

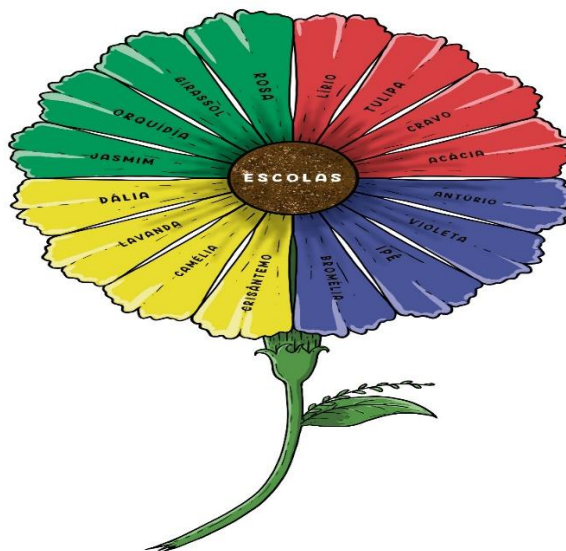


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOSÉ WILSON DE OLIVEIRA SENA

**NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**



Fonte: Obra “Pétalas da Educação”, feita pelo artista Raylson Martins, codinome Cronos (2025), desenvolvida especialmente para esta dissertação, baseada em dados fornecidos pelo autor da pesquisa.

TERESINA – PI
2025

JOSÉ WILSON DE OLIVERA SENA

**NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

S474n Sena, José Wilson de Oliveira.
Narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina / José Wilson de Oliveira Sena. -- 2026.
221 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2025.
“Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Divina Ferreira Lima”

1. Gestão escolar. 2. Práticas de gestão escolar. 3. Administração de escolas. 4. Formação de gestores escolares. 5. Direção e liderança escolar. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Título.

CDD 371.2


Bibliotecária: Milane Batista da Silva – CRB3/1005

NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA


JOSÉ WILSON DE OLIVERA SENA

Teresina-PI, 12 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DIVINA FERREIRA LIMA**
Data: 12/01/2026 16:57:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima – UFPI
Presidente

Documento assinado digitalmente
 **LUISA XAVIER DE OLIVEIRA**
Data: 15/01/2026 14:04:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira – UFPI
Avaliadora Titular Interna

Documento assinado digitalmente
 **JOELSON DE SOUSA MORAIS**
Data: 21/01/2026 08:07:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais – UFMA
Avaliador Titular Externo

SABORES E SABERES

Um dia o jogo acaba
Mas não precisamos morrer depois do fim

Um afago sincero depois da guerra seria algo bem-vindo
Assim como um descanso saudável antes da refeição e um rosto sorrindo
Naturalmente fecharmos os olhos e nos desligarmos de tudo
Nada ouvir, nada dizer, nada esperar
Eis o silêncio perfeito de alguém sortudo

A lembrança do início será uma canção de ninar
O que antes parecia um quebra-cabeça milenar
Agora pode ser visto como algo passível de muitas soluções
Mas há de haver interrogações
Quando não silenciam produzem barulhos

Ficam as lembranças em forma de fotos e narrativas
Algumas cenas completamente exclusivas
Ficam as delícias dos segredos
Os medos, enfim, passaram
E novos paradigmas se apresentarão
Feito um roupão que nos cobrirá dos pés à cabeça

O melhor de tudo isso é a trajetória
Os sabores das lágrimas e dos risos
Aviso de que não se vive apenas uma estação
Os saberes das lendas, mitos e histórias reais
Carnavais, santas semanas, folguedos, natais
Tempo investido que inunda a vida
Olhos, livros e corações, sentimentos e emoções

José Wilson de Oliveira Sena

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo:
poder, honra e glória eternamente.
À minha família: esposa, filhos e
netos: amor que protege e
descansa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas diversas oportunidades que o Senhor me concedeu na esperança de ser uma pessoa melhor e consciente daquilo que me fez e faz frutificar todos os dias. Se não fossem pelas lutas, não seria tão forte e maduro o quanto sou hoje. A Ele, eternamente, toda honra e glória e louvores. Não há outro como tu, Senhor!

Aos meus pais, Raimundo Nonato Dutra de Sena (*in memoriam*) e Olga Maria de Oliveira Sena, que sempre acreditaram em mim e me amaram com palavras de ferro e de afeto, com ações de amor, carinho, gelo e dureza. Obrigado por cada sim de alegria e cada não pedagógico, porque hoje eu entendo, mais do que nunca, que tiveram a intenção de formar o meu caráter e me fazer aprender sobre responsabilidades. Seu Raimundo, o velho barbeiro, não cortava somente cabelos, mas cortava também o sono e o cansaço da própria vida, tentando nos dar tempos melhores: um dia, feijão com arroz e ovos; no outro, um frango assado, um bife com cebolas; no fim de semana, um saco cheio de frutas. Minha mãe, dona Olga, nos ensinou a ser “independentes”, dando a cada um dos filhos e filhas “funções domésticas”, para que não ficássemos com a mente vazia: varrer o quintal enorme da saudosa casa da rua Riachuelo, pois as folhas dos pés de manga, ata e condessa caíam com frequência, sujando o espaço onde brincávamos e também estendíamos as roupas lavadas na pedra de cimento; lavar os pratos e talheres; lavar as próprias roupas; limpar a casa e deixá-la em ordem; fazer a comida e cuidar do irmãozinho mais novo. Além de tudo isso, dizia: “vão estudar pra ser gente na vida”.

Aos meus filhos Ícaro e Caio, e aos meus netos Laurinha e José Gabriel, dádivas do Senhor em minha vida. Feliz daquele que vê os filhos dos filhos! Jamais vou esquecer do dia que fui eliminado na fase de entrevistas na terceira tentativa de entrar no mestrado. Meu filho Ícaro me perguntou: “Pai, e agora, o que o senhor vai fazer?”. Respondi: “Vou começar tudo de novo, porque tenho certeza que nesse projeto tem alguma coisa boa!”. Os olhos dele brilharam, enquanto os meus queriam chorar. Mas o tempo provou que eu estava certo e por isso estou aqui. Ficou na memória dele que jamais podemos desistir.

À minha mulher, Maria do Socorro Martins Sena, que às vezes “nem entende porque eu estudo tanto”. Um dia laranja; no outro, limão. E assim já são trinta e um anos casados. É como diz aquela canção: “Moro, num país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza. Que beleza [...] Sou flamengo e tenho uma nega chamada *Socorro*” (Jorge Ben Jor, 1969). Grifo meu, trocando o nome da mulher amada da canção pelo nome de minha esposa. Provérbios

18:22 diz: “Quem encontra uma esposa, encontra algo excelente; recebeu uma bênção do Senhor”. Precisa dizer mais alguma coisa?

A todos os meus irmãos e irmãs de sangue e todos os meus cunhados e cunhadas, minha sogra (pessoa que amo muito) e meu sogro, que direta e indiretamente me ajudaram desde sempre, muito obrigado! Família é tudo na vida.

Em especial à minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Maria Divina Ferreira Lima, que acreditou em mim e nos proporcionou a oportunidade de cursar o mestrado. Obrigado pelos ensinamentos e lições, pelos conselhos e orientações, pelo aprendizado da sala de aula e pela boa conversa no cafezinho, pelo carinho e rigidez de mãe, pelos livros emprestados e o tempo investido, pela companhia saudável da jornada.

Aos colegas mestrandos e mestrandas da 35^a turma da Universidade Federal do Piauí, louvados são todos os dias que passamos juntos e juntos aprendemos coisas grandiosamente significativas. Vocês são simplesmente fantásticos!

Aos doutorandos Dilmar, Renato, Juliana e ao mestrando Victor, alunos e aluna da professora Divina, que tive a honra de conhecer e estudar.

A todos os professores e professoras do PPGED, especialmente Rosana Evangelista, Luísa Xavier, Escolástica Santos, Antônio de Pádua, Ednardo Gonzaga, Elmo Lima – obrigado pelo aprendizado e bons conselhos.

Aos colegas do NUPERFORDEPI, em especial às professoras Divina e Josânia, por nos receber tão bem e proporcionar debates importantes sobre a educação brasileira. Acrescente-se a isso a troca de experiências que nos ajudam a fortalecer a prática docente.

Ao amigo Johnattas, por ter me ajudado no excelente aplicativo para transformar voz em texto, e a mão sempre estendida para ajudar.

Aos professores e professoras da SEMEC, colegas de trabalho, que me ajudaram a marcar as entrevistas com seus (suas) diretores (as) de escola. Isso foi fundamental.

Aos diretores e diretoras da rede pública municipal de Teresina, obrigado pelas excelentes entrevistas e por nos receber tão bem em suas escolas. Eu tenho um tesouro nas mãos. Vocês são nota dez.

E como tenho a dívida de ter conhecido muitas mulheres especiais, muito obrigado às minhas diretoras Rejane Costa e Sheila Magalhães, o trabalho de vocês certamente representa um grande diferencial na gestão da EM Nova Brasília, proporcionando a todos nós um ambiente saudável e acolhedor. Sem romantizar, em suas trajetórias de vida e de profissão cabem os versos da canção “*Linha do Equador*”, que diz: “se eu tivesse mais alma pra dar, eu daria, isso pra mim é viver” (Djavan, 1992).

SENA, José Wilson de Oliveira. **Narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa propôs investigar as narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. Partiu-se do entendimento de que, se por um lado são conhecidos os resultados (objetivo final) de determinadas práticas da gestão escolar, por outro não são reveladas as estratégias (modo de fazer e decidir) através das quais chegou-se a determinados fins. Aqui, mais do que a linha de chegada, interessa-nos conhecer os movimentos das ações durante a trajetória, algo pouco explorado, passível de desvendamento, porque comumente se restringe apenas à equipe gestora. Desse modo, em princípio, supõe-se que o fazer e o decidir nas escolas públicas municipais de Teresina não sejam uniformes, ainda que as políticas da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) sejam engessadas, com pacotes prontos para consumo, limitando as ações dos gestores das escolas e dando pouca liberdade administrativa, financeira e pedagógica. Considera-se que, embora os gestores de escolas tenham pacotes administrativos pré-concebidos pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, a operacionalização das demandas é diferente de gestão para gestão. Assim, surgiu a seguinte questão-problema: Como acontecem as práticas de gestão escolar na promoção da aprendizagem no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina? Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: Investigar as práticas de gestão escolar na promoção do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. Para alcance do objetivo proposto, elegeu-se como objetivos específicos: Identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos; Conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem escolar; Analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar; Compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas. Para compor o referencial teórico sobre gestão escolar, utilizamos as contribuições de Alonso (1988), Feldmann (2009), Félix (1985), Lück (2009, 2011, 2013, 2014), Libâneo (2005, 2018), Luckesi (2007), Paro (2001, 2012, 2015), Silva e Pereira (2018), Souza (2018), dentre outros. Para a fundamentação metodológica, fizemos uso dos conhecimentos de Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), Delory-Momberger (2014a, 2014b, 2016), Dominicé (2010a, 2010b), Ferrarotti (2010, 2014), Finger (2010), Josso (2004), Nóvoa (2010, 2014), Passeggi (2014), entre outros autores. Com base na proposta de Souza (2014), realizamos a análise compreensiva-interpretativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa de abordagem autobiográfica, desenvolvida com 16 gestores escolares da rede pública municipal de Teresina, que exercem seus cargos em escolas da zona norte, zona sul, zona leste e sudeste da capital. Para a produção de dados utilizamos a entrevista narrativa, o memorial de formação e o protocolo de observações. Os dados empíricos foram organizados em categorias e subcategorias e analisados conforme as proposições de Souza (2014). Os resultados evidenciaram que os gestores escolares parecem decidir de forma uniforme, mas há coisas bem particulares de cada gestor, seja nos aspectos referentes à sua pessoa e a forma de liderar, seja na questão geográfica e contexto escolar, com a “tradição” que envolve todo esse processo. Pelo caráter muito dinâmico do cargo de gestor escolar, torna-se difícil manter uma rotina rígida e cumprir integralmente a agenda previamente planejada. O gestor precisa estar preparado para lidar com situações inesperadas, ajustando constantemente suas prioridades. Assim, é necessário desenvolver habilidades de adaptação e tomada de decisão

rápida diante das demandas emergentes. As relações interpessoais e os atendimentos não programados exigem sensibilidade e disponibilidade contínua. A gestão escolar exige mais do que cumprir tarefas: requer visão sistêmica, escuta ativa e capacidade de articulação.

Palavras-chave: Práticas de gestão escolar. Formação de gestores escolares. História de vida dos gestores escolares.

SENA, José Wilson de Oliveira. **Narratives of school management practices in elementary education in the municipal school system of Teresina.** 221 f. Dissertation (Master's in Education) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2025.

ABSTRACT

This research aimed to investigate narratives of school management practices in elementary schools in the municipal public school system of Teresina. It was based on the understanding that, while the results (final objective) of certain school management practices are known, the strategies (methods and decision-making) used to achieve certain ends are not revealed. Here, more than the finish line, we are interested in knowing the movements of actions during the trajectory, something that has been little explored and is subject to discovery, because it is commonly restricted only to the management team. Thus, in principle, it is assumed that decision-making and implementation in Teresina's municipal public schools are not uniform, even though SEMEC (Municipal Department of Education) policies are rigid, with ready-made packages that limit the actions of school administrators and give them little administrative, financial, and pedagogical freedom. It is considered that, although school administrators have administrative packages pre-designed by the administrators of the Municipal Education Secretariat, the operationalization of demands differs from one administration to another. Thus, the following problem question arose: How do school management practices promote learning in elementary education in the municipal public school system of Teresina? The general objective of the research was established as follows: To investigate school management practices in promoting elementary education in the municipal public school system of Teresina. To achieve this goal, the following specific objectives were chosen: Identify the strategies resulting from school management practices for student learning; Understand the training of school managers in promoting school learning; Analyze the decision-making process of management practices developed in the school context; Understand the effects of school managers' life stories on their daily practices. To compose the theoretical framework on school management, we used the contributions of Alonso (1988), Feldmann (2009), Félix (1985), Lück (2009, 2011, 2013, 2014), Libâneo (2005, 2018), Luckesi (2007), Paro (2001, 2012, 2015), Silva and Pereira (2018), Souza (2018), among others. For the methodological basis, we drew on the knowledge of Bertaux (2010), Clandinin and Connelly (2015), Delory-Momberger (2014a, 2014b, 2016), Dominicé (2010a, 2010b), Ferrarotti (2010, 2014), Finger (2010), Josso (2004), Nóvoa (2010, 2014), Passeggi (2014), among other authors. Based on Souza's (2014) proposal, we conducted a comprehensive interpretive analysis. This is a qualitative narrative study with an autobiographical approach, conducted with 16 school administrators from the municipal public school system in Teresina, who work in schools in the northern, southern, eastern, and southeastern areas of the capital. To produce data, we used narrative interviews, training records, and observation protocols. The empirical data were organized into categories and subcategories and analyzed according to the propositions of Souza (2014). The results showed that school administrators seem to make decisions in a uniform manner, but there are things that are very specific to each administrator, whether in terms of their personality and leadership style, or in terms of geography and school context, with the “tradition” that surrounds this entire process. Due to the highly dynamic nature of the school manager position, it is difficult to maintain a strict routine and fully comply with the previously planned agenda. Managers need to be prepared to deal with unexpected situations, constantly adjusting their priorities. Thus, it is necessary to develop skills for adaptation and quick decision-making in

the face of emerging demands. Interpersonal relationships and unscheduled appointments require sensitivity and continuous availability. School management requires more than just completing tasks: it requires a systemic vision, active listening, and the ability to articulate.

Keywords: School management practices. Training of school managers. Life history of school managers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Administração Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFOR	Centro de Formação Professor Odilon Nunes
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPB	Música Popular Brasileira
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
PIB	Produto Interno Bruto
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Científica Eletronic Library Online
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FICHAS

Ficha 1: Observação – Gestão Escolar	107
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Práticas observadas em relação ao desempenho dos alunos Prova Brasil	38
Figura 2: Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico	64
Figura 3: Mapa de Teresina com divisão de zonas	84
Figura 4: Organização dos participantes do zonas de Teresina	88
Figura 5: Eixos temáticos	96
Figura 6: Estações de leitura	97
Figura 7: Modalidades de observação utilizadas pelo pesquisador	107
Figura 8: Tempos de análise	113
Figura 9: Organização das categorias e subcategorias de análises	115
Figura 10: Poema “No meio do caminho”	134

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Painel de parede de uma sala da escola “Sentido”	18
Fotografia 2: Corredores da escola “Subjetividade”.	41
Fotografia 3: Mural de um dos corredores da escola “Diálogo”	74
Fotografia 4: Quadra esportiva da escola “Reescrita”	114
Fotografia 5: Momento de acesso ao 3º Encontro Formativo	146
Fotografia 6: Salas de gestores escolares municipais de Teresina	152
Fotografia 7: Pátio da escola “Escrita”	185

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Pauta do 3º Encontro Formativo de Gestores Escolares	145
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Ideb Anos Iniciais da Rede Municipal de Teresina	154
Gráfico 2: Evolução do Ideb Anos Finais da Rede Municipal de Teresina	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento bibliográfico	29
Quadro 2: Levantamento bibliográfico CAPES	34
Quadro 3: Levantamento bibliográfico SciELO	36
Quadro 4: Conclusões	39
Quadro 5: Administração Escolar no Brasil - Escola Clássica	48
Quadro 6: Administração Escolar no Brasil – Escola Crítica	49
Quadro 7: Ordem de importância dos textos legais no Brasil	53
Quadro 8: Quadro Comparativo Administrador Escolar X Gestor Escolar	55
Quadro 9: Práticas cotidianas da agenda do diretor-gestor	60
Quadro 10: Atribuições do diretor-gestor parte 1	62
Quadro 11: Atribuições do diretor-gestor parte 2	63
Quadro 12: Dimensões da gestão escolar	64
Quadro 13: Estilos de liderança	67
Quadro 14: Estrutura Metodológica da Pesquisa	75
Quadro 15: Dados da rede municipal de educação de Teresina	81
Quadro 16: Codinomes das escolas	82
Quadro 17: Perfil biográfico dos gestores escolares	89
Quadro 18: Roteiro de entrevista	102
Quadro 19: Modalidades de observação	106
Quadro 20: Famílias, origens e valores	118
Quadro 21: Declaração de origem	124

Quadro 22: O lugar das vivências	125
Quadro 23: A figura da mãe como um sistema solar	126
Quadro 24: Práticas x Estratégias	183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Fios que tecem a investigação	20
1.2 Caminhos e memórias	23
1.3 Vozes e silêncios	29
2 A GESTÃO ESCOLAR: UMA CAMINHADA HISTÓRICA	42
2.1 Relevância dos conceitos e seus significados	42
2.2 Breve história da administração escolar no Brasil.....	45
2.2.1 Escola Clássica	45
2.2.2 Escola Crítica.....	46
2.3 Aportes legais: um pouco de conhecimento da lei	50
2.4 Formação dos gestores escolares: passado recente e contemporaneidade	54
2.5 Práticas cotidianas atreladas ao universo escolar do diretor-gestor	58
2.5.1 Agenda cotidiana do diretor-gestor escolar	60
2.5.2 Dimensões da gestão escolar na literatura	63
2.5.3 A prática efetiva de liderança no exercício da gestão escolar	65
2.6 Gestão escolar: aprendizagem e desempenho dos estudantes	68
2.7 Teresina: gestão escolar municipal	70
2.7.1 Processo de seleção para o cargo de gestor escolar pela SEMEC.....	71
2.7.2 Acompanhamento do trabalho das escolas.....	73
3 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	75
3.1 A natureza da pesquisa narrativa	76
3.2 O método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados	78
3.3 O <i>locus</i> da pesquisa	81
3.4 Os colaboradores da pesquisa	85
3.5 Dispositivos de produção das narrativas.....	92
3.5.1 Memorial de formação.....	93
3.5.2 Entrevista narrativa.....	99
3.5.3 Protocolo de Observações	104
3.6 Procedimentos de organização e análise das entrevistas	111
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	115

4.1 Categoria 1: Raízes e Rumos – Vidas em Movimento.....	116
4.1.1 Histórias de vida	116
4.1.2 Formação de gestores escolares na gestão municipal de Teresina	143
4.2 Categoria 2: Motivações para o cargo de gestor escolar.....	155
4.2.1 Motivação de Propósitos	155
4.2.2 Motivação de Recompensa	168
4.3 Categoria 3: Aspectos da liderança na gestão escolar.....	172
4.3.1 Práticas da Gestão	177
4.3.2 Estratégias e Tomadas de Decisão.....	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	205
ANEXOS	216

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

Fotografia 1 – Paineis de parede de uma sala da escola “Sentido”.



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

“A gente tem uma proximidade muito grande com todo mundo, todo mundo aqui tem liberdade para bater aqui na porta, fazer alguma solicitação ou comentar sobre algum caso, alguma demanda ou pedir ajuda em relação a algum material, então a gente tem uma comunicação muito fácil”. Participante Acácia (2025).

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um processo contínuo de transformações. Segundo Imbernón (2016, p. 51), “a realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no ambiente social, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos”. Para o autor, as funções dos professores e até dos alunos mudaram com o passar dos anos. Diante disso, não se pode negar que a sociedade mudou, impactada principalmente pelos ventos da tecnologia, informação e globalização. A escola, por sua vez, sofreu os efeitos. Logo, ou a escola se rende aos novos tempos, refletindo, debatendo e aglutinando aquilo que verdadeiramente é importante no século XXI, ou permanecerá conectada aos contextos dos séculos XIX e XX.

Nesse sentido, é oportuno sempre perguntar como a escola tem atravessado esse tempo de mudanças profundas na educação. Do ponto de vista da estrutura física, mudar cores, quadros, carteiras, filas e fachadas é muito pouco para o funcionamento promissor dessa engrenagem gigantesca. Por outro lado, além da parte administrativo-financeira, são grandes os desafios e implicações sobre a questão pedagógica, cujo propósito visa garantir ações e práticas determinantes para alcançar o objetivo fim da escola, que é a aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar destes.

Sendo a qualidade da educação o alvo maior dos objetivos a ser atingindo, e essa qualidade não existe sem o financiamento de políticas públicas, sem uma formação sólida de professores e gestores, sem uma boa estrutura física, sem uma gestão que produza os resultados esperados diante de tudo aquilo que foi proposto, é indispensável compreender alguns aspectos do que de fato deve ser feito para a realização dessa tarefa com êxito, a fim de aproximar a prática à realidade dos estudantes, contextualizando ações para desenvolver potencialidades (e não somente passar de ano), ou seja, torná-los capazes de aplicar o que aprenderam na escola na resolução de desafios e problemas do cotidiano, fazê-los prosperar para agir com autonomia.

A seguir, apresentamos as questões norteadoras da pesquisa, as motivações para a escolha do tema e a relevância da investigação, o corte temporal e espacial, bem como os objetivos geral e específicos, intitulados de *Fios que Tecem a Investigação*. Já em *Caminhos e Memórias*, abordamos a trajetória pessoal e acadêmica do pesquisador, suas experiências e articulações entre vida e tema, o seu memorial; em *Vozes e Silêncios*, por sua vez, tratamos da revisão de literatura, das pesquisas anteriores e suas possíveis contribuições, sendo *Vozes* o que

concretamente foi escrito e divulgado e, *Silêncios*, aquilo que ainda pode ser produzido e publicado.

1.1 Fios que tecem a investigação

A presente pesquisa investigou as narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. Assim sendo, partiu-se do entendimento de que, se por um lado são conhecidos os resultados (objetivo final) de determinadas práticas da gestão escolar, por outro não são reveladas as estratégias (modo de fazer e decidir) através das quais chegou-se a determinados fins. Aqui, mais do que a linha de chegada, interessou-nos conhecer os movimentos das ações durante a trajetória, algo pouco explorado, passível de desvendamento, porque comumente se restringe apenas à equipe gestora. Para esse fim, portanto, é preciso valorizar esses detalhes, trazendo à luz os porquês das ações constituintes desse processo que, por meio das narrativas dos gestores escolares, trabalhamos para revelar um modo de fazer e de tomar decisões no contexto escolar.

Desse modo, em princípio, supõe-se que o fazer e o decidir nas escolas públicas municipais de Teresina não sejam uniformes, ainda que as políticas da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) sejam engessadas, com pacotes prontos para consumo, limitando as ações dos gestores das escolas e dando pouca liberdade administrativa, financeira e pedagógica. Considera-se que, embora os gestores de escolas tenham pacotes administrativos pré-concebidos pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, a operacionalização das demandas é diferente de gestão para gestão.

Diante disso, nossa motivação para desenvolver esta investigação baseou-se em dois motivos. O primeiro deve-se à premiação, por três vezes seguidas, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da capital piauiense atingir a maior nota nacional no ensino fundamental. De acordo com os dados do IDEB 2017, Teresina atingiu a nota de 6,8 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 6,0 nos anos finais (6º ao 9º ano). No IDEB 2019, a nota 7,4 nos anos iniciais e 6,3 nos anos finais. Já no IDEB de 2021, 6,3 nos anos iniciais e 5,6 nos anos finais.

O segundo motivo originou-se no fato de Teresina ter uma escola com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do país, conforme resultados de 2021. Refere-se à Escola Municipal Professor José Gomes Campos, bairro Parque Wall Ferraz, área situada na Santa Maria da Codipi, parte norte da capital piauiense (Bezerra, 2022). Nesse contexto, é importante observar a contribuição de cada escola em oferecer o melhor tipo de gestão para o

sucesso do alunado teresinense, uma vez que essas escolas recebem alunos e alunas oriundos de famílias com variados perfis, seja econômico, social e cultural, fato que reflete de modo diferenciado no processo de aprendizagem dos estudantes. Assim sendo, supõe-se que isto acontece pela ação intencional, nunca improvisada, das práticas da gestão escolar.

Para se ter uma ideia da dimensão e importância dessa questão, ao contrário de São Paulo, por exemplo, que tem o maior investimento do país e ficou em 9º lugar (nota 5,7 nos anos iniciais) e 7º lugar (nota 5,1 nos anos finais) no ranking das capitais, conforme IDEB 2021, o que chama atenção em Teresina é o fato de ter um dos menores investimentos na área de educação, e alcançar por três vezes seguidas o melhor resultado de desempenho do Brasil.

Conforme dados da SEMEC - Secretaria Municipal de Educação (2025), Teresina tem 149 escolas de nível fundamental, a saber: 51 na zona leste, 28 na zona norte, 26 na zona sudeste e 44 na zona sul. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender as práticas da gestão escolar de dezesseis escolas municipais de Teresina, seja anos iniciais (1ª ao 5º ano), seja anos finais (6º ao 9º ano). O número de dezesseis escolas justifica-se pelo fato de representar 10,74% do total de escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Logo, uma fração significativa e expressiva, uma contribuição relevante para o propósito da pesquisa. Na verdade, não se trata de um percentual tão pequeno a ponto de ser desprezado, nem tão grande que possa ser considerado excessivo, mas um percentual que justifica atenção e, quem sabe, ação.

O corte temporal abarcou um período de oito anos seguidos, começando em 2017, período em que Teresina alcançou o primeiro lugar, conforme relatórios públicos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), finalizando em 2024. O período também contempla os governos de dois gestores municipais diferentes à frente da Prefeitura Municipal de Teresina, fato importante que revelará o comprometimento e a visão de educação municipal por parte desses gestores.

Nessa perspectiva, estabelecemos como objeto de pesquisa as práticas da gestão escolar a partir do tema *Narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina*, suscitando como problemática a seguinte questão: como acontecem as práticas de gestão escolar na promoção da aprendizagem e desempenho no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina?

Dessa forma, o objetivo geral é investigar as práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. Como objetivos específicos, definimos: identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos; conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem escolar; analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar;

compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas.

Nesse horizonte, para compor o referencial teórico sobre gestão escolar, utilizamos as contribuições de Alonso (1988), Feldmann (2009), Félix (1985), Lück (2009, 2011, 2013, 2014), Libâneo (2005, 2018), Luckesi (2007), Paro (2001, 2012, 2015), Silva e Pereira (2018), Souza (2018), dentre outros. Para a fundamentação metodológica, fizemos uso dos conhecimentos de Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), Delory-Momberger (2014a, 2014b, 2016), Dominicé (2010a, 2010b), Ferrarotti (2010, 2014), Finger (2010), Josso (2004), Nóvoa (2010, 2014), Passeggi (2014), entre outros autores. Com base na proposta de Souza (2014), realizamos a análise compreensiva-interpretativa.

Embora a gestão escolar tenha sido priorizada pelas políticas educacionais, conforme entendimento de Sabia (2012), aumentou a sua complexidade dada uma série de fatores considerados importantes, dentre os quais destacam-se: as funções políticas e sociais que exigiram da gestão uma ruptura com o sistema hierárquico e verticalizado de poder na escola, buscando a gestão participativa dos atores escolares; a implantação do sistema nacional e estadual de avaliação através de várias provas institucionalizadas que avaliam os resultados dos alunos e de suas escolas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, sendo um indicador nacional, etc.

Assim sendo, é de notório conhecimento a complexidade das questões que envolvem o tema proposto, campo exaustivamente explorado que, à semelhança de uma fonte fluvial, quanto mais se tira água, mais água tem para jorrar. Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se por abordar dois motivos relevantes: primeiro, provocar uma reflexão adequada e permanente, baseada nas práticas da gestão escolar, um dos pilares que sustentam a aprendizagem e promovem o desempenho nas escolas. Segundo, entendimento de que as demandas atuais da gestão escolar reclamam dos profissionais da educação uma formação teórica consistente, além de permanente formação continuada, liderança, consciência crítica e política, visto que são numerosos os desafios para ofertar uma educação de qualidade para todos.

Portanto, a reflexão e os possíveis debates advindos do tema em questão ajudam a acrescentar conhecimentos sobre gestão escolar de acordo com as práticas reais vivenciadas nos contextos das escolas. Logo, sendo tais práticas resultado de ação convicta e intencional, menos amadora e menos improvisada, haverá grande possibilidade de acrescentar algo novo e render bons frutos para a educação de todos os brasileiros, especialmente nós piauienses.

A partir dessas reflexões iniciais, a estrutura deste estudo segue o seguinte formato. Na seção I, correspondente à parte introdutória, abordamos o objeto de estudo, seguido da

problemática e dos objetivos que compõem a direção a ser percorrida para a compreensão da pesquisa e seu desenvolvimento, bem como situamos o pesquisador e sua trajetória.

Na seção II, intitulada gestão escolar: uma caminhada histórica, posicionamos a gestão escolar no ensino fundamental; em seguida, discorremos sobre a formação de gestores escolares, as práticas da gestão escolar, suas estratégias e decisões cotidianas; depois, construímos a história de vida dos gestores escolares, com base no método autobiográfico e as narrativas; finalizamos com a gestão escolar e a promoção do desempenho escolar, trazendo à luz uma breve história das provas externas e os índices de desenvolvimento escolar.

Na seção III, referente aos dispositivos metodológicos, apresentamos a organização das questões teórico-metodológicas da pesquisa, destacando com objetividade os dispositivos aplicados na investigação e o modo de análise, revelando as narrativas que auxiliaram a responder os questionamentos propostos inicialmente na esperança de poder contribuir para a produção de novos conhecimentos em relação ao tema ora abordado.

Na seção IV, sobre discussão e análise dos dados, contempla a caracterização da pesquisa, o tratamento e a análise das informações coletadas, destacando os resultados alcançados.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da investigação, estabelecendo a ligação entre os objetivos e as evidências encontradas da pesquisa, desvendando o modo de fazer e decidir dentro da gestão escolar pública da rede municipal de Teresina.

1.2 Caminhos e memórias

Esta pesquisa está ligada ao NUPEFORDEPE (Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas), vinculado ao Centro de Ciências da Educação/*Campus* Teresina, do PPGED/UFPI, Linha 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência. É um grupo aberto e disponível para interessados na referida área, constituído tanto de participantes em formação inicial quanto por mestres e doutores. Tem como objetivo a realização de pesquisas no campo da educação, voltadas para a formação de professores e práticas educativas, desenvolvimento profissional e saberes docentes.

A convite de uma amiga, professora da nossa mesma escola de trabalho, começamos a participar do núcleo, e isso nos proporcionou a chance de desfrutar de debates, discussões de obras e autores relevantes para a área de formação de professores, troca de experiências e compartilhamento de conhecimentos em encontros que acontecem a cada duas semanas, em um ambiente cordial, descontraído, de respeito às opiniões e muito aprendizado.

O desejo de cursar o mestrado nasceu no ano de 2017, exatamente em um dos horários de intervalo de nossa escola, naqueles breves minutos de descanso na hora do recreio, na sala dos professores. Estávamos discutindo sobre os rumos da educação no Brasil, das estatísticas ruins envolvendo o ambiente de trabalho, os baixos salários e a violência nas escolas, quando alguém abordou a questão da valorização dos profissionais da educação, especialmente da rede municipal. Nesse contexto, surgiu a ideia de cada um de nós escrever um projeto para disputar o mestrado da Universidade Federal do Piauí.

De todos os professores e professoras que estavam presentes na época, apenas três mostraram-se motivados para abraçar a proposta. Os motivos da negativa foram vários, como cansaço, falta de tempo para estudar novamente e até “perda” de tempo com uma coisa que renderia poucos frutos. Nós pensamos diferentes e, certos do que queríamos, escrevemos o projeto e começamos a estudar. Participamos da prova escrita, sendo nesta aprovados, porém reprovados no projeto, ou seja, na segunda fase do processo. Em 2019, semelhantemente ao ano citado anteriormente, fomos reprovados de novo. Já em 2021, chegamos até a entrevista, mas nesta eliminados. A aprovação aconteceu em 2023, o que nos deixou enormemente felizes e certos de que valeu a pena estudar, ter tentado quantas vezes fossem possíveis, pois quem nunca desiste, a vitória sempre chega um dia.

Sou¹ professor efetivo há doze anos da rede pública municipal de ensino de Teresina, estado do Piauí, séries iniciais (1º ao 5º ano). Olhando para o retrovisor de minha vida, percebo que somente depois de grandes reflexões advindas das lições moldadas pelas experiências da maturidade, consegui entender muitos aspectos de minha trajetória que no passado não se mostravam tão claros.

Este memorial de formação nasce da necessidade de revisitar minha trajetória educacional e profissional, à luz do método autobiográfico, como forma de compreender os caminhos que me constituíram como sujeito em formação. A escrita autobiográfica, enquanto prática reflexiva, permite não apenas narrar experiências vividas, mas também ressignificá-las. Nesse sentido, ao rememorar momentos marcantes da minha formação, busco compreender como cada escolha, desafio e conquista contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Assim sendo, o memorial não é apenas uma narrativa cronológica, mas um exercício de análise e sentido, visto que, mais do que relatar fatos, propõe uma leitura crítica da minha trajetória, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas e como

¹ O uso da primeira pessoa a partir daqui representa um pouco da minha história de vida que, semelhantemente à história dos/as gestores/as escolares, impactou minha trajetória desde muito cedo para a formação docente que eu abraçaria décadas depois.

elas dialogam com minha prática atual e futura. A partir daqui, compartilho a narrativa de minha trajetória.

Um dia, no recreio da escola, tive um pensamento de criança com preocupação de adulto. Pensei: “Será que algum dia vou ler como os meus amigos?”. Esse pensamento surgiu recheado de tristeza, nem brinquei direito, porque fiquei retido no primeiro ano do Primeiro Grau por não saber ler. Naquele tempo, ninguém avançava se não tivesse a leitura como algo consolidado. Os professores (e a escola de um modo geral) separavam os alunos de acordo com o nível de leitura. Eu fiquei na sala B (não consigo lembrar o termo que usavam na época), onde ficavam as crianças que apresentavam dificuldades, enquanto os da sala A eram considerados os melhores. Isso era fácil de perceber. Tanto o era que os alunos da sala A nos apelidavam de algo que não lembro exatamente a palavra, mas o significado não foi esquecido: nós éramos os piores, os que não sabiam ler, os mais fracos, os alunos da sala B, ou turma B.

Creio que isso marcou profundamente a minha vida, porque a partir do momento que firmei minha leitura, comecei a ler tudo que encontrava pela frente: pedaços de papel com qualquer coisa escrita, folhas de jornal, revistas, livros, gibis. Aliás, fui um grande leitor de revistas em quadrinhos, principalmente os de super-heróis e banguê-banguê. Achava tudo muito divertido. Mas meus pais não gostavam muito desse tipo de leitura. Eles diziam que somente aprendia alguma coisa quem lia livros, livros de verdade, aqueles da escola, e não “essas porcarias que se vendem em banca de revistas”.

E por falar em banca de revistas, que era algo bem comum na minha infância, lembro do meu gosto pelos cancionários expostos ali, com as músicas e os artistas mais populares do momento. Olhava e folheava vários deles por incontáveis minutos sem o compromisso de comprar, porque queria aprender a cantar as músicas de maior sucesso no Rádio e na Televisão. A influência desses dois meios de comunicação era tão grande, que minha mãe e as vizinhas faziam uma espécie de “show de calouros” em que os próprios filhos e filhas eram as “estrelas”: elas colocavam a gente para cantar e imitar os cantores dos programas de auditório da época. Lembro que eu imitava o Sidney Magal com sua “Sandra Rosa Madalena”. Não tínhamos vergonha de nos apresentarmos para aquela plateia. Acho que vem daí a facilidade de falar em público, de não ter medo de multidões. Talvez isso tenha sido uma oficina, uma preparação para minha formação docente futura.

Já no Segundo Grau, fui um grande frequentador de bibliotecas, principalmente a da antiga Escola Técnica Federal do Piauí - ETFPI, hoje IFPI, onde concluí meu curso Técnico em Contabilidade. Ia tanto para estudar e pesquisar como apenas passar o tempo lendo poesias. Carlos Drummond de Andrade era o meu autor preferido. Eu gostava tanto dos poemas “*José*”,

“*Poema de sete faces*” e “*No meio do caminho*” (Andrade, 2013) que cheguei a decorar algumas partes que ainda hoje sei recitar. Nessa caminhada, passei a gostar muito mais de versos e letras de músicas. Às vezes como um detetive, procurava significados por trás das canções; às vezes como um viajante, tesouros escondidos através dessas belas obras da literatura. Por isso, eu também cheguei a escrever muitas poesias, letras de músicas e crônicas. Algumas ainda guardo comigo, outras foram perdidas com o passar do tempo.

Lembro também de ter lido alguns livros da coleção “Vaga-lume”. Acho (não lembro com certeza) que a divulgação dessa coleção foi um incentivo à Literatura. Nessa época, eu escolhia o livro pelo título. Se me atraía, levava para casa. Levava emprestado da biblioteca, porque a gente não tinha dinheiro para comprar livros. Assim, lembro de ter lido “*O escaravelho do diabo*”, de Lúcia Machado de Almeida (1974); “*O mistério do cinco estrelas*” (1981) e “*O rapto do garoto de outro*” (1982), ambos de Marcos Rey, dentre outros.

Com o passar do tempo, vieram outros autores que também me fascinaram, apesar de talvez nem compreender profundamente a mensagem deles à época. É o caso de Machado de Assis, e sua história de “*Bento e Capitolina*”, contada na obra *Dom Casmurro*, publicada em 1899, mas que ainda hoje continua envolvente, intrigante e genial. Para mim, um marco. Fiquei impactado. É um dos melhores livros de autores brasileiros que já li. Junte-se a isso a minha predileção por letras de músicas e a beleza das histórias e pensamentos construídos pelos compositores. Nesse sentido, cito duas letras de canções profundas da MPB, a saber: “*Como nossos pais*”, de Belchior (1976); e “*Ouro de tolo*”, de Raul Seixas (1973). São textos belíssimos que revelam grandes verdades sobre nossas vidas e a sociedade. A primeira, aborda o conflito de gerações e a repetição de padrões familiares; a segunda, expõe uma crítica ao consumismo e a busca desenfreada pelo sucesso e, conseqüentemente, frustração por conseguir riqueza material e nunca encontrar a felicidade.

Não posso esquecer de contar que a minha aprovação no teste da ETFPI, que na época equivalia a uma espécie de vestibular para ingresso no Segundo Grau profissionalizante, representou um grande momento de alegria para a minha família e uma virada de chave para mim. Nos dois primeiros anos dessa fase de estudos, fiquei deslumbrado com aquele ambiente e as pessoas. E por que isso aconteceu?

Sempre estudei em escolas públicas. Todo o meu Primeiro Grau foi feito em escolas do bairro Vermelha, zona sul de Teresina. Nesse sentido, essa nova ambientação, passando de escola de bairro para estudar no centro da capital, abriu-me os horizontes, pois conheci um mundo diferente e minha visão ampliou. Foi lá que conheci os meus melhores amigos e os considero amigos de uma vida inteira; lá conheci a garota que foi a minha primeira namorada

no sentido real da palavra; lá fiz teatro amador por dois anos e reconheço que representou um grande diferencial em minha vida por aprender a trabalhar leitura, voz e postura, e lidar com plateias; lá, através de estágio, consegui o meu primeiro emprego e comecei a ganhar os primeiros salários que me colocaram na cabeça uma dezena de planos e sonhos.

Na ETFPI, concluí o curso Técnico em Contabilidade e já comecei a trabalhar na empresa em que estagiei. Fiquei lá por dois anos, depois fui contratado por uma grande indústria de bebidas em Teresina, onde aprendi muito mais sobre contabilidade (indústria, comércio e serviços), bem como as rotinas dos setores administrativo, financeiro, controle de marketing e propaganda.

Nessa empresa trabalhei por oito anos. Durante esse tempo, casei e tive dois filhos. A parte importante dessa época, dentre outras, aconteceu quando o presidente da empresa resolveu fazer algumas grandes mudanças: chegou-nos “um comunicado via rádio pião” através do qual quem não tivesse curso superior, e ocupasse função ou cargo estratégico, seria demitido. Isso causou um grande alvoroço. Havia muita gente somente com o segundo grau.

Levado pela onda forçada da mudança e a terrível expectativa de demissão, resolvi fazer vestibular. Aliás, não somente eu, mas muitos colegas de trabalho. Pensei, sinceramente, em fazer para o curso de Pedagogia. Não por aptidão, mas por considerar “mais fácil” aprovação que outros cursos (Jornalismo, por exemplo), uma vez que já tinha sido bem-sucedido anos antes. Na verdade, também tive medo de me inscrever para Ciências Contábeis, por exemplo, e não ter êxito. Assim, teria que esperar mais um ano, caso a Fábrica pensasse em me promover. Ou seja, não haveria promoção sem o nível de escolaridade exigido.

Fui aprovado em sexto lugar para Pedagogia, e com uma das melhores redações, mas fui muito criticado por causa da motivação e da escolha do curso. Ao iniciá-lo, os colegas da universidade descobriram que eu achava “mais fácil passar” para Pedagogia ou outras licenciaturas. Na cabeça deles, equivocadamente, era como se eu dissesse que o curso tinha uma importância menor, coisa que eu nunca afirmei. Os da empresa, por sua vez, impiedosos, diziam que o curso não tinha nada a ver comigo, pois eu era da área financeira. Logo, Pedagogia não se encaixava em nenhum setor da empresa, talvez em recursos humanos. Além disso, para eles, *o curso contemplava mais as mulheres que os homens*². Já minha família, diferentemente desses dois grupos, celebrou comigo, aplaudindo minha vitória.

Apesar de ter gostado e me identificado com o curso, enfrentei muitos problemas no início. O primeiro, o horário das aulas, que começavam às dezoito horas, coincidindo com o

² A frase deles era outra e muito ofensiva, por isso suavizei aqui o que disseram.

final do meu expediente de trabalho. Ao sair, ficava esperando o ônibus uns trinta minutos. Assim, um caminho que era para ser percorrido em dez minutos, eu levava quase uma hora. Aquilo me deixava triste, pois sempre eu chegava atrasado. O segundo, a volta para casa. Depois das vinte e uma horas, os ônibus só passavam lotados. O calor, a fome, o cansaço, o sono, tudo contribuía para piorar a situação. O medo de perder o “amarelão” me assombrava o tempo todo. Chegava em minha residência depois das vinte e duas horas. Eu era praticamente um dos últimos passageiros dessa rota noturna, porque o ônibus rodava a zona norte inteira antes do ponto onde eu descia. As ruas estavam desertas e com uma iluminação precária. Meus filhos, pequenos, já estavam dormindo. Agora era só tomar banho, jantar, dormir tarde e acordar cedo para trabalhar. E essa rotina se repetiu por longos anos...

Mas voltando ao início do curso e ainda trabalhando na fábrica de bebidas, tempos depois fui promovido, assim como outros colegas. Porém, a promoção não foi como esperávamos: cargo mediano, excesso de responsabilidades e salário minguado. Isso, na empresa, de um modo geral, causava críticas ferrenhas. Em outras palavras, um punhado de pessoas (privilegiadas) ganhava realmente bem, enquanto outras (exploradas), ganhavam mal. O sindicato era uma pedra no sapato dos diretores. Algumas vezes, bem-sucedido; outras, um fiasco.

A empresa, com o objetivo de modernizar para crescer, iniciou o processo de mudança como previsto. Com isso, investiu-se muito em treinamento, viagens de avião, hotéis, etc. Depois de um ano, “inexplicavelmente”, começaram as demissões. A partir desse momento, toda semana, dois ou três funcionários tinham seus contratos rescindidos, ou seja, justamente aqueles que haviam sido treinados e capacitados. Os cortes se iniciaram em 1999 e foram apelidados de “contenção de despesas”. Em 2000, chegou a minha vez.

Depois disso, trabalhei em outras empresas, sempre no setor administrativo-financeiro, porém meu curso estava sempre em segundo plano. Hoje percebo que não foi uma boa decisão priorizar o trabalho em detrimento do curso, porque as coisas, como uma gangorra, melhoravam e pioram repetidamente. E eu voltando sempre ao ponto inicial.

Passado algum tempo, quando paguei as matérias de Prática I e Prática II (estágio supervisionado), lembro que a professora me disse algo imensamente importante: “José Wilson, você tem sangue de professor nas veias”. Isso me causou tanta alegria, tanta motivação, que as consequências boas do que eu senti na época reverberam até hoje. Eu me apaixonei por pedagogia. Aquilo que começou como algo desprezível, agora tinha uma razão maior de ser. Sabe aquele sentimento e aquela emoção que uma mulher tem de já se sentir mãe pelo fato de

estar grávida? Pois é, eu já me sentia professor, mesmo sem ter uma sala de aula para ensinar e aprender.

Na conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI, fiz duas coisas: primeira ação, agradei a Deus depois da longa jornada; segunda ação, levei meus dois filhos para o juramento e a entrega do canudo, uma vez que esta solenidade teve um caráter especial por se tratar de muitos alunos e alunas “fora do tempo normal de conclusão dos estudos”. Assim, lá no CCE - Centro de Ciências da Educação - da UFPI, eu e meus filhos, Ícaro com 13 anos e Caio com 11, celebramos minha vitória, que também era deles.

Quando veio o ano de 2010, passei no concurso para professor da rede municipal de Teresina, porém só fui chamado para assumir o cargo em trinta de abril de 2013. Lembro que fui muito bem recepcionado na Escola Municipal Nova Brasília. Sheila Magalhães, a diretora da época, recebeu-me de forma gentil e com um sorriso no rosto. Nunca esqueci da sua atenção para comigo. Deu as explicações que eu precisava, colocou-me no terceiro ano com as matérias de português e matemática, desejou boa sorte e a partir dali eu começava a construção de um novo trabalho como professor titular da sala 10.

1.3 Vozes e silêncios

É importante destacar que foi realizado um levantamento bibliográfico inicial sobre o tema, uma vez que por meio dele tem-se a oportunidade de verificar, aprofundar e/ou continuar o conhecimento registrado por outros pesquisadores. Assim, realizou-se levantamento no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Científica Eletronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), através da utilização das palavras-chave “práticas da gestão escolar no ensino fundamental”.

A seguir, apresentamos um quadro que resume o levantamento realizado sobre o tema, considerando que ele facilita a visualização dos dados encontrados na BDTD, CAPES e SciELO.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Autor (Ano)	Título	Tipo	Instituição/Plataforma
Loureiro (2020)	Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática: desafios à escolarização do público-alvo da educação	Dissertação	UF Rural do RJ/BDTD

	especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ.		
Soares (2014)	O equilíbrio entre as dimensões administrativas e pedagógicas da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da superintendência regional de ensino de Pirapora/MG.	Dissertação	UF de Juiz de Fora/MG BDTD
Furlan (2022)	Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da Covid-19: grupo dialogal como estratégia para a gestão escolar.	Dissertação	UF de Santa Maria/RS BDTD
Anjos (2021)	Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental.	Dissertação	UF de Juiz de Fora/MG CAPES
Cordeiro (2022)	Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal.	Dissertação	UF de Juiz de Fora/MG CAPES
Melo (2023)	Gestão por resultados para promoção da qualidade: afirmação da accountability na rede municipal de ensino de Teresina (PI).	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina CAPES
Monteiro (2023)	O ensino de Geografia e a Educação Ambiental: diálogos e reflexões da prática docente no ensino fundamental anos finais em Teresina-Pi.	Dissertação	UFPI/CAPES
Mota (2007)	A formação continuada e sua contribuição para a resignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da Prefeitura Municipal de Teresina.	Dissertação	UFPI/CAPES
Araújo (2006)	A metodologia da Escola Ativa: avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI.	Dissertação	UFPI/CAPES

Poubel e Junquilha (2019)	Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil.	Artigo	Cad. EBAPE.BR, v. 17, nº 3, Rio de Janeiro, Jul./Set./SciELO
Pereda <i>et al</i> (2019)	Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras	Artigo	Revista Nova Economia UFMG/SciELO
Pereira; Chiaretti; Ferreira (2016)	Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa	Artigo	Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.217-243, jan.-mar./SciELO

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Na base de dados da BDTD, ao utilizarmos as palavras-chave entre aspas “práticas da gestão escolar no ensino fundamental”, colocando como critério pesquisas de 2017 a 2023 em Teresina – Piauí, nenhum resultado surgiu. Em seguida, repetimos a pesquisa, agora sem citar o nome da cidade nem do estado. Desta forma, obtivemos o resultado de 148 pesquisas, das quais somente uma contemplou a gestão, tratando de “*Políticas Públicas de Educação Inclusiva em sua relação com a Gestão Democrática*”, dissertação cujo tema era a educação especial na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, com o objetivo de caracterizar as experiências no âmbito da gestão democrática da Escola Municipal Anton Dworsak (EMAD), sua relação com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e os impactos dessa gestão sobre a inclusão. Segundo a autora, os resultados da pesquisa revelaram que as políticas públicas decorrentes da gestão democrática da EMAD têm contribuído positivamente para a inclusão de estudantes, não apenas os do público-alvo da Educação Especial, mas todos os que buscam o Ensino Regular na referida escola. Nesse sentido, embora a dissertação aborde aspectos positivos das políticas públicas implantadas pela gestão democrática, o estudo, de modo geral, não atendia ao nosso foco.

Depois, realizamos nova pesquisa, utilizando as mesmas palavras-chave, mas ampliando o período das pesquisas de 2000 a 2016. Assim, 193 resultados surgiram, dos quais duas pesquisas foram analisadas de modo mais detalhado, uma vez que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. A primeira trata-se de uma dissertação de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública, da autora Soares (2014), da Universidade de Juiz de Fora – MG, e tem como objetivo analisar as dimensões pedagógica e administrativa da gestão

escolar na visão de gestores da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora/MG, com o título “*O equilíbrio entre as dimensões administrativas e pedagógicas da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da superintendência regional de ensino de Pirapora/MG*”.

Conforme o resumo apresentado por Soares (2014),

utilizando a metodologia Estudo de Caso, a investigação teve como recorte temporal e espacial os gestores de escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental regular nas etapas anos finais [...] no período de 2004 a 2005, tendo como lócus duas escolas estaduais, sendo uma que obteve o melhor resultado em 2011 e outra que registrou a melhor evolução do IDEB de 2005 a 2011 (Soares, 2014, p.7).

A pesquisadora fundamentou seu referencial teórico em obras de Libâneo, Lück e Paro, entre outros autores amplamente reconhecidos como indispensáveis para estudos em gestão escolar. Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica e coletou dados por meio de observação indireta, análise documental e aplicação de questionários a trinta gestores de escolas estaduais e cinquenta e cinco profissionais das duas instituições selecionadas. A análise dos dados, conforme Soares (2014), levou à seguinte conclusão:

os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no PROGESTÃO³ não resultam na sua efetivação total no cotidiano escolar. Constatou-se que os gestores escolares têm maior nível de dificuldade no gerenciamento de assuntos relacionados aos recursos humanos em exercício na escola e de instituírem espaços de convivência, diálogo e gestão democrática. Ademais, o estudo apontou necessidade de promover ações de formação continuada para os gestores e auxiliares técnicos das secretarias escolares, visando estimular o sentimento de equipe e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para promover uma melhoria na gestão dos servidores em exercício na escola (Soares, 2014, p. 7).

A pesquisa de Soares (2014) trouxe grandes resultados sobre a gestão escolar da cidade de Pirapora/MG, inclusive, como proposta de melhoria, é apresentado o projeto OtimizaÇÃO. Nessa perspectiva, depreende-se que quase sempre os gestores escolares não colocam em prática aquilo que aprendem nas capacitações, têm dificuldades na liderança com a gestão de pessoal, na comunicação e diálogo, bem como existe ausência de trabalho em equipe, necessitando de ações de formação continuada, estendendo também para toda a equipe escolar. Nesse sentido, é importante observar que nosso objetivo de pesquisa contempla o fazer e o

³ PROGESTÃO é um programa que tem como objetivo geral formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focadas no sucesso dos alunos das escolas públicas e no ensino fundamental e médio (Consed, 2001).

decidir na gestão escolar, ou seja, como acontecem as práticas de gestão escolar, não o final, mas a trajetória, e na pesquisa da autora não foi possível desvendar como essas questões se desenvolvem no rol de objetivos propostos.

A segunda pesquisa encontrada nos resultados tem como título “Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da Covid-19: grupo dialogal como estratégia para a gestão escolar”, dissertação de mestrado da autora Fernanda Furlan (2022), da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Desse modo, a pesquisa teve como objeto a gestão escolar e, como sujeitos de investigação, gestores atuantes em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria/RS. O estudo buscou compreender de que forma as constantes mudanças na dinâmica escolar e na gestão de recursos (humanos, materiais e pedagógicos), implementadas ao longo da pandemia da Covid-19, contribuíram para a gestão escolar.

Apesar da pesquisa também contemplar os autores Libâneo (1998, 2008, 2012), Lück (2000, 2008, 2010, 2012, 2014), Paro (2000, 2008, 2010, 2012, 2014), dentre outros, constatou-se que o foco estava ligado às estratégias de gestão decorrentes da Covid-19, por meio de memórias do período pandêmico transformadas em experiências gestoras. Portanto, exclusivas para a época citada. Assim sendo, as conclusões deste estudo denotam estratégias de planejamento adotadas:

No que tange à dimensão pedagógica, a coordenação pedagógica aproximou-se mais do planejamento docente, bem como de alunos e de suas famílias. Na dimensão dos recursos materiais/financeiros, observou-se que o adequado redirecionamento dos recursos frente à nova conjuntura escolar durante a pandemia contribuiu para a segurança sanitária na escola e alcance dos objetivos pedagógicos junto à comunidade escolar. No que se refere a dimensão dos recursos humanos, é possível destacarmos a relevância da comunicação empática, participativa e democrática para a condução das práticas gestoras e de planejamento que foram adotadas pela equipe diretiva que integra esta pesquisa (Furlan, 2022, p. 7).

Aqui, diferentemente da pesquisa de Soares (2014), constatou-se uma comunicação empática, participativa e democrática, relevantes nas práticas gestoras e de planejamento, motivadas, certamente, pelo período atípico retratado nos contextos da pandemia da Covid-19. No entanto, a pesquisa sugere ainda a criação de espaços de diálogo para que gestores fortaleçam a comunicação, empatia e flexibilidade como condicionantes importantes para o planejamento. Logo, percebe-se que nos dois trabalhos apontados aqui a comunicação é um ponto essencial para o sucesso das práticas de gestão escolar.

Na base de dados da CAPES, a busca revelou o seguinte: ao utilizarmos as palavras-chave entre aspas “práticas da gestão escolar no ensino fundamental em Teresina - Piauí”,

nenhum registro foi encontrado. Ao retirarmos das palavras-chave apenas o estado, deixando a cidade de Teresina, seis resultados foram encontrados, a saber:

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico CAPES
ANJOS, Sílvia Valéria Brito de Castro dos. Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE : desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2021.
ARAÚJO, Martha Goretti Vasconcelos Said. A metodologia da Escola Ativa : avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2006.
CORDEIRO, Deise Maria Higino Holanda. Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina : dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2022.
MELO, Priscila Vieira Ferraz de. Gestão por resultados para promoção da qualidade : afirmação da accountability na rede municipal de ensino de Teresina (PI). Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC: 2023.
MONTEIRO, Gildênia Lima. O ensino de Geografia e a Educação Ambiental : diálogos e reflexões da prática docente no ensino fundamental anos finais em Teresina-Pi. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2023.
MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. A formação continuada e sua contribuição para a resignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da Prefeitura Municipal de Teresina . Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2007.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Nesse sentido, dos seis resultados encontrados, porém, chamou-nos atenção o terceiro, da autora Melo (2023), dissertação que tem por objetivo analisar, diante da atual política de gestão da rede municipal de ensino de Teresina (PI) e de sua correlação com propósitos de promoção da qualidade educacional, evidências de adoção e afirmação da accountability identificada com a gestão por resultados. Aborda, inicialmente, a temática da qualidade da educação em articulação com medidas de accountability, acionadas segundo a lógica da

regulação por resultados na gestão educacional. Discute, ainda, a caracterização dessa regulação à luz das políticas educacionais contemporâneas, bem como os fundamentos e as práticas de *accountability* na gestão escolar.

Segundo Melo (2023), os resultados, em primeiro lugar, evidenciam a prevalência de um discurso que enaltece a relação entre medidas de produção de resultados metrificados e a promoção da qualidade educacional, cabendo, neste discurso enaltecido, dentre outros aspectos, o realce à meritocracia e à eficácia escolar, esta última demonstrada pela capacidade que possui a gestão escolar de abrir caminho para o alcance dos melhores índices, portanto, à luz da competitividade entre escolas, que em nosso entendimento desencadeia riscos e desafios, a saber: desigualdade de recursos, pois escolas com menos infraestrutura ou apoio podem ser prejudicadas, aprofundando disparidades educacionais; foco excessivo em resultados, visto que a pressão por desempenho pode levar à priorização de testes padronizados em detrimento de uma formação mais ampla e humanista; e desmotivação em ambientes vulneráveis, uma vez que em contextos de alta vulnerabilidade social, a competição pode gerar frustração e desânimo, especialmente se não houver suporte adequado.

Em segundo lugar, evidenciam, também, que a gestão educacional da capital, tendo sido palco de ascensão do modelo gerencial de gestão, tem mobilizado medidas de fina convergência com propósitos de *accountability* de resultados, de que são exemplos o Programa de Valorização ao Mérito, a Gratificação do Desempenho Escolar para professores, equipes pedagógicas e gestores, investimento em avaliações externas e o provimento de subsídios preparatórios para estudantes (Melo, 2023). Nesse sentido, isso revela que há uma mudança de paradigma na gestão pública da educação, com foco em eficiência, desempenho e responsabilização. Essa abordagem busca melhorar a qualidade educacional, mas também levanta debates sobre a pressão sobre professores e alunos, a possível redução da educação a números e rankings, a equidade no acesso aos recursos e oportunidades.

A autora conclui que a política de gestão da rede municipal de ensino de Teresina tem adotado um modelo baseado em *accountability* por resultados, ou seja, responsabilização vinculada ao desempenho educacional. O discurso oficial associa a produção de resultados ao avanço na qualidade da educação, destacando o papel central da gestão educacional e das medidas implementadas ao longo do tempo, que se articulam para consolidar esse modelo (Melo, 2023).

Na base de dados da SciELO, usando as mesmas palavras-chaves “práticas da gestão escolar no ensino fundamental de Teresina – Piau”, nenhum resultado foi encontrado. Porém, retirando a cidade e o estado, obtivemos oito resultados: o primeiro tratava-se de um artigo em

inglês sobre “*Indicadores e metas para avaliação do desempenho escolar*”; o segundo, compreender “*O processo histórico para se garantir uma educação escolar indígena intercultural específica e diferenciada para o povo indígena Potiguara da Paraíba*”; o terceiro, artigo que objetiva compreender “*A gestão em uma escola pública de ensino fundamental como um processo relacional e emergente, para além do management*”; o quarto, artigo em inglês sobre “*Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras*”; o quinto, artigo que teve como objetivo descrever e a compreender “*As práticas educativas e curriculares dos professores de educação moral e cívica, em escolas secundárias da cidade do Lubango, Angola*”; o sexto, artigo com o objetivo de “*Inter-relacionar as práticas administrativas e pedagógicas identificadas em escolas municipais do ensino fundamental que possam contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil*”; o sétimo, artigo que tem como objeto “*A inserção da educação ambiental (EA) nas escolas públicas, utilizando como estudo de caso a rede municipal de Teresópolis (RJ)*”; o oitavo, pesquisa objetivando analisar “*As condições das práticas esportivas escolares (PEEs) no ensino fundamental no município de Santos – SP*”.

Nesse sentido, do total de achados na SciELO, três artigos foram passíveis de uma pesquisa mais detalhada, a saber:

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico SciELO
PEREDA, P. C.; LUCCHESI, A.; MENDES, K. D.; BRESOLIN, A. B. Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras . Nova Economia, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 591–621, 2019. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/4242 . Acesso em: 10 nov. 2025.
PEREIRA SALGADO JUNIOR, Alexandre; CHIARETTI NOVI, Juliana; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos : uso das abordagens quantitativa e qualitativa. Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 134, enero-marzo, 2016, pp. 217-243. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87346374013.pdf . Acesso em: 10 nov. 2025.
POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil . Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 3, p. 539–551, 2019. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/73528 . Acesso em: 10 nov. 2025.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No artigo dos autores Poubel e Junquilha (2019), intitulado de “Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil”, o objetivo é compreender a gestão em uma escola pública de ensino fundamental como um processo relacional e emergente, para além do management. Conforme os autores, a gestão das escolas públicas brasileiras é um fenômeno com características peculiares, dado que envolve múltiplos atores da comunidade escolar. Assim, práticas cotidianas, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos surgem constantemente no dia a dia escolar. Diante disso, é fundamental estudar a gestão escolar sob uma ótica que considere a gestão não como algo estático e dado a priori, como na ideia do management, mas enquanto um constante processo dinâmico de managing, no qual a gestão é (re)construída a partir das contínuas interações entre as pessoas e as situações vivenciadas por elas no cotidiano organizacional. Assim sendo, os resultados obtidos apontam para uma gestão escolar como um constante processo de vir a ser, situado, transitório e produto dos constantes diálogos, interações e vivência de emergências e momentos críticos no cotidiano escolar (Poubel e Junquilha (2019).

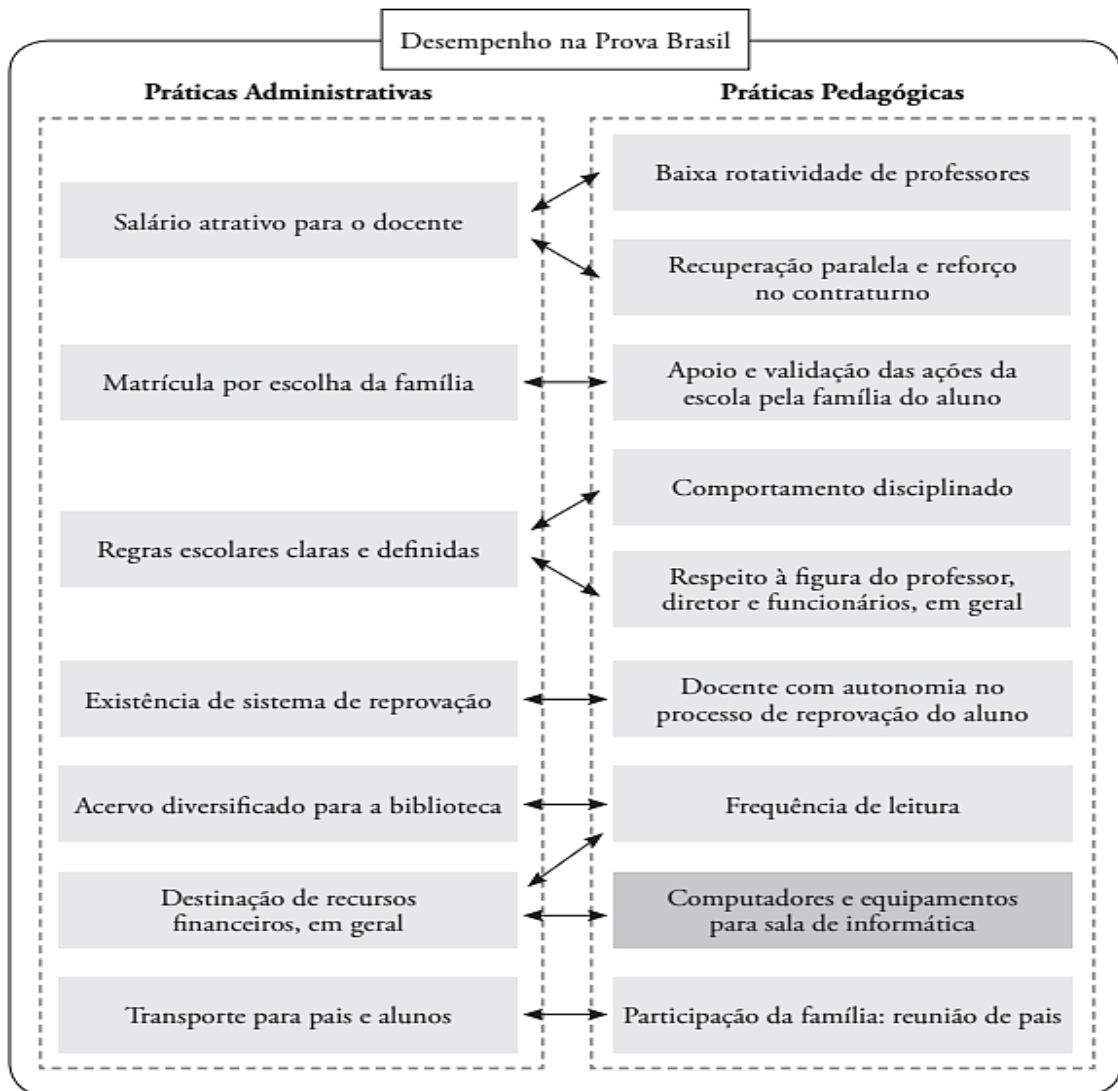
No de Pereda *et al* (2019), com título “Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras”, investigou-se o efeito do processo de seleção de diretores no desempenho dos alunos de escolas públicas estaduais brasileiras. Para os autores, a qualidade da educação no Brasil ainda avança lentamente, apesar dos esforços de políticas públicas. Nesse sentido, apesar da literatura internacional já apontar para a importância da gestão escolar e perfil do diretor no desempenho dos alunos, essa discussão é ainda recente no Brasil. Assim, os resultados encontrados mostram que, embora o efeito do processo de seleção não seja claro, o efeito das características do diretor indica que processos mais técnicos e democráticos de escolha do diretor tendem a selecionar diretores mais qualificados em termos de liderança e habilidades gerenciais. Para os autores, o diretor experiente, que tem tempo para implementar mudanças e adotar práticas gerenciais para estimular os professores apresentam melhores resultados, em termos de desempenho dos alunos. Nesse sentido, é importante que o processo seletivo escolha profissionais com as características mencionadas (Pereda *et al*, 2019).

Já no artigo “Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa”, de Pereira, Chiaretti e Ferreira (2016), o objetivo prima por inter-relacionar as práticas administrativas e pedagógicas identificadas em escolas municipais do ensino fundamental que possam contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Para tanto, foi aplicada uma metodologia na qual são utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa de forma integrada e colaborativa para se estudar a eficiência escolar.

Primeiramente, foi aplicada a Análise Envoltória de Dados, que, por seu caráter quantitativo, classifica as escolas em eficientes e ineficientes em relação ao grupo estudado. Na segunda etapa, qualitativa, foram realizados estudos de múltiplos casos nessas escolas, visando compreender seus processos internos.

De acordo com os autores, as práticas observadas em relação ao desempenho dos alunos nas escolas pesquisadas estão descritas na figura abaixo. Perceba que, para cada prática administrativa decorrem práticas pedagógicas, que influenciaram no desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Figura 1 - Práticas observadas em relação ao desempenho dos alunos Prova Brasil



Fonte: Pereira, Chiaretti e Ferreira (2016).

Conforme apontado pelos autores, determinadas conclusões foram estabelecidas, as quais reproduzimos no quadro a seguir.

Quadro 4 - Conclusões

<p>A melhoria da qualidade de ensino tem, em sua maioria, afirmado que o incentivo salarial dos professores reflete no desempenho dos alunos. Nesse sentido, nenhuma das escolas estudadas consideradas ineficientes conta com programas de incentivo salarial para os seus docentes. Essa prática administrativa foi encontrada em seis escolas consideradas eficientes;</p>
<p>Pode ser observado durante as entrevistas e desempenho dos alunos, por meio de suas notas, que a família participa das atividades escolares dos seus filhos e da instituição quando recebem um estímulo, que, no caso, inclui o seu deslocamento até a escola. Em resumo, com base nos relatos obtidos, há uma participação da família no sentido de ter orgulho de os seus filhos estudarem naquela determinada escola; do esforço para que seus filhos se mantenham como bons alunos, que aprendam e adquiriam conhecimento; do respeito pela figura do diretor e do professor; pelos elogios à acessibilidade às informações das escolas, por considerarem vantajoso poder ter acesso e conversar com a direção/professores, tirar dúvidas e pedir orientações. Há um grande envolvimento e suporte familiar e escolar;</p>
<p>Nas entrevistas, foi relatado que são disponibilizadas aos alunos ingressante nas escolas as regras de forma clara e bem expostas, estendendo-se, inclusive, aos seus pais/responsáveis. Isso porque as ações da escola, da família e dos alunos devem estar alinhadas em conformidade com o que foi estipulado pela instituição. O sistema disciplinar existente, como pôde ser observado, mantém o respeito recíproco entre os atores envolvidos nas escolas eficientes. Algumas das regras estão expostas nos corredores e nas salas de aula, com isso, os alunos são advertidos pelo não cumprimento delas. Existem também os "combinados" que são expostos oralmente;</p>
<p>Nos estudos de caso, em todas as escolas eficientes, a família pode optar pelo estabelecimento de ensino em que os alunos estudarão. Há o acompanhamento da família no desempenho do aluno. Nas entrevistas, observou-se que a família optou por determinada escola em decorrência da educação proporcionada aos alunos. Consequentemente, existe o respeito por parte dos envolvidos pelo reconhecimento no âmbito escolar;</p>
<p>As formas de captação de recursos podem variar de escola para escola, mas a sua destinação também pode contribuir quando bem ou mal direcionada para o desempenho dos alunos;</p>
<p>É um dever da escola direcionar práticas para orientar e desenvolver a capacidade dos alunos em fazer uso da leitura, pois isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Em muitas escolas pesquisadas no presente estudo, os alunos não acessam o acervo, pois não recebem estímulos para isso. Nos estudos de caso, pode ser observado que o controle de retirada de livros pelos alunos das escolas eficientes era relativamente superior aos das escolas ineficientes. Estas, inclusive, em sua maioria, nem dispunham de controle sobre a frequência de leitura de seus alunos ou sequer espaço físico para a biblioteca;</p>
<p>Dentre as escolas ineficientes, a destinação dos recursos financeiros [...] provenientes das APMs, do PDDE, de rifas e festividades ou de parcerias com empresas, também são destinados a equipamentos de uso geral (copiadora, vídeo, TV, máquina fotográfica). Entretanto, também foi relatado que se destinam à aquisição de equipamentos para a sala de informática, programas de computador e softwares. Dentre as consideradas ineficientes, todas contêm salas de informática que funcionam de forma precária. Os alunos as utilizam</p>

basicamente para pesquisas sem supervisão de professores, conforme relatado e observado. O acesso à internet não é controlado pelos funcionários ou professores. Inclusive, em algumas delas, o acesso à internet sequer funciona. Nenhuma prática dessas foi identificada nas escolas eficientes, mas significativamente nas ineficientes. Equipamentos estão encaixotados por não haver professores que os utilizem ou "salas" disponíveis; não há acesso à internet. Recomenda-se que os estabelecimentos de ensino disponibilizem aos seus alunos uma infraestrutura adequada, proporcionando melhorias no rendimento e estimulando sua permanência no ambiente escolar, pois isso é fundamental no seu processo de aprendizagem (MEC/UNICEF, 2006).

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Pereira, Chiaretti e Ferreira (2016).

Segundo os autores, os resultados podem contribuir para o alinhamento dessas práticas que visem auxiliar no desempenho dos alunos, na gestão escolar e, sobretudo, proporcionar melhorias na qualidade da educação.

A seguir, apresentamos a seção que trata de A Gestão Escolar: Uma Caminhada Histórica.

SEÇÃO II

A GESTÃO ESCOLAR: UMA CAMINHADA HISTÓRICA

Fotografia 2 – Corredores da escola “Subjetividade”.



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

“O que mais me influencia a estar hoje nesse cargo de gestão é você dar condições para os seus colegas, as condições que você gostaria de ter para trabalhar e assim fazer que o processo de ensino e aprendizagem seja um sucesso total”. Participante Cravo (2025).

2 A GESTÃO ESCOLAR: UMA CAMINHADA HISTÓRICA

A presente seção tem como objetivo abordar e refletir sobre a história da administração escolar no Brasil. Conhecer essa história é de suma importância porque revelará a evolução das práticas e desafios enfrentados pelas instituições escolares ao longo do tempo. Com isso, entenderemos toda a caminhada histórica da gestão escolar, seus conceitos e significados, seus aspectos positivos e negativos e, evidentemente, como as escolas se adaptaram às mudanças sociais, políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, discorreremos também sobre os aportes legais e, em seguida, a formação do gestor do ponto de vista histórico e seu papel na contemporaneidade; as práticas da gestão com ênfase na liderança na tomada de decisões; a gestão com foco na aprendizagem e desempenho dos estudantes, bem como breve análise das provas externas; e por fim, características da gestão escolar do município de Teresina.

2.1 Relevância dos conceitos e seus significados

Para início de conversa e entendimento da proposta de nossa abordagem, é fundamental esclarecer ou diferenciar a definição dos termos gestão e administração que, embora sejam termos semelhantes, segundo alguns autores, apresentam diferenças conceituais e práticas. Libâneo (2018), por exemplo, enxerga *organização, administração e gestão* como termos aplicados aos processos organizacionais com significados muito parecidos. Para o autor, “*organizar* significar dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir” (Libâneo, 2018, p. 85).

Paro (2012, p. 25) afirma, partindo do sentido geral, que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Nesse sentido, o autor enxerga duas dimensões: primeira, adequação aos fins, significando que a combinação e o emprego dos recursos devem estar sempre norteando as ações para que não haja desvios; segunda, dimensão econômica, caracterizada pelo alcance de objetivos no menor tempo possível e com o mínimo de recursos. Para ele, a administração, na contemporaneidade, é entendida e realizada como produto de longa evolução histórica e carrega a marca das contradições sociais e dos interesses políticos que permeiam a sociedade.

No pensamento de Rosa (2008, p. 48), “administrar significa principalmente trabalhar com pessoas. Quanto menor o número de subordinados a ser administrado, maiores serão as possibilidades de êxito no gerenciamento de pessoas”. Ele considera, nesse sentido, que não se gerenciam pessoas, mas as relações entre elas. E de fato, a gestão de recursos humanos tem sido um problema permanente nas escolas, seja de dentro para fora ou de fora para dentro: colaboradores têm personalidade, valores e motivações diferentes.

A palavra administrar, no seu sentido etimológico, segundo Andreotti, Lombardi e Minto (2012), tem origem no latim *administrare*, significando o ato de gerir, governar ou dirigir negócios públicos ou privados, tratando-se da própria ação de administrar, conforme *administratio* do latim, podendo ser encontrada a administração, em uma perspectiva geral, nos mais diferentes modos de produção e momentos da história, bem como em todas as formações sociais.

A administração, de acordo com Chiavenato (2000, p. 6-7), “vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza ou presta um serviço a outro”. É a condução racional das atividades de uma organização, lucrativa ou não lucrativa. Logo, trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades dentro de uma organização. Nesse sentido, revela-se atualmente como uma área de conhecimento humano repleta de complexidades e desafios, tendo como característica a tarefa básica de fazer as coisas por meio das pessoas de maneira eficiente e eficaz, considerada a principal chave para a solução dos mais graves problemas que atingem o mundo moderno. Portanto, planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos são partes do processo da administração para alcançar os objetivos propostos pela organização.

No contexto escolar, por sua vez,

embora a atividade docente constitua a atividade básica da escola, a integração desta atividade bem como das demais aí existentes a partir da especialização interna apresentada, constitui igualmente objeto de atenção especial na análise da escola. Estas atividades de integração do trabalho escolar são chamadas de administração (Alonso, 1988 p. 2).

Para Alonso (1988), com a mudança gestada na visão do conceito de educação, a administração assumiu grande relevância nos assuntos educacionais. O que antes era visto como um processo de aperfeiçoamento individual conduzido pelo educador, passou a ser uma concepção social e ativa característica do processo educativo. À medida que a escola passa a ser mais especializada, essa integração dos esforços desenvolvidos vai se tornando mais importantes para assegurar maiores e melhores resultados e, sobretudo, garantir a eficiência do

sistema. Na realidade, ainda que a mudança seja necessária, precisa ser estimulada e organizada de forma racional para que os objetivos propostos sejam atingidos. Neste caso, o papel da administração “será justamente o de preparar as condições, estimular e organizar a mudança, ao invés de simplesmente ‘executar’ medidas e decisões relativas a ela” (Alonso, 1988, p. 6).

A Administração Escolar, conforme síntese de Félix (1985), assume a orientação da Administração de Empresa quando adota o seu modelo de eficiência, procurando ampliar sua validade, suscitando proposições sobre as estruturas organizacionais e os critérios da avaliação do seu funcionamento, não descartando os elementos relevantes do desempenho da maioria das organizações. Nesse sentido, é necessário analisar a relação entre Administração Escolar e Administração de Empresas porque não acontece apenas em nível teórico, mas na prática escolar.

Paro (2012) entende que a Administração Escolar não se faz no vazio, mas dentro de uma formação econômico-social. Portanto, determinada pelas forças sociais presentes nesse contexto. Desse modo, uma Administração Escolar comprometida com a transformação social é sim possível.

Em contrapartida, “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação” que Libâneo (2018, p. 88) chama de gestão. Através dela são mobilizados meios e procedimentos para o alcance dos objetivos da organização, cobrindo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Para o autor em questão, isso corresponde igualmente ao sentido de administração.

O conceito de gestão, para Lück (2014), não se contrapõe ao entendimento de liderança, guardando uma relação bem próxima entre os termos por conta de ideias comuns. Assim, “gestão é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados” (Lück, 2014, p. 96). Desse modo, os conceitos de gestão e liderança se aproximam porque se complementam e, segundo a autora, confundem-se por apresentarem diversos elementos básicos e relevantes. A gestão, no seu exercício, implica liderança, uma vez que não se pode fazer gestão sem liderar. Nesse sentido, a gestão surge em superação à administração pelo reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação da perspectiva mecanicista. A liderança, para Lück, é um processo de gestão de pessoas, ao passo que gestão escolar envolve o trabalho com outras dimensões, a saber: gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados, etc.

2.2 Breve história da administração escolar no Brasil

Para a compreensão da história da Administração Escolar (AE) no Brasil, optamos por uma abordagem conforme a visão de Souza (2018), cuja reflexão envolve dois pensamentos: primeiro, da escola clássica, com os autores Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander; segundo, da escola crítica, destacando os autores Miguel Arroyo, Maria de Fátima Costa Félix e Vitor Henrique Paro. Certamente, há outros autores, porém, como se trata de uma breve reflexão, os autores mencionados são os que “mais bem expressam o pensamento predominante nos tempos e na história da AE” (Souza, 2018, p. 27).

2.2.1 Escola Clássica

Um dos primeiros estudos sobre administração escolar no Brasil pertence a Antônio Carneiro Leão, datado de 1939. É uma obra relevante porque representa o esforço inicial para sistematização dessa área, procurando envolver os princípios e exemplos da AE em diversos países e sistemas de ensino. Logo, é um estudo que se realiza sob uma perspectiva escolar comparada da administração: trata-se de organização de ensino, funções, deveres e relações hierárquicas bem definidas, sendo o diretor o foco principal. Sem dúvidas, é uma obra comprometida com a praticidade didática (Souza, 2018).

Para o autor, outro texto clássico semelhantemente importante vem de José Querino Ribeiro, referente ao ano de 1952. Neste, são apresentadas formas de organização e administração escolar, bem como teorias sobre tais aspectos. A administração escolar carrega em si a responsabilidade de organizar e coordenar os trabalhos escolares, partindo de informações coletadas na própria fonte dos problemas educacionais. Nesse sentido, a AE guarda três problemas fundamentais: assimilar os modelos propostos pela Filosofia da Educação a fim determinar os propósitos da escola; conhecer a política de educação para desenvolver uma ação adequada; por fim, aproveitar as contribuições da ciência para os conhecimentos dos elementos humanos participantes do processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais adequadas às atividades escolares.

Por outro lado, Anísio Teixeira é o autor que mais se destaca na abordagem clássica, conforme o pensamento de Souza (2018), trazendo à luz um de seus textos que mais chama atenção, que é a conferência realizada em 1961, intitulada de *Que é Administração Escolar?* Em seu currículo, além de diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, hoje também levando o seu nome como uma homenagem), Teixeira contempla

mais de quarenta anos de estudos sobre AE e sua produção é uma referência nesse período que “ultrapassa no tempo, no conteúdo e na abordagem desse conteúdo, os rumos apontados pelos estudos anteriormente citados” (Souza, 2018, p. 33). Dentre outras coisas, destacam-se, em sua obra, algumas afirmações importantes: a inexistência quase total da AE no Brasil de então, os administradores não sendo preparados e a certeza de que qualquer pessoa poderia ser um dirigente escolar; segunda, em tom bastante irônico, ou os professores eram tão perfeitos que não precisavam de administração, ou as escolas tão pequenas, que tais professores pudessem realizar seu trabalho de qualquer jeito, resultando uma bela administração (Souza, 2018).

Finalmente, Benno Sander, autor de vários estudos no Brasil e no exterior em um momento de transição, apontou tanto as contribuições clássicas como a necessidade de superação dos equívocos referentes a elas, procurando mediar a visão entre os pensadores clássicos e as críticas oriundas do movimento no final dos anos 1970 e década de 1980. Historicamente, a administração escolar foi influenciada por modelos importados, ignorando as realidades locais e culturais. Como resultado da relação entre educação e política, a administração é, simultaneamente, um ato político e um ato pedagógico, podendo receber contribuições de várias áreas (Souza, 2018).

De um modo geral, a partir do entendimento das obras citadas, com a crescente demanda imposta pela sociedade, a administração escolar eclode como um campo de conhecimento adequado capaz de garantir bons resultados e o alcance dos objetivos institucionais, colocando a eficiência do processo educacional no centro das atenções na figura do diretor escolar, responsável pelo desenvolvimento da educação.

2.2.2 Escola Crítica

As décadas de 1960 a 1980 dão conta de que a administração escolar esteve muito ligada à Pedagogia Tecnicista, concepção que pulverizou a educação brasileira durante o Regime Militar (1964-1985). O resultado disso é que surgiram as primeiras críticas ao caráter ideológico da teoria geral da administração, quando novos estudos apontam para uma perspectiva crítica na análise da gestão escolar. Aqui, surgem as obras dos autores Miguel Arroyo, Maria de Fátima Costa Félix e Vitor Henrique Paro.

Segundo Souza (2018), Miguel Arroyo, em artigo de 1979, trata das relações políticas que cercam a administração da educação, construindo uma teia crítica aos modelos implantados no Brasil que procuravam torná-la uma atividade simplesmente técnica e, por conta disso, sustentavam que as causas dos problemas educacionais do país estavam ligadas às razões

puramente técnicas. A questão central para o autor reside no fato de ser dada enorme prioridade aos procedimentos administrativos como solução para a superação dos sérios problemas educacionais brasileiros. Vislumbrando respostas plausíveis, Arroyo reconhece que havia tanto uma concepção mais ampla de organização do estado e da economia debaixo dos modelos de administração da educação, representando claramente o sistema de produção capitalista, como uma lógica notadamente política na importação dos modelos de administração da empresa privada para a educação. Para ele, isso sim carregava a origem dos problemas do sistema de ensino (Souza, 2018).

Maria de Fátima Costa Félix (1984), por sua vez, em sua obra *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* postura sérias críticas aos modelos de administração escolar no Brasil. A premissa que orienta seu estudo postula que a AE tem “um papel principal de garantir ao Estado o controle sobre a educação, tendo em vista a crescente burocratização dos sistemas de ensino (Souza, 2018, p. 40). Isso, inevitavelmente, permitiria ao Estado uma adequação da educação ao seu projeto de desenvolvimento econômico, bem como uma avaliação sobre os produtos da educação sob o enfoque da produtividade. Segundo Souza, a autora assegura as relações históricas e políticas entre o desenvolvimento do capitalismo e do sistema escolar brasileiro, constituindo-se em um processo de descaracterização da educação escolar: o controle do poder público sobre as escolas.

Por fim, a obra *Administração Escolar: introdução crítica*, publicada em 1986, de Vítor Henrique Paro. Para este, a administração escolar deve estar voltada para a transformação social. O autor apresenta detalhadamente o pensamento de K. Marx sobre o processo de produção capitalista e, em seguida, discute questões sobre a transformação social, alicerçando-se em Gramsci, observando as formas como as pessoas se conscientizam sobre a organização social, econômica e política da sociedade. Ao relacionar a administração com o ambiente escolar, Paro assegura que a ideia propagada de que os problemas educacionais eram oriundos da ausência de tratamento administrativo adequado tratava-se de uma visão conservadora em favor da manutenção do sistema de exploração capitalista. Porém, a administração escolar não pode ignorar a realidade da organização das escolas. Neste caso, é partindo da realidade presente que a transformação acontecerá. O diretor, figura central desse processo e responsável direto pela escola, não pode ficar de braços cruzados, mas envolvido no compromisso de transformação social (Souza, 2018).

Nos aspectos que cobrem a gestão escolar, Souza (2018), compreende, diante do panorama que vai de meados do século XX até os dias atuais, que o conhecimento ligado a essa área se pautou por reivindicações e críticas

pela sua profissionalização e adoção de paradigmas técnicos advindos da teoria geral da administração de empresas e da importação da teoria da administração escolar norte-americana; passou pelas preocupações mais pedagógicas com a complexidade do fazer escolar; enfrentou criticamente os problemas decorrentes daquelas importações teóricas e perspectivou um futuro mais democrático para as escolas públicas no que tange à sua gestão (Souza, 2018, p. 47-48).

No entendimento do autor, as soluções para os problemas da gestão escolar continuam desconhecidas. No entanto, amplamente bem conhecidos são os problemas, fruto do crescimento resultante da ampliação de estudos e novas abordagens de pesquisa aplicadas ao tema em questão.

Abaixo seguem quadros-resumos de ambas as escolas e o pensamento de seus autores.

Quadro 5 – Administração Escolar no Brasil - Escola Clássica

Autores	Pensamento
Antônio Carneiro Leão	Apresenta um caráter muito mais prático e comparativo da organização escolar, na qual as funções, deveres e relações hierárquicas são bastante claras, retirando dessa análise alguns pontos de crítica e sugestões importantes da época. Para ele, o diretor é um defensor da política educacional do Estado. Seu texto é muito voltado à praticidade didática, apresentando alternativas para o ensino de administração escolar.
José Querino Ribeiro	Dentro da realidade social presente, em que a escola deve desenvolver um objetivo bastante complexo e um trabalho quantitativo crescente, com exigência de um conjunto de atividades específicas e multiplicação de pessoas para seu desempenho, a administração impõe-se como necessidade e não como acréscimo de funções para garantir a unidade e a coerência do processo educativo. O autor é considerado pioneiro no assunto para a realidade brasileira.
Anísio Teixeira	O autor percebe a inexistência quase absoluta da administração escolar no Brasil de então, visto que os administradores não estavam sendo preparados. Duas razões: ou os professores são tão perfeitos, que não precisem de administração, ou as escolas sejam tão pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, fazendo o que bem entenderem, resultando em uma admirável Administração.
Benno Sander	Compreende o campo da administração da educação como um terreno híbrido, no qual diferentes áreas contribuem. A administração é, como resultado da relação entre educação e política, um ato pedagógico e um

	ato político. Poderia ser classificado como um autor na transição entre a escola clássica e a crítica da AE.
--	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Alonso (1988), Paro (2015) e Souza (2018).

Os autores citados são referências fundamentais na consolidação da Escola Clássica da Administração Escolar no Brasil. Leão e Ribeiro contribuíram com uma abordagem inspirada no fayolismo, enfatizando a organização e a racionalização dos processos administrativos nas escolas públicas. Anísio Teixeira, por sua vez, trouxe uma visão mais progressista, defendendo a democratização da educação e a valorização da gestão como instrumento de transformação social. Já Benno Sander destacou as tensões entre consenso e conflito na administração educacional, propondo uma análise crítica das práticas pedagógicas e administrativas. Juntos, esses pensadores ajudaram a estruturar os fundamentos teóricos da gestão escolar brasileira, influenciando a formação de diretores e gestores educacionais por décadas.

Quadro 6 – Administração Escolar no Brasil – Escola Crítica

Autores	Pensamento
Miguel Arroyo	Por detrás dos modelos de administração da educação havia uma concepção mais ampla de organização do estado e da economia, voltada à constituição de uma modernização e racionalidade das instituições que complementem o sistema de produção. Ambas estavam a serviço da busca de uma educação para o desenvolvimento produtivo, uma vez que a educação, aos olhos do mundo da produção, funcionava de forma obsoleta. A importação dos modelos de administração da empresa privada para a educação denunciava uma lógica absolutamente política.
Maria de Fátima Costa Félix	A administração escolar na etapa atual do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, seja a de, tornando o sistema escolar cada vez mais burocratizado, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-lo ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista.
Vitor Henrique Paro	Administração escolar deve estar voltada e comprometida com a transformação social. Visto que ela não se faz no vazio, realiza-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portanto, determinada pelas forças sociais aí presentes. Traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Félix (1985), Paro (2015) e Souza (2018)

Os autores acima destacados são expoentes da vertente crítica da Administração Escolar no Brasil, que rompe com a lógica tecnicista da escola clássica e propõe uma gestão comprometida com a transformação social. Arroyo destaca a centralidade da escola como espaço de luta e resistência, defendendo uma gestão que valorize os sujeitos históricos e suas culturas. Félix enfatiza a gestão democrática e participativa, entendendo a escola como um espaço político que deve promover a cidadania e a justiça social. Já Paro denuncia o caráter conservador da administração vigente e propõe uma práxis transformadora através da qual a gestão escolar deve ser instrumento de superação das desigualdades e da lógica capitalista. Juntos, esses autores constroem uma visão de escola como espaço de emancipação, onde a administração não é neutra, mas profundamente implicada nas disputas sociais e educacionais.

2.3 Aportes legais: um pouco de conhecimento da lei

De acordo com a Lei 9.393/96, os princípios que regem o ensino devem garantir a todos igualdades de condições para o acesso e permanência nas unidades escolares, direitos de aprendizagem com base na liberdade de pensamento, na pesquisa, no acesso ao patrimônio cultural e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A educação escolar, considerada como dever da família e do Estado, tem por objetivo maior o desenvolvimento pleno de seus educandos, qualificando-os para uma atuação cidadã reflexiva na sociedade. Nesse sentido, para gerir essa engrenagem gigantesca e complexa, que abarca tantas responsabilidades, entra em cena a gestão escolar.

Para Souza (2023), o papel da gestão escolar é bem diferente da administração escolar, que compreende características mais burocráticas. Segundo a autora, “a gestão está intimamente ligada aos processos que permeiam a escola como um todo e tem por objetivo supremo a ampliação e a qualificação das condições de ensino ofertadas aos seus educandos” (Souza, 2023, p. 5). Pode-se imaginar, diante disso, a complexa tarefa e a grande responsabilidade dos gestores escolares que se empenham na promoção do crescimento, da coordenação e da organização de tempos, espaços e recursos humanos e financeiros para garantir as melhores condições e os melhores resultados para os progressos das escolas onde desenvolvem seus trabalhos.

Pelas mãos do gestor escolar se entrecruzam diversos aspectos de ordem burocrática que visam a garantia de um bom funcionamento da escola e, ao mesmo tempo, as diferentes abordagens de ordem pedagógica. Assim sendo, é preciso compreender o extenso papel da

gestão escolar frente às práticas que dão condições para uma educação de qualidade de fato efetiva para todos.

Vieira (2020), entende que a gestão escolar se refere à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, situando-se na esfera micro, quando comparada à gestão educacional. Orienta-se para assegurar aquela que é a finalidade maior das instituições educativas: garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Nesse campo da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar: funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área geográfica onde se localiza a escola.

Nessa perspectiva, pareceu-nos de grande importância abordar sobre a gestão escolar e seus aportes legais. Assim sendo, é o que discorreremos a seguir.

A gestão democrática da educação é um princípio essencial para garantir que as escolas públicas sejam espaços de participação, diálogo e construção coletiva. Assim, esse conceito está presente na legislação brasileira e orienta a forma como as instituições de ensino devem ser organizadas e administradas.

A principal norma que trata da gestão democrática é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. No artigo 3º, inciso VIII, a LDB estabelece que a gestão democrática do ensino público é um dos pilares da educação nacional. Já o artigo 14 detalha que os sistemas de ensino devem regulamentar essa gestão conforme suas características, promovendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e incentivando o envolvimento da comunidade escolar e local por meio de conselhos escolares e fóruns.

Esse modelo de gestão busca romper com práticas autoritárias e centralizadoras, valorizando a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade. Quando professores, funcionários, estudantes e famílias têm voz nas decisões da escola, cria-se um ambiente mais justo, transparente e comprometido com a aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 também reforça esse compromisso. No artigo 206, inciso VI, ela afirma que o ensino deve ser ministrado com base na gestão democrática, consolidando esse princípio como um direito garantido a todos os brasileiros.

Nos últimos anos, novas legislações têm aprofundado esse debate. A Lei nº 14.644/2023 atualizou o artigo 14 da LDB, detalhando melhor a composição e o papel dos conselhos escolares, que passaram a ter caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador. Isso significa que essas instâncias não apenas opinam, mas também decidem e acompanham a execução das ações da escola. Além disso, a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio da Lei

Complementar nº 235/2019, trouxe uma nova perspectiva para a gestão democrática. O SNE propõe uma articulação entre União, estados e municípios, promovendo uma governança colaborativa e integrada da educação pública. Essa estrutura fortalece a participação social e a transparência na formulação de políticas educacionais.

A gestão democrática é, portanto, mais do que uma exigência legal, é uma prática que transforma a escola em um espaço de cidadania ativa. Quando todos os envolvidos na educação têm voz, a escola se torna mais humana, mais eficiente e mais comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, quais são, então, as responsabilidades específicas do gestor escolar conforme estabelecido pela legislação que orienta a gestão democrática da educação? Segundo Souza (2023, p. 9), os gestores escolares não têm atribuições fáceis, visto que “assumem uma complexidade gigantesca de tarefas, de responsabilidades relacionadas a questões de ordem administrativa e pedagógica, atreladas a necessidade de promover o engajamento contínuo do corpo docente, dos educandos e da comunidade escolar”.

Assim, conforme a LDB/96, Art. 12, Incisos de I a VII, tais atribuições são: I – Elaborar e executar a proposta pedagógica da escola: o gestor deve liderar a construção coletiva do projeto pedagógico, envolvendo professores, funcionários, estudantes e comunidade. Essa proposta orienta todas as ações educativas da escola; II – Administrar pessoal e recursos materiais e financeiros: cabe ao gestor organizar e supervisionar o uso dos recursos humanos e financeiros, garantindo que a escola funcione com eficiência e transparência; III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas: o gestor é responsável por garantir que o calendário escolar seja seguido, respeitando a carga horária mínima exigida por lei; IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente: ele deve acompanhar e apoiar os professores na execução de seus planos de ensino, promovendo coerência com o projeto pedagógico; V – Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento: o gestor deve criar estratégias e ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com dificuldades, promovendo equidade; VI – Articular-se com as famílias e a comunidade: a gestão democrática exige que o gestor promova o diálogo e a integração entre escola, famílias e comunidade, fortalecendo os vínculos sociais e educativos; VII – Informar pais ou responsáveis sobre frequência, rendimento e proposta pedagógica: é dever do gestor manter os responsáveis informados sobre o desempenho dos alunos e sobre as ações pedagógicas da escola, promovendo transparência e corresponsabilidade.

Essas atribuições mostram, portanto, que o gestor escolar não é apenas um administrador, mas um agente fundamental na construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Diante dessa perspectiva, conhecer a legislação torna-se essencial para agir com liberdade e segurança, compreendendo com clareza o grau de autonomia que se possui. Desse modo, o gestor escolar construirá a capacidade de iniciativa, desde que respeitado os limites estabelecidos na legislação. Usar essa capacidade configura-se em motivo para firmar sua autoridade e aumentar seu prestígio, sendo que, segundo Valerien (1993), uma síntese da legislação atualizada é de enorme utilidade por três razões principais:

Para si mesmo, de modo a poder tomar esta ou aquela decisão, em conformidade com a legislação existente; para instruir os professores, que podem querer saber a razão deste ou daquele procedimento ou desta ou daquela decisão; para responder aos pais e aos elementos da comunidade mais ativos, sempre desejosos de conhecer o funcionamento da escola (Valerien, 1993, 19).

O autor alerta para o fato de que para muitos problemas, os textos legais apenas apresentam parte da solução. Logo, inevitavelmente, é necessário encontrar uma solução local para tal problema sem, no entanto, entrar em contradição com os textos da Secretária de Educação.

Assim sendo, a fim de determinar aquilo que é essencial do que é secundário, o autor ainda sugere estudar os textos legais no Brasil, de acordo com a ordem abaixo destacada.

Quadro 7 - Ordem de importância dos textos legais no Brasil

Textos Legais	Entendimento
Constituição	Lei maior, traça as linhas de organização do país, tratando, inclusive, de educação.
Leis complementares	Desenvolvem, com mais pormenores, normas da própria Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma Lei Complementar.
Leis	Elaboradas pelo poder legislativo, estabelecem normas a serem obedecidas nacionalmente.
Decretos	Promulgados pelo poder executivo, em geral estabelecem procedimentos para cumprimento das leis.
Outros textos legais de origem do poder executivo	Portarias; Circulares; Instruções ou ordens de serviço.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Valerien, (1993, p. 67).

Os textos legais, conforme abordados, apontam para uma maior autonomia no que diz respeito à tomada de decisões nas dimensões financeira, pedagógica, administrativa etc. Como diretor nenhum tem papel neutro, deve se posicionar ativamente com ética e transparência.

A seguir, abordaremos aspectos do passado recente e da contemporaneidade na formação dos gestores escolares.

2.4 Formação dos gestores escolares: passado recente e contemporaneidade

"Administrador escolar" era o título de um cargo administrativo comumente adotado nas escolas, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, nas décadas de 1960, 1970, 1980. O diretor da instituição escolar, pessoa extremamente importante nesse processo, era o responsável pelas funções administrativas, e sua ação correspondia às atividades de planejamento, organização, direção e controle, reconhecido como a figura responsável por colocar em prática as decisões estabelecidas e o conhecimento, além de fazer cumprir as questões lícitas previamente aprovadas pelas instituições superiores, políticas, legais ou educacionais, garantindo o "funcionamento" diário da escola (Marins, 2009).

A formação do diretor acontecia em faculdades ou universidades, no curso de pedagogia, como habilitação técnica, semelhantemente à formação em supervisão escolar e orientação educacional, incluindo disciplinas de magistério para a formação de professor. Com funções técnicas específicas, esses eram os chamados especialistas, cujas ações interdependentes constituíam-se em condições necessárias para a eficiência da escola, na qual deveria ser desencadeado o processo de mudança que se instalava na sociedade (ibid.).

A formação era regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), iniciada pela Lei nº 4.024/61, voltada à autonomia do indivíduo. Posteriormente, sofreu alterações por decretos e reformas, chegando à Lei nº 5.692/71, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus para ampliar oportunidades educacionais. Essa, por sua vez, foi substituída pela Lei nº 9.394/96, ainda vigente, com maior foco na formação de professores.

Nesse sentido, essas legislações mostram que a preparação insuficiente do diretor, responsável por muito mais que executar medidas, pode gerar sérios prejuízos à sociedade atual. Como afirma Marins (2009, p. 222), "é através da escola que se busca manter o equilíbrio entre o passado dessa sociedade e o que se objetiva para seu futuro, já que o papel do diretor implica sensibilizar, coordenar e dirigir a todos para efetivarem a ação necessária a fim de que a mudança ocorra".

A formação desse profissional caracterizava-se principalmente pela transmissão, de forma fragmentada, positivista e sistêmica, de conteúdos da administração de empresas e da administração científica, taylorista, e transmitida automaticamente para a administração escolar, predominando conceitos que à época eram pautados na centralização das decisões, de controle das atividades realizadas nas escolas, inclusive sob rígida supervisão das mínimas ações praticadas pelos professores, assistentes, auxiliares e outros profissionais, sem liberdade para outras iniciativas. Assim sendo, a participação das pessoas nas decisões ou programações era limitada e pouco expressiva. Os alunos, conseqüentemente, obedeciam rigorosamente às regras estabelecidas pelo diretor (termo quase sempre utilizado no masculino, uma vez que eram poucas as mulheres a ocuparem tais cargos). Na verdade, à exceção do diretor, que representava o “senhor de tudo”, não se ouviam as vozes desses atores sociais.

O interior das escolas era organizado de maneira semelhante em todas as unidades escolares, com filas para entrada e alunos silenciosamente uniformizados, para a reprodução dos conhecimentos e linguagens definidos pelos órgãos governamentais, com visão tecnicista, autoritária e voltada para os interesses do mercado, como era próprio do regime militar vigente à época.

Nessa perspectiva, o papel do diretor é fundamental porque ele representa um líder estratégico para garantir a unicidade da escola e de seus objetivos, que é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à liderança de um grupo composto de especialistas com diferentes funções, docentes e demais cargos existentes na organização escolar, realizando a ponte entre as informações (política e leis) das instâncias superiores e o cotidiano escolar (prática concreta).

Já no século XX, em plena globalização da economia e vigência da Lei nº 9.394/96, é importante abordar, ainda que de forma simples e breve, as comparações realizadas na atualidade no que se refere às características de administrador escolar e gestor escolar. Para tanto, elaboramos o seguinte quadro comparativo:

Quadro 8 – Quadro Comparativo Administrador Escolar X Gestor Escolar

Pontos Principais	Administrador Escolar	Gestor Escolar
Foco Principal	Técnico e operacional	Humano e pedagógico
Abordagem	Centralizadora e funcional	Democrática e colaborativa
Responsabilidades	Recursos, infraestrutura, controle	Liderança, motivação, inovação
Objetivo	Eficiência institucional	Qualidade educacional e inclusão

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Alonso (1988), Paro (2015) e Libâneo (2018).

O administrador escolar tem suas funções guiadas para o lado técnico e operacional, responsável, nesse sentido, por planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, sejam financeiros, materiais ou humanos; cuida de toda infraestrutura e documentação, em uma abordagem mais centralizadora, voltada claramente para a eficiência dos processos. O gestor escolar, por sua vez, desenvolve suas funções com foco no humano e pedagógico, promovendo uma tríade de ação relacionada à liderança pedagógica, ao engajamento da equipe e à participação da comunidade; dessa forma, coordena o Projeto Político Pedagógico e estimula práticas educacionais inovadoras; possui uma abordagem mais democrática, voltada à transformação da cultura escolar. Nesta perspectiva, surge a importância do papel do líder, mobilizando pessoas em torno da visão transformadora da educação.

Uma vez que o “poder” está nas mãos de poucos, o diretor/gestor, como bem sabemos, desempenha um papel crucial na instituição escolar, visto que é sua a missão, conforme Lück (2014, p. 105), de “promover a superação de dificuldades, resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram no processo escolar e que prejudiquem a criação de um clima educacional favorável à formação e aprendizagem do aluno”, ou seja, uma verdadeira e concreta ação de liderança, além, certamente, de reconhecer, valorizar e colocar em ação os diversos e diferentes talentos da escola e do *território inteligente*⁴ para que as metas não sejam só cumpridas, mas também atingidas, sobretudo sensibilizando e estimulando sobre a importância da contribuição individual e coletiva na qualidade geral. Tudo isso visando “a melhoria do desempenho de todo o trabalho coletiva na escola” (Paro, 2015, p. 112-113).

O importante, na formação de administradores escolares, conforme Alonso (1988, p. 185), “é a sua preparação para compreenderem os condicionamentos políticos, sociais e econômicos da organização escolar e a importância do planejamento como instrumento de interferência e controle da realidade dentro de propósitos bem definidos”, para tanto, é de suma importância servir-se de dados do passado e informações do presente e do futuro projetado. Desse modo, para a autora, uma formação que possibilite a interpretação adequada da realidade e a definição coerente dos modos de agir.

⁴ Conforme Lima (2025, p. 47), território inteligente é um espaço didático que comporta diversas aprendizagens, influenciando as práticas educativas em virtude da cultura inteligente circulante. Neste espaço encontram-se as pessoas, suas residências, farmácias, hospitais, escolas, postos de polícia, igrejas, quadras esportivas, bibliotecas, o comércio etc. É um espaço que a escola precisa investigar para agregar a cultura circulante às atividades escolares. LIMA, Maria Divina Ferreira. *Aprendizagem significativa inclusiva da docência em movimento: territorialização da educação integradora e multidimensional do (in)sucesso escolar na cidade de Teresina*. 226 f. Relatório de Pesquisa do Curso de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Caxias Maranhão, 2025.

Nessa perspectiva, é importante ter sempre em mente que a formação do gestor deve ser consistente, o que exige que a formação acadêmica dos gestores escolares cumpra a sua função. Como mencionado no início, na década de 1970, essa formação era realizada pelos cursos de pedagogia com habilitação em administração escolar. Mas, com a abertura política que tornava possível a eleição para o preenchimento desse cargo, tais cursos sofreram quedas em sua procura. No entanto, houve um esforço no sentido da oferta de cursos de especialização em gestão educacional a partir da década de 1980, o que favoreceu a formação desses gestores (Marins, 2009).

Mas isso deve ocorrer de forma continuada e permanente, segundo acredita Lück, visto que não se pode mais esperar que os dirigentes escolares aprendam à base de ensaio e erro durante o trabalho. Sem sentido de direção e de significado das ações realizadas, o trabalho educacional perde-se em uma ação ineficaz, a escola perde-se em uma viagem sem sentido (Lück, 2014).

Paro (2015, p. 113) assevera que a chamada formação “continuada” dos gestores não se deve pautar simplesmente “em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia”. Para ele, dirigentes escolares que frequentam (ou já frequentaram) tais cursos tecem uma crítica oportuna e realista: os cursos, na verdade, servem apenas para acumular “pontos” na carreira escolar, porque esse tipo de formação está distante dos problemas enfrentados por eles no dia a dia da escola. Em outras palavras, é preciso rever com urgência a formação continuada para gestores escolares.

Atualmente, o cargo de gestor escolar, pela sua posição estratégica, exige do seu ocupante uma gama de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que lhe dá condições não só de trabalhar intelectualmente, e de modo articulado, com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, mas também resolver problemas de ordem social e produtiva, como, por exemplo, o atendimento de casos de solução de conflito em situações de tensão. Além disso, possibilita-lhe desenvolver trabalho em equipe, mobilizar a comunidade a fim de promover a conexão escola-comunidade, mantendo sempre a comunicação e o diálogo abertos, planejar, desenvolver e acompanhar projetos, reuniões e programas, articular diferentes interesses, estabelecer a unidade escolar, mobilizando todos os atores nela envolvidos, etc. “Agindo desse modo, o diretor passa a ocupar a posição central que lhe cabe na organização escolar e que lhe permite olhar para a escola como um ‘sistema’ onde são identificadas as funções essenciais, e os elementos passam a adquirir significado por sua importância dentro do conjunto” (Alonso, 1988, p. 170).

Todo esse conjunto de competências requer uma formação multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, e de forma continuada, pois o gestor deve estar sempre "pronto" para responder a essa multiplicidade de ações e funções.

Nesse sentido, há urgência de uma formação que, para Marins (2009)

favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre o pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, de colaboração, de integração, de respeito mútuo; atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, de teorizar e construir conhecimentos, de desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, de mobilizar grupos, enfim, de desenvolver-se como pessoa e profissional (Marins, 2009, p. 231).

Para o autor, a chave dessa formação tem seu foco central no indivíduo, destacando a relevância da tessitura desse conhecimento, sem esquecer, no entanto, que o processo de gestão se desenvolve de maneira compartilhada com a equipe. Para o bom desempenho da escola, some-se a isso o reconhecimento de que as características do líder são fundamentais, dentre tantas, a saber: motivação para um ambiente inspirador e positivo, visão estratégica, comunicação clara, etc.

A formação, voltada para a gestão democrática, é sempre um desafio para as redes de ensino, uma vez que sua contextualização deve principiar do conhecimento global para o local, chegando até a comunidade escolar. Logo, significa que a formação deve estar de acordo com a concepção e com todos os princípios políticos e legais da democracia, valendo-se de metodologia adequada a cada questão, seja teórica ou prática, seja individual ou coletiva, mas que favoreça o desenvolvimento e as responsabilidades do papel do gestor, ou seja, envolve não apenas as tarefas administrativas, mas também o exercício da liderança, bem como a gestão de pessoas, a tomada de decisões e a busca inevitável por resultados.

2.5 Práticas cotidianas atreladas ao universo escolar do diretor-gestor

O diretor ou gestor escolar, sem dúvida nenhuma, é o maior responsável pela gestão da escola. Não é o único, porque, certamente, há outros participantes cruciais envolvidos nesse cenário. Porém, é na figura do diretor que as coisas começam e terminam. Ele é o “ponto de referência e constitui o desencadeador privilegiado de *qualquer ação específica* que vise à melhoria da qualidade do ensino” (Valerien, 1993, p. 19, grifo nosso). Ou seja, dentro da escola ele é o tomador de iniciativas.

Segundo Nkuansambu (2021),

A escola tem a cara do seu diretor. Tal diretor, tal escola! Tal liderança, tal sucesso! Tal sucesso, tal qualidade! O sucesso de uma escola não é obra do acaso, mas fundamentalmente depende do comprometimento, habilidades e atitude do seu diretor e a influência que exerce sobre os liderados (Nkuansambu, 2021, p. 19).

A expressão “a escola é a cara do diretor” soa como um lugar-comum, de tão dita e repetida enfaticamente por autoridades, secretários de educação, gerentes de rede educacional, professores e até pessoas da comunidade. Nesse sentido, o que não deve ser esquecido é o fato de que todas as pessoas do processo têm a cara da escola, porque também são responsáveis, direta ou indiretamente, pelos rumos dessa organização, sejam bons, sejam ruins.

Como ninguém lidera para fracassar, é conveniente esperar que o diretor sempre esteja comprometido com os objetivos de sua escola e coloque suas habilidades à disposição do sucesso e da qualidade de seu trabalho, sabendo que, *se ele falhar, só ele falhou*; se ele triunfar, todos também triunfarão: para isso, não faltarão vitrines nem aplausos. Não nos esqueçamos dos aproveitadores, que se beneficiam do sucesso dos outros para se autopromoverem, fazendo propaganda daquilo que não derramaram uma gota de suor.

Nas práticas da gestão escolar sempre existe uma agenda diária a seguir. É normal que, por vezes, no desenrolar da rotina do diretor, aconteçam situações que podem mudar ou adiar tal agenda. Entretanto, o normal é seguir o planejamento. Assim sendo, abordaremos, com brevidade, aspectos das práticas dos gestores, lançando mão de características da agenda cotidiana, liderança, conhecimento da lei e das dimensões da gestão escolar, estratégias e decisões.

Inicialmente, é importante diferenciar Estratégia de Decisão. Estratégia refere-se a um plano, um conjunto de ações pensadas para atingir um objetivo estabelecido. Está em jogo análise, previsão e tomada de decisão inteligente a fim de lograr sucesso em determinada situação. A palavra tem origem no grego “strategía”, com sentido de “arte do general”, isto é, habilidade de conduzir tropas e vencer batalhas. Decisão, por sua vez, deriva-se do latim “decidere”, significando cortar ou separar. Ao tomar uma decisão, conforme propõe a raiz da palavra, corta-se uma dúvida para seguir em frente. Estratégia implica médio a longo prazo; decisão, efeito imediato. Assim sendo, a ideia que brota das duas palavras é que um gestor escolar não vive sem estratégias e não anda sem tomar decisões.

Nesse sentido, a agenda cotidiana do gestor é uma estratégia de organização planejada para tomar as decisões importantes referentes ao contexto escolar, interno e externo, cobrindo desde as atividades básicas às mais complexas. Não se pode esquecer, no entanto, a divisão de

tarefas e responsabilidades, sabendo que em momento algum existem semideuses ou super-heróis disfarçados na cadeira de diretor-gestor.

2.5.1 Agenda cotidiana do diretor-gestor escolar

Com jornada de trabalho semanal, normalmente de 40 horas, o cotidiano do diretor-gestor cobre não somente o trabalho de ordem interna e as inúmeras demandas administrativas e pedagógicas da escola, mas também o comparecimento às reuniões da Secretaria de Educação nos seus diversos setores, contato direto com palestrantes, participação em seminários e congressos, formação continuada, atualização constante das normativas educacionais e muita dedicação a fim de que a unidade escolar continue se movimento com organização, planejamento e qualidade. Assim sendo, diante de tantas obrigações, é comum que esse profissional ultrapasse sua carga horária regular de trabalho (Souza, 2023).

Em razão das mudanças impostas pelo mundo globalizado e a introdução de novos programas inerentes a reformas profundas, implicando a utilização de novos métodos de ensino e trabalho, há uma sobrecarga nas tarefas diárias. Por isso, há quem reclame, e não são poucas as pessoas, que é impossível o diretor-gestor trabalhar somente 40 horas semanais. Para Libâneo (2018, p. 96), o destaque para o papel diferenciado do diretor relaciona-se, dentre outras razões, em virtude do “crescimento da população e a urbanização da sociedade [que] têm levado à instalação de escolas maiores, tornando mais complexas as tarefas de organização e gestão”.

Abaixo, com base em Souza (2023, p. 40), elencamos algumas práticas da agenda cotidiana do diretor-gestor.

Quadro 9 - Práticas cotidianas da agenda do diretor-gestor

Descrições
Monitoramento das aprendizagens por meio de instrumentos próprios ou institucionais – os afazeres da direção escolar devem englobar o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos educandos. Para tanto, algumas estratégias são eficazes, tais como verificação dos planejamentos de aulas, de forma sistemática ou pontual, fazendo intervenções que garantam a metodologia assumida pela escola; verificação dos resultados das avaliações e intervenção para garantir a continuidade de processos e progressos; participação direta nas reuniões de conselho de classe.
Realização de reuniões pedagógicas, com regularidade, voltadas à formação continuada dos docentes – o planejamento das pautas precisa partir das demandas apontadas pelos professores ou percebidas pelo próprio diretor.

Elaboração do calendário escolar, de forma a garantir os 200 dias letivos – após a definição do calendário, o diretor deve encaminhá-lo para a homologação junto à Diretoria de Ensino e de imediato, deve divulgá-lo ao corpo docente, ao setor administrativo e às famílias.
Monitoramento de uma equipe colaborativa, por meio de contato direto com cada setor da escola e por meio de reuniões com pautas específicas que visem o bem comum.
Gestão de recursos financeiros – cabe ao diretor averiguar as reais necessidades da escola e gerir os recursos financeiros disponíveis.
Atendimento aos pais – sempre que necessário, o diretor se fará presente junto às famílias, ponderando situações de aprendizado, divergências comportamentais dos alunos, entre outras situações.
Elaboração de uma grade de atendimento às equipes que compõem a escola, de modo a sempre garantir o contato com todos e, dessa forma, ter uma visão sistêmica da instituição.

Fonte: Souza (2023, p. 40).

No entendimento de Souza (2023), some-se também às descrições acima a incumbência de motivar a realização dos projetos e atividades escolares, bem como organizar reuniões e disponibilizar espaços para o engajamento da comunidade estudantil com eventos esportivos, culturais e sociais. Para a autora, de forma simplificada, o rol de descrições citadas são exemplos da prática cotidiana dos diretores escolares.

O diretor, para Libâneo (2018), é sem dúvida o principal dirigente e responsável pela escola. Com sua visão de conjunto, articula e integra os diversos setores, a saber: administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc. Jogando um pouco de luz no passado, o autor relembra que há bem pouco tempo muitos dirigentes escolares sofreram críticas por práticas exaustivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora possa haver profissionais com esse perfil, as mudanças na educação tornaram as práticas mais flexíveis, compromissadas com a gestão e liderança participativas. Desse modo, “as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo” (Libâneo, 2018, p. 179), existindo, portanto, em função do campo educativo. Isso evidencia, portanto, que o diretor não pode se desvincular da dimensão pedagógica, pois sua liderança influencia diretamente a qualidade do processo educativo.

Para fins de ilustração, o autor apresenta uma lista de atribuições do diretor, reproduzida no quadro abaixo. Trata-se de responsabilidades que compõem parte significativa da agenda cotidiana, evidenciando o papel central da função na gestão escolar.

Quadro 10 - Atribuições do diretor-gestor parte 1

Atribuições
Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, conforme Libâneo (2018, p. 179-180).

O exercício de todas as atribuições mencionadas acima, segundo ressalta Libâneo, dependem de alguns fatores, como autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.

A atuação do administrador escolar, para Alonso (1988), será determinada tanto pelas novas formas de assimilação da organização escolar no seio da sociedade, como também pelos novos conceitos assumidos pela função específica desta organização, isto é, a educação. No sentido apresentado, a função do administrador escolar é influenciada pelas “concepções educacionais vigentes, as expectativas individuais e sociais relativamente à ação da escola, o papel do professor e ainda conforme a tradição, isto é, os modos comuns pelos quais aquela ação é exercida” (Alonso, 1988, p. 130). Esses diferentes modos de perceber tal função, conforme a autora, refletem diretamente na definição do papel do diretor e no seu desempenho.

Desse modo, a autora destaca, de maneira resumida, as seguintes atribuições da função elencadas abaixo.

Quadro 11 - Atribuições do diretor-gestor parte 2

Atribuições
Planejamento e coordenação de programas de relações públicas.
Manutenção de regimentos do pessoal escolar.
Coordenação de atividades e recursos didáticos para a aprendizagem.
Supervisão do pessoal profissional.
Aquisição de suprimento equipamento necessário.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, de acordo com Alonso (1988, p. 131).

Embora as atribuições elencadas pela autora estejam mais distantes no tempo, referem-se a uma listagem de tarefas admitidas como indispensáveis em toda e qualquer situação escolar. Os nomes podem mudar, mas o entendimento continua atual.

Certamente, há outros autores que definem de forma mais detalhada e, portanto, mais próxima da realidade contemporânea a agenda cotidiana dos gestores escolares. A abordagem dos três trabalhos representa apenas uma ilustração de como é o trabalho nada fácil do diretor-gestor, um campo onde há excesso de responsabilidade e movimentação para todos os lados possíveis.

2.5.2 Dimensões da gestão escolar na literatura

Para o senso comum, a gestão escolar é apenas uma administração de tarefas. Para os especialistas, com olhos mais apurados, trata-se de um processo estratégico, visando o máximo de eficiência para o bom funcionamento do estabelecimento escolar. Nessa perspectiva, é relevante incluir no rol de práticas da gestão escolar o entendimento das dimensões, que têm caráter abrangente e orientada para a promoção e desenvolvimento dos processos educacionais.

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar contempla dez dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza, a saber: organização e implementação.

As dimensões de organização têm por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Nesse sentido, garantem uma estrutura básica indispensável à implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. As dimensões de implementação, por sua vez, desempenham a finalidade de promover, de forma direta, mudanças e transformações no ambiente escolar, isto é, promovem

transformações das práticas educacionais, ampliando e melhorando o seu alcance educacional (Lück, 2009). Dessa forma, são as seguintes:

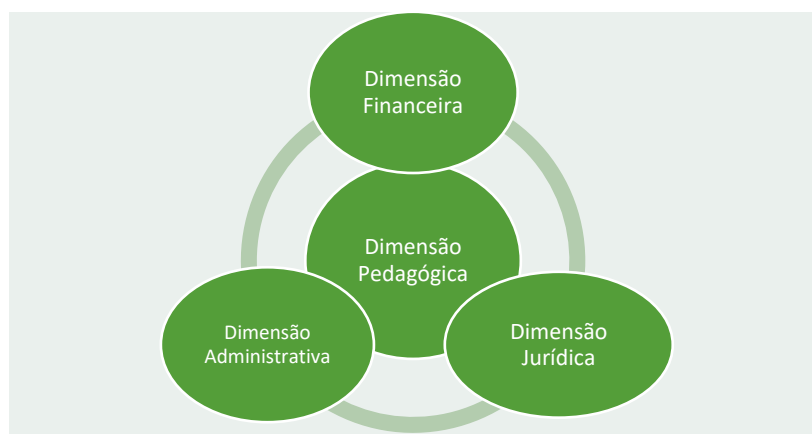
Quadro 12 - Dimensões da gestão escolar

Dimensões	
De Organização	De Implementação
Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;	Gestão democrática e participativa;
Planejamento e organização do trabalho escolar;	Gestão de pessoas;
Monitoramento de processos e avaliação institucional;	Gestão pedagógica;
Gestão de resultados educacionais.	Gestão administrativa;
	Gestões da cultura escolar;
	Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, conforme Lück (2009).

Apesar das dimensões elencadas acima, a autora, na mesma obra (2009, p. 96), apresenta a dimensão pedagógica como centro do trabalho escolar, além de acrescentar as dimensões financeira, jurídica e administrativa com base no trabalho dos autores Marçal e Sousa (2001).

Figura 2 - Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico



Fonte: elaborado pelo próprio autor, conforme Marçal e Sousa (2001) e Lück (2009).

De acordo com a proposta de Lück (2009), segue uma breve explicação das quatro dimensões apresentadas (não que as outras não sejam importantes).

Dimensão Financeira: envolve a elaboração e execução do orçamento escolar, a captação de recursos, o controle das despesas e, conseqüentemente, a prestação de contas.

Dimensão Administrativa: apresenta a organização e o funcionamento da escola como características principais, compreendendo desde as tarefas burocráticas, gestão de recursos humanos e materiais, além da organização do espaço físico e a manutenção geral da infraestrutura escolar.

Dimensão Jurídica: não se limita à simples formalidade legal, mas envolve a participação efetiva da comunidade escolar, garantindo direitos e deveres dentro da unidade escolar.

Dimensão Pedagógica: refere-se à organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações inerentes à promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.

As dimensões da gestão escolar, conforme elencadas acima, tanto interligadas quanto complementares, reclamam do diretor-gestor habilidades especiais na condução de cada uma em particular. Além disso, igualmente importantes são *o planejamento estratégico*, a tomada de decisões, a resolução de conflitos, bem como *a gestão de pessoas e a comunicação eficaz*, notadamente fundamentais para a garantia do pleno funcionamento (eficiente, seguro, adequado) da escola e o êxito do corpo discente.

2.5.3 A prática efetiva de liderança no exercício da gestão escolar

É notório que todo trabalho no contexto educacional demanda liderança para que se garanta aprendizagens efetivas. Ela representa um gerador de qualidade escolar, por isso variados estudos têm se debruçado na análise e reflexão da liderança do diretor escolar. E por que isso é importante? Para Nkuansambu (2021), a importância vem de dois pressupostos. Primeiro, o exercício da liderança tanto no sentido vertical como no horizontal resulta em uma boa prática administrativa; segundo, o reconhecimento de que a liderança escolar é dinâmica, podendo ser decisiva para tornar a prática do líder mais eficiente, unindo toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais) em torno de um ensino de qualidade. Portanto, o trabalho bem feito do diretor (líder), melhora o aprendizado.

No entendimento de Lück (2014), não é possível haver gestão sem liderança. No entanto, é possível identificar experiências reconhecidas como liderança sem corresponder a um trabalho efetivo de gestão. Essa reflexão é importante porque orienta para o significado de liderança, a fim de evitar dúvidas ou confusão de ideias. Nesse sentido, a literatura sobre o tema é rica e abundante, tendo, durante várias décadas, recebido destaque especial no campo da administração de empresas. Depois, em instituições em geral, com foco ligado ao desenvolvimento humano-social e a aprendizagem. Por isso, em amplos estudos, são variados

tanto seu significado como também estilos, tipos de liderança, traços de personalidades de líderes etc.

Partindo dessa perspectiva, “não se pode desejar um fácil, rápido, reduzido, direto e completo entendimento sobre o significado de liderança” (Lück, 2014, p. 30). No entanto, uma coisa é importante para a autora: os profissionais que assumem cargos de liderança, obrigatoriamente, devem exercê-la de forma competente.

Mas o que vem a ser liderança?

Corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que vem atender (Lück, 2014, p. 95).

Como podemos perceber, significado é amplo e carrega em si pontos-chave importantes, a saber: influência intencional, pois envolve ações e comportamentos; foco em objetivos claramente estabelecidos, tratando-se de alcançar metas; atuação individual e coletiva, voluntária e compartilhada, ou seja, o trabalho que conecta todas as pessoas; consciência de equipe e responsabilidade social compartilhada, porque deve haver um compromisso coletivo.

Apresentamos alguns elementos, com base em Lück, que apontam as características comuns de atuações de liderança efetiva, compondo seu significado:

influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade; propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos; modelagem de valores educacionais elevados; orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos (Lück (2014, p. 35).

Os componentes acima nos ajudam a entender o processo de liderança na gestão escolar e seu sentido de ação orientada. Segundo a autora, a liderança começa quando o gestor consegue influenciar as pessoas, despertando nelas o desejo de se envolver com uma atividade. Ou seja, não se trata de impor, mas de motivar e inspirar. Quando as pessoas se sentem motivadas, elas passam a assumir propósitos claros, ou seja, entendem o que estão fazendo e por que estão fazendo, o que dá sentido ao trabalho coletivo.

Essa influência não acontece de forma isolada. Ela se dá por meio de processos sociais vivos, onde há troca de ideias, participação ativa e colaboração. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de ordens e passa a ser um ambiente de construção conjunta. Além disso, o

gestor precisa modelar valores educacionais elevados, como respeito, justiça, responsabilidade e compromisso com o aprendizado. Esses valores não são apenas ditos, mas vividos e praticados, servindo de exemplo para toda a comunidade escolar.

Tudo isso deve, portanto, estar voltado para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de todos. A liderança escolar não é estática; ela acompanha o crescimento dos indivíduos e da instituição, promovendo melhorias constantes.

Finalmente, e com bastante brevidade mais uma vez, destacamos os estilos de liderança mais comuns. Segundo (Lück, 2014), são três: autocrático, democrático e *laissez faire* (deixar fazer, literalmente), ou de “rédeas soltas”. Além destes, Valerien (1993) acrescenta mais dois: burocrático e carismático.

Quadro 13 - Estilos de liderança

Estilos de Liderança	Breve característica
Autocrático	Toma decisões sozinho, com foco no controle e na autoridade.
Democrático	Valoriza a participação do grupo, promovendo diálogo e colaboração.
<i>Laissez faire</i>	Dá liberdade total, intervindo pouco ou quase nada nas ações da equipe.
Burocrático	Segue rigidamente normas e procedimentos, priorizando regras sobre relações.
Carismático	Inspira e mobiliza pela força da personalidade, gerando admiração e confiança.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base em Lück (2014) e Valerien (1993).

O líder, ou diretor, *autocrático* centraliza a tomada de decisão e assume a liderança individualmente e convencido de sua verdade, exige obediência, recusa qualquer discussão e é ele, e só ele, quem determina o caminho a seguir. O *democrático*, por sua vez, se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas em equipe. Assim, todos assumem responsabilidade conjuntas pelo desenvolvimento e realização de objetivos elevados: acordo, discussão e participação são características primordiais dessa liderança. Já o estilo *laissez faire* é marcado por ausência de liderança e de direção definidos. É caracterizado por uma visão de não interferência direta por parte do líder. Acredita-se que os membros da equipe têm a capacidade de tomar as próprias decisões e são responsáveis por suas ações e resultados. Por outro lado, o *burocrático* preocupa-se tão somente em cumprir suas

funções literalmente, exigindo que todos os regulamentos sejam respeitados e as tarefas cumpridas fiel e rigorosamente conforme as hierarquias superiores. Finalmente, o *carismático*, que para Valerien (1993, p. 83) “é de difícil explicação, traduzido literalmente ‘favorito de Deus’, e implica a noção de irradiação magnética pessoal e intensa e, também, espiritualidade interior profunda”. Para o autor, Gandhi, Joana D’arc, Martin Luther King ou o Papa João Paulo II são exemplos.

2.6 Gestão escolar: aprendizagem e desempenho dos estudantes

A gestão escolar tornou-se o centro das atenções nos processos educacionais e gerenciais que visem à melhoria das unidades escolares públicas brasileiras. A busca pela qualidade educacional e as constantes discussões e inovações na área de gestão impõem, inevitavelmente, novos desafios, competências e habilidades dos profissionais do campo da educação que exercem cargos de direção. Há uma crença de que o paradigma da nova gestão pública pudesse remover as práticas tradicionais e, conseqüentemente, obter das escolas resultados e desempenhos melhores. Assim sendo, muita coisa realmente mudou, embora alguns profissionais da educação, disfarçados ou escondidos, possam lançar mão de práticas tradicionais no afã ingênuo de resultados significativos.

Nesse sentido, abordaremos com mais detalhes reflexões sobre aprendizagem e desempenho escolar, aspectos relevantes no contexto das escolas e que têm provocado inúmeras discussões, dentre as quais destaca-se o impacto direto no futuro dos estudantes.

De acordo com Vieira, Vidal e Nogueira (2020, p. 23), “o elemento comum a todas as escolas é a promoção da aprendizagem”. Portanto, se por algum motivo a aprendizagem estiver comprometida, toda a escola também estará. E por que estará? A aprendizagem escolar desempenha um papel fundamental ao aproximar os alunos da realidade prática e concreta, promovendo o desenvolvendo de habilidades essenciais, dentre algumas, por exemplo: pensamento crítico (interpretar informações de forma objetiva e racional), criatividade (criar algo novo e útil), autonomia (capacidade própria de tomar decisões com competência) e consciência social (preocupações que envolvem a sociedade). Logo, sem ela, a escola torna-se completamente um lugar desprovido de sentido.

Libâneo (2018, p. 91) enxerga isso, quando afirma que “a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos

alunos”. Ou seja, a qualidade no desenvolvimento das potencialidades dos discentes é o que fará a diferença, pois isso os tornará cidadãos participativos da sociedade em que vivem.

Em se tratando do principal objetivo da escola, podemos vislumbrar uma resposta conforme Lück (2009), que diz:

os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar (Lück (2009, p. 94).

Além de alinhar-se às reflexões de Vieira, Vidal e Nogueira (2020) e Libâneo (2018), Lück amplia essa perspectiva ao destacar a importância da expansão do acervo sociocultural e produtivo como elemento essencial na formação dos estudantes, ou seja, não só participar, mas ajudar no seu desenvolvimento, produzindo novos saberes. Para, de fato, isso acontecer, antes a escola deve oferecer condições reais de aprendizagem, sair do discurso, da teoria e partir para a prática.

Como isso pode acontecer? Quando cada profissional da escola entender e assumir esse papel como seu, não somente deixando nas mãos do diretor. Afinal, a escola não é um monólogo, mas uma comunidade ativa: demanda esforços, recursos e ações em que todos devem participar e contribuir de alguma forma. Nesse sentido, o trabalho dos professores representa, certamente, uma das contribuições mais valiosas. Libâneo entende (2018, p. 50) que “o valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais”. Na verdade, a contribuição do professor é diferenciada porque assume um papel formativo, impactando diretamente na qualidade da aprendizagem.

É evidente que a coordenação, liderança e orientação, bem como a avaliação cabem à pessoa do diretor escolar, uma vez que “a diversidade dos aspectos a serem observados [por ele] em relação aos aspectos promotores da aprendizagem e formação dos alunos são múltiplos” (Lück, 2009, p. 94). Por isso, a escola tem o dever de ofertar serviços de qualidade para colher resultados de qualidade.

As considerações acima destacadas são cruciais, mas Libâneo alerta (2018, p. 52) para o fato de que serão inúteis “a mudança nas formas de gestão, as mudanças curriculares e organizacionais, a introdução de tecnologias de ensino, a valorização da experiência sociocultural dos alunos e outros tipos de inovações, se os alunos não obtêm níveis satisfatórios de aprendizagem”. Na verdade, tudo isso representa um desafio a ser superado. A prioridade

reside no fato de garantir uma aprendizagem de qualidade, pois sem isso qualquer inovação perde o sentido. Logo, não há avanço real.

2.7 Teresina: gestão escolar municipal

Teresina, município e capital do Estado do Piauí, possui um PIB per capita anual de R\$ 24.333, abaixo da média brasileira, que é de R\$ 33.594. Conforme IBGE (2022), a cidade possui 866.300 habitantes, com população estimada para aproximadamente 903 mil habitantes (2024), sendo que 94% da população está localizada na zona urbana e os outros 6% na zona rural. Por conta de sua importância estratégica na região, Teresina exerce influência em 282 cidades, não só do Piauí, mas também do Maranhão, resultando em uma população na órbita do Município de mais de cinco milhões de pessoas e PIB per capita de aproximadamente R\$ 27.430,28. Assim, percebe-se que Teresina está em uma das regiões de menor nível socioeconômico do País e os serviços públicos locais atendem populações de alto grau de vulnerabilidade socioeconômica.

Vale destacar que Teresina é a única capital nordestina que não está localizada no litoral, mas no interior do Estado, distante 366 km da costa. Em termos econômicos, a cidade responde por 45% do PIB do Piauí. Nesse sentido, observa-se que Teresina é uma das capitais com menor PIB per capita na comparação tanto com as outras capitais do Brasil, como da região Nordeste. Por outro lado, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a cidade apresenta um resultado de 0,751, considerado alto, ainda que muito inferior em relação a outras capitais do Brasil e do Nordeste (IBGE Cidades/2025).

Diante do exposto sobre as principais características e indicadores da cidade, é relevante conhecer os aspectos da gestão escolar municipal. A seguir, abordaremos o Processo de seleção para o cargo de gestor; o Contrato de gestão; o Acompanhamento do trabalho das escolas. É importante destacar que os tópicos *Formação de Diretores e Resultados do Ideb* integravam originalmente esta seção, certamente aspectos relevantes da gestão escolar municipal. No entanto, como a formação continuada de diretores escolares corresponde a um dos objetivos específicos da pesquisa e, portanto, demanda análise e interpretação, optamos por transferi-la para a seção quatro.

O mesmo ocorreu com o tópico Resultados do Ideb. Embora não constitua o foco central da investigação, por representar o desfecho do processo (e o que nos interessa é a trajetória), tecemos algumas considerações sobre os números, ainda que de forma bem resumida.

2.7.1 Processo de seleção para o cargo de gestor escolar pela SEMEC

Conforme Inep, via Censo Escolar (2024), 39,6% das redes municipais brasileiras selecionam seus diretores com base apenas em indicações políticas, sem a observação de critérios técnicos. Sobre a forma de acesso ao cargo de diretor, o relatório estatístico divulgado consta o seguinte: “na rede municipal, predomina o acesso realizado exclusivamente por indicação ou escolha da gestão, ocorrendo em 39,6% das escolas – todavia, verifica-se uma queda de 15 p.p. em relação a 2023” (Brasil. Inep, 2024).

No Censo anterior, este patamar era de 66%, caindo consideravelmente por conta de uma mudança na lei que distribui verba federal para a educação. Essa alteração, bem significativa, beneficiou as prefeituras com mais dinheiro ao definirem seus profissionais de gestão escolar tanto por critérios técnicos como consultas a alunos, pais e profissionais da educação envolvidos nas unidades escolares de ensino (Exame.com; Globo.com).

Teresina, por sua vez, faz parte do grupo de cidades que adota outro modelo de escolha: eleição direta pela comunidade escolar, com candidatos cumprindo alguns requisitos estabelecidos e têm a obrigação de casos eleitos, serem aprovados em curso de gestão escolar. Desde a década de 1980, os diretores são escolhidos dessa forma, sendo que, em 2012, esse processo foi institucionalizado por meio de uma legislação específica constante na Lei 4.274/12, que dispõe sobre a eleição de diretores, vice-diretores ou diretores-adjuntos das unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Para ser elegível ao cargo (seja de diretor, vice-diretor, ou diretor adjunto), o candidato deve cumprir uma série de requisitos, tais como possuir licenciatura, ter, no mínimo, três anos de exercício do Magistério e disponibilidade para exercer uma carga horária de 40 horas semanais. Na eleição, para um mandato de três anos, podem votar os membros da comunidade escolar: professores, funcionários, um responsável por aluno e os estudantes com mais de 14 anos. Nas escolas em que não houver eleição, que são de tempo integral e recém-inauguradas, a Secretaria deve indicar o gestor. Nesse caso, o mais comum é a nomeação de um profissional com experiência anterior como diretor em outra escola da rede (Teresina (PI), Lei nº 4.274, de 17/05/12, art. 3º, 4º e 5º).

Segundo os atores locais, esse formato de escolha da equipe gestora cumpre um papel relevante, na medida em que reforça a autonomia das escolas e inclui a comunidade escolar no processo decisório, seguindo os preceitos da gestão democrática. Porém, os diretores e vices eleitos devem cumprir uma série de compromissos com a Secretaria, como participar de um curso de formação e assinar o contrato de gestão (Todos Pela Educação, 2021, p. 40).

Conforme art. 21 do Decreto Municipal de Teresina nº 18.114, de 6 de novembro de 2018, o diretor responde pela escola e é o responsável pelo “seu funcionamento, do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro, zelando pelo cumprimento das incumbências previstas no art. 12, da Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), e do Contrato de Gestão.

No art. 22 do referido Decreto, a Semec estabelece uma série de metas as quais as escolas têm que atingir, mediante o acompanhamento dos indicadores e critérios para avaliação da execução do contrato de gestão, devendo conter, entre outros, o que reza nos seguintes incisos: I - cumprimento do Calendário Escolar; II - frequência dos professores e alunos; III - cumprimento das metas previstas no Plano da Escola; IV - planejamento, utilização e prestação dos recursos financeiros da escola; V - elaboração e cumprimento do Projeto Político Pedagógico, e, do Regimento Escolar; VI - taxa de aprovação; VII - cumprimento de prazos para o envio de dados a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC (Diário Oficial do Município de Teresina, Decreto nº 18.114/2018, Art. 22).

Considerando as dificuldades enfrentadas pelo profissional da educação, some-se a isso o fato de que os gestores com desempenho abaixo do esperado podem ser exonerados ou serem impedidos de concorrer à reeleição (Lei nº 4.274/2012, § 3º; Decreto nº 18.114/2018, Art. 3º, § 2º).

Analisando o decreto de forma mais apurada e crítica, constatamos uma visão muito voltada para controle e cumprimento de metas administrativas. Embora esses pontos sejam importantes para a organização escolar, o foco excessivo em indicadores formais, tais como calendário, frequência, prazos, aprovação, pode reduzir a escola a uma lógica burocrática, ou seja, no contexto escolar, isso significa dar mais prioridade às regras, prazos e documentos do que ao aprendizado real dos alunos. O risco, portanto, é que a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos fiquem relegados a um quadro de menor importância, visto que aquilo que se mede nem sempre traduz o que realmente importa: o aprendizado significativo e a formação cidadã.

Nesse horizonte, cumprir calendário e enviar relatórios passa a ser visto como sucesso ou resultado positivo, mesmo que os alunos não estejam aprendendo bem. Isso revela uma tragédia na educação, porque o mais importante não é entendido como prioridade: indicadores formais (frequência, taxa de aprovação, entrega de dados) viram o foco principal, enquanto questões pedagógicas relevantes, como qualidade das aulas ou desenvolvimento crítico dos estudantes, ficam em segundo plano. Assim, a escola vive o perigo de funcionar como uma agência que presta contas, quando na verdade deveria ser um espaço vivo de formação.

2.7.2 Acompanhamento do trabalho das escolas

Os superintendentes são responsáveis por acompanhar e apoiar as escolas, atuando como ponte entre a SEMEC e as políticas públicas, com forte presença institucional e gestão centralizadora. A rede municipal de Teresina conta hoje com 28 superintendentes, cada um acompanhando em média de 11 a 12 escolas, totalizando 319 unidades, das quais 149 oferecem Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Esses profissionais funcionam como os olhos da Secretaria dentro das escolas.

O cargo de superintendente, de gestão intermediária, foi criado para fortalecer a supervisão, alinhar práticas pedagógicas e garantir aplicação uniforme das diretrizes da Secretaria. Nesse sentido, como acompanha indicadores, está diretamente ligado à responsabilização das escolas pelo desempenho dos alunos, o que aumenta a pressão sobre gestores. Sem clareza nas funções, há risco de sobreposição com o papel do diretor, gerando burocracia em vez de eficiência.

O foco do trabalho recai sobre questões pedagógicas: apoiar a gestão na análise dos resultados das avaliações, propor estratégias para melhorar a aprendizagem e assistir aulas para oferecer devolutivas aos docentes, prática que, embora menos frequente hoje, é rejeitada por muitos professores, que veem a presença do superintendente como interferência velada, capaz de inibir a ação em sala e prejudicar o ambiente.

Na prática, o superintendente apoia o diretor na gestão, enquanto o diretor acompanha o professor. Surge então a questão: se já existem diretor, vice-diretor, adjunto e coordenador pedagógico para acompanhar o trabalho docente, por que inserir mais uma figura externa, responsável por várias escolas, para realizar essa “diligência”? Não seria um uso inadequado do tempo do superintendente? Além disso, o formador do CEFOR⁵, por sua relação mais próxima e empática com os professores, poderia desempenhar esse papel com maior efetividade, garantindo que as orientações das formações se traduzam em práticas aplicadas em sala, respeitando as especificidades de cada turma.

Nesse cenário, o trabalho do superintendente se aproxima mais do diretor, justificando-se no apoio aos desafios da gestão escolar. Contudo, o modelo adotado em Teresina reforça o controle central e a padronização da rede, reduzindo a autonomia dos diretores e tornando-os dependentes de orientações externas, em detrimento da adaptação às realidades locais.

⁵ Cefor – Centro de formação Professor Odilon Nunes, criado em 2007, é o local onde professores e professoras da Rede Municipal de Ensino, coordenado pela Semec, realizam sua formação continuada, acontecendo a cada quinze dias, durante o ano inteiro. Está localizado no bairro Marquês, zona Norte de Teresina.

SEÇÃO III

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Fotografia 3 - Mural de um dos corredores da escola “Diálogo”



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

“Costumo falar que a gente quando está em casa planeja várias coisas, quando chega aqui executa pouquíssimo do que a gente planejou, porque as demandas são outras, as demandas vão surgindo de acordo com o dia a dia”. Participante Lavanda (2025).

3 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De acordo com Gil (2002, p.17), pesquisa define-se como um processo lógico, metódico e organizado, objetivando “proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Demo (2011, p.35), por sua vez, assegura que “pesquisa se define [...] sobretudo pela capacidade de questionamento”. Nessa perspectiva, questionar a realidade e encontrar soluções para os vários problemas dessa engrenagem educacional é o objetivo a ser atingindo.

Nesta seção, abordaremos a natureza da pesquisa narrativa; a base filosófica da metodologia, ancorada no método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados; o *locus* da pesquisa, bem como os colaboradores; em seguida, os dispositivos de produção das narrativas, abarcando o memorial de formação, entrevista narrativa e protocolo de observação; ao final, o procedimento de organização e análises das entrevistas.

Seguem, abaixo, os caminhos através dos quais foram percorridos para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. O quadro ilustra os elementos centrais que compõem o delineamento metodológico adotado neste estudo.

Quadro 14 - Estrutura Metodológica da Pesquisa

Classificação da Pesquisa	Qualitativa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015; Bertaux, 2010; Passeggi, 2014; Bauer e Gaskell, 2015)
Método	(Auto)biográfico (Delory-Momberger 2014a, 2014b, 2016; Finger 2010, Nóvoa, 2010, 2014; Josso 2004; Ferrarotti, 2010, 2014; e Dominicé, 2010a, 2010b)
Dispositivo de Produção de Narrativas	Memorial de Formação, Entrevista Narrativa e Protocolo de Observação (Clandinin e Connelly, 2015; Bertaux, 2010; Passeggi, Vicentini e Souza, 2013; Josso, 2004; Marconi e Lakatos, 2017).
Lócus da Pesquisa	Escolas da Rede Municipal de Teresina/PI
Os colaboradores da Pesquisa	16 (dezesseis) gestores escolares da rede municipal de Teresina/PI.
Análise de dados	Análise Compreensiva-Interpretativa das Narrativas (Souza, 2014).

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

3.1 A natureza da pesquisa narrativa

Mediante o interesse de investigar as narrativas das práticas da gestão escolar da rede municipal de Teresina, abarcando os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, o uso da pesquisa qualitativa mostra-se mais adequado, possibilitando seguir por um caminho de estudo pautado na pesquisa narrativa como metodologia de investigação (Clandinin e Connelly, 2015), permitindo ver e sentir o universo dos pesquisadores considerando a escola como um espaço onde a realidade se faz presente e na qual os saberes e fazer dos professores se concretizam. Logo, torna-se importante compreender o método autobiográfico (Nóvoa, Finger, 2010) como sustentação teórica e a pesquisa narrativa como técnica investigativa.

A metodologia narrativa trabalha com uma diversidade de casos e tipologias, nem sempre autobiográficas. Quando o foco é a autobiografia, a atenção se volta às trajetórias individuais, pessoais e profissionais dos sujeitos. Em ambas as formas, o que se destaca é o olhar subjetivo, algo fundamental para compreender os sentidos que movem a ação humana. A pesquisa narrativa, portanto, favorece uma compreensão maior da experiência vivida, permitindo que todos os envolvidos, inclusive o pesquisador, revelem suas histórias e modos de interpretar o mundo.

Aqui, uma pergunta torna-se importante: quais são os termos fundamentais da pesquisa narrativa? Segundo Clandinin e Connelly (2015), com base em uma perspectiva deweyana, a pesquisa narrativa se estrutura em torno de três noções interdependentes: situação, continuidade e interação. Esses conceitos, evidentemente, delineiam o chamado espaço tridimensional da investigação narrativa, a saber: a interação contempla tanto o aspecto pessoal quanto o social da experiência vivida; a continuidade refere-se à temporalidade, abrangendo passado, presente e futuro; a situação está vinculada à dimensão espacial, ou seja, ao lugar onde a experiência ocorre.

Além dessas dimensões, os autores propõem quatro direções investigativas que orientam qualquer estudo narrativo: introspectiva (condições internas do sujeito); extrospectiva (condições existenciais e contextuais); retrospectiva (relação com o tempo e a memória); prospectiva (projeção da experiência e seus desdobramentos). Assim, ao adotar esse conjunto conceitual, compreende-se que “qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam temas temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 85).

Para Bertaux (2010), a narrativa de vida constitui um instrumento relevante para a extração dos saberes práticos, desde que orientada para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais essas experiências se inscrevem. Segundo o autor, essa concepção envolve elementos próprios da narrativa de vida, pois, ao interagir com outro sujeito, seja em um contexto de pesquisa ou não, o indivíduo tende a relatar aspectos de sua trajetória pessoal. Desse modo, compreende-se que a narrativa de vida conta a história de uma existência, estruturando-se em torno de uma sucessão que articula tempo e espaço como dimensões fundamentais da experiência.

Isso significa que, ao ouvir e analisar a história de vida de alguém, o pesquisador pode acessar conhecimentos que não estão nos livros, mas que foram construídos na prática, como valores, estratégias de sobrevivência, formas de lidar com desafios, etc. A narrativa só revela esses saberes se estiver focada nas vivências concretas e nos contextos sociais, culturais e históricos em que elas ocorreram. Não basta contar fatos; é preciso entender onde, quando e com quem eles aconteceram. Isso mostra que a narrativa de vida não é algo que só acontece em entrevistas formais. Ela surge naturalmente nas interações humanas, quando conversamos, refletimos e compartilhamos experiências. Logo, é uma forma espontânea de construir sentido sobre a própria vida.

Nessa perspectiva, é preciso atenção às linhas que desenham as narrativas, pois “como a autobiografia, a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que a registra” (Bertaux, 2010, p. 65). Desse modo, a intencionalidade explicitada desde a decisão inicial de ser sujeito da pesquisa fará com que o interlocutor interiorize, embora de forma implícita, o que através de suas experiências de vida seria suscetível para atender às expectativas do pesquisador, visto que este define a orientação geral da entrevista, dado o seu objeto de estudo.

Como é o pesquisador que define essa orientação, e só ele sabe o que pretende fazer com a narrativa que vai obter, Bertaux (2010) alerta para o seguinte:

Se ele ainda está no início de sua pesquisa, na fase exploratória, os primeiros relatos de vida lhe servirão para ‘balizar’ o terreno. Se ele começa a conhecer bem seu campo, se já detectou (ou pensa ter detectado) alguns fenômenos e processos interessantes, ele deverá orientar para eles o testemunho do sujeito; as narrativas de vida são recolhidas com intenção analítica. Se, enfim, ele pensa ter chegado ao ponto em que seu modelo está bem saturado, e se ele decidiu recolher a narrativa de vida de um sujeito cuja experiência lhe parece *a priori* conter, encarnar e exemplificar uma grande parte das relações e processos sociais descobertos (sendo sua intenção publicar longos extratos) trata-se, ainda, de outra coisa: de acrescentar a essa narrativa de vida uma *função expressiva* (Bertaux, 2010, p. 65).

De acordo com a abordagem apresentada acima, o autor descreve três momentos distintos do uso da narrativa de vida na pesquisa: fase exploratória: no início da investigação, os primeiros relatos ajudam o pesquisador a entender o contexto e "mapear" o campo de estudo; fase analítica: quando o pesquisador já conhece melhor o campo e identifica fenômenos relevantes, ele coleta narrativas com foco analítico, direcionando os relatos para aprofundar esses temas; fase expressiva: ao final, com o modelo teórico já consolidado, o pesquisador pode escolher uma narrativa exemplar, rica e representativa, para ilustrar e dar vida aos processos sociais estudados, com intenção de publicação mais extensa. Ou seja, a narrativa de vida muda de função conforme o estágio da pesquisa: de exploratória, passa à fase analítica, e depois ganha um papel expressivo.

Sob essa ótica, Passeggi (2014) defende que a pesquisa narrativa parte do princípio de que a vida não se desenrola de forma linear, sendo a narrativa o elemento que lhe dá sentido e sequência. Para a autora, narrar é um ato humano fundamental. Assim, a adoção dessa abordagem deve considerar seu valor como recurso teórico-metodológico, especialmente por favorecer a formação docente por meio da reflexão sobre a trajetória vivida, as experiências acumuladas e as concepções construídas, permitindo ao professor a oportunidade de transformar sua prática: construindo, reconstruindo e, quando necessário, desconstruindo caminhos.

3.2 O método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados

Para a compreensão das narrativas das práticas de gestão escolar, consideramos, necessariamente, alguns elementos que orientam a análise do objeto investigado dessa pesquisa. O método autobiográfico é a base filosófica dessa opção metodológica. Nesse horizonte, busca-se investigar as práticas da gestão escolar da rede municipal de Teresina a partir da vivência concreta do gestor escolar, valorizando os saberes construídos ao longo da trajetória. O foco está na narrativa como forma de compreender o cotidiano da gestão e os sentidos atribuídos às ações, destacando as narrativas concernentes ao desenvolvimento de suas práticas profissionais no papel de líderes eleitos que exercem o poder de decisão democrática no interior das escolas, a fim de atingir os objetivos educacionais.

Entende-se, portanto, que a disposição autobiográfica se interessa pela história de vida das pessoas para conhecimento de suas práticas, construção de saberes, bem como experiências e necessidades profissionais e formativas. Sob essa perspectiva, fica evidente a contribuição

oportuna do método para promoção do debate na perspectiva da temática proposta, revelando aspectos da prática como uma via de produção de saberes docentes.

A pesquisa científica, historicamente caracterizada pela objetividade e distanciamento do sujeito, tem sido desafiada por abordagens que valorizam a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento. Entre essas abordagens, destaca-se o método autobiográfico, que apresenta uma reconfiguração epistemológica ao reconhecer o sujeito como produtor de saberes a partir de sua própria trajetória. Nesse sentido, essa perspectiva filosófica rompe com paradigmas positivistas e introduz a narrativa de vida como instrumento de formação, reflexão e investigação. Autores como Delory-Momberger (2014a, 2014b, 2016), Finger (2010), Nóvoa (2010, 2014), Josso (2004), Ferrarotti (2010, 2014) e Dominicé (2010a, 2010b) têm contribuído significativamente para a consolidação desse método, especialmente nas ciências humanas e na educação.

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 27), a autobiografia é uma prática de subjetivação que permite ao sujeito compreender sua trajetória e transformá-la em conhecimento. A autora defende que as histórias de vida são “modos de produção de sentido” que articulam identidade, experiência e formação. Assim sendo, a pesquisa autobiográfica não se limita à reconstrução de eventos passados, mas constitui um processo ativo de invenção de si e de produção de saberes.

Nóvoa (2014, p. 25), por sua vez, reforça essa ideia ao afirmar que “não há formação sem narrativa”. Para ele, a escrita de si é um exercício formativo que possibilita ao sujeito reconfigurar sua identidade e seus saberes. No campo da educação, especialmente na formação docente, a autobiografia se apresenta como uma ferramenta potente para a compreensão da prática e para a construção de uma identidade profissional reflexiva.

Assim, o autor entende que esse método de pesquisa contempla a investigação dos interlocutores sob três dimensões, a saber – pessoal, experiencial e profissional – revelando que a singularidade e a subjetividade do sujeito compreendem também narrativas de formação: pessoal, porque está ligada à história de vida, valores, crenças; experiencial, visto que está relacionada às vivências concretas, às práticas pedagógicas e aos saberes da experiência; e profissional, pois envolvem os conhecimentos teóricos, as competências técnicas e ao contexto institucional da docência. O método biográfico, portanto, veio a revelar-se “não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (Nóvoa; Finger, 2010, p. 23).

No entendimento de Josso (2004), a narrativa autobiográfica é um gesto de resistência à fragmentação da experiência. Ao narrar sua vida, o sujeito realiza um processo de

conscientização e transformação, reconhecendo os nexos entre sua história pessoal e os contextos sociais. A escrita autobiográfica, portanto, é um dispositivo de formação que permite ao indivíduo dar sentido à sua trajetória e compreender os processos que constituem sua identidade. Segundo ainda a autora, as histórias de vida revelam perspectivas de novas potencialidades para as pessoas, abrindo caminho para a reflexão sobre a própria trajetória profissional. Desse modo, indagamos: que reflexões inovadoras emergem da gestão escolar, visto que os gestores dessa pesquisa também são docentes? É um potencial que necessita de investigação (Josso, 2004).

Nesse horizonte, Ferrarotti (2014, p. 12) propõe uma “ciência do sujeito”, na qual a autobiografia é valorizada como forma legítima de conhecimento científico. Ele critica a objetividade impessoal da ciência moderna e defende que o mundo vivido do sujeito é uma fonte rica de saberes. Para ele, a narrativa pessoal é uma ponte entre o individual e o social, capaz de revelar dimensões ocultas da realidade, ou seja, é uma forma de conhecimento que justapõe o sentido objetivo da experiência com a análise objetiva da realidade social. Ela transforma o *eu* em uma lente para entender o *nós*.

Ao discutir a autonomia do método autobiográfico, Ferrarotti (2010) considera as narrativas biográficas suficientes para constituir uma pesquisa legítima, ou seja, histórias de vida centradas na produção de um conhecimento novo. A partir dessa perspectiva, destaca-se também a importância da colaboração dos atores responsáveis pela gestão escolar como pressuposto para revelar o fazer e o decidir no cotidiano das escolas de ensino fundamental em Teresina.

Dominicé (2010a) contribui com a noção de biografia educativa, entendida como método de investigação e formação. Desse modo, “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação” (Dominicé, 2010b, p. 148). O autor considera que a narrativa de vida é um instrumento analítico que permite compreender os processos formativos do sujeito ao longo da vida. A biografia educativa, neste caso, possibilita a identificação de momentos-chave da formação e a reflexão sobre os sentidos atribuídos às experiências vividas.

Segundo Costa (2014, p. 67), em relação as pesquisas na área de educação, “o método autobiográfico se constitui em uma forma elevada e instrutiva de compreender as conexões entre a história que cada docente vive – ou viveu – e a história da qual cada um produz e é produzido”. Os gestores de escola são docentes, mas estão como diretores por um tempo consideravelmente significativo, ou seja, eleitos para um período de três anos e, se reeleitos,

por mais três anos seguidos. Nessa jornada, portanto, com a visão mais ampla pelo cargo ocupado, produzem conhecimento e saberes advindos da experiência que beneficiam não somente alunos de uma sala, mas de uma escola inteira, contribuindo para a rede municipal de educação a atingir os objetivos educacionais propostos.

O método autobiográfico, ao valorizar a experiência vivida como fonte epistemológica, propõe uma nova forma de fazer ciência: mais sensível, reflexiva e comprometida com a singularidade do sujeito. Ao integrar a narrativa de vida à pesquisa científica, desliga-se da objetividade tradicional e inaugura-se uma perspectiva filosófica que reconhece o sujeito como protagonista da produção de saberes. Os aportes teóricos de Delory-Momberger, Dominicé, Ferraroti, Finger, Josso, Nóvoa, dentre outros autores, evidenciam que a autobiografia não é apenas um relato pessoal, mas um instrumento de formação, investigação e transformação. Assim, a pesquisa autobiográfica se sustenta como fonte abundante e cenário promissor para a construção de conhecimentos que surgem da vida e retornam a ela, em um movimento contínuo de reflexão e reinvenção.

3.3 O *locus* da pesquisa

Conforme Oliveira (2016, p.39), para se fazer uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa, é preciso delimitar espaço e tempo”, ou seja, o corte epistemológico. Assim sendo, elegeu-se para este trabalho uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória, tendo como recorte espacial a cidade de Teresina, onde foram pesquisadas dezesseis escolas da rede municipal da capital piauiense, abarcando tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano) como os anos finais (6º ao 9º ano).

Os dados abaixo oferecem uma visão global de escolas e CMEI'S em Teresina.

Quadro 15 - Dados da rede municipal de educação de Teresina

Tipo	Núcleo Regional	Total de Unidade
CMEI	Zona Leste	41
	Zona Norte	42
	Zona Sudeste	29
	Zona Sul	58
	CMEI Total	170
EM	Zona Leste	51
	Zona Norte	28
	Zona Sudeste	26
	Zona Sul	44
	EM Total	149
Total Geral		319

Fonte: <https://semec.pmt.pi.gov.br> (maio, 2025).

Conforme dados da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), Teresina tem 149 escolas de nível fundamental. Nesse sentido, a pesquisa se concentrará no estudo das práticas da gestão de dezesseis escolas municipais de Teresina, anos iniciais (1^a ao 5^o ano) e/ou anos finais (6^o ao 9^o ano), de acordo com a visão e o trabalho dos seus gestores. O número de dezesseis escolas justifica-se pelo fato de representar 10,74% do total de escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Independente do desempenho no IDEB de 2017, 2019, 2021 e 2023, todas as escolas estavam aptas para a pesquisa, bastando apenas que seus gestores tivessem interesse em participar deste trabalho espontaneamente, conforme pressupostos da lei via TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A pesquisa foi autorizada pelo parecer consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) nº 7.346.156, de 27 de janeiro de 2025. No âmbito municipal, a pesquisa foi autorizada pelo Secretário Municipal de Educação (Semec), através do Ofício nº 1558/2024, de 4 de outubro de 2024.

Sobre os critérios para a inclusão ou exclusão das escolas na pesquisa, elencamos o seguinte: I – Ser uma escola da rede municipal de Teresina, seja anos iniciais (1^a ao 5^o ano), seja anos finais (6^o ao 9^o ano), ligada à SEMEC; II – Estar localizada na zona urbana da capital piauiense, conforme a seguinte distribuição: 4 escolas da zona norte, 4 escolas da zona leste, 4 escolas na zona sudeste e 4 escolas da zona sul.

Quanto ao sigilo das escolas, resolvemos identificá-las por codinomes. Nesse sentido, como o método autobiográfico é uma referência indispensável para nossa pesquisa, com textos que tratam de temas que giram em torno de experiência vivida, narrativa de si, subjetividade, formação, memória e identidade, usamos alguns desses termos para nomear as escolas. Assim sendo, seguem os nomes inspirados nos conceitos centrais dessa abordagem, divididos por zonas de Teresina, a saber: zona norte: Memória, Experiência, Trajetória, Origem; zona sul: Narrativa, Voz, Subjetividade, Sentido; zona leste: Travessia, Formação, Processo, Mudança; zona sudeste: Escuta, Reescrita, Diálogo, Reconhecimento.

No quadro a seguir, a justificativa dos codinomes para as escolas com o conceito central baseado em diversas leituras de obras do método autobiográfico.

Quadro 16 - Codinomes das escolas

Escolas	Conceito
Memória	Espaço de valorização das lembranças como matéria-prima da formação. Aqui, cada história é ponto de partida para o conhecimento.

Experiência	A escola como lugar onde o vivido é reconhecido, narrado e transformado em saber.
Trajatória	Reconhece o percurso singular de cada sujeito, valorizando o tempo e o movimento da vida
Origem	Acolhe o percurso singular de cada sujeito, valorizando o tempo e o movimento da vida.
Narrativa	Promove a ato de contar-se, de dar forma à própria história e construir sentido.
Voz	Espaço onde cada sujeito é escutado, reconhecido e incentivado a se expressar.
Subjetividade	Valoriza o olhar singular, os afetos e as interpretações que cada um traz consigo.
Sentido	Busca o significado profundo das experiências, conectando saberes e vivências.
Travessia	A escola como lugar de passagem, de transformação e de abertura para o novo.
Formação	Reconhece que aprender é formar-se continuamente, em diálogo com o mundo.
Processo	Valoriza o tempo da construção, o inacabado, o que está em movimento.
Mudança	Incentiva a reinvenção de si, a abertura para novas possibilidades de ser.
Escuta	Cultiva o silêncio atento, o acolhimento e o diálogo como práticas pedagógicas.
Reescrita	A escola como espaço onde é possível ressignificar a própria história
Diálogo	Ao dialogar, surgem novas perguntas, reflexões e caminhos que não estavam previstos inicialmente.
Reconhecimento	Promove o olhar que legitima, valoriza e fortalece a identidade do outro.

Fonte: elaborado pelo autor com base em leituras diversas do método autobiográfico.

O corte temporal abrangeu um período de oito anos seguidos, começando em 2017, período em que Teresina alcançou o primeiro lugar, conforme relatórios públicos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), finalizando em 2024. O período também contempla os mandatos de dois gestores distintos na Prefeitura Municipal de Teresina, um fator relevante que, segundo os gestores escolares da rede municipal, evidenciou o comprometimento e a visão educacional do grupo político responsável pela administração.

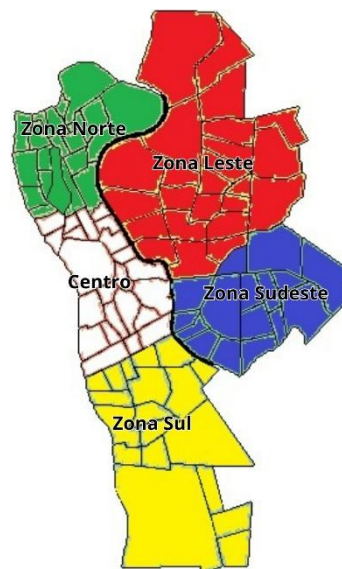
A cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, foi oficialmente fundada em 1852, a partir da construção de um novo povoamento nas margens dos rios Parnaíba e Poti. Está localizada na porção meio-norte nordestina e é a única capital da região que não é banhada pelo oceano. O nome do município é uma homenagem à Teresa Cristina Maria de Bourbon, esposa do imperador Dom Pedro II. A escolha da cidade como capital do Piauí foi concedida com base em sua localização geográfica estratégica, pois situa-se no limite territorial entre o Piauí e o Maranhão. O seu território é banhado pelos rios Parnaíba e Poti. A geografia local é marcada ainda pelo relevo plano e pela ocorrência de altas temperaturas típicas do clima tropical.

Teresina tem a maior população do Piauí, sendo o principal centro econômico e político do estado. O município é governado pela estrutura de Três Poderes e possui uma economia calcada nas atividades terciárias, em especial na administração pública, no comércio e nos serviços. A infraestrutura da cidade é a mais desenvolvida do Estado, principalmente pela presença de vários modais de transporte, que são importantes para a centralidade da capital estadual. A cultura de Teresina é caracterizada pelo rico artesanato e pela grande variedade de comidas típicas.

O clima teresinense é tipicamente tropical. Há a ocorrência de duas estações bem definidas: uma úmida e outra seca. A vegetação da cidade é composta por espécies de Cerrado e de Mata de Cocais. O caneleiro é a árvore símbolo da cidade.

Segundo o IBGE (2022), a população de Teresina é formada por cerca de 868 mil pessoas. É a sétima cidade em população da Região Nordeste. A cidade possui 123 bairros oficiais, divididos administrativamente em cinco zonas: Centro, Leste, Sudeste, Norte e Sul.

Figura 3 - Mapa de Teresina com divisão de zonas



Fonte: <https://semplan.pmt.pi.gov.br> (adaptado por Sena, 2025).

3.4 Os colaboradores da pesquisa

O foco da pesquisa são as práticas de gestão escolar. Assim sendo, foram selecionados 16 gestores escolares da rede pública municipal de Teresina, que exercem seus cargos em escolas das zonas norte, leste, sudeste e sul da capital. Os critérios de inclusão são os seguintes: I: ser diretor (a), ou vice-diretor (a), ou diretor (a) adjunto (a) com pelo menos um ano no cargo; II: estar disposto (a) a participar de livre e espontânea vontade das entrevistas com o pesquisador, bem como escrever o memorial de formação; IV: ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (anexo no Apêndice) disponibilizado pelo pesquisador.

Como vimos anteriormente, o número de interlocutores previsto para a pesquisa de campo é de dezesseis participantes, mas entrevistamos vinte, ou seja, quatro gestores a mais, que serviram de pré-testes para verificar se as perguntas eram compreensíveis e se os dados coletados faziam sentido. Desse modo, pudemos perceber que algumas perguntas foram melhoradas e outras foram acrescentadas, pois julgamos agregar valor e significado importantes para o objeto da pesquisa. Os quatro participantes separados para pré-testes são: Magnólia, Lotus, Margarida e Azaleia.

O pré-teste é uma etapa anterior à aplicação oficial do instrumento de coleta de dados (como um questionário, entrevista, por exemplo). Ele serve para testar a clareza das perguntas, ver se os participantes entendem o que está sendo perguntado, identificar ambiguidades ou termos confusos, avaliar o tempo de aplicação, detectar falhas de lógica ou sequência, verificar a eficácia das escalas de resposta, etc. O pré-teste, em resumo, é como um “ensaio geral” para garantir que o instrumento de pesquisa funcione bem na prática. Nele, utiliza-se também uma pequena amostra, porém com outro propósito: testar o instrumento, não coletar dados para análise final.

Segundo Fontana e Rosa (2021, p. 249), “o processo investigativo – e todo rigor de seu planejamento – requisita instrumentos planejados, testados, aplicados e que produzam dados suficientes para a tomada de decisões por parte do pesquisador”. Para os autores, essa é uma orientação crucial e que vale para todas as técnicas de pesquisa. Desta forma, todas as escolhas, conscientes ou não, do método científico “podem gerar dificuldades, limitações e problemas de análise dos dados constituídos através dos instrumentos elegidos” (*Ibid.*), e conhecidos, muitas vezes, somente no percurso do levantamento de dados. Assim sendo, dos entraves durante esse processo, os mais comuns são: amostras de pesquisa grande ou inviáveis; perguntas subjetivas

ou mal elaboradas; ambiguidade; linguagem inadequada com o público-alvo e, entre outras coisas, reações dos respondentes a questões que possam gerar polêmicas (Fontana e Rosa, 2021).

Nesse sentido, na aplicação do pré-teste com os participantes citados anteriormente, descobrimos perguntas mal elaboradas, tanto por uso de termos, palavras e expressões que dificultavam o entendimento daquilo que se queria saber quanto pelo fato de serem longas e pouco objetivas, bem como sequência de perguntas iguais com palavras diferentes. Outra coisa importante que enxergamos foi a necessidade de trabalhar melhor o uso tempo, sendo mais objetivos e procurando não deixar lacunas sobre o objeto de nossa pesquisa. Além disso, os participantes, em suas narrativas, trouxeram à luz ideias e opiniões que não haviam sido previstas anteriormente, a saber:

A gente planeja estar aqui como diretor, dirigir, delegar funções e, muitas das vezes, todo o planejamento que a gente faz não sai da forma que a gente planejou. Às vezes eu me sinto um bombeiro. É uma missão árdua [...] quem está aqui para a gente delegar não tem aquela habilidade e acaba que eu vou ter que assumir aquela demanda. Me sinto muito sobrecarregado, às vezes até sozinho (Lótus, Entrevista Narrativa, 2025).

Lótus deixou claro que trabalhar com a gestão é “apagar um incêndio todo dia”, ou seja, é estar constantemente lidando com problemas urgentes, imprevistos e crises, que acabam atrapalhando o dia a dia. Além disso, as pessoas contratadas (pela Semec) para auxiliar na gestão da escola não têm habilidade suficiente para resolver os muitos problemas que não param de chegar, embora sejam dadas instruções diariamente, porém não seguidas ou não assimiladas, resultando em sobrecarga de trabalho sob a responsabilidade do gestor escolar.

Azaleia, por sua vez, suscitou a ideia de “proximidade” que, segundo ela, escolas mais próximas à sede da SEMEC poderiam ser privilegiadas em relação às mais distantes.

Eu percebi que a gente, [...] nos bairros mais periféricos, foi deixado meio que de lado, enquanto outras escolas com mais visibilidade, às vezes mais próximas do centro, elas tinham um outro serviço. Eu percebi assim, que existia uma diferenciação entre aqueles que estavam ali mais pertos, aqueles que tinham uma mídia ali em cima, daqueles que estão mais distantes dos centros urbanos, que é onde a gente sabe que é mais precarizado. Então precisariam ter um lanche escolar de melhor qualidade, porque eu cheguei a ver em escolas mais próximas do centro ser servido frutas que na minha escola não chegavam. Então, o que justifica, se nós somos uma rede? Nós trabalhamos ali dentro daquele conjunto como as outras escolas. Por que pra uns têm isso e pra outras escolas que já tinham auxiliares de apoio a inclusão desde o início do ano e a gente esperando até o meio de setembro? Eu vi muito isso, essa coisa de pra uns sim, e pra outros não. Eu senti muito isso, e acho isso muito ruim como um todo, porque a gente começa a se sentir meio que desmotivado, porque você tá correndo, você tá buscando, você tá tentando e você tá vendo que as coisas não chegam e acontecem da forma como a escola precisa (Azaleia, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa da gestora denuncia a injustiça na distribuição de recursos educacionais, mostrando como isso afeta tanto a qualidade do serviço oferecido quanto a motivação dos trabalhadores. A fala, portanto, evidencia desigualdade no atendimento escolar entre instituições localizadas em áreas centrais e periféricas, porque existe uma diferença de recursos e serviços (como qualidade da merenda e presença de auxiliares de inclusão) que deveria ser uniforme, visto que todas pertencem à mesma rede. Ela sente que as escolas periféricas são negligenciadas, enquanto as centrais recebem mais atenção e visibilidade. Nesse sentido, essa desigualdade gera desmotivação nos profissionais, que se esforçam mas não veem retorno adequado em termos de estrutura e apoio. Assim, questiona a falta de equidade e a lógica de “para uns sim, para outros não”, que reforça a precarização das periferias.

Magnólia (Entrevista Narrativa, 2025) contribuiu com o conceito de qualidade educacional. Para ela, “qualidade é você realmente abraçar a profissão com amor, com dedicação, se preocupar com o aprendizado daquela criança, que tem você ali pra passar o seu conhecimento. Eu acho que com responsabilidade mesmo”. Conforme a narrativa, a qualidade não está apenas em recursos ou estruturas, mas na postura ética e afetiva do professor diante de sua missão. A gestora escolar associa qualidade educacional à responsabilidade, amor e dedicação do docente, colocando o foco tanto no vínculo humano quanto no compromisso com o aprendizado, ou seja, a pedagogia do afeto é imprescindível para um trabalho de sucesso na gestão escolar.

E, por fim, *Margarida*, que destacou como uma estratégia de sua prática de gestão escolar a doação de “caderno e lápis”, após uma mãe justificar a ausência do filho na escola pela falta de material escolar.

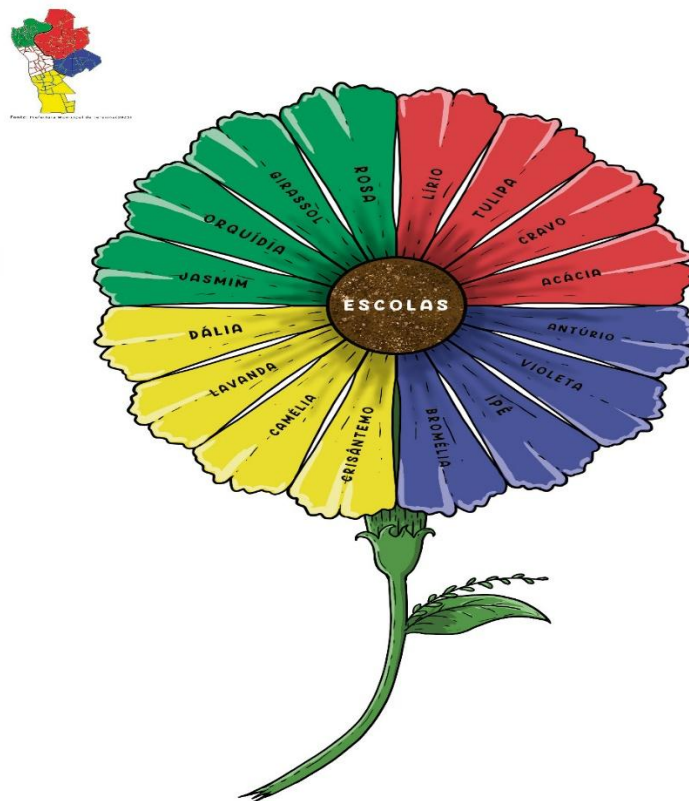
A prática da gestão impacta no desempenho dos alunos. Por exemplo, a gestão que é presente na escola a gente vê que tem uma diferença, porque o aluno vai ver que a gente está ali, que a gente está presente, que eles podem nos procurar. Os professores também. Eu gosto de sentar com os professores para poder ver como é que está o andamento da turma, qual é a dificuldade que eles estão tendo, quais os alunos que estão frequentando, quem não está. Eu já cheguei até a dar caderno e lápis para a criança poder vir à escola. Então assim, essas práticas da gestão real, elas colaboram para a aprendizagem, para poder trazer eles para a escola (Margarida, Entrevista Narrativa, 2025).

Esse episódio revela dois lados da questão financeira que merecem atenção: o das famílias, que enfrentam dificuldades socioeconômicas e, por isso, acreditam que seus filhos não podem frequentar a escola; e o das escolas municipais, que também carecem de recursos para garantir condições adequadas de ensino. Cabe às instituições estarem preparadas, inclusive, para oferecer materiais básicos, como forma de assegurar a permanência dos alunos na escola.

Na presente pesquisa, a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes será garantida em todas as suas fases, inclusive após o término, exceto nos casos em que houver manifestação explícita em sentido contrário por parte do participante. Os dados obtidos por meio de cada participação foram tratados de forma confidencial, de modo a não permitir a identificação dos envolvidos, salvo quando exigido por lei ou mediante solicitação expressa do próprio participante. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram identificados por meio de codinomes que retratam flores, da seguinte forma: *Jasmim, Orquídea, Girassol, Rosa, Lírio, Tulipa, Cravo, Acácia, Antúrio, Violeta, Ipê, Bromélia, Crisântemo, Camélia, Lavanda, Dália*.

A figura abaixo mostra os participantes divididos por cada zona de Teresina, onde a sua escola está situada. Perceba que a flor, intitulada de “Pétalas da Educação”, foi desenvolvida de acordo com as zonas da capital. Comparando o mapa à esquerda, nota-se de *verde a zona norte (Jasmim, Orquídea, Girassol, Rosa); de vermelho, a zona leste (Lírio, Tulipa, Cravo, Acácia); de azul, a zona sudeste (Antúrio, Violeta, Ipê, Bromélia); e de amarelo, a zona sul (Crisântemo, Camélia, Lavanda, Dália)*.

Figura 4 - Organização dos participantes por zonas de Teresina



Fonte: Obra de Raylson Martins, 2025.

Outro aspecto importante da referida flor é que suas pétalas foram desenhadas à semelhança das pétalas do ipê, uma árvore muito típica da capital piauiense e do estado do Piauí. Assim sendo, no centro da flor, o núcleo, é representado por um círculo com o nome “Escolas”, destacando o conceito central de gestão escolar. Cada pétala está distribuída uniformemente ao redor do círculo central, possuindo o nome de uma flor, simbolizando os gestores escolares nas diferentes zonas da cidade. Isso cria um efeito visual e vibrante, expressando a diversidade e interconexão entre os gestores escolares e suas zonas. A obra não só reflete a beleza associada às flores, mas também traduz a ideia de cooperação e suporte mútuo no sistema educativo.

Abaixo, o quadro revela o perfil biográfico dos participantes.

Quadro 17 - Perfil biográfico dos gestores escolares

Nome	Idade/Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Docência ⁶	Tempo de Gestão Escolar ⁷
Jasmim	48 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em gestão com aplicação tecnológica; Libras; e Atendimento Educacional Especializado.	27 anos	6 anos
Orquídea	57 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão e Supervisão; Inclusão Psicopedagogia.	14 anos	6 anos
Girassol	60 anos M	Graduação em Geografia. Especialização em Gestão Escolar.	30 anos	24 anos
Rosa	46 anos F	Graduação em Educação Artística – Arte. Especialização em Educação Especial	15 anos	9 anos
Lírio	37 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência do Ensino Superior.	15 anos	6 anos
Tulipa	46 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	13 anos	3 anos
Cravo	41 anos M	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	15 anos.	7 anos

⁶ O tempo de docência contempla todos os anos de trabalho, seja na rede particular, seja na rede pública estadual ou municipal.

⁷ O tempo de gestão escolar contempla todos os anos de trabalho, seja na rede particular, seja na rede pública estadual ou municipal, bem como todos os mandatos no município: eleição e reeleição, diretor (a) escolar, vice ou adjunto (a).

Acácia	45 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão da Aprendizagem.	25 anos	10 anos
Antúrio	40 anos M	Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência do Ensino Superior.	15 anos	10 anos
Violeta	36 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência do Ensino Superior; Educação Especial e Libras. Mestrado em Educação e Tecnologia.	16 anos	2 anos
Ipê	48 anos M	Graduação em Biologia, Pedagogia e Enfermagem. Especialização em Gestão e Supervisão Escolar; e Educação Inclusiva.	25 anos	11 anos
Bromélia	38 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica Hospitalar.	18 anos	3 anos
Crisântemo	42 anos M	Graduação em Pedagogia	22 anos	3 anos
Camélia	48 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial.	15 anos	6 anos
Lavanda	39 anos F	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão e Supervisão Escolar; Docência do Ensino Superior; Educação Infantil.	20 anos	6 anos
Dália	67 anos F	Graduação em Pedagogia e Ciências Contábeis	47 anos	9 anos

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Como pode ser observado no perfil biográfico dos participantes da pesquisa, cinco são do sexo masculino e onze, do sexo feminino. Do total, quatorze são graduados em Pedagogia, um em Arte e outro em Geografia. O participante mais velho tem 67 anos, enquanto o mais jovem tem 36.

Em relação ao tempo de docência, o mais experiente possui 47 anos de atuação, e o menos experiente, 13 anos. Quanto ao tempo de gestão escolar, quem acumula maior experiência tem 24 anos de trabalho como diretor(a), enquanto aquele(a) com menor tempo na função possui dois anos de atuação.

Todos são professores(as) efetivos(as) da rede municipal de ensino e estão lotados(as) como diretores(as) até o fim do ano de 2025, quando haverá, conforme orientação da SEMEC, novas eleições para escolha dos gestores que ocuparão o cargo no triênio seguinte. Alguns

pretendem concorrer à reeleição, vice-diretor(a) ou adjunto(a); outros, por sua vez, retornarão à sala de aula.

Ao refletir sobre a experiência e o saber de experiência, Jorge Larrosa Bondía (2002), afirma:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Bondía, 2002, p. 27).

O saber da experiência, conforme Jorge Larrosa (2002), é um conhecimento profundamente subjetivo, singular e encarnado no sujeito que o vive. Ele não se refere apenas ao que acontece, mas ao que nos acontece, ou seja, à forma como cada indivíduo interpreta e transforma um acontecimento em vivência. Mesmo diante da mesma situação, duas pessoas não fazem a mesma experiência, pois esta é marcada pela história, sensibilidade, tempo de vida e contexto de cada um. Esse saber, no entanto, não pode ser separado do sujeito; ele molda uma forma única de estar no mundo, configurando uma ética, um modo de conduzir-se, e uma estética, um estilo próprio de viver e sentir.

No contexto da gestão escolar, essa perspectiva é essencial para compreender a diversidade entre os gestores. Uns têm mais tempo de atuação, outros estão iniciando; alguns acumulam décadas de vida, outros trazem o vigor das primeiras caminhadas profissionais. Assim, cada um carrega consigo um saber que não está nos manuais, mas nas vivências concretas, nas decisões tomadas, nos conflitos enfrentados, nas conquistas e nas frustrações. A experiência de gestão, portanto, não é apenas técnica, mas profundamente humana, e, por isso, singular. Justamente por ser um saber encarnado, como afirma Larrosa, ele não pode ser transferido ou replicado mecanicamente, mas deve ser reconhecido, valorizado e compartilhado como parte da construção coletiva de uma escola viva, ética e sensível.

A seguir, abordaremos sobre os Dispositivos de produção das narrativas, envolvendo o Memorial de Formação, a Entrevista Narrativa e o Protocolo de Observação.

3.5 Dispositivos de produção das narrativas

Sob a ótica de Clandinin e Connelly (2015), "narrativa" e "história" são termos intercambiáveis, empregados comumente para representar experiências concretas dos sujeitos e, simultaneamente, como fundamento metodológico na investigação qualitativa. Para os autores, a pesquisa narrativa eclode como uma forma de compreender a experiência humana, especialmente no campo educacional, onde a vida dos professores e suas práticas são atravessadas por histórias que revelam sentidos, aprendizagens e transformações.

A narrativa, nesse contexto, não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas uma forma de pensar e produzir conhecimento, permitindo a construção de saberes pedagógicos, o desenvolvimento de competências reflexivas e a valorização da subjetividade docente, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos educadores. A centralidade da experiência, conforme influenciada pela filosofia de John Dewey, é um dos pilares da pesquisa narrativa, pois considera que o conhecimento é construído na interação entre sujeito e contexto, ao longo do tempo (Clandinin e Connelly, 2015).

Neste estudo, adotamos três dispositivos de produção narrativa que viabilizaram o acesso às experiências vividas e contadas pelos profissionais da educação pesquisados. O primeiro corresponde à escrita de narrativas via memorial de formação; o segundo refere-se às entrevistas narrativas; e o terceiro está relacionado ao protocolo de observação. Todos são ferramentas poderosas da pesquisa qualitativa, favorecendo a compreensão aprofundada de histórias humanas, bem como a reconstrução das trajetórias docentes e gestoras. Esses instrumentos permitiram revelar detalhes das práticas de gestão escolar na rede municipal de ensino de Teresina, possibilitando compreender como os sujeitos constroem significados sobre sua atuação e como essas narrativas se entrelaçam com os desafios e potencialidades da educação pública.

A introdução da narrativa (auto)biográfica como caminho metodológico teve como objetivo captar aspectos singulares das trajetórias de vida dos gestores escolares, ressaltando vivências no ambiente escolar e o contexto das experiências no exercício do cargo. Nesse sentido, a escrita de narrativas (memoriais), no escopo dessa pesquisa, abriu espaço para que o gestor expusesse suas angústias, reflexões, experiências e recordações, escrevendo sobre seu processo de formação e prática profissional, tecendo sua própria história como autor, intérprete e testemunha de si mesmo. Enquanto protagonista de sua própria história, portanto, o narrador pôde mergulhar em suas experiências, valores e aprendizagens, refletindo sobre o significado

de sua liderança não apenas no contexto de uma sala de aula, mas no âmbito de uma escola inteira.

Ao propor uma valorização da narrativa como forma de resistência ao esquecimento, Morais (2024), afirma:

Narrar os acontecimentos pelos quais passam os sujeitos, em tessituras caracterizadas por afetações e marcas do que, em sua memória, são possíveis de evocar e refletir, são maneiras outras de combater o esquecimento das sensações, emoções e sensibilidades que cada um(a) consegue enxergar e transpor, criativamente, nas escritas narrativas das experiências trilhadas pelas pessoas (Morais, 2024, p. 3).

Assim, segundo o autor, narrar é como tecer experiências, que são os acontecimentos vividos, as emoções sentidas, as sensações corporais e as marcas deixadas na memória, costuradas em um tecido simbólico que dá forma à experiência. A memória, nesse sentido, não é apenas uma lembrança factual, mas aquilo que nos tocou, nos transformou. Nesse sentido, cada pessoa, ao narrar, reinterpreta e ressignifica sua trajetória, revelando sensibilidades únicas que modelam novas formas de enxergar o mundo. Nessa perspectiva, narrar é também um ato de preservação daquilo que não é visível ou mensurável, como as emoções, os sentidos, os gestos, os silêncios. Ao registrar essas dimensões, evita-se que a experiência humana seja reduzida a dados estatísticos, combatendo o esquecimento daquilo que nos constitui como sujeitos sensíveis.

3.5.1 Memorial de formação

As experiências vividas e as histórias que criamos e contamos sobre elas revelam como nos formamos ao longo da vida, não somente por meio de ensinamentos formais. Isso é o que aponta Josso, quando abre as janelas do seu pensamento e a luz irradia, anunciando que:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (Josso, 2004, p. 43).

Os contos e narrativas que ouvimos na infância não são apenas entretenimento, mas funcionam como os primeiros modelos simbólicos utilizados para entender o mundo. Ao ouvir

ou criar histórias, principia-se a construir significados sobre o que é certo, errado, belo, assustador, possível, isto é, começamos a formar nossa visão de mundo.

No horizonte desse pensamento, Josso (2004) trabalha com a ideia de que cada pessoa constrói sua identidade e seu saber a partir das experiências vividas. Essas experiências, por sua vez, são transformadas em narrativas: memórias que não apenas relatam o que aconteceu, mas revelam como aquilo foi sentido, interpretado e assimilado. Desse modo, a autora diferencia o que “a vida ensinou” (algo externo, passivo) do que se “aprendeu experiencialmente” (algo ativo, interno). Ou seja, não é o fato em si que ensina, porém o modo como o sujeito vive, reflete e dá sentido àquele fato. Nesse caso, aprender experiencialmente é integrar emoção, pensamento e ação em uma compreensão pessoal.

Sob a ótica da autora, a formação não é algo que se recebe, mas algo que se constrói. É um processo contínuo de autoconhecimento, em que o sujeito se torna protagonista da própria aprendizagem. As histórias de vida são, portanto, ferramentas poderosas para revelar esse processo, pois mostram como cada pessoa transforma vivências em saberes. Josso (2004) nos convida a olhar para nossas experiências não como simples acontecimentos, mas como matéria-prima da nossa formação. As histórias que contamos sobre nós mesmos revelam não só o que vivemos, mas também como nos tornamos quem somos. E isso começa lá atrás, nos contos da infância, que já sinalizam que ser humano é, essencialmente, ser criador de significados.

O ato de escrever sobre si mesmo exige uma reflexão profunda sobre o que se viveu. Não é apenas narrar fatos, mas compreender o significado deles, ou seja, a consciência das vivências.

A escrita de si configura-se numa atividade autoformadora quando o autor toma consciência das suas vivências transformando-as em experiências existenciais que nos fornecem elementos para compreender as diversas etapas vividas como experiências de aprendizagens que nos conduzem a novos patamares de autonomia no sentido de delinear projetos de transformação de si diante do que se propõe a ser (Mota, 2013, p. 50).

Para Mota (2013), ao refletir sobre essas vivências, o autor as ressignifica, transformando-as em experiências que moldam sua identidade e visão de mundo. Desse modo, esse processo de escrita e reflexão conduz a uma aprendizagem que não é apenas intelectual, mas existencial. O sujeito se torna, portanto, mais autônomo, capaz de tomar decisões mais conscientes sobre quem deseja ser. A escrita de si não é um fim em si mesma, mas um meio para delinear caminhos de mudança, crescimento e realização pessoal. Escrever sobre si é mais

do que contar uma história, é construir sentido, elaborar o vivido e projetar o futuro. É como se cada palavra escrita fosse um degrau rumo à liberdade interior e à autoria da própria vida.

Para Cabral e Nascimento (2014, p. 24) “o memorial é um tipo de escrita de si, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre a trajetória de vida e formação”. Ao descrevê-lo como uma “narrativa descritiva e reflexiva”, as autoras destacam dois elementos essenciais, ou seja, as dimensões do memorial. A primeira, descritiva, o memorial registra fatos, eventos, experiências vividas, é uma reconstrução cronológica ou temática da trajetória pessoal e profissional. A segunda, reflexiva, vai além da simples narração, pois o autor interpreta os acontecimentos, identifica aprendizados, reconhece rupturas e continuidades, e compreende como essas experiências moldaram sua formação. Além disso, o memorial como escrita de si, segundo Cabral e Nascimento (2014), é uma prática de autoformação, pois ao escrever sobre si, o sujeito se vê, se analisa e se transforma, permite dar sentido ao vivido, conectando experiências dispersas em uma narrativa coerente. Assim sendo, funciona como um instrumento pedagógico, especialmente em contextos acadêmicos, onde o sujeito articula sua trajetória com saberes adquiridos e práticas desenvolvidas.

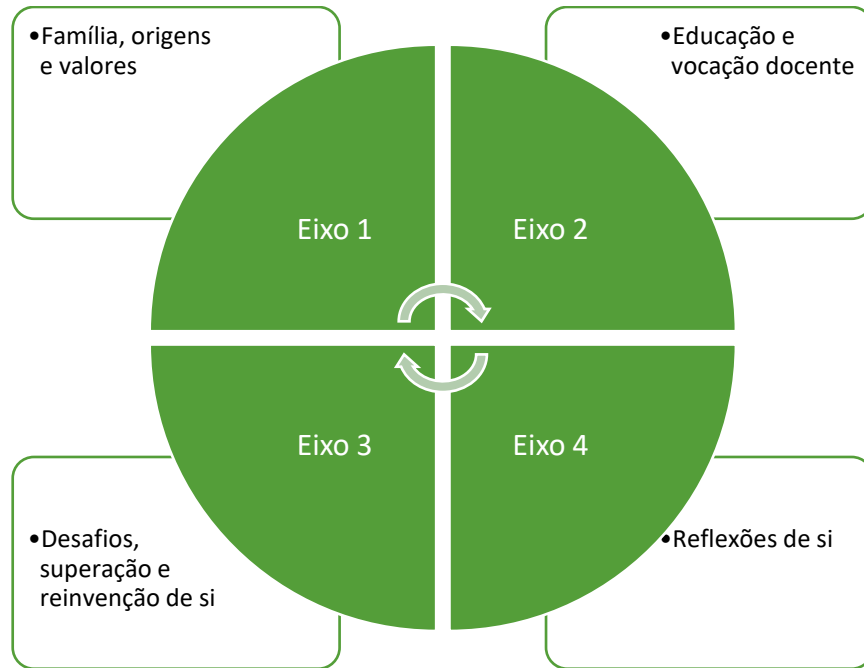
Nessa pesquisa, para a elaboração da escrita de si, tivemos, primeiro, que explicar do que se tratava, pois os gestores não sabiam o que era um memorial de formação. Apresentamos os autores que fundamentam a proposta, abordando conceitos e significados. Em seguida, demos exemplos de nossa própria história, narrando trechos de nossa vida, a fim de tornar o conceito mais claro. Para tanto, diferenciamos aquilo que se tratava apenas de simples memórias do que representava de fato mudança de vida, virada de chave, acontecimentos da própria história que alicerçaram escolhas e decisões para a pavimentação de novos caminhos. Com as explicações, todos se mostraram satisfeitos e assimilaram bem a importância da produção de seu memorial.

Por conta do trabalho intenso dos gestores escolares, estipulamos um prazo de um mês para a entrega do material. Buscamos respeitar o ritmo de cada gestor, sem perder a conexão, permanecendo à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Aos poucos fomos recebendo os escritos, o que se deu de três formas. Primeira, arquivo via *WhatsApp*; segunda, entrega pessoal; terceira, entrega através das professoras que nos ajudaram nos contatos para as entrevistas.

Na escrita, alguns foram bem sucintos, não deixando, certamente, de apresentar singularidades profundas. Uma característica peculiar dos memoriais é que sempre principiam com a infância e as referências familiares, desenvolvem-se em torno de desafios e superações, formação acadêmica e finalizam com o trabalho na gestão escolar.

Na figura abaixo, apresentamos uma síntese dos memoriais, organizada em quatro eixos temáticos que se entrelaçam como os pontos de uma costura, unidos por uma linha que dá forma e sentido ao tecido da memória de cada gestor escolar.

Figura 5 - Eixos temáticos



Fonte: elaborado pelo próprio autor, de acordo com os dados coletados da pesquisa.

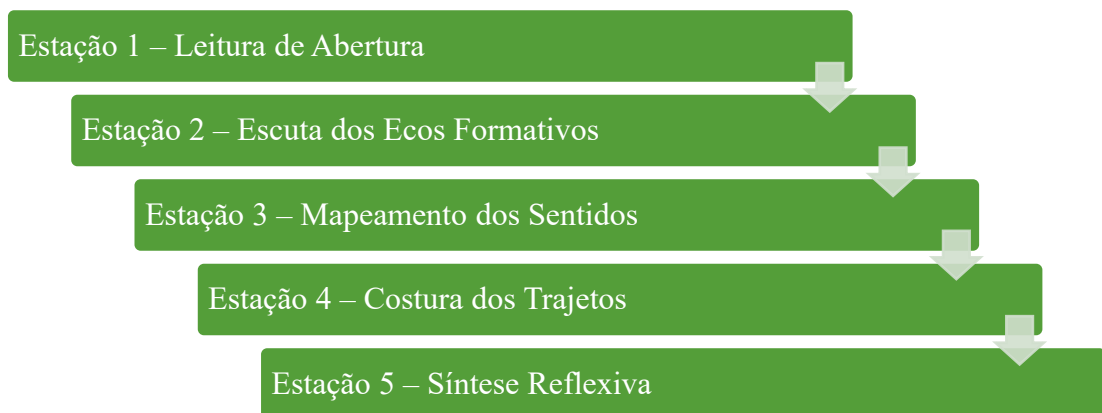
No eixo 1, denominado de *Família, origens e valores*, dados relevantes são destacados da vida particular dos gestores e da família, principalmente pai e mãe, revelando origens e valores que permearam a trajetória inicial de cada um. Em seguida, no eixo 2, é relatado o despertar da formação escolar, os encontros com mestres inspiradores, os desafios enfrentados e as escolhas feitas ao longo do caminho são apresentados como experiências que moldaram o desejo de ensinar. A vocação docente surge não apenas como profissão, mas como expressão de identidade e afeto pela aprendizagem. No eixo 3, por sua vez, aborda-se momentos difíceis enfrentados, as estratégias para superá-los e como essas experiências levaram à reconstrução pessoal e profissional. Finalmente, no eixo 4, destacam-se as memórias referentes às reflexões de si, os momentos em que os participantes da pesquisa voltam o próprio olhar para dentro de si (pensamentos, sentimentos, atitudes, escolhas) não para julgar, mas para compreender, ou seja, examinar ações, pensar sobre objetivos, sonhos e o caminho que se trilhou ou está trilhando.

Um ponto importante sobre os memoriais diz respeito às leituras. Para efeito de compreensão, procedemos da seguinte forma: criamos o que denominamos de Estações de Leitura. A ideia surgiu da nossa experiência como professor de língua portuguesa, ensino fundamental. Ao propor aos estudantes a leitura de textos variados (normalmente curtos), insistimos na estratégia de leitura em três momentos: primeira leitura, para conhecimento do texto; segunda leitura, para compreensão do texto, ou seja, familiaridade com termos e expressões, cenários, personagens, tramas; terceira leitura, para interpretação do texto, o momento de extrair os sentidos para revelar a mensagem (ou mensagens) principal.

Nessa perspectiva, o termo Estações de Leitura significa simplesmente o processo através do qual diversas leituras são realizadas por meio de paradas temáticas que permitem captar blocos de sentido, experiências recorrentes e núcleos reflexivos. Não se trata de uma análise hermenêutica. É uma caminhada sobre o texto. Assim como em uma viagem, cada estação representa um momento de escuta atenta, em que o leitor se detém para observar, interpretar e costurar os fragmentos narrativos que compõem a trajetória formativa do sujeito, no nosso caso, os gestores escolares. Essas estações não obedecem a uma linearidade rígida, porém emergem da leitura como zonas de sentidos ou cargas de significado, onde temas, por exemplo, como família, identidade, aprendizagem, rupturas, afetos e práticas, dentre outros, ganham forma. Ao nomear essas paradas, o leitor atento constrói um mapa interpretativo que revela os contornos da formação narrada.

Assim sendo, a figura abaixo ilustra os conceitos previamente discutidos, corroborando a análise apresentada.

Figura 6 - Estações de Leitura



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base dos dados da pesquisa.

A Estação 1 trata-se de uma Leitura de Abertura, a primeira aproximação com os memoriais. É uma leitura exploratória, reconhecimento do tom, estilo, e primeiros traços da narrativa formativa; a Estação 2 refere-se à Escuta dos Ecos Formativos, isto é, a identificação de experiências marcantes, memórias recorrentes, momentos de ruptura ou descoberta. Aqui surgem os primeiros blocos temáticos; a Estação 3, por sua vez, consiste no Mapeamento dos Sentidos, organização dos temas emergentes em eixos interpretativos. Na verdade, mapeamento dos núcleos de sentido que atravessam os textos; a Estação 4 corresponde à Costura dos Trajetos, trata-se da articulação entre os diferentes memoriais: comparações, convergências, singularidades. É o entrecruzamento de significados. A leitura individual se conecta com o coletivo, formando o tecido completo; a Estação 5, por fim, diz respeito à Síntese Reflexiva, ou seja, elaboração dos principais achados por meio de produção de sínteses que revelam os modos de ser, aprender e formar-se presentes nos textos. Aqui, os textos primários (escrita dos memoriais), produzidos pelos gestores escolares, deram origem a textos secundários e curtos (escritos pelo pesquisador), a fim de revelar eixos ou blocos para a análise futura, processo que se inicia logo em seguida.

Reiteramos que as Estações foram concebidas com o propósito exclusivo de proporcionar uma leitura mais precisa e aprofundada. A análise hermenêutica, por sua vez, corresponde a uma etapa distinta dentro desse processo.

Nesse horizonte, a avaliação do Memorial de Formação foi conduzida por meio da análise de conteúdo, com base na hermenêutica interpretativa. Para embasamento teórico, utilizamos Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), Josso (2004), Ricoeur (2019), Souza (2014), dentre outros. A interpretação hermenêutica de memoriais de formação é uma abordagem que busca compreender profundamente os sentidos e significados das narrativas autobiográficas produzidas por sujeitos em processo de formação, especialmente profissionais da educação. Não se trata apenas de analisar o conteúdo factual, mas de mergulhar na subjetividade, nas intenções, nas emoções e nas construções identitárias que emergem dessas escritas de si.

Finalmente, de acordo com Cabral e Nascimento (2014, p. 25), “o memorial tem o papel de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos”. Isto é, através das narrativas de si os gestores escolares tiveram a oportunidade de verificar se as relações concretas se alinharam (ou não) com seus desejos e intenções. Certamente é uma forma de compreender a coerência, ou os conflitos, entre o que se viveu e o que se aspirava. Assim, ao narrar sua trajetória, cada gestor escolar revisitou momentos marcantes e os confrontou com seus projetos de vida, revelando como os sonhos influenciaram decisões ou foram

transformados ao longo do caminho. Essa elaboração reflexiva contribui para a construção de uma identidade mais consciente, permitindo ao autor reconhecer padrões, rupturas e continuidades em sua formação pessoal e profissional.

3.5.2 Entrevista narrativa

“A frase *vivenciando a experiência* é um lembrete de que para nós a pesquisa narrativa destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 119). Com estas palavras, os autores citados abrem o capítulo 6 de sua obra *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. Em seguida, uma pergunta importante acompanhada de uma resposta igualmente significativa: “Por que usar a pesquisa narrativa? Porque a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência” (Ibid.).

Neste estudo, espelhado nos referidos autores, optou-se pela entrevista narrativa como técnica de coleta de dados, considerando sua capacidade de revelar experiências humanas inseridas em contextos sociais e históricos. Acredita-se que essa escolha contribuiu diretamente para alcançar os objetivos deste estudo.

Creswell (2010) corrobora o mesmo pensamento ao pontuar que as entrevistas narrativas são mais adequadas para colher histórias em detalhes, bem como experiências de vida de um ou alguns indivíduos. Desse modo, é relevante trabalhar com a narrativa, porque no papel de pesquisador será possível descrever, construir e reconstruir as histórias pessoais, sociais e profissionais dos interlocutores em consonância com um modelo interpretativo dos fatos ocorridos.

À luz dessa perspectiva, Muylaert *et. al.* (2014) assevera que as entrevistas narrativas possibilitam a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes. As narrativas, portanto, não apenas descrevem o que aconteceu, mas revelam como o sujeito interpreta e ressignifica suas experiências. Assim sendo, ao contar sua história, o participante expressa valores, crenças e emoções que muitas vezes estão implícitos ou inconscientes. Essas histórias mostram como e por que certas mudanças ocorreram em sua vida, seja na forma de pensar, agir ou sentir. O pesquisador, portanto, ao ouvir e analisar essas narrativas, consegue compreender os sentidos atribuídos às experiências, ou seja, o significado que o sujeito dá a elas.

No presente estudo, a entrevista narrativa, como técnica de coleta de dados, permitiu que todos os participantes expressassem livremente suas ideias, conceitos e concepções

consideradas relevantes ao tema investigado. Ao partir de uma questão aberta, essa estratégia evita o direcionamento das respostas, abrindo caminho para a construção gradual de narrativas com raízes próprias. Dessa forma, conteúdos implícitos e não verbalizados tendem a surgir com maior naturalidade e vínculo com a realidade vivida.

Sob o enfoque de Clandinin e Connelly (2015), a forma como um entrevistador age, as condições e a forma com uma entrevista acontece são detalhes importantes e não podem ser negligenciados.

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida. Imagine, por exemplo, as diferenças que possam desenvolver entre uma entrevista de um administrador sênior conduzida na sede central da empresa em comparação com a mesma pessoa entrevistada em casa (Clandinin e Connelly, 2015, p. 153).

Nesse sentido, a entrevista narrativa não é apenas uma coleta de dados neutra, porém é uma relação construída entre entrevistador e participante. Assim sendo, a forma como o entrevistador age, elabora perguntas e interage influencia diretamente o tipo de resposta que o participante oferece. Isso significa que o relato não surge isoladamente, mas é co-produzido dentro de uma dinâmica relacional.

Além disso, o contexto físico e simbólico da entrevista também interfere: o local, o horário e o grau de formalidade moldam o ambiente emocional e comunicativo. No exemplo dos autores, entrevistar um administrador sênior na sede da empresa pode evocar uma postura mais institucional e contida, enquanto entrevistá-lo em casa pode favorecer uma narrativa mais íntima e espontânea. Isso mostra que a narrativa, portanto, é sensível ao espaço e à atmosfera, e que o pesquisador precisa considerar esses fatores como parte do processo interpretativo.

Nesse estudo, realizou-se visitas, conforme agendamento de data e horário pelos próprios participantes, em dezesseis escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina, previamente escolhidas e sem uma ordem rígida de qual seria a primeira, “movimento determinado no próprio processo de seu desenvolvimento, garantindo um permanente diálogo entre o trabalho de investigação, as referências empíricas e a reflexão teórica” (Cruz, 2009, p. 30). Assim, realizou-se uma visita em quatro escolas da zona norte, quatro na zona sul, quatro na zona leste e quatro na zona sudeste.

Alicerçado pelo pensamento de Clandinin e Connelly (2015), entrevistar um diretor escolar no ambiente da própria escola onde ele atua teve uma importância estratégica e simbólica que enriqueceu significativamente a qualidade da pesquisa e da escuta profissional.

Destacamos, nesse caso, a contextualização viva da fala, pois o diretor estava imerso no espaço que representa sua prática cotidiana, favorecendo relatos mais precisos, conectados à realidade concreta da instituição. Os próprios elementos físicos e simbólicos do ambiente escolar puderam emergir espontaneamente na narrativa, ativando a memória situacional, visto que estar no local ativa lembranças específicas ligadas a experiências vividas ali, gerando respostas mais ricas, detalhadas e emocionalmente conectadas, fortalecendo até a relação entrevistador–entrevistado, pois o entrevistado tende a se sentir mais seguro e legitimado em seu território. Esses elementos, certamente, ajudam a interpretar os discursos com mais profundidade, evocam uma coerência entre discurso e prática, uma vez que a entrevista no local permite confrontar o que é dito com o que é vivido. Nessa perspectiva, favorece análises mais críticas e contextualizadas sobre liderança, gestão e cultura escolar (Lück, 2014).

Como exemplificam Clandinin e Connelly (2015), o local da entrevista pode alterar significativamente o tom e o conteúdo da narrativa. Em nosso caso, um diretor entrevistado em sua escola tende a expressar-se com mais propriedade, enquanto o mesmo sujeito, fora desse contexto, pode adotar uma postura mais genérica ou defensiva. Assim, seguindo a trilha das orientações dos referidos autores, chegamos às escolas, onde os primeiros contatos presenciais foram realizados com os participantes, visando a coleta de dados foco deste trabalho. Previamente, havia sido feito um contato inicial por celular e WhatsApp, ocasião em que foi apresentada uma breve explicação sobre a pesquisa.

Uma vez imerso no ambiente escolar, desenvolveu-se uma nova explanação sobre os objetivos da pesquisa, desta vez de forma mais detalhada. Apresentamos toda a documentação de suporte autorizada (Ofício da SEMEC e aprovação do CEP), solicitando, então, a colaboração voluntária de cada gestor, sempre respeitando os aspectos éticos e legais da pesquisa científica. Nesse momento, foi gentilmente solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, o próprio pesquisador realizou o preenchimento de um formulário bem simples com dados pessoais (nome, idade) do(a) gestor(a), formação acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação), tempo de docência e tempo de atuação na gestão escolar. Por fim, foi realizada a gravação da entrevista.

De acordo com Creswell (2010, p. 214), os pesquisadores qualitativos planejam sua abordagem ao registro de dados, ou seja, é preciso “identificar que dados o pesquisador vai registrar e os procedimentos para o registro desses dados”. Neste caso, utilizamos a gravação

em áudio como forma de coleta de dados, a fim de evitar a perda de informações importantes para a pesquisa. Posteriormente, as gravações foram transcritas, gerando textos narrativos que foram a fonte para as análises e inferências sobre os objetivos propostos deste trabalho.

Para a produção de narrativas, utilizamos o roteiro de entrevista narrativa abaixo.

Quadro 18 – Roteiro de entrevista

QUESTÃO NORTEADORA
Comente sobre suas motivações para ser gestor(a) escolar.
ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA
1: Conte um pouco sobre sua trajetória formativa (inicial e continuada).
2: Conte como é sua atuação profissional no cotidiano da escola.
3: Diante de sua experiência como gestor(a) escolar, quais as principais dificuldades enfrentadas no seu cotidiano escolar para alcançar os objetivos propostos?
4: Como ocorre o processo de tomada de decisão no contexto escolar?
5: O que costuma acontecer quando surgem imprevistos?
6: Comente sobre estratégias usadas no processo de fazer e decidir no contexto escolar?
7: Como é feita a comunicação entre a gestão e a equipe escolar (os colaboradores).
8: Como é a relação da gestão escolar com as famílias?
9: Pela sua experiência, qual é ou quais são as principais causas do sucesso ou insucesso escolar?
10: Qual é feita a comunicação entre a gestão escolar e a SEMEC?
11: Comente sobre a formação para gestor escolar oferecida pela SEMEC.
12: Como as práticas da gestão escolar impactam o desempenho dos estudantes?
13: O(a) senhor(a) já vivenciou ou observou situações que envolvam questões de preconceito na gestão escolar?
14: De que forma o seu ambiente de trabalho impacta, ou não, o seu ambiente familiar?
15: Diante de sua experiência como gestor(a) escolar, qual seria um conceito de qualidade educacional ou o que representa qualidade na educação?

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O roteiro de entrevista foi elaborado com diversas perguntas que funcionaram como estímulos à questão geradora, com o propósito de favorecer a compreensão dos gestores escolares quanto às memórias, formando um conjunto ampliado de perguntas, organizadas por

blocos temáticos, envolvendo o desenvolvimento profissional e as experiências da própria trajetória, bem como outros aspectos pertinentes à tomada de decisões, estratégias de trabalho, liderança no âmbito da gestão escolar e a relação com colaboradores, famílias e SEMEC.

Essa abordagem permitiu a garantia de flexibilidade durante a condução das entrevistas, permitindo ao entrevistador adaptar-se à dinâmica da conversa e às especificidades de cada participante. Assim sendo, nem todas as perguntas foram necessariamente utilizadas. Algumas permaneceram disponíveis como recurso para aprofundamento, esclarecimento ou exploração de aspectos emergentes, enquanto outras foram abordadas naturalmente pelos participantes em suas narrações.

É importante destacar que não houve uma ordem fixa para a aplicação das perguntas. A sequência foi definida conforme o fluxo da entrevista. A única pergunta previamente definida como inicial foi a questão norteadora, que tem a função de abrir o diálogo e situar o participante no tema central. Essa estratégia, portanto, está alinhada com os princípios da pesquisa qualitativa, que valorizam a escuta ativa, a espontaneidade e a construção conjunta de sentido.

Quanto às regras de procedimento da entrevista narrativa, seguimos a orientação de Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 96), que de forma resumida destacam que “a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva”. Na narração, não interromper o participante, apenas o entrevistador se restringir à escuta ativa, com apoio verbal, mostrando interesse do tipo “*hmm*”, “*sim*”, “*sei*”. Quando a narração chegar ao fim de forma natural, inicia-se a fase de questionamentos. Concluído esse processo, o pesquisador assume a responsabilidade de realizar uma transcrição precisa e, posteriormente, proceder à análise criteriosa do corpus textual.

Para Jovchelovitch e Bauer (2015), contar histórias é uma capacidade universal e das mais elementares formas de comunicação humana. Assim:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida com cotidiana normal (Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91).

Narrar é mais do que lembrar, é organizar experiências, buscar sentido para elas e lidar com sentimentos difíceis. Contar histórias ajuda as pessoas a compreenderem e enfrentarem os desafios da vida cotidiana. Os autores destacam que a narrativa tem um papel emocional e

social, permitindo que o indivíduo reconstrua sua trajetória e encontre familiaridade até nos momentos mais difíceis.

Finalmente, na ótica de Creswell (2010, p. 209), “em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura”. Aqui, o foco está, de fato, em compreender o mundo a partir da perspectiva dos participantes. Para o autor, o pesquisador deve suspender seus próprios julgamentos, crenças e pressupostos para ouvir e aprender com os colaboradores da pesquisa, visto que o conhecimento é construído a partir das experiências vividas, dos significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos investigados. Do mesmo modo, a literatura e as teorias existentes são importantes, mas não devem ofuscar a voz dos participantes.

3.5.3 Protocolo de Observações

Em pesquisa qualitativa, “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 207). Assim sendo, a atividade de observação dedica-se em utilizar os sentidos para o entendimento de contextos a fim de extrair conhecimentos.

Nessa ótica, o protocolo de observação é uma ferramenta importante em pesquisas qualitativas, especialmente em estudos que envolvem observação sistemática de comportamentos, interações ou ambientes. Ele funciona como um roteiro estruturado que orienta o pesquisador sobre o que observar, como registrar e com que frequência, garantindo rigor metodológico e coerência na coleta de dados.

Segundo Guerra (2014), semelhantemente ao que acontece nas entrevistas, no caso da observação, “não será o número de observações realizadas que define a credibilidade dos dados de uma pesquisa, mas sim a profundidade e a amplitude alcançadas ao longo do processo de coleta de dados” (Guerra, 2014, p. 28). A autora defende que, na pesquisa qualitativa, o valor dos dados não depende da quantidade de observações, mas da qualidade com que são feitas, ou seja, o quanto elas revelam sobre o contexto estudado. O foco está em compreender profundamente os fenômenos, não em acumular números.

Essa perspectiva é compartilhada por Minayo (2012), que destaca que a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma postura empática e reflexiva, capaz de compreender a realidade social em sua complexidade. Para ela, a observação deve ser sistemática e sensível,

permitindo que o pesquisador construa uma narrativa teorizada e contextualizada, em que prevaleça a lógica dos sujeitos observados.

Flick (2009) também reforça que, na pesquisa qualitativa, o foco não está na representatividade estatística, mas na densidade interpretativa dos dados. A observação, nesse sentido, deve ser orientada por critérios de relevância teórica e pela capacidade de revelar aspectos significativos da experiência social. Assim, a observação como técnica de pesquisa não se limita ao número de ocorrências registradas, mas à capacidade do pesquisador de interpretar contextos, relações e sentidos, construindo um conhecimento situado e significativo.

Nessa perspectiva, antes de iniciar o processo de observação, é fundamental estabelecer com clareza os objetivos da pesquisa. Em seguida, deve-se elaborar um roteiro detalhado, especificando exatamente quais aspectos serão observados. Também é importante definir a frequência com que as observações serão realizadas, bem como o período total destinado à coleta de dados.

Segundo Guerra (2014), na pesquisa qualitativa, a validade da técnica de observação depende de algumas coisas, dentre as quais a autora dá destaque para a “riqueza de detalhes presentes nas descrições ou diários de campo; os diferentes ângulos que o observador foi capaz de identificar e resgatar para compreender a realidade; a capacidade do observador de imprimir sentido àquilo que observa” (Guerra, 2014, p. 28). Mais uma vez fica claro que observar não é apenas ver, mas compreender profundamente e dar significado ao que se presencia.

Para Marconi e Lakatos (2017), do ponto de vista científico, a observação apresenta tanto vantagens quanto limitações. Entre as vantagens, por exemplo, destaca-se o menor esforço exigido do observador em comparação com outras técnicas; a possibilidade de coletar dados sobre atitudes e comportamentos típicos; e a menor dependência da introspecção ou da reflexão, entre outros aspectos. Por outro lado, as limitações incluem o risco de o observado provocar impressões favoráveis ou desfavoráveis no pesquisador; a interferência de fatores imprevistos na tarefa investigativa; a dificuldade de acesso a aspectos da vida cotidiana e particular; e a variabilidade na duração dos acontecimentos, que podem ser rápidos ou prolongados. Apesar desses obstáculos, a observação permanece como recurso metodológico relevante, pois permite captar fenômenos em seu contexto natural e fornecer subsídios valiosos para análises científicas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a investigação científica emprega diversas modalidades de observação, entre as quais destacamos quatro tipos principais, apresentados a seguir.

Quadro 19 - Modalidades de Observação

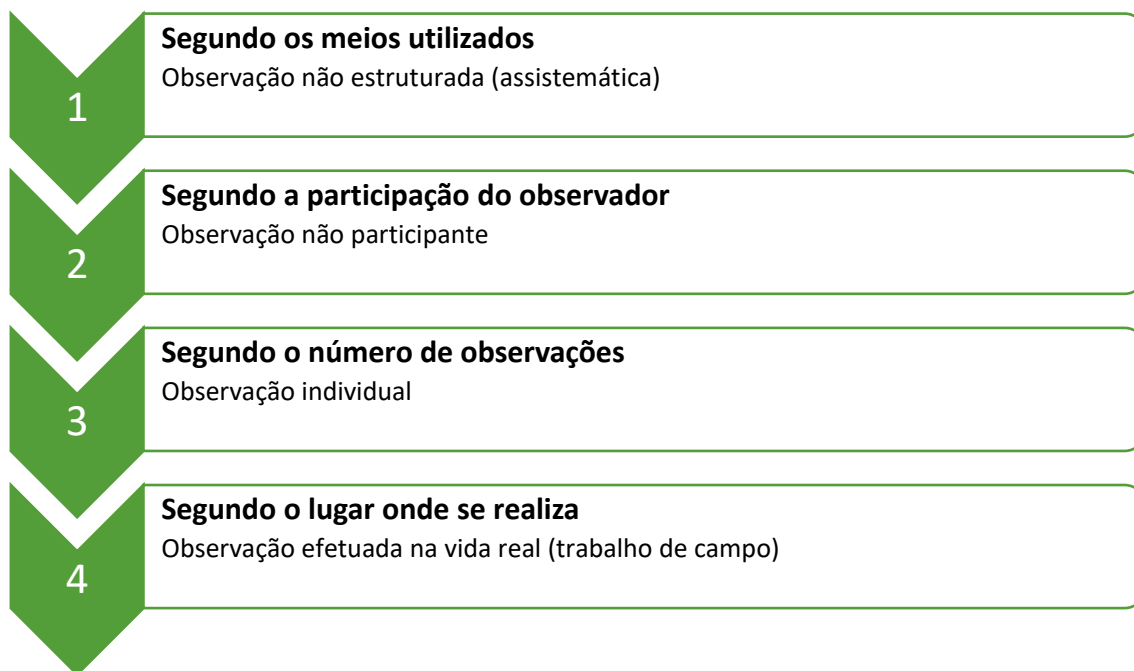
1 Segundo os meios utilizados	Observação não estruturada (assistemática): A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados.
	Observação estruturada (sistemática): A observação sistemática também recebe várias designações: estruturada, planejada, controlada. Utiliza instrumentos para a coleta dos dados ou fenômenos observados. Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos.
2 Segundo a participação do observador	Observação não participante: Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador.
	Observação participante: Consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.
3 Segundo o número de observações	Observação individual: Como o próprio nome indica, observação individual é uma técnica de observação realizada por um pesquisador. Nesse caso, a personalidade dele se projeta sobre o observado, fazendo algumas inferências ou distorções, pela limitada possibilidade de controles.
	Observação em equipe: A observação em equipe é mais aconselhável do que a individual, pois o grupo pode observar a ocorrência por vários ângulos. Quando uma equipe está vigilante, registrando o problema na mesma área, surge a oportunidade de confrontar seus dados posteriormente, para verificar as predisposições.
4 Segundo o lugar onde se realiza	Observação efetuada na vida real (trabalho de campo): Normalmente, as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. A melhor ocasião para o registro de observações é o local onde o evento ocorre. Isto reduz tendências seletivas e deturpação na reevocação.
	Observação efetuada em laboratório: A observação em laboratório é a que tenta descobrir a ação e a conduta, que teve lugar em condições cuidadosamente dispostas e controladas. Entretanto, muitos aspectos importantes da vida humana não podem ser observados sob condições idealizadas no laboratório.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, conforme Marconi; Lakatos (2017, p. 208).

Com base na pesquisa ora abordada sobre gestão escolar, e considerando que aconteceriam entrevistas com diretores em diferentes zonas da capital piauiense, o Protocolo de Observação tornou-se uma ferramenta complementar valiosa para captar detalhes do cotidiano escolar, da atuação gestora e das interações no ambiente. Nesse sentido, a observação funcionou como uma lente ampliada, revelando o que está atrás das aparências, expressões verbais e não verbais, relações de poder e afeto, reações espontâneas e imprevistos, ambiente real e emocional e etc.

Sob essa ótica, elegemos as modalidades indicadas na figura a seguir para orientar nossas observações, visto que constituem elementos fundamentais para compreender a dinâmica desse processo investigativo.

Figura 7 - Modalidades de observação utilizadas pelo pesquisador



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, conforme dados da pesquisa.

Em uma agenda, realizou-se anotações de campo como observador não participante, oportunidade em que houve registro discreto, espontâneo e informal da realidade tanto das escolas (funcionários, atividades, instalações, movimentações) como dos gestores escolares (comportamentos, emoções, sentimentos, opiniões) em seu ambiente de trabalho. Usou-se uma agenda durante a observação *in loco*; em seguida, as anotações foram transcritas para um caderno capa dura, organizado da seguinte forma:

Ficha 1 - Observação – Gestão Escolar

Identificação do Observador:

Nome: _____

Data da Observação: _____, _____, _____

Horário: _____ às _____

Escola Observada: _____

Localização Zona: Norte () Sul () Leste () Sudeste ()

Diretor(a) Observado(a): _____

Tipo de Observação: () Não Participante

Dimensões e Categorias de Observação

Categorias de observação (liderança, tomada de decisão, comunicação com equipe, relação com alunos e comunidade, uso do espaço escolar etc.)

Instrumento de Registro (Agenda de campo)

Duração e frequência (horas/Minutos)

Ambiente Escolar

Postura do Gestor Escolar (sentimentos, emoções, etc)

Observações Gerais

Eventos não previstos:

Impressões do observador:

Aspectos éticos observados (consentimento, privacidade, respeito):

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base em autores diversos que discutem a observação como técnica de produção de dados em pesquisa qualitativa.

As observações foram realizadas nos dias das entrevistas, turno manhã e tarde, nas escolas analisadas, conforme agendamento entre pesquisador e gestores escolares. Antes da imersão no campo de investigação, algumas anotações importantes foram efetuadas previamente, que serviram como referenciais orientadores, como dados das escolas, por exemplo. No ambiente escolar, as anotações foram feitas de maneira organizada e silenciosa, respeitando o ambiente e garantindo a naturalidade das interações. O período de observação compreendeu todo o intervalo entre a chegada ao ambiente escolar e o término da visita, permitindo o registro contínuo das interações ocorridas.

Como a rotina de trabalho dos gestores escolares é bastante corrida, com uma agenda apertada, já estávamos cientes de que haveria obstáculos, imprevistos e/ou inconvenientes relacionados às condições das instalações, à circulação de pessoas e as demandas de um modo geral. Nesse sentido, passamos a relatar algumas cenas de nossas observações, dentre outras não menos importantes.

A primeira trata-se da visita à escola “Trajetória”, do participante “Girassol”. De acordo com a disponibilidade do gestor, a entrevista ficou marcada para às oito horas da manhã de uma sexta-feira, último dia do mês de janeiro. A fim de evitar atrasos, chegamos quinze minutos antes do horário previsto. Fomos bem recebidos. A recepção na entrada da escola foi bastante cordial. Uma servidora nos levou para a sala dos professores, que fica colada à sala da secretaria da escola. Ali, ficamos aguardando a chegada do gestor escolar.

A escola estava limpa, bem organizada e em silêncio, pois ainda não tinha acabado o período de férias. Ao longe, distraída e suavemente, uma auxiliar de serviços gerais varria e cantava “*É preciso saber viver*”, música de Roberto Carlos (1974). A secretária “A” me cumprimentou e já foi perguntando se eu iria trabalhar na escola, enquanto a secretária “B” reclamava das muitas contas que tinha para pagar.

Mais alguns minutos e o gestor chegou no horário marcado. Apesar de muito educado e bem receptivo, a entrevista não se iniciou às oito horas, pois “Girassol” começou a circular pela escola, checando os departamentos, conferindo mercadorias e conversando com pessoas. Entre idas e vindas, um pedido de desculpas pela demora. “*Daqui a pouco a gente conversa!*”, dizia ele, com certa preocupação. Assim, fomos começar a entrevista às oito horas e cinquenta e oito minutos, quase uma hora depois do horário previsto.

“Girassol” me recebeu com gentileza, conduzindo-me até sua sala, um espaço mais reservado para a entrevista. O ambiente era pequeno e pouco confortável, com um armário de aço de meia-idade que servia para armazenar mercadorias da escola. A demanda por sua atenção era constante. Mal havíamos começado a conversa, alguém bateu à porta. Em seguida, outra pessoa. E mais outra. Eram funcionários em busca de assinaturas ou de orientações para a tomada de decisões; pais e responsáveis querendo falar com o gestor, fazer solicitações, comprar fardamento ou apresentar reclamações. A movimentação era tanta que ele precisou estabelecer uma regra: dali em diante, só atenderia após o término da entrevista. Ainda assim, o celular não parava, ora tocava, ora recebia mensagens.

A sala pequena e ainda utilizada para armazenar mercadorias revela uma sobreposição de funções físicas que compromete a privacidade e a funcionalidade do espaço destinado à gestão. O uso do ambiente como depósito indica uma subvalorização simbólica da liderança escolar, o que pode afetar a autoridade e a autonomia do gestor. Segundo Lück (2009), o espaço da direção deve ser planejado para favorecer a organização, a tomada de decisões e a escuta qualificada. Quando esse espaço é compartilhado com funções operacionais, há um enfraquecimento da identidade institucional da gestão.

A intensa procura pelo gestor por diferentes segmentos da comunidade escolar, funcionários e/ou pais, evidencia o papel central e multifacetado que o gestor ocupa na dinâmica escolar. Essa demanda constante revela uma liderança acessível, mas também aponta para uma possível sobrecarga de funções, que pode comprometer a qualidade da escuta e da mediação.

Paro (2016) defende que a gestão democrática pressupõe abertura ao diálogo e à participação, mas alerta que a ausência de mecanismos de mediação e delegação pode gerar centralização excessiva e desgaste do gestor. A cena observada sugere que o diretor é visto

como referência para resolução de conflitos e tomada de decisões, mas talvez sem o suporte institucional necessário para distribuir responsabilidades.

A busca por assinaturas, compra de fardamento e decisões administrativas indica que o diretor está envolvido diretamente em tarefas operacionais, o que pode limitar sua atuação estratégica. Martins e Theóphilo (2009) destacam que a gestão escolar exige planejamento e organização do fluxo de trabalho, com definição clara de papéis e processos. A ausência de filtros ou canais intermediários para demandas cotidianas pode comprometer a eficiência da gestão.

A segunda cena trata-se da visita à escola “Origem”, da participante “Rosa”. Conforme a agenda da gestora, a entrevista estava marcada para as oito horas da manhã do dia seis de fevereiro. Ao chegarmos no horário combinado, fomos cordialmente recebidos pelo agente de portaria, que prontamente nos conduziu à sala da direção. A gestora, muito gentil, ofereceu água e um cafezinho. A escola era pequena, porém limpa. A sala dos professores conectava-se à sala da diretoria, ambas pequenas em tamanho. A diferença estava no espaço da gestão: estreito e desconfortável, e ainda ocupado por uma impressora compartilhada entre os docentes e as funcionárias da secretaria que, por duas vezes, entraram na sala para pegar um documento impresso.

Em determinado momento, durante o recreio, interrompemos a gravação da entrevista devido à entrada inesperada de uma aluna autista na sala da gestora, seguida de sua cuidadora, visivelmente apreensiva. A aluna falava em alto volume, procurando desenhos e pedindo, com insistência, um brinquedo tipo *Barbie*. Diante da cena, todos permanecemos em silêncio, enquanto a cuidadora e a gestora, com paciência e delicadeza, conseguiram acalmá-la e conduzi-la para outro espaço da escola.

Semelhantemente às observações na escola “Trajetória”, a sala da diretora “pequena e desconfortável” revela limitações estruturais que impactam diretamente a qualidade do ambiente de trabalho da gestão. A presença de uma impressora de uso coletivo no espaço reservado à direção indica uma falta de delimitação funcional entre áreas administrativas e pedagógicas, o que pode comprometer a privacidade, a concentração e a tomada de decisões estratégicas. O espaço físico da gestão deve favorecer a autonomia e a organização do trabalho escolar, sendo um elemento simbólico da autoridade e da liderança institucional (Lück, 2009).

A entrada inesperada de uma aluna autista acompanhada pela cuidadora aponta para a presença de práticas inclusivas, mas também evidencia desafios na organização e no acolhimento de alunos com necessidades específicas. O fato de a diretora interromper a entrevista para lidar com a situação demonstra responsividade e cuidado, mas também sugere

que faltam protocolos claros ou espaços adequados para atender emergências ou demandas específicas de inclusão, não só na referida escola, mas em toda a Rede Municipal de Educação. De acordo com Mantoan (2003), a gestão escolar inclusiva exige planejamento, formação e estrutura para garantir o atendimento digno e eficaz às singularidades dos alunos.

A interrupção da entrevista por uma situação imprevista revela a complexidade da rotina gestora, marcada por múltiplas demandas simultâneas. A gestora se vê obrigada a conciliar o papel de entrevistada com o de gestora ativa, o que reforça a ideia de que a liderança escolar é dinâmica e exige flexibilidade. Paro (2001) destaca que o gestor escolar atua em um espaço de tensão entre o planejamento e a imprevisibilidade, sendo necessário desenvolver competências comunicativas e mediadoras.

Nessa perspectiva, nos dois casos, as observações revelam um cenário de infraestrutura inadequada, centralização de demandas e pressão constante sobre o gestor escolar. A sua atuação como figura acessível e procurada por todos os segmentos da escola demonstra compromisso e liderança, mas também expõe fragilidades institucionais que dificultam a gestão estratégica. A análise sugere a necessidade de revisão dos espaços físicos, redistribuição de funções e fortalecimento de mecanismos de apoio à liderança escolar.

Para Lüdke e André (1986, p. 29), a observação deve ser moldada conforme a complexidade do fenômeno investigado, os objetivos do estudo e as condições práticas envolvidas. Assim sendo, as autoras nos alertam para a importância de pensar o tempo de campo como uma variável estratégica, não apenas logística. O pesquisador, portanto, precisa equilibrar profundidade e viabilidade, sempre atento ao que o problema de pesquisa exige.

Finalmente, o protocolo de observação representou uma ferramenta essencial para garantir a consistência, a objetividade e a profundidade na coleta de dados. Ele não somente organiza o olhar do pesquisador, mas também fortalece a credibilidade dos dados obtidos. Ao seguir critérios bem definidos, é possível transformar a observação em uma prática sistemática que contribui significativamente para a compreensão dos fenômenos estudados. Assim, justifica-se a importância de sua aplicação cuidadosa e alinhada aos objetivos da pesquisa.

3.6 Procedimentos de organização e análise das entrevistas

Conforme Creswell (2010, p. 216-217), o processo de análise dos dados contempla extrair significado das informações referentes ao texto e à imagem. Nesse sentido, envolve preparar tais informações para verificação, conduzindo diferentes análises, a fim de

compreender mais fundo esse processo. Desse modo, as narrativas constituem o corpus de análise da pesquisa, sendo valorizadas por sua subjetividade, seu potencial heurístico e pela abordagem interpretativa-compreensiva que orienta sua leitura. Elas não apenas revelam os acontecimentos vividos, mas também expressam os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, tornando-se fontes ricas para compreender os processos formativos. Fundamentada na fenomenologia das experiências postas, conforme Ricoeur (2019), essa perspectiva reconhece que, ao serem narradas, as vivências ganham forma, linguagem e significado, permitindo ao pesquisador acessar o mundo vivido dos participantes. Assim, as narrativas assumem papel central na investigação, pois possibilitam compreender como os sujeitos constroem e expressam suas trajetórias, afetos e modos singulares de estar no mundo.

A análise interpretativa das narrativas, conforme aponta Souza (2014), é uma etapa essencial no processo investigativo, pois permite identificar evidências que revelam a relação entre o objeto de estudo e as práticas de formação dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem busca compreender tanto as regularidades quanto as singularidades presentes em um conjunto de narrativas, sejam elas orais ou escritas, valorizando os traços que emergem da experiência vivida. As narrativas autobiográficas coletadas nesse percurso investigativo concentram-se nas trajetórias individuais, marcadas por subjetividades que se constroem por meio dos processos de memória, rememoração e expressão narrativa. Ao narrar suas vivências, os sujeitos não apenas compartilham fatos, mas também revelam sentidos, afetos e modos próprios de interpretar o mundo, tornando a escrita e a oralidade ferramentas potentes para compreender como se dão os processos formativos em suas dimensões mais humanas e singulares.

Com base na proposta de Souza (2014), com o título “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido”, elaboramos o processo da interpretação e análises das fontes, valendo-nos da ideia “metafórica em três tempos”: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Assim, este pesquisador detalha cada etapa, a saber: Tempo I, configurado como tempo de análise ou Pré-análise, centra-se na organização e leitura das narrativas, a perspectiva de perceber e definir o perfil dos interlocutores e assim avançar no processo da leitura cruzada, percebendo as singularidades, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas. O autor chama atenção para o fato de que, nesse tempo, a compreensão da análise de inicia na escuta, na transcrição.

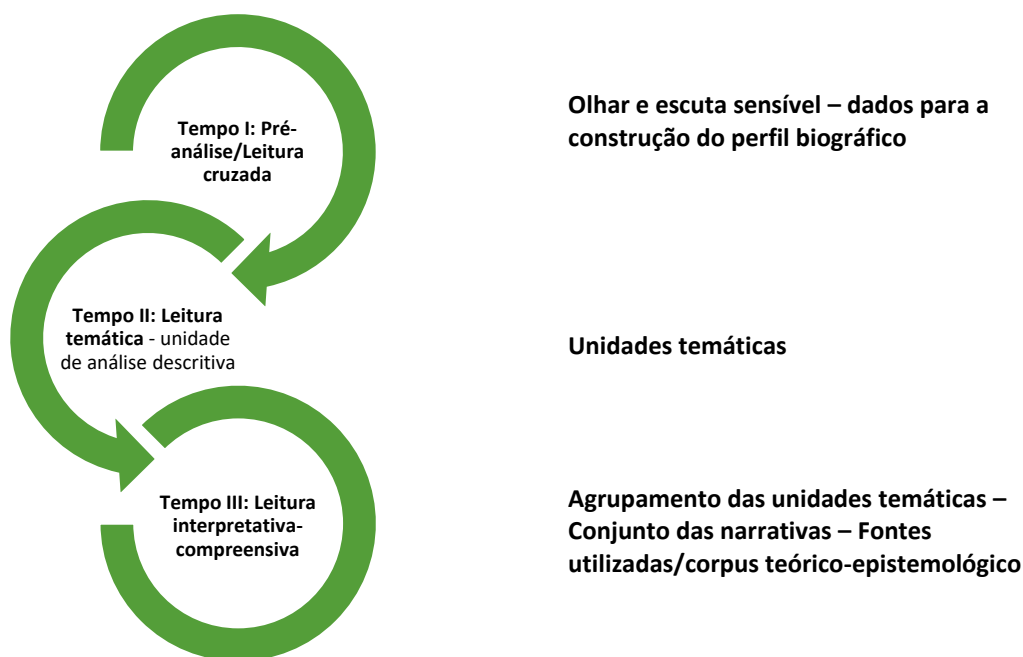
Na etapa Tempo II, a organização dos dados que implicou na leituras e releituras que darão suporte as unidades de análises temáticas descritivas, e essas estão vinculadas às leituras

cruzadas do Tempo I, tendo em vista o elemento da subjetividade de cada interlocutor em sua história narrada como também a de todo o grupo, organizando-se as temáticas e agrupamentos de unidades de análise para possibilitar a compreensiva-interpretativa de cada texto narrado através do seu universo de significados e significantes.

O terceiro momento de análise, etapa Tempo III, compreende e totaliza elementos dos Tempo I e do Tempo II, assim consolidados pelas leituras e releituras dos elementos narrados, uma análise interpretativa-compreensiva do corpus da narrativa em agrupamento e que se propõe revelar pelo contributo do objeto de estudo e dos objetivos perspectivados na pesquisa, mediante a consideração da subjetividade e intersubjetividade que é peculiar, ou não, a cada narrativa na sua versão (auto)biográfica. E assim “Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre eles porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos” (Souza, 2006, p.79). Assim, os “tempos” aqui apontados em termos de encaminhamentos organizativos e interpretativos são para favorecer a análise e os achados narrativos.

A figura abaixo representa o pensamento do autor. Em relação à figura original, acrescentamos os nomes *Tempo I*, *Tempo II* e *Tempo III* para facilitar a compreensão.

Figura 8 - Tempos de análise



Fonte: Souza (2014, p. 43).

SEÇÃO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Fotografia 4 – Quadra esportiva da escola “Reescrita”



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

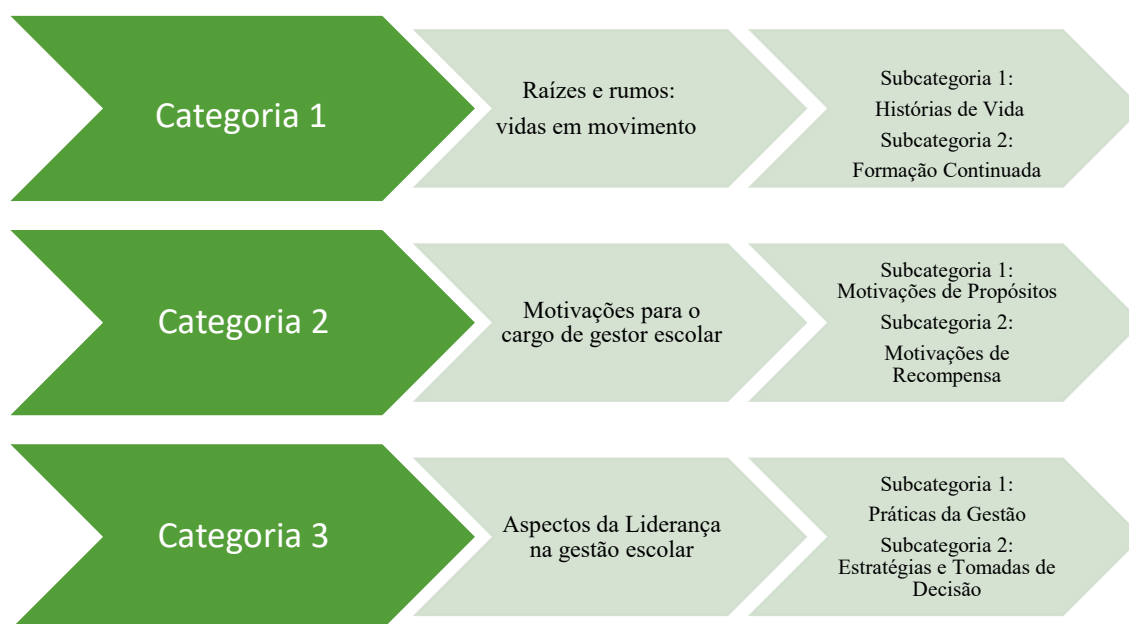
“[...] o lema aqui é: ninguém solta a mão de ninguém”. Participante Camélia (2025).

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O objetivo desta seção é promover a análise dos dados produzidos por meio das narrativas dos dezesseis participantes da rede de educação municipal de Teresina, gestores escolares tanto dos anos iniciais (1º ao 5º ano) como dos anos finais (6º ao 9º ano). Nesse sentido, visando uma compreensão mais organizada desses dados, interpretados com base na proposta de Souza (2014), identificamos os sentidos pertinentes ao objeto da pesquisa, dando ênfase às práticas da gestão escolar, bem como aos aspectos inerentes a ela.

Nesse horizonte, esta seção está organizada em três categorias. Os dados das entrevistas, bem como os dados do memorial de formação e do protocolo de observação são apresentados concomitantemente. Portanto, para fins de análise, a organização deles ocorreu mediante os objetivos propostos da pesquisa, partindo das categorias temáticas e subcategorias, segundo explicado na figura abaixo.

Figura 9 - Organização das categorias e subcategorias de análises



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como pode ser observado na figura, identificamos as categorias temáticas e as subcategorias da análise a fim de sistematizar os resultados produzidos a partir das técnicas utilizadas na proposta da pesquisa. Assim sendo, as unidades temáticas estão organizadas da forma como apresentamos a seguir.

Categoria 1: Nesta, que denominamos de *Raízes e Rumos – Vidas em Movimento*, divide-se em Subcategoria 1, em que analisamos as histórias de vida dos participantes. Como pontua Ferraroti (1988), a história de vida permite a compreensão das escolhas feitas, dos valores embutidos da trajetória, das memórias guardadas e das experiências vividas que moldaram o sujeito, tanto em seus aspectos individuais quanto coletivos. Já na Subcategoria 2, tratamos da formação continuada dos gestores escolares, analisando aspectos da formação teórica e a experiência em situação real.

Na Categoria 2, por sua vez, jogamos luz na análise das motivações para o cargo de gestor escolar, ou seja, a principal razão que desencadeou a saída temporária do(a) professor(a) da sala de aula para a cadeira espinhosa de diretor (a). Aqui, elencamos duas razões primordiais. A primeira, motivação de propósitos; a segunda, motivação de recompensa.

Na categoria 3, abordamos e analisamos os aspectos da liderança. Nesta análise, identificamos as práticas cotidianas inerentes à gestão escolar traduzidas pelo olhar e experiências do ocupante do cargo, bem como as estratégias e tomadas de decisão que são marcas do trabalho do (a) gestor (a) escolar. Afinal, todos têm uma forma de trabalhar, ou será que as decisões são uniformes?

4.1 Categoria 1: Raízes e Rumos – Vidas em Movimento

Nesta categoria, apresentamos a história de vida dos participantes, dividido em Subcategoria 1, tratando da história de vida dos gestores escolares, conforme narrado nos memoriais de formação, bem como Subcategoria 2, abordando a formação continuada de gestores escolas de Teresina.

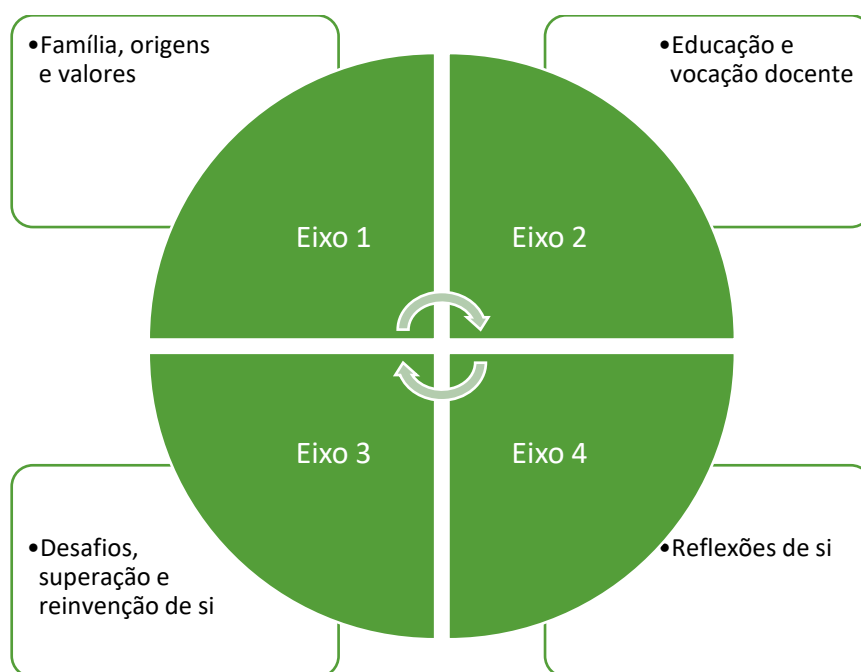
4.1.1 Histórias de vida

Segundo Delory-Momberger, a experiência não é simplesmente algo que acontece conosco; pelo contrário, ela é construída, interpretada e transformada em sentido. Desse modo, “falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em *experiência*” (Delory-Momberger (2016, p. 137).

A autora postura que o centro da atividade biográfica (o ato de narrar e compreender a própria vida) está na construção da experiência. A biografia, portanto, não é uma mera coleção de fatos vividos, mas uma interpretação ativa, ou seja, o sujeito dá forma e significado ao que viveu.

Diante dessa perspectiva, reproduzimos aqui a figura 5, apresentada no tópico 3.5.1 desta pesquisa, que ilustra os eixos temáticos dos memoriais de formação. Conforme já mencionado anteriormente, nas leituras para análise e interpretação do memorial de cada gestor(a), identificamos tais categorias importantes e imprescindíveis da vida dos participantes. Desse modo, as narrativas aqui evocadas seguiram pelo caminho dos eixos estruturados.

Figura 5 - Eixos temáticos



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, de acordo com os dados coletados da pesquisa.

É importante trazer à lembrança que a presente análise parte de um conjunto de relatos produzidos em forma de memoriais de formação por dezesseis gestores escolares, cuja riqueza reside tanto na diversidade das experiências quanto na singularidade das vozes. A partir das escritas de si, emergiram quatro eixos temáticos que orientam a leitura interpretativa, conforme figura 4.

Importa destacar que nem todos os participantes contribuíram igualmente para todos os eixos. As contribuições variam em profundidade e frequência, alguns gestores aparecendo mais em alguns eixo, bem como em outros em menor participação, e assim por diante. Essa variação

não compromete a integridade da análise, pois cada participação, ainda que pontual, compõe o tecido narrativo coletivo.

A abordagem adotada privilegia a singularidade das experiências, reconhecendo que cada relato carrega marcas contextuais, subjetivas e institucionais. No entanto, essas singularidades não se isolam: elas se entrelaçam e se complementam, formando uma trama narrativa coesa em que a soma das partes compõe o todo.

Assim, mesmo que um gestor não tenha contribuído diretamente para determinado eixo (ou apenas algum), sua presença no corpus analítico é preservada como parte de uma rede de significados que sustenta e enriquece a compreensão global do fenômeno investigado.

4.1.1.1 Família, origens e valores

Para Delory-Momberger, as experiências vividas acontecem nos mundos histórico e social aos quais as pessoas pertencem e trazem, portanto,

a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias socioprofissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Nesse sentido, para a autora, a biografia de alguém não é somente pessoal, é também social e histórica, feita de interações entre a própria pessoa e os muitos ambientes por onde ela passa, ou seja, a forma como vivemos nossas experiências é influenciada pelo tempo histórico, pelos lugares e pelos ambientes onde estamos inseridos. Não vivemos no vazio, pelo contrário, nossa vida é moldada pelas condições sociais, culturais e institucionais ao nosso redor.

Abaixo, apresentamos as narrativas dos gestores escolares, pertinentes ao eixo 1, baseadas em relatos de suas experiências de vida através do memorial de formação.

Quadro 20 - Família, origens e valores

Interlocutores	Narrativas
Jasmim	<i>Eu venho de uma família de muitos professores. Então, recordo que eu, com meus oito anos de idade, minha mãe me levava muito para Barras. E aí, quando eu chegava lá, ficava vendo minhas primas, já adultas, professoras, minhas tias. Então, eu me encantava com tudo aquilo que eu via. [...] meu pai sempre foi muito omissos com a gente, era uma pessoa que ganhava</i>

	<p><i> muito dinheiro, mas que deixou a família passar por dificuldades, passar por muita fome. Eu lembro que um dia, nós estávamos lá em casa, nesse dia só tinha arroz para comer e ele chegou e pegou a panela de arroz e jogou fora, porque não tinha mais nada para comer e ele também não tinha deixado. Então ele jogou fora. E eu vi minha mãe chorar, vi todo mundo chorar e eu prometi para mim, naquele dia, que eu iria estudar, que eu iria me formar e que eu iria dar uma vida digna para minha mãe. Então, aquela lembrança nunca saiu da minha memória (lágrimas).</i></p>
Orquídea	<p><i> Eu sou a primogênita da minha mãe, da minha família, e eu nasci no interior, em Juazeiro do Piauí. Minha mãe, antes de um ano que eu tinha nascido, separou do esposo, por isso fui criada pelos meus avós. Eu era muito ligada a eles, era uma vida simples. Ele trabalhava na roça, saía seis horas da manhã com a xícara de café e um cuscuzinho, minha avó fazia, ficava lá amarradinho, e ele saía pra roça com esse cuscuz, passava o dia todo. Quando ele chegava a noitinha, cansado, deitava. Eu lembro dele assim, deitado lá naquela redinha de tucum. Muitas vezes minha avó vinha com a bacia d'água, batava os pés dele pretinhos de carvão dentro daquela bacia e ela lavava, pra relaxar os pés, porque ele caminhava muito. Depois, dava café pra ele. Eu sentava perto, também tomava café. E eu, criancinha, por ali, brincando, aquela vida.</i></p>
Girassol	<p><i> Minha vida de infância e adolescente, eu sempre fui de uma família classe média. Mas mesmo sendo uma família de classe média, e meu pai, tendo até a capacidade de eu poder ir para uma escola particular, ele me colocou em uma escola pública. Então, eu sempre estudei em escola pública, meu primeiro grau menor e maior. E foi uma infância e uma fase de adolescência muito saudável, sem problemas. Sempre fui um bom aluno, respeitador, que sempre primou, desde aquela época de menino, pela eficiência, de querer tirar notas boas, nem sempre consegui. E quando não conseguia tirar notas boas, eu chorava, chegava e dizia “Mamãe, eu tirei nota baixa”; “Por que aconteceu isso? Agora você vai ter que estudar mais”, dizia ela. E quando eu chegava em casa e dizia “Mamãe, eu tirei 10”, ela respondia: “é sua obrigação”. Eu ficava triste. Mas tudo bem.</i></p>
Rosa	<p><i> Eu sempre fui uma criança muito tímida. Eu era a irmã do meio, tinha um irmão mais velho, que faleceu com oito anos. E eu fiquei só com a irmã mais nova. Na escola, meus pais eram chamados porque nem a frequência eu queria responder, de tão tímida que eu era, mas sempre fui muito alegre. Sempre gostei de estar com a minha família. Também não foi uma infância fácil. Só meu pai trabalhava, minha mãe não. Meu pai é funcionário público do Estado. Então, o dinheiro não era bom, era razoável, mas ele sempre se esforçou muito pra que a gente estudasse em escola particular de bairro mesmo. A gente nunca estudou em escola pública, mesmo ele passando por muita dificuldade financeira, porque ele sabia que a educação pública não era uma educação boa. Na época tinha muitas greves. E minha mãe nunca trabalhou, sempre fazia vendas de cosméticos e tudo, mas o lucro era muito pouco. [...] Eu sei que não foi uma infância assim de ter muita coisa. Meu pai diz que eu achava bonito ele chegar com um iogurte. Porque o iogurte era um luxo pra gente. [...] quando eu tinha uns 11 anos,</i></p>

	<i>minha mãe deixou a religião católica e foi para a evangélica. E eu acompanhei, juntamente com minha irmã.</i>
Lírio	<i>Eu sou de uma família humilde. Meus pais não entraram pelo caminho dos estudos e eu não vim de uma gravidez planejada. Meu pai também não era um pai presente, mas, apesar de tudo, eles tinham muito amor, mas eles não tinham uma questão paternal que gera muito impacto na criança. Então, tanto faz se eu fazia tarefa ou não fazia. Tanto faz se eu era boa aluna ou se eu não era. A grande preocupação da minha mãe era a minha comida, era eu estar sendo assistida, bem cuidada, e sabe lá o tanto de coisa que ela sofreu. Eu nasci em São João do Piauí, mas logo que eu nasci, três meses depois, minha mãe correu para São Paulo. Imagina ela lá sozinha, numa vida com meu pai, que bebia aquela coisa toda e uma criança. E ela se vendo a trabalhar, passando por humilhações, e os lugares que ela me deixava, geralmente algumas pessoas me maltratavam, até eu chegar ficar no convento de uma freira, que é onde tem um sossego, mas enfim. [...] minha mãe brigava muito. Logo, não condeno, pelo estresse, era muito estresse. Ela brigava bastante, tinha os momentos de carinho, mas tinha os momentos muito “Caxias”.</i>
Tulipa	<i>Eu sou a filha caçula de nove filhos. Meu pai e minha mãe são semianalfabetos, mas o que eu sempre ouvi dentro de casa é: “estude, que você estudando é a única coisa que eu posso dar para você, a única coisa que a gente pode oferecer é a oportunidade de você estudar”. Isso eles diziam para todos os filhos. Então, eu dentro dessa família, sendo a caçula, tive o privilégio de ser alfabetizada na zona urbana, coisa que os meus outros irmãos não tiveram. Eu e minha outra irmã mais nova, tivemos essa oportunidade de sermos alfabetizadas. Por conta de meu pai perder o emprego na década de 1980, nós fomos morar na zona rural. E quando a gente saiu de Teresina para a zona rural, eu já lia. Quando eu cheguei nessa escola da zona rural, as professoras ficavam espantadas porque eu já era alfabetizada, e minha outra irmã também. Eu percebia isso como uma vantagem, dentro daquele ambiente que eu tive que aprender a conviver. Quando meu pai conseguiu se estabilizar, nós retornamos pra estudar em Teresina novamente. E eu sempre gostei de valorizar isso que minha mãe dizia: ela dizia que eu queria muito ler porque eu queria ler a Bíblia.</i>
Cravo	<i>Eu, quando criança, morava em Campo Maior. Fui morar muito cedo, acho que com dois anos de idade. A mamãe me levou pra lá, e eu jurava que ia morar a minha vida inteira em Campo Maior. Mas aí, para minha surpresa, a gente veio morar em Altos, por conta de um relacionamento da minha mãe que não deu certo. Eu acho que, inclusive, isso impactou um pouco na minha formação como ser humano, por conta que eu via algumas coisas desagradáveis acontecendo dentro de casa. Minha mãe não aguentou e acabou saindo. Eu estou falando de violência familiar mesmo, que eu presenciava (lágrimas). Eu acho, muitas vezes, quando a gente é criança e cresce num ambiente desse, a criança tende a ser violenta também. Mas, graças a Deus, minha mãe conseguiu se livrar dessa situação e eu prometi pra mim mesmo que eu jamais ia fazer isso com uma mulher.</i>
Acácia	<i>Eu sou filha de um policial rodoviário federal, que depois se aposentou, pôde advogar. Minha mãe é artista plástica. Eu tenho, tive, na verdade, porque um já faleceu, dois irmãos, e nós</i>

	<p>tivemos uma infância bem tranquila e feliz. Eu me lembro sempre da minha mãe acompanhando. Como meu pai trabalhava muito, na época que ele estava na polícia rodoviária, tinha os plantões, tinha que ficar nos postos, em algumas cidades, por isso ele não estava em casa todo dia, quem realmente era a chefe da família era a minha mãe, que cuidava dos filhos. Ela sempre levava a gente para atividades. Fora a escola, ela acompanhava muito a tarefa de todo mundo e era quem levava para o teatro, era quem levava para a piscina, era quem levava para passear no zoológico. Na época de infância, eu lembro muito dos passeios em família, mas principalmente com a minha mãe. O meu pai não foi tão presente porque ele trabalhava nesse vai e volta, e durante o período da minha infância, eu sempre fui muito casa, escola, igreja. A minha rotina era muito baseada nisso. Eu sempre participei muito das atividades da igreja, minha mãe era catequista, então a gente sempre estava envolvida em algum grupo da igreja católica.</p>
Antúrio	<p>Eu sou campomaiorense, filho de um comerciante. Ele morava no interior e abriu um comércio lá em Campo Maior, onde conheceu minha mãe. Eu sou o mais velho de três irmãos. Sempre estudei em escola particular lá em Campo Maior, morei e estudei lá. Graças a Deus, meu pai fez todo o esforço de realmente pagar escolas particulares para a gente. Como eu era mais apegado à minha mãe, na infância, no tempo da escola, eu dei um pouco de trabalho. Fugia da escola para querer ir ficar ela. Eu dei esse trabalho para as minhas professoras inicialmente. Mas foi muito proveitoso, porque minhas professoras tiveram todo o cuidado comigo. E eu acho que esse é um dos pontos que já começou a surgir aí a prática docente comigo. Porque elas tiveram muita paciência, realmente muito cuidado. Quando eu queria fugir, eu chorava muito. Eu lembro dessa parte, quando eu corria por debaixo das pernas delas, elas tentavam me segurar e eu fugia. E elas voltavam comigo. Depois, eu tive esse respeito por elas muito tempo. Trabalhei com algumas também futuramente. [...] Eu ajudava muito meu pai no comércio. Ele trabalhava em comércio de domingo a domingo. A gente tem esse reflexo nele de trabalhar diariamente. Tanto que nem praia a gente conhecia nesse período. Eu vim conhecer já adulto, porque ele não deixava o comércio. A gente começou a ser criado lá dentro, ajudando ele. Ainda pequeno, eu como filho mais velho, ajudava muito meu pai no comércio.</p>
Violeta	<p>Eu sou filha de professora, então eu sempre vi a minha mãe trabalhando muito em ambientes escolares. Era manhã, tarde, noite, e a mãe correndo para trabalhar. E a gente sempre participava das coisas da escola, porque ela sempre levava. Isso já me fez, desde muito cedo, ver o ambiente escolar de uma forma um pouco diferenciada, porque eu via através daquilo que a minha mãe trabalhava. Eu não via só daquilo que eu estava na sala de aula. Até nas brincadeiras, era brincar de ser professora.</p>
Ipê	<p>Eu, desde pequeno, tinha uma admiração pelos meus professores. Começa pela professora de alfabetização, saudosa tia Loura. A tia Loura era uma professora que ficou marcada na minha vida, porque de fato ela alfabetizava, ela ensinava, nenhum aluno dela saía da alfabetização sem saber ler, sem saber escrever, escrevendo bem.</p>

Bromélia	<p><i>Eu nasci em Campo Maior. Meus pais casaram. São primos legítimos, mas minha mãe tinha 19 anos, não deu certo, e com 10 meses ela foi para o Rio de Janeiro, para a casa dos meus padrinhos, e lá eu fiquei até os 10 anos. Minha infância toda foi no Rio, jogando bola, brincando muito. Eu era uma criança muito feliz, embora eu tivesse sofrido abuso. Na minha infância eu sofri abuso sexual, do meu primo que morava no apartamento de cima. Nós morávamos num prédio no Rio de Janeiro, um apartamento muito bom, meu padrinho é marinho, aposentado hoje, então ele tinha uma vida muito boa, graças a Deus. Eu tive uma infância feliz, embora o abuso, porque na época eu fui abusada dos 3 aos 9 anos. Na época eu não sabia, não entendia o que estava acontecendo, fui entender aos 9 anos, e foi quando eu fui embora para São Paulo.</i></p>
Crisântemo	<p><i>A minha vida não foi fácil, como não foi de muitas pessoas. Lembro que em Manaus eu vivia jogado. Minha mãe trabalhava o dia todo, não tinha quem me olhasse, e eu ficava com um irmão um tempo, E estudar, nem pensar, de jeito nenhum. Vivia na escola lá um dia, quarta série quase que reprovei. Foi quando vim pra São João da Serra, no inteiro do Piauí, para casa do meu pai. Sempre foi passando muita necessidade. E em São João da Serra, não faltava o que comer, graças a Deus, mas faltava quase tudo, quase tudo pra casa. Comecei a trabalhar lá com 12 anos, comecei a ir pra roça, muito ruim de roça. Muito ruim de ajudar mesmo. Meu pai é carpinteiro, tinha que ajudar, não sabia o nome dos instrumentos, ele me pedia, era briga, mas... E a preguiça, que era grande! Nunca fui de trabalho braçal, nunca gostei.</i></p>
Camélia	<p><i>Eu realmente tive uma infância difícil, no interior do Maranhão. Quando eu digo difícil, não é que tenha sido difícil porque teve situações ruins, mas por questão do financeiro. Como criança, eu tive até uma infância alegre e feliz. Eu brincava, eu morava num sítio que realmente tinha muitas plantas. O meu pai e a minha mãe viviam da pequena agricultura, de plantar e colher hortas. Então, de certa forma, uma infância significativa. Já a minha adolescência, meu pai e minha mãe saíram de Caxias, no Maranhão, e veio a Teresina. Aqui, realmente, já foi uma situação bem mais difícil. É uma situação onde eu já tive que passar a trabalhar muito cedo, porque, diferentemente da cidade rural, que era Caxias, onde eles conseguiam manter a casa, aqui não. Os filhos mais velhos passaram a trabalhar. Não era aquele trabalho, mas ajudar com o que podia em casa, fazendo reforço, fazendo uma coisa e outra, e estudando.</i></p>
Lavanda	<p><i>Eu sou natural de Campo Maior, de uma família pequena: meu pai, minha mãe e outro irmão, somos dois irmãos, um casal. E como cidade pequena, a gente tinha aquele costume de sentar fora, de conversar com os vizinhos. Faltou pó de café, entra lá, pede. Questão da semana santa, ainda trocar os alimentos, questão do jejum. Campo Maior, por ser uma cidade pequena, ainda favorecia essa questão do sentar fora, de conversar com os vizinhos. Minha mãe é professora, e como tal, com dois anos, ela já me levava para a escola. Eu lembro que na época tinha a primeira “série A fraca”, a primeira “série A forte”. Eu fui direto para a primeira série A forte, fiquei lá com a professora Deuzinha. Lembro demais o nome dela [...].</i></p>
Dália	<p><i>Meus pais eram pobres. Meu pai tinha uma pequena mercearia, e era magarefe no Mercado da Vermelha. E lá a gente tinha aquela pequena mercearia, que vendia aquelas colherzinhas</i></p>

	<p><i>de café. [...] eu não tinha caderno. Meu caderno era um papel de embrulho, que cortava para dar ao café, e eu levava para a escola. Quando eu chegava na escola, eu ficava atrás [...] e eu tinha um professor de matemática, e ele ficava caminhando. E toda vez que ele vinha, eu ficava no fundo. [...] Ele notou que eu não tinha caderno. E no dia da avaliação, ele entregou a avaliação de todo mundo, e não entregou a minha. Ele perguntou: “Quem não recebeu?” Eu levantei a mão [...] ele disse: “olha a prova dela, que eu estou aqui, porque foi a única prova, a única aluna que tirou dez na prova”. E ganhei um presente. Eu nunca me esqueci de dois caderninhos, tinha umas letrinhas, o ABC na capa dos cadernos. Quando eu cheguei lá em casa, morta de alegre que tinha ganhado esse caderno, fui dar a alegria para minha mãe, pensando que ela também ia ficar alegre, eu ganhei uma pisa de cipó de tamarina. Eu estudava, e a meia era até no meio da canela naquele tempo [...] E no outro dia, minha mãe foi na escola para que o diretor tirasse o professor que estava me “assediando”. Eu fiquei muito envergonhada. Depois o professor chegou, o diretor o chamou para ele explicar por qual razão ele ter me dado aquele caderno [...].</i></p>
--	---

Fonte: elaborado pelo próprio autor com dados da pesquisa (2025).

As narrativas selecionadas para compor este eixo corroboram seu título. As escritas de si dos gestores escolares revelam o ponto inicial (a família), relacionando sempre a um lugar (origem) e perpassando valores que como uma flor, banhada pelo sol, se abre para a vida, exalando o cheiro singular de suas vivências.

Segundo Bertaux (2010),

Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado in abstracto dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo (Bertaux, 2010, 53).

Para o autor, o indivíduo não pode ser compreendido isoladamente, pois sua trajetória, suas escolhas e sua identidade são profundamente moldadas pelas relações sociais e pelos grupos dos quais participou ao longo da vida.

Nas narrativas apresentadas, os participantes evocaram as memórias da família, principiando basicamente com adjetivos ou expressões que já sinalizavam o contexto onde viviam. Eles davam tanta ênfase às afirmações narradas que já se tornava possível antever o que encontraríamos em suas falas privadas.

Vejamos, nas falas abaixo, alguns exemplos dessas afirmações.

Quadro 21 - Declaração de origem

Jasmim	<i>Eu venho de uma família de muitos professores.</i>
Girassol	<i>Eu sempre fui de uma família classe média.</i>
Lírio	<i>Eu sou de uma família humilde.</i>
Acácia	<i>Nós tivemos uma infância bem tranquila e feliz.</i>
Rosa	<i>Não foi uma infância fácil.</i>
Bromélia	<i>Eu tive uma infância feliz.</i>
Crisântemo	<i>A minha vida não foi fácil.</i>
Camélia	<i>Eu realmente tive uma infância difícil.</i>
Dália	<i>Meus pais eram pobres.</i>

Fonte: elaborado pelo próprio autor, de acordo com o memorial de formação (2025).

Essas declarações de origem dão pistas de significados para entender o comportamento, as decisões ou a produção de um indivíduo (seja artística, intelectual ou profissional), por isso é necessário considerar o contexto social em que se vive. Os grupos (família, escola, trabalho, comunidade, movimentos sociais) são espaços de influência e construção de sentido. Eles moldam valores, crenças, oportunidades e até os limites da ação individual (Bertaux, 2010).

O projeto de vida (metas, sonhos, decisões importantes) não surge de uma mente isolada, como se fosse uma criação puramente individual. Pelo contrário, ele é construído em diálogo com o mundo, com os outros, com as experiências compartilhadas. Quando *Jasmim* presencia a atitude abusiva e cruel do próprio pai, que não deixa nada para a família comer, e quando volta da rua, fazendo sabe-se lá o quê, joga fora a panela com arroz, a única comida que havia no fogão; ela vê a mãe e todo mundo ali chorando e também chora com eles. Dentro de si, naquele momento, tomou uma decisão que nortearia a sua vida para sempre: “*eu prometi para mim, naquele dia, que eu iria estudar, que eu iria me formar e que eu iria dar uma vida digna para minha mãe*” (Jasmim, memorial de formação, 2025). Situação semelhante acontece com *Cravo*, que ao presenciar violência física contra a sua mãe, algo que impactou muito na sua formação como ser humano, decide enfaticamente: “*eu prometi pra mim mesmo que eu jamais ia fazer isso com uma mulher*” (Cravo, memorial de formação, 2025).

Bertaux (2010) ainda destaca que a identidade e os planos de vida são processos sociais: são discutidos, adaptados, influenciados por opiniões alheias, pelas normas do grupo, pelas trocas afetivas e pelas condições materiais. Ele defende uma visão relacional do sujeito. A compreensão profunda de uma pessoa, portanto, exige olhar para os laços sociais, as interações

vividas e os espaços coletivos que contribuíram para a formação de sua história. É uma valorização da dimensão coletiva da existência.

As escritas de si também revelaram uma ênfase no que chamamos de Lugar de Vivências, como a ideia robusta de pertencer a algum lugar, de sentir-se parte da história daquele lugar e vice-versa, bem como os trajetos realizados/narrados com seu leque de significados.

Quadro 22 - O lugar das vivências

Jasmim	<i>Minha mãe me levava muito para Barras.</i>
Orquídea	<i>Eu nasci no interior, em Juazeiro do Piauí.</i>
Lírio	<i>Eu nasci em São João do Piauí, mas logo que eu nasci, três meses depois, minha mãe correu para São Paulo.</i>
Tulipa	<i>Por conta de meu pai perder o emprego na década de 1980, nós fomos morar na zona rural. Quando meu pai conseguiu se estabilizar, nós retornamos pra estudar em Teresina novamente.</i>
Cravo	<i>Eu, quando criança, morava em Campo Maior. Mas aí, para minha surpresa, a gente veio morar em Altos.</i>
Antúrio	<i>Eu sou campomaioreense.</i>
Bromélia	<i>Eu nasci em Campo Maior. [...] Minha infância toda foi no Rio. [...] e foi quando eu fui embora para São Paulo.</i>
Crisântemo	<i>Lembro que em Manaus eu vivia jogado. [...] Foi quando vim pra São João da Serra, no inteiro do Piauí.</i>
Camélia	<i>Tive uma infância difícil, no interior do Maranhão. [...] meu pai e minha mãe saíram de Caxias, no Maranhão, e veio a Teresina.</i>
Lavanda	<i>Eu sou natural de Campo Maior.</i>

Fonte: elaborado pelo autor, conforme Memorial de formação (2025).

Os participantes, ao narrarem suas experiências espaciais, cada um gerou a possibilidade de interpretação dos próprios fatos biográficos, dando significado, não pela voz dos outros, mas em primeira pessoa, sobre os acontecimentos vividos. “Assim, a partir de uma hermenêutica de si, vinculada teoricamente ao modo que cada *um* narra, compreende e atribui sentidos aos trajetos feitos” [...], busca-se os sentidos que eclodem das experiências narradas (Meireles; Souza, 2013, p. 196).

Para os autores, os deslocamentos geográficos realizados influenciam diretamente na identidade individual (pessoal), uma vez que novas experiências acabam sendo assimiladas pelas trocas culturais. Nesse sentido, incluímos aqui, também, o lugar de origem, das vivências,

a paisagem particular de cada um que, vindo à tona do passado para o presente por conta das memórias narradas, traz à boca o gosto particular e exclusivo de poder dizer: “*senhoras e senhores, eu sou daqui, eu tenho uma história*”.

Para Bertaux (2010, p. 53), “não seria realista representar o sujeito como um indivíduo isolado [...], tendo apenas relações instrumentais com o outro”. São raras, apesar de existir, pessoas que vivem sozinhas. Nesse sentido, os seres humanos vivem em grupos, especialmente em famílias. Delas surgem modos de ser, hábitos, valores e influências que, para muitas pessoas, perduram por toda a vida. Assim, dentro das famílias, conforme revelado nas escritas de si, a influência da mãe tem um papel importante, singular e diferenciado.

Quadro 23 - A figura da mãe como um sistema solar

Jasmim	<i>Minha mãe, que é para mim o meu maior exemplo, minha mãe ficava a me acompanhar, ela ficava a madrugada toda comigo, ela sentadinha numa cadeira rezando e eu estudando. Ela ia lá fazer um leite, colocava ali do meu lado.</i>
Orquídea	<i>Minha mãe, antes de um ano que eu tinha nascido, separou do esposo, por isso fui criada pelos meus avós.</i>
Girassol	<i>E quando não conseguia tirar notas boas, eu chorava, chegava e dizia “Mamãe, eu tirei nota baixa”; “Por que aconteceu isso? Agora você vai ter que estudar mais”, dizia ela. E quando eu chegava em casa e dizia “Mamãe, eu tirei 10”, ela respondia: “é sua obrigação”. Eu ficava triste. Mas tudo bem.</i>
Rosa	<i>até os meus 15, 16 anos eu continuei na igreja com a minha mãe. [...]Aí cheguei um dia e disse: “Mãe, eu não vou mais para a igreja”. [...]Meu pai nunca foi evangélico. Então imagine. Eu fui criada num ambiente que uma pessoa dizia uma coisa e o outro dizia o contrário. E aí eu pensava: “Meu Deus, isso tá errado, os dois têm que falar a mesma língua”. [...] Mas eu acho que faltou um alinhamento. E a criança, para a formação dela, precisa ter uma base. E eu tive uma base, mas foi uma coisa muito complicada para eu entender. Por que a minha mãe vai para a igreja e o meu pai não vai? Por que o meu pai bebe e a minha mãe não bebe? Por que o meu pai fala uma coisa e a minha mãe fala outra? E aí eu ficava assim, e minha mãe brigava muito. E eu pensava: “meu Deus, a minha mãe na igreja é uma coisa, em casa ela briga tanto. Por que isso?”.</i>
Lírio	<i>Então, tanto faz se eu fazia tarefa ou não fazia. Tanto faz se eu era boa aluna ou se eu não era. A grande preocupação da minha mãe era a minha comida, era eu estar sendo assistida, bem cuidada, e sabe lá o tanto de coisa que ela sofreu. [...] mas logo que eu nasci, três meses depois, minha mãe correu para São Paulo. Imagina ela lá sozinha, numa vida com meu pai, que bebia aquela coisa toda e uma criança. E ela se vendo a trabalhar, passando por humilhações, e os lugares que ela me deixava, geralmente algumas pessoas me maltratavam [...]minha mãe brigava muito. Logo, não condeno,</i>

	<i>pelo estresse, era muito estresse. Ela brigava bastante, tinha os momentos de carinho, mas tinha os momentos muito “Caxias”.</i>
Tulipa	<i>E eu sempre gostei de valorizar isso que minha mãe dizia: ela dizia que eu queria muito ler porque eu queria ler a Bíblia.</i>
Cravo	<i>[...]por conta de um relacionamento da minha mãe que não deu certo. [...] Minha mãe não aguentou e acabou saindo. [...] Mas, graças a Deus, minha mãe conseguiu se livrar dessa situação.</i>
Acácia	<i>Eu me recordo sempre da minha mãe acompanhando. [...] Ela sempre levava a gente para atividades. Fora a escola, ela acompanhava muito a tarefa de todo mundo e era quem levava para o teatro, era quem levava para a piscina, era quem levava para passear no zoológico. Na época de infância, eu lembro muito dos passeios em família, mas principalmente com a minha mãe. minha mãe era catequista, então a gente sempre estava envolvida em algum grupo da igreja católica.</i>
Antúrio	<i>Como eu era mais apegado à minha mãe, na infância, no tempo da escola, eu dei um pouco de trabalho. Fugia da escola para querer ir ficar ela.</i>
Violeta	<i>Eu sou filha de professora, então eu sempre vi a minha mãe trabalhando muito em ambientes escolares. Era manhã, tarde, noite, e a mãe correndo para trabalhar. E a gente sempre participava das coisas da escola, porque ela sempre levava.</i>
Bromélia	<i>Meus pais casaram. São primos legítimos, mas minha mãe tinha 19 anos, não deu certo, e com 10 meses ela foi para o Rio de Janeiro, para a casa dos meus padrinhos, e lá eu fiquei até os 10 anos.</i>
Dália	<i>Quando eu cheguei lá em casa, morta de alegre que tinha ganhado esse caderno, fui dar a alegria para minha mãe, pensando que ela também ia ficar alegre, eu ganhei uma pisa de cipó de tamarina. [...] E no outro dia, minha mãe foi na escola para que o diretor tirasse o professor que estava me “assediando”. Eu fiquei muito envergonhada.</i>

Fonte: elaborado pelo autor, conforme Memorial de formação (2025).

Para narrar bem uma história, segundo Bertaux (2010, p. 47), “é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores”. Segundo o autor, isso tudo contribui para construir significados.

Assim sendo, as narrativas dos participantes são um terreno fértil de significações. A grande maioria, portanto, delimitou seus personagens, trazendo para o centro da cena a figura materna, cuja presença é tão marcante que acaba por condicionar a dinâmica familiar, especialmente entre filhos e filhas, que passam a gravitar em torno dela, voluntariamente ou impelidos pelas tramas da vida.

As situações, por sua vez, mostram-se ímpares e são descritas em detalhes, ilustrando de forma bem particular as relações entre mães e filhos/as, como “ficar a noite inteira rezando,

enquanto a filha estuda”; “tirar uma nota ruim nas provas e ser repreendido e, mesmo depois, ao tirar notas boas, ouvir que não passa de obrigação”; “conflitos constantes no contexto familiar, tornando o ambiente um lugar tóxico. Além disso, apresentar um tipo de comportamento exemplar fora de casa, enquanto dentro do lar as atitudes são reprováveis”; “chegar da escola com uma notícia boa para contar para a mãe, visando alegrá-la, porém, o que recebe em troca é uma surra de cipó”; “ou espelhar-se na mãe, pelo incentivo às leituras, aos estudos e aos passeios da infância”.

Na medida em que as condutas são percebidas pelas narrativas dos participantes nesse processo, julgamentos (avaliações) são valorizados sobre as ações e os próprios atores, conforme entendimento de Bertaux (2010). Para o autor, “as famílias [...] constituem micromeios de relações intersubjetivas onde dominam as relações afetivas, morais e ‘semânticas’, isto é, geradoras de sentido” (Bertaux (2010, p. 53). Sob essa perspectiva, a vida em grupo compreende necessariamente engajamentos emocionais e morais, bem como sentimentos, deveres e direitos.

4.1.1.2 Educação e vocação docente

As reflexões desse eixo surgiram das narrativas sobre os primeiros momentos em que a memória encontra os primeiros fios do tecido educacional da trajetória de vida dos participantes, a gênese da vocação docente de cada gestor. Como em cada história sempre há um ponto de partida, os memoriais, tal qual trabalho de uma ressonância magnética, conseguem enxergar dentro das memórias imagens detalhadas de ações e motivos pelos quais formou-se a identidade docente de cada gestor. “Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2014, p. 37). Ou seja, é o ato de contar, refletir e dar sentidos à nossa trajetória que transforma experiências em história. Logo, a narrativa é o que organiza aquilo que foi vivido, provoca significados e dá conexão, revela a identidade do que somos.

Para *Jasmim*, o desejo de ser professora nasceu lá na infância, vendo as primas e tias, já adultas, como professoras. Para ela, um encantamento. As brincadeiras foram sempre de escolinha. A paixão por livros e cadernos, as tentativas de imitação da letra da prima para que já aprendesse a escrever, tudo contribuiu para a concretização da docência, que aconteceria de fato alguns anos depois.

Eu venho de uma família de muitos professores. Então, recordo que eu, com meus oito anos de idade, minha mãe me levava muito para Barras. E aí, quando eu chegava lá, ficava vendo minhas primas, já adultas, professoras, minhas tias. Então, eu me encantava com tudo aquilo que eu via. Quando eu voltava e chegava em casa, minhas brincadeiras sempre foram de escolinha. Era em casa, nunca fui muito de ir pra rua, de brincar com os colegas, era em casa e sempre rodeada de livros e cadernos. Aí passei a estudar. Eu ia para a casa da minha prima e pegava os cadernos antigos dela e começava a ler e começava a escrever. Até hoje eu sou apaixonada por cadernos, livros. Todo caderno que eu pegava, na época eu não dominava ainda a escrita, mas eu ficava rabiscando e imitando a letra dela para que eu aprendesse. O tempo foi passando, aquela dificuldade, a gente ia para a escola levando os cadernos nas sacolas de supermercado que encontrava e até que eu fui estudar no Gaioso, onde eu fiz meu ensino fundamental maior todo lá e sempre na minha cabeça eu iria ser professora. (Jasmim, Memorial de Formação, 2025).

Sob a ótica de Delory-Momberger (2014, p. 38), “cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional”. A autora destaca que a forma como cada pessoa vive e entende sua própria existência é única. Nesse sentido, as relações e dinâmicas do ambiente em que *Jasmim* estava inserida, assim como os valores e crenças, pessoais e coletivos, absorvidos ao longo de sua trajetória, consolidaram nela a certeza inabalável de que se tornaria professora.

Nas narrativas de Violeta, Crisântemo e Camélia revelam-se três trajetórias distintas, mas entrelaçadas pelo mesmo chamado: a docência. Camélia, por inúmeras vezes, foi levada à escola pelas mãos das tias, despertando nela a curiosidade pelo ambiente escolar. A experiência mostrou-se tão marcante que ela confessa que não conseguiu olhar em direção a outra área.

Durante a minha adolescência e infância, eu sempre fui cercada de pessoas que eram envolvidas com educação. Essa vivência, de certa forma, me influenciou a tal ponto que eu não consegui olhar em direção a outra área. Ver minhas tias corrigindo prova, elaborando aulas, ver elas dizendo “olha, tem que estudar, tem que fazer isso”. Isso aí, para mim, fez nascer essa vontade. Eu lembro que minha tia ia dar aula e me levava. Ela era professora da rede municipal do Escolão do Parque Piauí. Eu frequentava a sala de aula com ela. É uma situação que já me colocou, de certa forma, presente nesse ambiente, muito antes de eu terminar o ensino fundamental. Muito antes de eu decidir, por definitivo, a escolha da profissão, eu já vivenciava essa rotina. Por conta disso, brincava de professora com as bonecas (Camélia, Memorial de Formação, 2025).

Violeta, por sua vez, cresceu cercada por livros e cadernos, observando a mãe professora corrigir provas e elaborar planejamentos, e nesse convívio floresceu o desejo de ensinar.

Eu sou filha de professora, então eu sempre vi a minha mãe trabalhando muito em ambientes escolares. Era manhã, tarde, noite, e a mãe correndo para trabalhar. E a gente sempre participava das coisas da escola, porque ela sempre levava. Isso já me fez, desde muito cedo, ver o ambiente escolar de uma forma um pouco diferenciada, porque eu via através daquilo que a minha mãe trabalhava. Eu não via só daquilo que eu estava na sala de aula. Até nas brincadeiras, era brincar de ser professora. Acabei

indo por esse caminho. Minha família tem muitos professores, e aí acabei sendo mais uma na família escolhendo curso de pedagogia (Violeta, Memorial de Formação, 2025).

Crisântemo, desde os primeiros anos de vida, respondia com convicção à clássica pergunta sobre o futuro: queria ser professor, de matemática ou de inglês.

Voltando um pouquinho lá para o tempo em que eu era menino, lá em São João da Serra, havia aquela vontade de... “O que você vai ser quando crescer?” Eu já dizia que eu queria ser professor, ou de matemática, ou de inglês. Gostava muito de matemática. E estudava muito matemática. E a minha vontade era fazer matemática (Crisântemo, Memorial de Formação, 2025).

Em comum, os três participantes, ao acessarem suas memórias, revelaram que foram tocados pela educação antes mesmo de escolherem segui-la como profissão.

Na perspectiva de Magri (2021, p. 77),

O feito espontaneísta e livre da memória não é impossível de se realizar, mas é excepcional. Na maioria das vezes, não estou revivendo o que é recordado, mas refazendo-o. Lanço mão das imagens, das ideias, dos conflitos e dos saberes do hoje para repensar minhas experiências do ontem, seja ele distante ou recente.

Magri afirma que o mais comum é que ao lembrar, estamos reconstruindo, ou seja, reinterpretando o passado com base no presente. Ao dizer que “lanço mão das imagens, das ideias, dos conflitos e dos saberes do hoje”, o autor destaca que nossas lembranças são moldadas pelas experiências, conhecimentos e emoções atuais. Nesse sentido, isso significa que o passado não é acessado de forma neutra, mas revisitado com os filtros do agora. Essa visão aproxima a memória de um processo ativo, subjetivo e criativo, em vez de algo mecânico. Logo, o “refazer”, mencionado por Magri, implica que lembrar é também narrar, reorganizar, dar sentido, e isso pode mudar com o tempo.

Desse modo, Violeta, Crisântemo e Camélia, ao narrarem partes de sua jornada, acessaram na memória motivos que justificam a escolha pela docência com base no presente. Entretanto, pela abordagem de Magri, a memória é maleável e está sempre em diálogo com o presente. Então, no futuro, ao acessar essas mesmas lembranças, os participantes poderão ressignificá-las, ou seja, atribuir novos sentidos, interpretações e emoções a elas diante de novas experiências.

Para a participante *Rosa*, as memórias trouxeram à luz uma cena ou um fragmento da vida que parecia estar oculto, mas que como uma lanterna, iluminando o caminho através da

escrita de si, não só mostrou as pistas, mas confirmou, descortinando o passado, o que aconteceu no futuro de sua trajetória, enquanto tinha apenas 11 anos de idade: a docência pela arte.

Voltando um pouco no tempo, quando eu era criança, quando eu tinha uns 11 anos, minha mãe deixou a religião católica e foi para a evangélica. E eu acompanhei, porque eu era criança e ela levava a mim e minha irmã. Lá eu já tinha essa contribuição que eu dava na questão de ajudar com as crianças, cantava e gostava muito de participar de teatros. Falando agora que eu sou professora de arte, eu já apresentava peças na igreja e tudo e tal (Rosa, Memorial de Formação, 2025).

“A escolha profissional aparece como a resultante das experiências afetivas mais fortes” (Dominicé, 2010, p. 220). Nesse sentido, nasceu na igreja evangélica, entre louvores e peças de teatro infantil, a vocação pela arte de ensinar da participante *Rosa*. A sua contribuição voluntária às crianças da igreja forjou na garotinha o que um dia ela faria no futuro com muito amor e dedicação.

Já na narrativa da participante *Lírio*, o descaso familiar em relação aos seus estudos, especialmente da mãe (tanto fazia se tirasse nota boa ou não, se aprontasse na escola ou não), provocou na menina o sentimento de abandono, uma “liberdade” nada saudável de que pudesse fazer tudo que ninguém se importava mesmo. Entretanto, a situação mudou, quando a menina cai nas “garras” de uma professora, provocando uma revolução em sua vida. O embrião de sua docência começava ali.

Quando eu cheguei nessa escola de nome Tenente José Maria Pinto Duarte, em São Paulo, na época da prefeita Erundina, eu sempre descia, era um prédio, eu sempre descia e tinha a sala dessa professora, ela era muito carrasca, seu nome era Elizabeth. Às vezes eu passava, até gritava e saía, só para caçar conversa. Aí, por ironia do destino, na quarta série, caí na sala de quem? Da Elizabeth. A Elizabeth era de uma rigidez, e ainda psicóloga, dizendo ela, de uma rigidez tremenda. Mas ela virou a minha chave, mudou a minha vida: eu não tenho problema com oratória, para falar em público, porque desde a quarta série, a Elizabeth colocava os alunos dela para dar seminários. E nesses seminários a gente não podia levar livro lá na frente, a gente tinha que estar lá, dando a aula, e a parte que eu morria, aguardar as perguntas. Se não soubesse responder, a Elizabeth brigava com a gente com *gosto de gás*. De repente, as notas foram mudando, e fui me tornando uma das melhores alunas ali na sala (Lírio, Memorial de Formação, 2025).

Lírio testemunha a influência poderosa da professora Elizabeth em sua vida, transformando-se da água para o vinho em termos de ações, comportamentos e, principalmente, os estudos. A rigidez da professora quanto aos seminários, as perguntas que vinham logo em seguida, o ambiente em si, tudo contribuiu para Lírio abraçar a docência que naquela escola, sob os cuidados da professora Elizabeth, marcaria sua trajetória, não só como futura professora,

mas também como líder. Às notas naquele contexto, que foram melhorando a cada mês, alertaram para o fato de que as escolhas da menina estavam corretas.

Não existem processos que não sejam simultaneamente intelectuais e afetivos. Toda a decisão está mergulhada na sua carga emotiva e, muitas vezes, é provocada por um raciocínio frequentemente retomado. Os processos da escolha profissional, de escolarização contínua, de implantação cultural acham-se constantemente submersos numa dinâmica afetiva, feita tanto de dificuldades a ultrapassar como de imaginário a conter (Dominicé, 2010, p. 221-222).

Dominicé afirma que toda decisão humana, especialmente as ligadas à vida profissional, educação e cultura, é atravessada por uma dimensão afetiva. Desse modo, o pensar e o sentir não se separam: nossas escolhas são moldadas tanto por reflexões recorrentes quanto por emoções, memórias, desejos e obstáculos internos. A subjetividade, portanto, é parte essencial da construção de trajetórias. Nessa perspectiva, em se tratando do contexto familiar, Lírio não tinha atenção dos pais, causando uma carência afetiva que desaguava em pirraças na escola. O “amparo” da professora Elizabeth, com seus requintes de rigidez, gerou na menina o desejo de superação daquelas dificuldades familiares. Lírio, enfim, encontrou pela primeira vez alguém que se importava com sua pessoa de verdade. A partir dali, as notas boas da escola tinham uma plateia, a professora Elizabeth. No fundo, as memórias da participante Lírio são afetivas em relação à sua professora, que até hoje reverbera em sua docência e liderança.

Na narrativa do participante Antúrio, lembranças que pareciam meramente infantis, relacionadas ao tempo de escola, ganharam um novo e mais profundo significado a partir da escrita de seu memorial. Segundo Chiené (2010, p. 133), “a intenção do autor pode ser revelada pela intenção do texto”. Nesse sentido, todo texto tem marcas da subjetividade. Assim, a intenção do autor se manifesta objetivamente, ou nas entrelinhas, na forma como é construído e conduzido.

Como eu era mais apegado à minha mãe na infância, na escola eu dei um pouco de trabalho. Fugia da escola para querer ir ficar com minha mãe. Então, eu dei esse trabalho para as minhas professoras inicialmente. Mas foi muito proveitoso, porque minhas professoras tiveram todo o cuidado comigo. E eu acho que esse é um dos pontos que já começou a surgir aí a prática docente comigo. Porque elas tiveram muita paciência, realmente muito cuidado (Antúrio, Memorial de Formação, 2025).

No passado de *Antúrio*, a cena de uma criança em fuga da escola para os braços de sua mãe, que estava em casa nos afazeres domésticos, poderia denotar uma mera indisciplina. No entanto, a escrita do texto assume outro viés quando sua beleza explode em uma profusão de significados: uma criança em fuga da escola passa a ser um pedido de acolhimento, de cuidado

e paciência, o que foi demonstrado pelas professoras. Nesse caso, a escola não é somente um lugar onde se aprende a ler e a escrever, mas também uma fonte de afetividade. Logo, o “trabalho” que ele deu às professoras foi muito proveitoso, porque produziu no adulto, no tempo de menino, a ideia da prática docente pelo cuidado, pela paciência. Mas essa descoberta só aconteceu, ou se revelou por completa, quando se deu novos significados para ações aparentemente banais do dia a dia. O texto, portanto, é um instrumento de mediação entre o sentir e o entender, entre o fluxo da vida e a construção de significados (Chiené, 2010).

Sob a ótica de Campos (2013), em se tratando da docência e da família, duas características são importantes observar: uma ligada ao cuidado, e outra, à paciência. Para ele, é importante destacar:

a dinâmica da aproximação do trabalho docente com o cuidado que a professora tem com seus alunos na escola. O termo é bem-apropriado: “os meus alunos!”. O cuidado está no centro do trabalho docente. A professora cuida dos seus alunos como seus. Como se fossem seus filhos. [...] A professora muitas vezes assume uma tarefa puramente maternal, cumprindo o seu papel docente como se exercesse a maternidade (Campos, 2013, p. 54).

Sobre a outra característica marcante da profissionalidade docente, de acordo com Campos (2013), é a paciência.

O envolvimento da professora com os alunos se faz por trocas de afetividade. A atenção, o querer bem, as manifestações de carinho são determinantes para a conquista da criança no processo ensino-aprendizagem. Assim, podemos dizer que o trabalho docente é um trabalho-paciente. Não se aprende na escola de formação docente. É algo que se constrói no cotidiano do fazer docente, no envolvimento permanente com o outro, na gestão de classe (Campos, 2013, p. 55).

As duas características apontadas por Campos (2013) convergem para uma compreensão profunda da docência como prática afetiva, que transcende o ensino técnico e se enraíza no cuidado, na paciência e na construção de vínculos. Essa maternagem simbólica se manifesta na atenção, no carinho e na escuta, ações sentidas e vividas por Antúrio, elementos que ele conhece bem e que não se ensinam formalmente, mas se aprendem na vivência.

O trabalho docente, portanto, é também um trabalho de afeto, que exige paciência e sensibilidade para lidar com as singularidades de cada criança. Assim, a ideia de ensinar também é cuidar. E cuidar é também educar. A escola, para muito além de ensinar a ler, escrever e produzir textos, revela-se em ação de acolhimento, onde o afeto é ferramenta pedagógica e a relação humana é o solo fértil da aprendizagem. A docência, assim, se constrói na interseção

entre o saber, o sentir e o conviver. Por isso, é incompreensível trabalhar com crianças e dizer que não gosta delas.

Considerando as análises desenvolvidas acima, as narrativas destacadas se debruçam em histórias em que a docência é encontrada lá na infância dos participantes, conforme memorial de formação de cada um. Para eles, a docência não nasceu na fase adulta, quando não se tinha um caminho e a educação se mostrou uma via de acesso para preencher um vazio por falta de outras oportunidades. Ou seja, não se escolheu ser professor por conveniência, necessidade ou acaso. Não foi uma escolha tardia. O prazer pela arte de ensinar tem origem na mais tenra idade. Fica evidente, em cada relato, além do olhar de quem o viveu, as primeiras pedras que sustentaram o alicerce da vocação docente.

4.1.1.3 Desafios, superação e reinvenção de si

Um dia, Carlos Drummond de Andrade escreveu algo simples e repetitivo. Por isso, foi mal compreendido na época de sua publicação. Tratava-se do poema “No meio do caminho”, texto que aborda uma reflexão sobre a condição humana.

Figura 10 - Poema “No meio do caminho”



Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base no banco de dados Canva.

Andrade aborda os obstáculos da vida, simbolizados pela "pedra", traduzindo as dificuldades humanas nas experiências da trajetória de cada pessoa. Os versos enfadonhamente

repetidos investem na ideia de que empecilhos são como as águas de um rio sempre em movimento. Assim como aconteceram no passado, surgem no presente e estarão no futuro. A pedra remete a uma montanha de obstáculos, bem como situações que paralisam o andamento normal da vida. Logo, não há pessoas sem pedras no caminho. Nesse sentido, quando escreve "na vida de minhas retinas tão fatigadas", Andrade intencionalmente aponta para desgastes constantes da jornada de cada pessoa. Além disso, o poema traduz a mensagem de que as pedras podem ser uma oportunidade de crescimento, superação e reinvenção de si, apesar da certeza de que alguns problemas podem se repetir ao longo da vida, enquanto outros surgem de forma inédita, ou seja, diferentes em forma, mas semelhantes em impacto. A figura que inserimos para acompanhar o poema sugere que as “pedras da vida” podem brotar em qualquer época ou fase de nossas experiências, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis. Elas se apresentam em diferentes tamanhos, cores e formas, simbolizando os variados desafios que enfrentamos ao longo da jornada.

Nessa perspectiva, assim como as pedras no meio do caminho do poeta, apresentamos o eixo 3, com os desafios, superação e reinvenção de si dos participantes, segundo o relato de seus memoriais.

Para *Jasmim*, não ter sido aprovada no classificatório (espécie de vestibular) para ingresso na ETFPI (Escola Técnica Federal do Piauí), hoje IFPI (Instituto Federal de Educação do Piauí), representou uma grande frustração, visto que todas as meninas do seu grupo de amizade passaram, menos ela. Como saída, fez o teste para o Instituto de Educação Antonino Freire (Pedagógico), sendo bem sucedida com a aprovação.

Meu grupo de colegas de sala de aula, todas as conversas eram “a gente vai para a escola técnica, a gente vai fazer o Pró-técnico”. Na época, acho que era esse nome, nem lembro direito [...]. Fui fazer o teste também, porque todo mundo foi, mas todo mundo passou, menos eu, eu não passei. Fiz também no Instituto de Educação Antonino Freire. Quando veio a notícia de que eu havia passado, para mim foi como se fosse o gosto de passar no vestibular, porque naquela época passar no vestibular era muito difícil para a gente. E aí as minhas amigas, ali a gente se separa, vai só eu para o Instituto de Educação Antonino Freire, e todas vão para a Escola Técnica. Mas ali eu tive a certeza que eu estava indo para o caminho que eu queria (*Jasmim*, Memorial de Formação, 2025).

Para *Jasmim*, a frustrante reprovação em um teste para ingresso em uma instituição federal não a impediu de encontrar uma solução para viabilizar seus estudos. Embora todas as amigas tenham seguido para uma direção, enquanto só ela foi para outro lado, uma alegria tomou conta de seu coração: a certeza de que, ingressando no Instituto de Educação, para fazer o Pedagógico, estava indo para o caminho certo. Não servia qualquer lugar, pois “*logo no*

primeiro ano, eu peguei um estágio, uma escola lá na Santa Maria da Codipe, Quanto mais eu ia aprofundando a minha vida dentro de escola, mais eu ia tendo certeza que era o que eu queria” (Jasmim, Memorial de Formação, 2025). As decisões de Jasmim, como uma catapulta, sempre lhe arremessaram com força e precisão para frente, para o alvo que já morava em sua mente desde a infância: ser professora.

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 63),

os homens⁸ são seres fundamentalmente projetados, no duplo sentido de, ao mesmo tempo, serem planejados e arremessados para adiante. Toda atividade humana, tanto a mais rotineira, como a mais excepcional, implícita um horizonte de possibilidades, um espaço à frente dela mesma que a lança na existência e lhe dá sua finalidade de sua justificativa.

Diante de sua abordagem, a autora nos convida a enxergar o ser humano como um projeto em movimento, alguém que vive sempre entre o que é e o que pode vir a ser. Cada ação, por menor que seja, carrega o desejo de avançar, transformar e justificar a própria existência, isto é, o ser humano não é estático, mas em constante direção ao que ainda virá. Na escrita de si da participante *Jasmim*, por exemplo, suas decisões, que na verdade foram soluções para as diversas dificuldades que iam se instalando em sua jornada, representou uma orientação para o futuro.

Segundo (Bragança, 2018, p. 76), “não buscamos a generalização, mas dirigimos o olhar para as singularidades, para os gestos e saberes mínimos do cotidiano da vida, da prática social, educativa e escolar”. Para a autora, uma mudança de perspectiva metodológica e epistemológica na pesquisa é necessária. No lugar de buscar padrões amplos e generalizações, o foco está em valorizar as singularidades, ou seja, os detalhes únicos, os gestos sutis e os saberes cotidianos que emergem da vida real nas práticas sociais, educativas e escolares. Nisso convém, por exemplo, observar os detalhes aparentemente simples ou invisíveis que compõem o dia a dia escolar. Nesse sentido, os elementos são chamados de “mínimos” não por serem menos importantes, mas por se mostrarem sutis e profundamente reveladores. Enfim, a autora nos convida a fazer uma pesquisa que escuta o cotidiano, que valoriza o que é pequeno, mas significativo, reconhecendo o saber que emerge da experiência vivida em vez de buscar apenas grandes teorias ou verdades universais.

Diante dessa perspectiva de olhar as singularidades, bem como os elementos mínimos, trouxemos também à luz os desafios de *Girassol, Rosa e Crisântemo* e suas reinvenções de si,

⁸ A expressão “os homens” refere-se aqui à humanidade como um todo, e não apenas ao gênero masculino.

visto que suas narrativas revelam detalhes únicos, aparentemente invisíveis, e se não fossem externadas através da escrita ficariam para sempre guardadas na memória como meras lembranças de um tempo que passou com suas imagens corriqueiras de todo dia ou silêncios que não dizem nada.

Girassol sonhava cursar Direito, mas sentia-se intimidado pela alta concorrência e pela excelência de alunos de escolas tradicionais. Diante das dificuldades de acesso à universidade pública na época, optou por Geografia, dedicando-se intensamente aos estudos. A surpresa ao ser aprovado mostra como o *esforço superou a dívida*. O contraste com o presente, onde há mais opções e menos barreiras, reforça a transformação no acesso ao ensino superior. É um relato de conquista silenciosa, mas significativa.

Eu tinha um desejo muito grande, naquela época, de fazer direito. Mas, sinceramente, eu não me sentia assim tão capacitado, porque eu sabia que a concorrência era grande. E nós tínhamos muitos alunos bons, naquela época, já do Colégio das Irmãs, do Dom Barreto, que são as escolas, que poderiam, de repente, inibir essa minha conquista. Hoje é fácil. Hoje nós temos faculdades, várias faculdades, universidades. E aí, o candidato, ao invés de fazer só em uma, faz em várias, faz fora do Estado também. E é mais fácil, tudo é mais fácil hoje. Mas, na nossa época era difícil, ainda mais concorrendo para a universidade federal. Assim, eu fiz o meu primeiro vestibular, fiz para geografia. E estudei como se estivesse fazendo para a Direito. Pensei: “será que eu vou passar? [...]”. No dia do resultado, eu achava que nem ia passar. Aí, recebo a ligação. Aliás, o meu tio recebeu a ligação. Ele disse “tu passou no vestibular” (Girassol, Memorial de Formação, 2025).

Na narrativa de *Rosa*, três grandes problemas. Primeiro, uma gravidez indesejada e um casamento forçado com uma pessoa que não lhe incentivava para nada:

Enfim, eu conheci essa pessoa, engravidei com 19 anos, totalmente inexperiente. [...] Essa pessoa, eu casei com ela. Meu pai me obrigou. [...] eu fiquei 3 anos com ele. Quando eu tinha 21 anos, eu tive a Amanda. Ele não me incentivava a estudar, nada. Eu ficava pensando: “meu Deus, como vou criar a Amanda!” (Rosa, Memorial de Formação, 2025).

Segundo, com a partida do marido, decidiu trabalhar, tentando conciliar com os estudos, fato que não deu certo por causa da filha que ainda era um bebezinho:

Quando a Amanda tinha 1 ano, ele foi embora e eu achei bom. Aí eu fui trabalhar. [...] Nessa época eu parei de estudar. O curso de contabilidade eu nem cheguei a concluir. [...] A Amanda era bebezinha, me matriculei no Instituto. Pensei: “Vou fazer alguma coisa. Tem que ter alguma coisa prática”. [...] não consegui, porque a Amanda era muito pequena. O pai disse “Vamos trabalhar, minha filha”. Eu fui trabalhar (Memorial de Formação, 2025).

Terceiro, no trabalho, passou por muitas humilhações, mas suportou por causa da filha. Depois de três anos, se demitiu e foi estudar:

Nessa época que eu estava trabalhando, eu era muito humilhada. Mas eu tinha a Amanda, então eu não podia baixar a cabeça. Mas mesmo assim, eu disse, “eu tenho que estudar, não posso ficar nisso”. Então, passei um, dois, três anos trabalhando; no terceiro ano, eu mesma me demiti. E aí fui estudar. Meu primo me ajudou na questão da contabilidade, porque eu tinha noção. E já tinha trabalhado com ele antes. Ele disse: “vem trabalhar comigo”. Eu fui trabalhar com ele. Pela manhã e pela tarde eu ficava trabalhando. À noite, eu fui para o pré-vestibular (Rosa, Memorial de Formação, 2025).

Apesar do medo, *Rosa* tomou uma decisão corajosa, que mudou sua história:

No ano que eu saí dessa empresa foi uma virada. Foi a época que eu passei (no vestibular), porque tudo é no tempo de Deus mesmo. [...] Eu tinha muito medo de sair de lá e a minha filha precisar de alguma coisa. Eu ganhava um salário-mínimo. O meu pai me disse: “se você quiser, eu te dou ajuda”. E a minha mãe também. Minha mãe ficava com a Amanda de dia para eu trabalhar, e ficava à noite, também, para eu estudar. E foi assim que foram dando certo as coisas (Memorial de Formação, 2025).

Apesar das adversidades (imposições familiares, abandono, maternidade precoce, humilhações), *Rosa* escolheu a *educação como um caminho de libertação*. Sua virada não é apenas acadêmica, mas existencial. Ela rompeu com o ciclo de silenciamento e assumiu o protagonismo de sua vida.

No caso de *Crisântemo*, algo marcante aconteceu, quando resolve cursar o Pedagógico e o pai, insatisfeito, reage com brigas. Mas certo de sua decisão, apesar das brigas, seguiu focado nos estudos.

[...] Entro no Pedagógico. Era interessante, meu pai reclamava, porque no sábado eu ia pro Pedagógico e não estava trabalhando, ajudando ele. É uma coisa marcante na vida ele reclamar, ele brigar, porque eu estava indo pro Pedagógico. E me lembro que nesse tempo, na horas vaga, o que eu gostava de fazer, o que eu queria fazer era estudar mesmo (Crisântemo, Memorial de Formação, 2025).

Finalizado o Pedagógico, mais uma decisão marcante: estudar com afinco para passar em concurso público, sendo bem sucedido.

E já terminando o Pedagógico, apareceu o concurso do Juazeiro do Piauí. Esse concurso eu decidi passar. Já tinha feito um, não tinha passado, um gabarito muito difícil lá para preencher, não passei nesse concurso. Mas decidi passar no de Juazeiro. O que eu fiz? Estava trabalhando nesses bicos, na Prefeitura lá de São João da Serra, parei o trabalho, fui meter a cara nos livros, já estudava bastante, foi um mês. Na verdade, não foi um mês porque eu não aguentei a última semana, minha cabeça já estava tão pesada de tanto ler, de tanto estudar, que na última semana eu não consegui

mais. Fui fazer o concurso, graças a Deus deu certo (Crisântemo, Memorial de Formação, 2025).

Depois de quatro anos em Juazeiro do Piauí, outra decisão, procurando melhores condições.

Mudo para Juazeiro, começar lá com 19 anos a ser professor. Já passo também no Teste Seletivo do Estado. Assim, em 2003, já foi aquela virada de chave. Fiquei em Juazeiro até 2007, quando eu decidi sair de Juazeiro. Não dava mais certo pra mim viver na cidade, não queria mais viver na cidade. Fui pra São João da Serra. Lá tem um concurso, tem o Teste Relativo, consigo passar no concurso em São João da Serra. E aí fico lá em 2008 (Crisântemo, Memorial de Formação, 2025).

Crisântemo constrói sua história com coragem e persistência. Enfrentou conflitos familiares, supera fracassos e toma decisões difíceis, sempre guiado pelo desejo de estudar e melhorar de vida. Sua narrativa é um exemplo de como *a educação pode ser um instrumento de transformação*, mesmo diante de obstáculos sociais e emocionais.

Cravo, por sua vez, constrói sua trajetória com determinação e equilíbrio entre sonho e realidade. Sua história mostra que realizar um desejo de criança é possível, mesmo que o caminho profissional siga em outra direção. *A educação*, mais uma vez, aparece como ferramenta de transformação *e como ponte entre o ideal e o concreto*.

Desde criança, eu gostava de contabilidade. No meio do curso de Pedagogia, eu passei para Ciências Contábeis também, na Universidade Estadual do Piauí. Foi uma decisão muito importante que eu tive que tomar. “*Como é que é? Eu vou abandonar o curso de Pedagogia? Eu vou tentar realizar um sonho de criança (que era fazer ciências contábeis)? Eu já estou no sexto período. Está acabando. Não, eu não vou desistir, não. Vou fazer os dois ao mesmo tempo*”. Um era tarde, o outro era noite. E eu fiz os dois. Ainda passei para Matemática, na Universidade Federal do Piauí. Tentei fazer Matemática. Falei: “Vou ser professor, mas vou ser professor de matemática”. Fui fazer Matemática, mas três cursos concomitantes não foi possível. Matemática é muito difícil, muito difícil. Eu abandonei Matemática. Terminei o curso de Pedagogia, terminei o curso de Ciências Contábeis. Nunca atuei na área de Ciências Contábeis. Era meu sonho, mas quem garantia o pão na minha mesa é o curso de Pedagogia, que no mesmo ano que eu me formei, eu passei no concurso público, que até hoje eu estou (Cravo, Memorial de Formação, 2025).

Os relatos de *Rosa*, *Crisântemo* e *Cravo* revelam trajetórias singulares marcadas por rupturas, escolhas e resistências silenciosas. *Rosa* enfrenta a maternidade precoce e a ausência de apoio, mas encontra na educação um caminho de reconstrução. *Crisântemo* desafia o pai ao escolher o Pedagógico, insistindo no estudo como afirmação de identidade. *Cravo*, guiado por um sonho de infância, concilia dois cursos e reconhece seus limites ao abandonar o terceiro, sem perder o foco na formação.

Essas histórias não se encaixam em modelos amplos, por serem construídas de gestos mínimos, como estudar à noite, pedir ajuda à família, suportar humilhações, mudar de cidade. Como propõe Bragança (2018), o olhar se volta para essas singularidades, onde o cotidiano revela saberes profundos e práticas educativas que não cabem em estatísticas, mas transformam vidas.

Ao considerarmos os múltiplos olhares apresentados, é possível comparar as dificuldades que *Jasmim*, *Rosa*, *Crisântemo* e *Cravo* enfrentaram e as soluções encontradas com a fábula clássica “A Raposa e as Uvas”, atribuída a Esopo, em que a raposa desiste de alcançar as uvas após várias tentativas frustradas. E, para não admitir a derrota, ela reformula o desejo, dizendo que as uvas estavam verdes, ou seja, despreza o que não conseguiu.

Essa fábula é normalmente usada para ilustrar o comportamento de alguém que, quando não consegue algo, desvaloriza o objeto do desejo para proteger o próprio ego. Uma vez que o desafio não foi superado, a fome da raposa permanece. Ela não resolve o problema, apenas reformula a narrativa para não se sentir fracassada. Ela não busca alternativas: não tenta escalar, não procura ajuda, não pensa em outro caminho.

Nesse sentido, há um conformismo disfarçado de desprezo. Isso abre espaço para uma releitura: e se a raposa tivesse tentado mais? E se tivesse voltado com ferramentas? E se tivesse aprendido com a falha?

Diferentemente da raposa, os participantes acima se dispuseram a encontrar soluções viáveis para situações difíceis ou embaraçosas. Suas memórias revelam um enfoque nas dificuldades, mas mantêm o foco na superação, mostrando o que acontece quando alguém decide não desistir por causa das pedras no caminho, isto é, não se acomodaram, mas reformularam a estratégia. Nesse sentido, portanto, são narrativas onde o desejo não é negado, mas transformado em ação. Como nas fábulas, eis a “moral da história” das escritas de si: fome não se resolve com desculpas.

4.1.1.4 Reflexões de si

Nesse último e quarto eixo dos memoriais de formação, as reflexões de si propõem uma renovação do passado com as luzes do presente. A memória não representa apenas a reprodução dos fatos da experiência, mas é reatualizada, ganhando novos sentidos.

O ato de lembrar renova o passado com as luzes do presente porque reatualiza socioculturalmente o vivido. Tal entendimento é valioso, pois reconhece o potencial subjetivo e a singularidade das narrativas sem, com isso, deixar de legitimar que as

influências do entorno social e as dinâmicas culturais do narrador e sua comunidade povoam o ato de narrar, tanto no momento em que o leitor conta sua história como nas próprias partículas de vida habitam o narrado (Magri, 2021, p. 78-79).

Sob a ótica do autor, a memória funciona como um processo vivo, dinâmico e culturalmente situado. Ao lembrar, não apenas revisitamos o passado, mas o reconstruímos com base em quem somos hoje e no contexto em que vivemos. As histórias pessoais são ao mesmo tempo íntimas e coletivas, carregam a voz do sujeito e os ecos da sociedade.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa, ao narrarem suas reflexões, revisitam o passado, atribuindo novos significados para as experiências vividas, íntimas e coletivas, os sentidos conforme a importância atribuída no presente momento das escritas de si. Trata-se de enxergar com outros olhos “paisagens” que comumente se cega de tanto ver. Assim, *Orquídea* entende que a educação foi um *resgate* em sua vida.

A educação foi um resgate na minha vida, na vida da minha família. Nós estudamos para vencer. Lá em casa a luz não apagava, porque era o meu menino estudando para concluir o curso de medicina, e eu estudando para o concurso da prefeitura. Era a vida de estudo. Nossa vida foi dedicada ao estudo (Orquídea, Memorial de Formação, 2025).

Girassol compreende que a ajuda de um amigo, fato que o marcou e ele nunca esqueceu, representou a transição entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho. A mão é o símbolo da *solidariedade*, destacando a importância dos vínculos e da confiança.

Eu nunca esqueci de uma situação assim que eu me formei. Me formei novo. No máximo com vinte e dois anos. Veio a primeira mão. Primeiro braço que eu encontrei na vida. Um amigo meu, que na época ele trabalhava naquele Colégio Andreas. “O Colégio Andreas está precisando de um professor de geografia. E só estou te convidando porque eu te conheço. E você estudou comigo Geografia na Universidade Federal. É a tua oportunidade para começar no ensino fundamental desse colégio”. Eu fui lá, fiz um teste, passei e comecei” (Girassol, Memorial de Formação, 2025).

Rosa descreve um percurso em que as oportunidades foram surgindo naturalmente, e ela foi aceitando com *coragem*: “vamos, vai dar certo”. Isso mostra uma postura aberta à vida, mesmo diante da incerteza, uma confiança intuitiva que guia suas decisões. Inicialmente, *Rosa* imaginava ser contadora, uma profissão mais técnica e silenciosa, talvez mais compatível com sua timidez. A ideia de ser professora parecia distante, quase impossível, por causa de uma barreira subjetiva: o medo de se expor, de falar em público. Mas ao dizer “sim” para as oportunidades, conseguiu superar as dificuldades e vencer.

As coisas foram acontecendo e a gente foi dizendo sim: “vamos, vai dar certo”. As oportunidades chegaram e a gente falou: “vamos”. Mas na minha cabeça eu ia ser contadora. Eu não ia ser professora por causa da timidez. [...] Depois fui para o Estado dar aula na EJA. Eu gostei muito. Eu me identificava muito com as pessoas. Então eu disse: “Não, meu trabalho não é com documento, é com gente mesmo. É conversar” (Rosa, Memorial de Formação, 2025).

Violeta reconhece que sua prática docente foi moldada pela observação da mãe, que também atuava na educação. Essa *influência* não é apenas técnica, mas *afetiva* e simbólica porque ela viu, viveu e aprendeu com a postura, os valores e as ações da mãe.

Eu percebo que a minha prática profissional foi muito voltada para aquilo que eu via na minha mãe. Eu trabalhei com a minha mãe. Hoje ela é aposentada. Eu percebo muita referência dela naquilo que eu sou hoje. A minha mãe foi gestora da escola onde eu trabalhava (*Violeta*, Memorial de Formação, 2025).

Dália cursou Contabilidade na Universidade Federal do Piauí para atender ao sonho da mãe, e entregou o diploma para ela como um gesto de gratidão e reconhecimento. Isso mostra como os desejos dos pais moldavam as escolhas dos filhos, especialmente em contextos onde a obediência familiar era um valor central. No entanto, *Dália* provoca uma *ruptura* ao dizer “o diploma é todo seu, mas agora eu vou fazer o pedagógico”, marcando uma virada decisiva: ela honra o desejo da mãe, mas escolhe seguir o seu próprio. A resposta da mãe “Você não é doída!” expressa surpresa, talvez incredulidade, diante da escolha por uma profissão que, culturalmente, pode ser vista como menos prestigiada e pouco rentável financeiramente. A frase “naquele tempo, a gente obedecia aos pais” situa a narrativa num tempo em que a autoridade familiar era mais rígida, e os filhos muitas vezes reprimiam seus desejos em nome da obediência. *Dália* rompe com esse padrão, mas sem negar o afeto, cumprindo o desejo da mãe antes de seguir o seu próprio.

Fiz o curso de Contabilidade na Universidade Federal e entreguei o diploma para minha mãe, que era o maior desejo dela. Eu disse: “minha mãe, o diploma é todo seu, mas agora eu vou fazer o pedagógico!”; “Você não é doída!”; Eu disse: Vou, que era o que eu queria ser”. E, naquele tempo, a gente obedecia aos pais, a gente fazia o que os pais queriam (*Dália*, Memorial de Formação, 2025).

O relato de *Ipê* revela uma trajetória marcada por *conflito entre vocação pessoal e expectativas familiares*. Apesar do desejo firme de ser professor, ele cursa enfermagem para agradar o pai, que não aceitava a escolha pelo magistério. Após a morte do pai, *Ipê* sente remorso por não ter seguido a carreira de enfermagem, mesmo sem identificação com ela. A narrativa mostra como decisões profissionais podem ser atravessadas por afetos, obediência e

pressões sociais. No presente, *Ipê* reflete sobre os desafios da educação, como o impacto da internet e problemas sociais, e questiona se teria tido uma vida mais estável na enfermagem.

Eu fiquei pensando, será que eu tenho condições de realmente ser professor? Mas eu fiquei com essa insistência em dizer que eu iria fazer o vestibular para matemática. Isso foi uma decepção para o meu pai. Ele disse: “Não, você não vai fazer matemática. Eu não quero que você seja professor. Você tem que ser médico”. Eu respondi: “Meu pai, eu não quero ser médico. Eu quero ser professor”. Então já fui bem decidido. “Meu filho, faça pelo menos enfermagem”. Então, pai, eu vou pensar”. [...] eu resolvi fazer o curso de enfermagem. E terminei o curso em 2009. Mas era só para agradar o meu pai. Eu nunca quis trabalhar na enfermagem. [...] Não sei se é ironia do destino, mas meu pai faleceu exatamente depois que eu terminei o curso. Depois fiquei com remorso, eu deveria ter feito, deveria ter trabalhado para satisfazer o meu pai. [...] Vendo o contexto hoje, talvez eu estivesse trabalhando na enfermagem. Devido às dificuldades que a gente está encontrando hoje, o público, a internet, eu acho que tem piorado muito, tem dificultado muito. Esses problemas sociais estão impactando sim na escola (Ipê, Memorial de Formação, 2025).

Os relatos de *Orquídea*, *Girassol*, *Rosa*, *Violeta*, *Dália* e *Ipê* revelam trajetórias formativas marcadas por afetos, rupturas, influências familiares e descobertas vocacionais, evidenciando que o ato de lembrar é também um processo de reconstrução identitária. Portanto, ao revisitarem suas memórias, os participantes não apenas narram fatos, mas reatualizam o vivido com os sentidos do presente, como propõe Magri (2021), reconhecendo que suas histórias são atravessadas por dinâmicas culturais, vínculos sociais e subjetividades singulares. Assim sendo, a memória, nesse contexto, torna-se um espaço de legitimação da experiência, onde o narrado é povoado por partículas de vida que revelam o entrelaçamento entre o eu e o mundo, entre o desejo e a realidade, entre o passado e o agora.

4.1.2 Formação de gestores escolares na gestão municipal de Teresina

No município de Teresina, o cargo de diretor(a) escolar da rede municipal de ensino é provido por meio de eleição direta pela comunidade escolar (abordamos isso no tópico 2.7.1), com candidatos cumprindo alguns requisitos estabelecidos e têm a obrigação de, caso eleitos, serem aprovados em curso de gestão escolar. Decidido os vencedores por meio da eleição, já nos seus três primeiros meses de gestão, os diretores e vices passam obrigatoriamente por um curso de 90 horas ofertado pela Semec, conforme indica texto abaixo:

A Secretaria Municipal de Educação providenciará para que todos os Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos eleitos participem de curso de gestão, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira, a ser oferecido às custas da Secretaria Municipal de Educação. § 1º Estará dispensado do curso de

gestão, a ser oferecido pela SEMEC, aquele candidato eleito que apresentar certificado, devidamente registrado em cartório, de conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar, sendo prontamente nomeado (Teresina (PI), Lei nº 4.274, de 17/05/12, art. 6º).

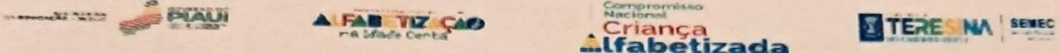
O curso contempla três principais estruturas: gestão do desempenho acadêmico, gestão financeira e gestão administrativa. A gestão financeira trata dos recursos financeiros da unidade escolar, plano de aplicação desses recursos, gestão de contratos, prestação de contas, etc. A gestão administrativa, por sua vez, envolve a gestão de recursos humanos, relação com a comunidade escolar, instalações e infraestrutura de um modo geral, dentre outras coisas. Já a gestão de desempenho acadêmico abarca aspectos inerentes à gestão pedagógica da escola. O diretor apoia tanto o trabalho dos coordenadores pedagógicos quanto o dos professores. Nessa parte do curso, aprende a ler e interpretar os resultados das avaliações a fim de tomar decisões e colocá-las em práticas visando atingir os objetivos estabelecidos.

Os participantes do curso devem atingir uma frequência e desempenho mínimos e, caso não cumpram, ficam impossibilitados de assumir o cargo. A formação é voltada para a prática, visando apresentar os instrumentos que o gestor necessitará usar no seu cotidiano. A crítica de alguns diretores é que *os momentos formativos poderiam ser contínuos ao longo de três anos de gestão*, e não apenas um curso no início do mandato (Todos Pela Educação, 2021, p. 41, grifo nosso).

Essa crítica é bastante pertinente, porque eles estão apontando para um problema recorrente nas políticas de formação: a ideia de que um único momento de capacitação é suficiente para sustentar práticas complexas de liderança escolar. A gestão escolar envolve desafios que mudam ao longo do tempo, desde o planejamento inicial até a execução e avaliação de resultados. Um curso no início do mandato pode oferecer fundamentos, mas não dá conta das demandas que surgem no decorrer da prática. A formação é um processo, não um evento. A crítica sugere, portanto, que a formação de diretores deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às fases da gestão e às necessidades que emergem no cotidiano escolar.

Quanto aos gestores escolares, realmente não há uma formação contínua como acontece, por exemplo, com os docentes. Segundo relato dos (as) diretores (as) entrevistados (as), o que existem são apenas reuniões pontuais em que se cobram resultados. Isso pudemos constatar no 3º Encontro Formativo de Gestores Escolares, realizado no dia 21 de maio de 2025, o qual participamos de forma especial a convite de nossa diretora. Vejamos a pauta abaixo:

Imagem 1 - Pauta do 3º Encontro Formativo de Gestores Escolares



3º Encontro Formativo de Gestores Escolares - Módulo II – 2025
Data: 21.05.25 (MANHÃ)

Público alvo: Diretores do Ciclo de alfabetização e Educação Infantil
Formadoras: Ana Cléia; Delzenete Barbosa e Ediane de Melo
Coordenadoras: Conceição Loiola; Dalila Castelo Branco e Jackeline França
Tema: “Tomada de decisão com base em resultados”

Expectativas de aprendizagem

- Identificar estratégias que favoreçam a construção de uma gestão focada na garantia do direito de aprender com foco nas relações étnico-raciais;
- Dialogar sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);
- Analisar os resultados de Alfabetização da Rede para o desenvolvimento de práticas interventivas.

- 1. APRESENTANDO NOSSO ENCONTRO**
- 2. ACOLHIDA**
- 3. REFLETINDO SOBRE A ERER (Educação para as relações étnicos- raciais)**
 - 3.1.** Prática de gestão escolar para a educação antirracista
 - 3.2.** Quiz (mudando nossa forma de falar)
 - 3.3.** Ações antirracistas no ambiente escolar
 - 3.4.** Letramento racial
- 4. CONVERSANDO SOBRE AVALIAÇÃO**
 - 4.1.** Avaliar para resultados
 - 4.2.** SAEB em foco: informação e inovação
 - 4.3.** Conceitos importantes
- 5. FIQUE LIGADO**
 - 5.1.** Avaliando nosso encontro
 - 5.2.** Próximo encontro: 24.06.25
- 6. ANALISANDO OS RESULTADOS DA REDE**

Fonte: acervo do próprio autor (2025).

Conforme consta na proposta da pauta, o tópico 3 tratou de uma reflexão sobre educação para as relações étnico-raciais, enquanto o tópico 4 abordou avaliação. Na apresentação do tópico 3, percebemos uma falta de interesse muito grande pela maioria dos gestores ali presentes. Uns, no celular, tratavam de assuntos pessoais ou ligados às questões da escola; outros, descontraídos, conversavam com os colegas que estavam sentados lado a lado ou bem próximos. O interesse de fato surgiu quando se abordou o tópico 4, que envolveu a avaliação dos primeiros resultados da rede e questões referentes ao SAEB. Aqui, não deixamos de notar uma atenção redobrada e uma certa ansiedade no rosto de muitos gestores. Havia uma expectativa muito grande pelo sorteio ou escolha de quem iria apresentar os resultados de sua

escola naquele dia. Ou seja, os gestores escolares vão para as reuniões preparados com tudo o que envolve avaliações e resultados de sua escola, bem como propostas para alcançar os resultados propostos e, conseqüentemente, bater as metas. Para muitos ali presentes, é um momento de pressão.

Na referida reunião, pôde ser observada a cúpula da SEMEC (secretário de educação, gerentes, líderes, formadores etc.). Apesar do local escolhido ser muito agradável e aconchegante, com um *coffee break* delicioso, o horário ficou muito elástico, passando do meio-dia, tornando o encontro cansativo e algumas falas desnecessárias por envolver questões e situações repetitivas. Essa ênfase, certamente, é uma ação intencional.

Fotografia 5 - Momento de acesso ao 3º Encontro Formativo



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

Paro (2015), notadamente crítico, pontua que:

a chamada formação “continuada” dos gestores não se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia. A crítica que se ouve dos dirigentes escolares que frequentam ou frequentaram tais cursos é que estes servem quase tão somente para atribuir “pontos” na carreira escolar, porque tal formação fica distante dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia (Paro, 2015, p. 113).

Esse pensamento ilustra a ideia de que a formação “continuada”, na forma como é exercida em muitas redes, é pouco eficaz e meramente burocrática. E isso, na realidade, representa a opinião de muitos gestores, cansados de reuniões desnecessárias, quando têm um chá de ações e decisões para ser tomado nas escolas.

Em nossa pesquisa, quando perguntamos sobre formação continuada para os gestores escolares, a maioria dos participantes a confundiu com o curso de gestão escolar obrigatório oferecido pela Semec no início do mandato, bem como com os Encontros Gerenciais, conforme apresentado anteriormente. Além disso, mencionaram um curso de Mentoria, que também classificaram como formação continuada, inclusive muito elogiado pelos que participaram dessa capacitação.

Após as devidas explicações, os participantes expressaram seus pensamentos. Sobre a mentoria, *Jasmim* expressou sua alegria por ter participado e afirmou que, a cada encontro, sentia-se revigorada, acrescentando ainda que valeu a pena.

Eles criaram [...] uma mentoria de diretores. Eu posso dizer que, das formações que eu participei nessa última gestão, que foi a gestão do Doutor Pessoa, foi a única formação que, realmente, eu saí de lá revigorada e que eu disse valeu a pena. Que é em parceria com o MEC. Inclusive, a gente acessava a plataforma, fazia as atividades da plataforma, mas tinha os encontros presenciais. E cada encontro que a gente saía de lá, a gente saía renovada, saía fortalecida pra ir pra escola. [...] Eram quatro horas. Mas quatro horas bem vividas dentro de uma formação. Porque ela trazia muito pra gente o despertar humano. E aí, do meu humano, era que eu trabalhava o meu profissional. Então, quando a gente saía de lá, saía revigorada. Não era uma terapia, mas eram muito terapêuticos os encontros. Uma formação maravilhosa (*Jasmim, Entrevista Narrativa, 2025*).

Pensamento semelhante é evidenciado pela fala de *Bromélia*, que além de considerar um diferencial, entendeu que depois da Mentoria realmente se sentiu gestora.

Nós tivemos uma formação de gestor que era para ensinar algumas coisas, a questão financeira, algumas reuniões pontuais [...] e surgiu a mentoria, que foi uma das brilhantes ideias que foi um up na minha vida. Um diferencial mesmo [...]. Quem faz a mentoria não sai da mesma forma como gestor. Eu falo isso para todos os diretores. Se você fizer a mentoria, você vai ter um outro olhar sobre ser gestor. [...] eu tive uma experiência maravilhosa. É uma forma da gente experienciar. É a experiência com os outros diretores, ouvi-los, fazer a escuta ativa deles. É muito bom. [...] Eu acho que foi depois da mentoria que eu realmente aprendi a ser gestora. [...] Hoje a gente tem reunião gerencial para mostrar resultado. [...] Teve uma reunião no começo do ano para mostrar as pautas anuais, reunião sobre o que seria proposto para o ano e agora vamos ter a segunda reunião amanhã, que é reunião de resultado (*Bromélia, Entrevista Narrativa, 2025*).

Quanto à formação continuada, a participante *Orquídea* pontuou que “o gestor precisa muito de formação. Então, não há uma formação pro gestor permanente, assim de todo mês, toda semana. Há quando há alguma novidade, [...] tipo um sistema novo. Aí a gente vai pra formação”(Entrevista Narrativa, 2025). Ela entende que é uma necessidade para o gestor escolar, mas que não existe.

Lírio também afirma não haver formação continuada:

Não, não temos. [...] Nós temos apenas reuniões gerenciais para apresentar resultados, mas é mais aquela coisa de planejamento, não é aquela propriamente de conhecimento. E seria interessante, né, porque todo o tempo também se atualiza nesses aspectos. [...] Então, a formação, eu acho que seria algo muito bem-vindo (*Lírio*, Entrevista Narrativa, 2025).

A participante acredita na importância da atualização de conhecimentos como algo bem-vindo para os gestores escolares. *Girassol*, com muita brevidade, revelou ter participado de vários cursos, porém o que existe atualmente são encontros para discussão de dados sobre a escola: “já participei de vários cursos de gestor escolar, mas hoje nós temos encontros e socialização com relação à situação do andamento da escola, como é que estão os níveis de aprendizagem”(Entrevista Narrativa, 2025). *Tulipa*, por sua vez, reconhece que existem muitas cobranças e que a formação continuada para gestores lhe faz falta: “Eu sinto muita falta realmente dessa formação [...] Na verdade, eu percebo muita cobrança. Na verdade, não é formação. A palavra anda longe de formação. São cobranças. Eles fazem cobranças de resultados. [...] A gente vai lá dar satisfação”(Entrevista Narrativa, 2025).

No rol de narrativas sobre a formação continuada, a participante *Rosa* é bem crítica sobre a questão, abordando a cobrança excessiva sobre os resultados, a ansiedade e o medo antes das reuniões gerenciais, e ventila a ideia de uma mudança no formato desses encontros.

Teve o Aperfeiçoamento. Eu gostei muito do curso em si, porque o curso em si foi muito bom. Só que eu achei que o Aperfeiçoamento demorou muito a acontecer, e acabou. [...] Aí teve essa Mentoria, mas eram selecionados. [...] Quando surgiu, colocaram no Google [...] E aí, a gente está aqui atarefado. Quando eu fui tentar fazer a inscrição, já tinha esgotado. Eu achei que foi muito exclusivo. Tinha que abranger mais pessoas, mais diretores, a mentoria. [...] Mas a gente sente falta. Sabe por que eu digo? [...] A gente precisa estar conversando com os diretores, porque a gente vai trocando experiências. A questão dessa formação, não é formação não, as reuniões que nós temos, gerenciais, elas são só cobrança. [...] essa gestão do professor Kleber, [...] já pertinho dele sair, ele dizia, “vocês preparam os slides, e na hora lá eu digo, fulano, apresente”. Gente do céu, não sou nem criança. Era desse jeito, você ia para a reunião, você não dormia à noite, porque você ficava com medo dele [...] chamar. Aí depois, quando mudou o prefeito e tudo, ele já dizia “vai ser fulano, fulano”, mas também a gente ficava assim, “meu Deus, por que não muda o formato”, né? Não sei (*Rosa*, Entrevista Narrativa, 2025).

Em sua exposição, *Rosa* critica a Mentoria quanto à sua exclusividade, isso no sentido de limitação das vagas e o tempo curto para as inscrições, uma vez que a vida do gestor escolar é bem atarefada.

Para a participante *Acácia*, a formação continuada para gestores da rede municipal de Teresina está ligada ao PPAIC (Programa para Alfabetização na Idade Certa), uma parceria entre a rede municipal e estadual. Assim sendo, dentro desse formato, são apresentados diversos temas para ampliação de conhecimento dos gestores escolares.

Quando termina esse curso do início da gestão, nós temos os cursos mensais oferecidos ainda pela Secretaria. No caso, a gente tem um convênio que é feito entre município e estado, onde há formação de gestão nos cursos do PPAIC, que é o Programa para Alfabetização na Idade Certa. Dentro do PPAIC, eles oferecem cursos para gestores diretores e pedagogos, e nesses cursos a gente vai trabalhar sobre diversos temas. É essa a avaliação continuada pra gestão, bem direcionada em relação a temas da gestão escolar e temas mesmo do cotidiano escolar (*Acácia, Entrevista Narrativa, 2025*).

Finalmente, o participante *Cravo* também confirma que, na maioria das reuniões, o objetivo reside na apresentação, análise e cobrança de resultados. Entretanto, destaca um tipo de reunião que, na sua opinião, descreve como uma formação continuada.

A maioria das reuniões é para apresentar resultados e cobrar, fazer análise de resultados. [...] É como se eles estivessem ensinando a gente a analisar os resultados e poder analisar junto com os professores. A maioria das reuniões é assim: análise de resultados e cobrança. Só que sim, existe uma reunião que eu considero uma formação continuada para diretores, que é uma parceria do Estado com a Rede Municipal, que eles fazem uma reunião mensal. São oito reuniões durante o ano, são quatro módulos, cada módulo, duas reuniões. E é como se fosse uma formação mesmo. Lá, eles ensinam a gente a ter a gestão educacional, gestão financeira, análise de resultado, entender como é que funcionam as provas externas. Isso aqui, sim, é uma formação continuada de diretores. Eu mesmo, particularmente, já fiz dois cursos de gestão escolar ofertados pela prefeitura de Teresina (*Cravo, Entrevista Narrativa, 2025*).

Para Libâneo (2018, p. 187), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Nesse sentido, para o autor, a formação continuada consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho, bem como de fora da jornada de trabalho. Desse modo, ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências, centrada nas demandas da prática.

No caso específico da rede pública municipal de ensino de Teresina, as chamadas “Reuniões Gerenciais” são reuniões frequentes em que a pauta central visa a exposição e a discussão sobre os resultados das escolas mensurados a cada mês, ou a cada bimestre, dependendo do planejamento. Portanto, queiram ou não, gostem ou não, os gestores escolares são obrigados a conviver com elas, pois é parte vital da SEMEC cobrar resultados, enquanto é parte vital dos gestores lutar por resultados sempre melhores. No entanto, as “Reuniões Gerenciais” não representam uma formação continuada.

Sabe-se que a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Nesse sentido, ela se torna imprescindível

numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias” (Libâneo, 2018, p. 187).

Nessa perspectiva, como bem pontua o autor, a formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e a mudança nas práticas docentes diante dessas novas e difíceis condições de trabalho, visto que a organização e a gestão escolar agregam um sentido bem mais amplo, entendidas como práticas educativas. Assim, as práticas de gestão são práticas educativas para atingir os objetivos propostos. A formação continuada emerge para fortalecer a capacidade estratégica dos gestores para a tomada de decisão visando o enfrentamento de desafios e superação de limitações.

A fala de *Crisântemo* corrobora o pensamento acima abordado, quando afirma que “[...] muitas ações que partem da gente, estratégias que partem da gente têm impactado positivamente lá na sala de aula, nos resultados. Eu acredito que sim. A nossa ação aqui pode e deve ajudar e tem também ajudado o desempenho dos alunos em sala de aula” (*Entrevista Narrativa, 2025*). O entendimento do participante não deixa dúvidas de que o seu trabalho é movido por uma ação tanto consciente quanto concreta na tentativa de melhorar os resultados.

Aqui, uma pergunta importante cria corpo e pede passagem: qual a relação entre os resultados do Ideb e a formação de gestores escolares? No mínimo, a análise dos resultados do Ideb serve de ponte para compreender a importância da formação de gestores escolares.

Nessa perspectiva, apesar dos resultados do IDEB não representarem objetivos de nossa pesquisa, visto que as práticas da gestão escolar são o nosso foco principal, consideramos de

grande relevância a apresentação dos dados da cidade de Teresina, bem como sua trajetória evolutiva. Nesse sentido, reiteramos: mais do que a linha de chegada, interessa-nos conhecer os movimentos das ações durante a trajetória, algo pouco explorado, passível de desvendamento, porque comumente se restringe apenas à equipe gestora. Nosso interesse está no fazer e no decidir, conforme já enfatizamos no Introdução deste trabalho.

Apresentar os dados referentes aos resultados do Ideb justifica-se pelo fato de seguidamente, durante alguns anos, Teresina ter sido considerada a capital com os melhores resultados, entre as capitais brasileiras, no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Isso despertou a curiosidade da comunidade educacional brasileira, trazendo em seu bojo uma pergunta oportuna: o que a capital piauiense está realizando de tão diferente, com recursos precários, para alcançar resultantes excelentes?

Com a difusão dos resultados, muitas pesquisas foram feitas, dentre elas a *Educação que dá certo: o caso de Teresina (PI)*, realizada entre fevereiro e abril de 2021, pelo grupo *Todos Pela Educação*, que se apresenta “sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública” (Todos Pela Educação, 2021, p. 3).

A pesquisa é, sem dúvida, extraordinária, um cartão de visitas com impressões marcantes do legado do grupo político que administrou Teresina por décadas. O problema reside em três pontos: primeiro, *Educação que dá certo* visa “mapear, analisar e disseminar bons exemplos de políticas educacionais pelo Brasil”; “valorizar os gestores e as secretarias que implementam tais políticas”; segundo o *Documento* “é técnico, sendo apresentados e explorados os fatores de sucesso (premissas) e elementos centrais da política educacional que explicam o desempenho de Teresina”; terceiro, os *Entrevistados*, pessoas, na maioria, do alto escalão da SEMEC.

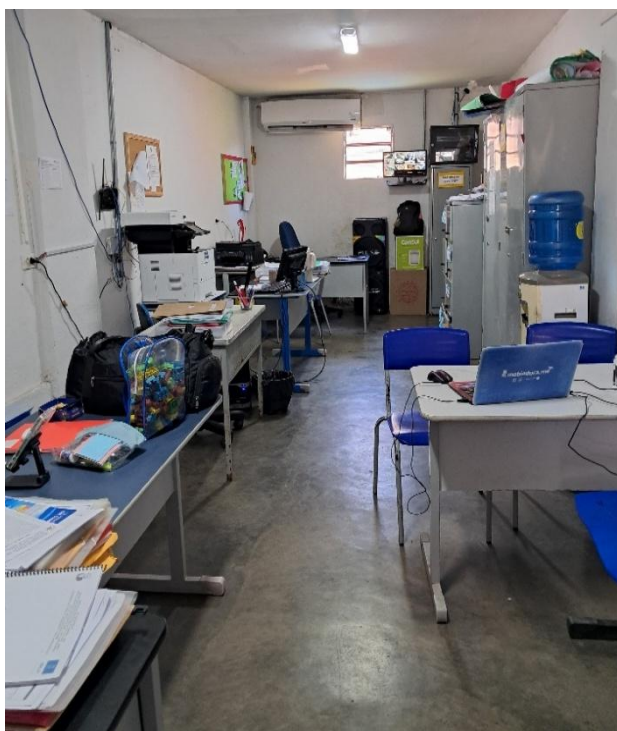
O primeiro e o segundo pontos são complementares, jogando luz somente nos “bons exemplos” e “nos fatores de sucesso da política central”, ignorando todo o resto do processo, parte também importante para o sucesso da capital, como se a política educacional do município fosse ouro refinado. Além disso, “valorizar os gestores” é uma expressão bonita, mas vazia de significado por não representar a realidade concreta vigente, pura retórica política. Se “os gestores das unidades escolares da rede municipal são fundamentais para os excelentes resultados que o Município vem atingindo ao longo dos anos [...] e são os principais responsáveis pelos resultados das escolas” (Todos Pela Educação, 2021, p. 40), por que muitos estão doentes e cansados, decididos a deixar o cargo? Por que muitos reclamam da pressão

excessiva e os baixos salários? Por que “os melhores” têm as piores instalações, com estruturas precárias e obsoletas?

Em nossa pesquisa, por exemplo, encontramos salas destinadas aos gestores escolares que englobam diretoria e secretaria em um mesmo espaço. Muitas são pequenas e mal planejadas, com iluminação opaca, móveis antigos, entre outros problemas. Em certos casos, essas salas também servem como depósito para mercadorias que não podem ficar expostas, infelizmente, devido à falta de confiança em alguns membros da equipe escolar. O primeiro ponto sofre de um otimismo exagerado.

Vejamos, abaixo, um pouco dessa realidade:

Fotografia 6 - Salas de gestores escolares municipais de Teresina



Fonte: acervo do próprio autor (2025).

No mundo contemporâneo, a qualidade é uma das palavras-chave. Um bom ambiente de trabalho envolve tanto a relação interpessoal entre as pessoas como a estrutura das instalações, parte também importante desse processo. “A hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função dos resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa (Libâneo, 2018, p. 61) são prejudiciais e só favorecem a uma concepção economicista, empresarial e pragmática.

O terceiro ponto envolveu, na sua maioria, a cúpula da SEMEC, ou seja, a história sendo contada do ponto de vista de quem controla e não de quem vive o dia a dia das escolas. Trata-se de um viés de confirmação, porque a interpretação dos fatos e das ações reflete apenas um lado, exatamente o do mais forte, de quem está no comando, desprezando ou ignorando outras questões.

Mas o que vem a ser o IDEB? É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Nesse sentido, ele funciona como um indicador nacional, possibilitando o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos. Com a interpretação correta desses dados, a sociedade pode se mobilizar em busca de aprimoramento contínuo. A fim de alcançar esse objetivo, o Ideb é calculado a partir de dois componentes, a saber: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação, por sua vez, são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, enquanto as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino (Inep, 2007).

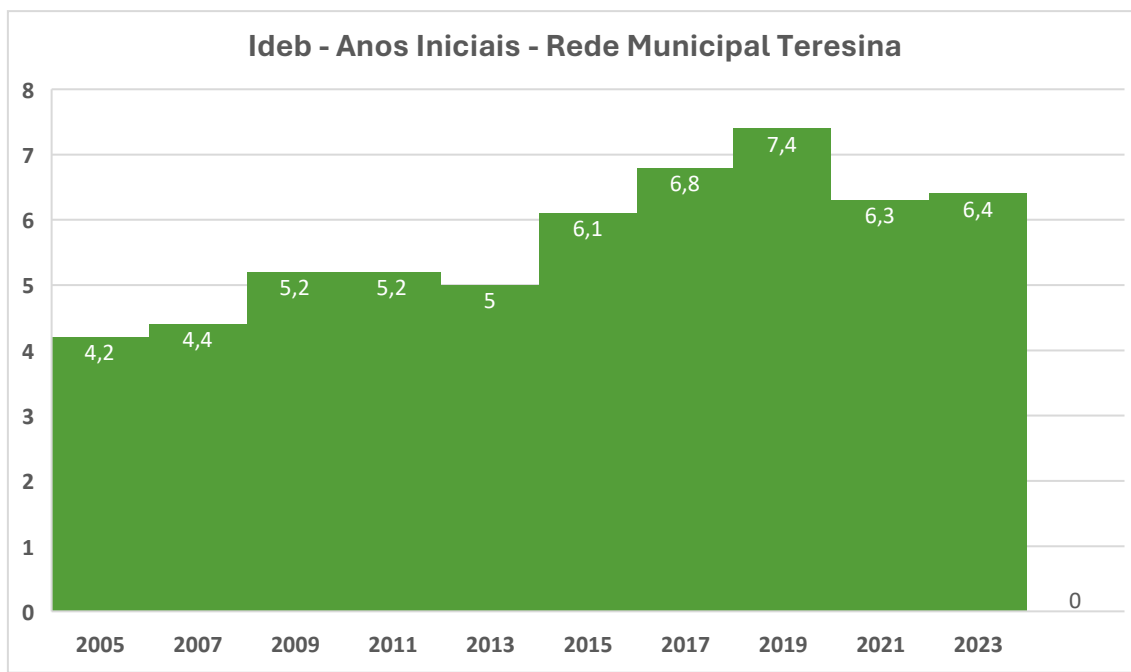
Nos gráficos abaixo, apresentamos o avanço no IDEB dos Anos Iniciais e Anos Finais, começando de 2005 até o último, realizado em 2023. Os dados melhoraram de forma acelerada em várias edições das avaliações, provando uma consistência significativa.

Fato que não pode ser ignorado é que Teresina alcançou esses excelentes resultados mesmo em um contexto desafiador, na medida em que é uma das capitais mais pobres do Brasil [...], mesmo sendo a terceira capital com menos recursos financeiros para investir por aluno no Ensino Fundamental, consegue atingir o melhor resultado no Ideb (Todos Pela Educação, 2021, p. 5).

O trecho acima evidencia a capacidade de Teresina em transformar limitações em conquistas educacionais, tornando-se um caso exemplar de eficiência e superação no ensino público. Tais conquistas, no entanto, deveriam ser transformadas também em valorização real dos profissionais da educação pública municipal da capital piauiense, fato verdadeiramente que não acontece, infelizmente.

A seguir, nos gráficos abaixo, apresentamos evolução do IDEB Anos Iniciais e Finais da Rede Municipal de Teresina.

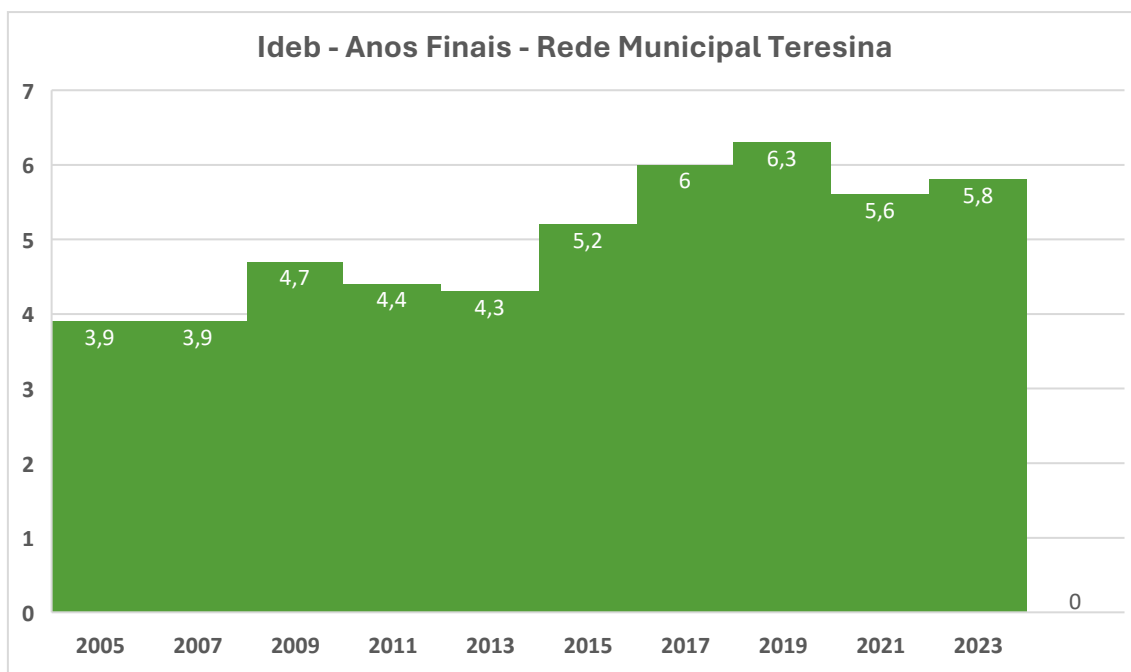
Gráfico 1 - Evolução do Ideb Anos Iniciais da Rede Municipal de Teresina



Fonte: Inep/Ideb, 2023.

Nos anos iniciais, é bastante consistente a evolução do Ideb em Teresina, destacando-se o ano de 2019 como a melhor nota de todas as edições: um marco nacional.

Gráfico 2 - Evolução do Ideb Anos Finais da Rede Municipal de Teresina



Fonte: Inep/Ideb, 2023.

Nos anos finais, uma evolução também consistente, com destaque para o ano de 2019. Nesse sentido, Teresina apresenta um desempenho educacional sólido ao longo dos anos, com avanços concretos e expressivos nas duas etapas do ensino fundamental. Em 2021, uma queda normal, possivelmente reflexo da pandemia, afetando o aprendizado e o fluxo escolar.

4.2 Categoria 2: Motivações para o cargo de gestor escolar

Todo comportamento humano, provocado por estímulos internos ou externos, é motivado pela busca de atingir um objetivo. Segundo a Infopédia (2025), um dicionário *on-line* de língua portuguesa, *motivação* é “1. o ato de motivar; 2. o ato de despertar o interesse por algo; 3. conjunto de fatores que determina a conduta de alguém; 4. processo que desencadeia uma atividade consciente; 5. exposição de motivos”. Em outras palavras, motivação é a razão que leva alguém a agir, se interessar por algo, tomar decisões e explicar por que fez determinada escolha.

Aqui, nossa intenção não se move pela discussão sobre teorias da motivação, até porque esse não é nosso objetivo, mas elencar e compreender o que de fato levou cada participante desta pesquisa a trocar⁹ a gestão da sala de aula pela gestão de uma escola inteira. Sabe-se que isso não se deu no vazio. Portanto, alicerçado pelas entrevistas narrativas, bem como os memoriais de formação, chegou-se a dois tipos de motivação: o primeiro, envolvendo *Propósitos*, ligado àquilo que dá sentido, direção e intenção às ações, não referente a finanças; o segundo, *Recompensa*, ligando-se diretamente às questões financeiras, que não deixa de ser um propósito, porém completamente diferente do primeiro.

4.2.1 Motivação de Propósitos

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos educacionais de sua unidade de trabalho (Lück, 2013). Assim, participação e cooperação são fundamentais para promover mudanças. Nesse sentido, várias decisões tomadas, por exemplo, antes das eleições para

⁹ Aqui, o verbo *trocar* carrega a ideia de mudança voluntária ou estratégica, podendo estar ligada ao crescimento profissional, à busca por novos desafios ou readequação de perfil.

diretores escolares, bem como a análise crítica do contexto e das dificuldades enfrentadas dentro das escolas, refletem essa ação conjunta.

É justamente dessa mobilização que brotam iniciativas voltadas à melhoria das escolas, reafirmando que o êxito institucional depende da construção coletiva de seus integrantes (Lück, 2013). Na esteira desse pensamento, portanto, passamos a narrar diferentes histórias contadas através das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação. Cada fala apresenta motivos distintos, com seus propósitos e singularidades, para assumir a gestão escolar, revelando momentos em que a ação coletiva se manifesta, orientando escolhas que visam superar situações ruins e fortalecer a escola: uma dimensão pessoal que se conecta com o coletivo.

Para *Girassol*, assumir o cargo de gestor escolar foi resultado de um convite cujo motivo, inicialmente, não foi revelado. “Aí, eu fui convocado, convidado a aceitar a trabalhar como gestor” (Girassol, Memorial de Formação, 2025). Ele usa a palavra *convocado* para exprimir a ideia de um chamado especial, ou seja, a sua ida para a gestão escolar assume um caráter de urgência, algo que precisava acontecer naquele momento da escola.

O meu motivo maior foi que, na época, eu sentia muita (não quero nem falar, mas falando) muita fragilidade, em todos os sentidos, da gestão anterior na qual me antecedeu. Problemas disciplinares. E eu, como professor em sala de aula, na época, eu não via algo participativo, uma gestão democrática. E aí surgiu a oportunidade. Eu recebi o convite de vários colegas, porque eu era muito disciplinador na época em sala de aula. Os pais gostavam muito também dessa parte de disciplinador (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

Assim, o convite partiu dos colegas da escola, que reconheciam na pessoa de *Girassol* um profissional disciplinador, qualidade também admirada pelos pais dos alunos. Além disso, ele próprio sentia que havia muitas “fragilidades” na gestão anterior, o que reforçou sua disposição em assumir o cargo.

Para *Orquídea*, a equipe gestora que à época estava à frente da escola observou seu empenho como professora e concluiu que ela tinha perfil para o cargo. Uniu-se o útil com o agradável, visto que a diretora não queria mais a gestão, enquanto a diretora adjunta desejava permanecer no cargo.

Eu fui despertando na equipe gestora, que estava no momento, fui despertando neles segurança. Eles viram em mim a possibilidade de ser sucessora. A professora *Serena*¹⁰ não queria mais gestão. A professora *Aurora*, que era adjunta, queria permanecer. Veio o convite. Elas disseram “ela tem todo o perfil”. Através da parte pedagógica, o empenho como professora, dona dos projetos, levar as crianças alfabetizando, fazendo

¹⁰ *Serena*, *Aurora* e *Murici* são nomes fictícios para preservar a identidade das/os professoras/es, conforme proposta da pesquisa.

estratégia para as crianças aprenderem a ler. Elas viram em mim isso. Eu aceitei (Orquídea, Memorial de Formação, 2025).

Na entrevista narrativa, *Orquídea* expressa suas razões internas, afirmando o desejo de também conhecer/entender o lado de gestora.

Era uma expectativa que eu tinha de entender sobre... Inclusive, no curso de gestão, eu sempre pensava que “não vou ser gestora, [...] mas eu quero entender os dois lados: o que é ser docente e o que é ser gestora”. Houve essa oportunidade, logo que eu cheguei aqui (Orquídea, Entrevista Narrativa, 2025).

Rosa pontua que a princípio houve uma hesitação de sua parte ao receber o convite para o cargo de gestora, entretanto o argumento elaborado foi muito convincente, dirimindo qualquer tentativa de desistência, uma vez que já tinha dado a palavra e não podia volta atrás.

Estou na gestão pelo convite que me foi feito em 2016. Mas eu fiquei assim “meu Deus, meus alunos”. Mas quando fizeram esse convite, o *Murici* do CC disse: “se você ajuda as crianças na sala, você vai ajudar mais gente na direção”. Isso é verdade. Já tinha dito sim e não podia voltar. Mesmo tendo, em algumas situações, tentado desistir, eu não desisti (Rosa, Memorial de Formação, 2025).

Já na entrevista narrativa, é revelada toda a tensão que envolveu o convite de sua indicação para a gestão escolar.

Eu recebi o convite, estava em sala de aula [...], a direção já estava próxima de se aposentar, e o pessoal queria mudar [...], eles queriam trocar a direção. E me ligaram. Disseram: “Você aceita?” Eu disse: “Sinceramente falando, eu nunca me imaginei numa direção de uma escola”, por eu ser uma pessoa muito, como é que eu te falo, medrosa. Eu fiquei: “meu Deus do céu, como dá conta?”; Eles falaram: “Você não pode pensar, porque nós temos, disseram aqui, nós temos até amanhã para estar indicando, senão vamos perder o prazo, e aí lembraram que você é da prefeitura”. [...], “pois eu aceito, não vou deixar a escola sem direção (Rosa, Entrevista Narrativa, 2025).

As histórias dos três participantes se conectam para algo maior, partindo do individual para abraçar o coletivo. *Girassol* é observado pela comunidade escolar (colegas docentes e pais de alunos) como professor disciplinador, característica adequada, naquele momento, para resolver os diversos problemas da gestão escolar, denominados por ele de forma elegante de “fragilidades”. *Orquídea* é vista pelos seus pares como alguém que tem perfil para a gestão escolar, despertando segurança em seu modo de agir, consequência do seu bom trabalho em sala de aula. Junte-se a isso sua vontade de conhecer o outro lado do processo, indo além da sala de aula. *Rosa*, por sua vez, revelou-se medrosa frente aos futuros desafios de uma liderança

escolar, bem como abismada pelo convite para o cargo de gestora, cuja resposta deveria ser dada no menor espaço de tempo possível. Pensou em seus próprios alunos, mas, de acordo com uma análise coletiva do contexto, que ela chama de “*eles*”, se o trabalho era bom com as crianças em sala de aula, melhor seria na gestão escolar, ajudando a escola como um todo. Nos três casos manifesta-se o “olho coletivo” como uma força de atuação maior que tudo vê para tomada de decisões e soluções de problemas. Nesse sentido, o aspecto positivo de todo esse processo é que as iniciativas de aprimoramento surgiram de dentro das próprias escolas, voltadas para si mesmas, e não como ações impostas de fora para dentro, fato que muitas vezes acontece, invalidando “o papel do clima e da cultura organizacional da escola – vale dizer, é ignorada a própria escola, pois ela é uma cultura” (Lück, 2011, p. 160).

No caso de *Jasmim*, um problema de saúde a tirou da sala de aula, mas em contrapartida a levou para o cargo de diretora adjunta, o que para ela foi algo surpreendente, pois jamais esperou o convite por conta dos problemas de saúde. Depois, venceu a eleição seguinte e se tornou a líder da escola até o presente momento.

E aí vem uma situação que eu vivi, o momento do AVC que eu tive, da aneurisma, e que ali foi um marco na minha vida. Quando eu passei pelo procedimento cirúrgico, que eu consegui me recuperar, eu sempre digo para as meninas, “*não sei quem foi que inventou que eu ficaria melhor na gestão do que numa sala de aula*”. Mas alguém disse isso, e eu acabei acreditando. Quando terminou meu período de recuperação, não me deixaram mais voltar para a sala de aula. Me botaram na gestão. E aí fui trabalhando a gestão, fui vivendo, fui adquirindo mais experiências. E quanto mais o tempo foi passando, mais eu fui me encontrando nessa função de ser gestora. (*Jasmim*, Memorial de Formação, 2025).

Dália assumiu a gestão escolar por meio do voto, sendo eleita por duas vezes seguidas. Atualmente, está ocupando o cargo por indicação. Não pretende mais permanecer no cargo por conta de sua aposentadoria que ocorrerá em 2026.

Cheguei à direção da escola através de eleição. Assumi a direção da escola em 2016, depois em 2019, que são três anos, e de lá para cá, um ano nesse período do Doutor Pessoa, eu fui indicada, porque eu não podia ser mais, porque já tinha sido duas vezes diretora eleita. Aí fui indicada (Dália, Memorial de Formação, 2025).

Crisântemo chegou à gestão escolar com o objetivo de ajudar pela empatia. Só que em sua fala, percebe-se uma decepção pelo não reconhecimento do esforço de seu trabalho. Sua frase “*é tudo anulado*” corrobora exatamente seu sentimento de decepção. Falando de si mesmo, ele confessa que o profissional que está deixando o cargo não é o mesmo de quando

assumiu a gestão escolar, porque o processo ensina muitas lições que ele desconhecia, e só compreende quem passa pelo cargo, o que não é nada fácil.

A gente começa a gestão e procura ajeitar, porque a minha proposta de gestão sempre foi ajudar, sempre foi ter empatia, mas vai mudando com o tempo, quando vai vendo que a gente ajuda, ajuda, ajuda e, uma vez que não pode ajudar, todas as vezes que a gente fez, não valeu de nada. É tudo anulado. Então, a gente vai ajustando as nossas práticas aqui. Ou seja, o *Crisântemo*¹¹ que chegou lá na gestão em 2022 é diferente do *Crisântemo* que está hoje, terminando a gestão em 2005, porque no decorrer desse processo já aconteceu muita coisa (Crisântemo, Memorial de Formação, 2025).

De acordo com Delory-Momberger (2016),

falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência”. As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Para *Jasmim*, a experiência da doença trouxe nova oportunidade: sair da sala de aula para adentrar o mundo dos gestores. Nas vivências da gestão, ela foi adquirindo experiência do cargo e, conseqüentemente, nutrindo gosto pela função. *Dália*, em sua fala, relembra dois períodos em que foi eleita através do voto direto, mas agora permanece no cargo sob o efeito de uma indicação do prefeito. Segundo nossa observação, e agora alicerçado em Souza (2014), sobre os ditos e os não ditos nas entrevistas, a gestora mostrou-se cansada, enfadada com os afazeres escolares. A experiência de viver o trabalho docente todos os dias tornou sua voz mais lenta, o olhar maduro, porém esquivo, não por medo ou insegurança, mas pela procura, dentro das lembranças, dos melhores sabores dos primeiros dias, sabendo que aquilo vai passar com a chegada da aposentadoria, quando virá o descanso pela longa e cansativa trajetória. O que era um prazer cotidiano, agora já não produz a mesma alegria.

Sentimento semelhante constatou-se em *Crisântemo*, que assumira a gestão para ajudar pela empatia, ou seja, colocando-se no lugar dos outros para poder tomar decisões, agora mostrava-se decepcionado. Para ele, a experiência de ter ajudado não “valeu de nada”, quando essa mesma ajuda já não poderia ser liberada. O profissional, que agora estava deixando a gestão escolar com a experiência de três anos vividos na gestão, não era o mesmo de quando iniciou o processo, porque a gestão escolar havia deixado marcas impactantes em sua trajetória, tanto boas quanto ruins. Entre as maiores agruras do cargo, percebeu-se a ingratidão daqueles

¹¹ Nome fictício do participante, observando as normas estabelecidas pela ética da pesquisa.

que foram ajudados (e aqui não se pode listar o que nem o porquê), fato que alimentou em *Crisântemo* a decisão de voltar para a sala de aula.

Conforme o pensamento de Delory-Momberger (2016), a construção da experiência é parte essencial da atividade biográfica, visto que não se trata apenas de vivenciar acontecimentos, mas de atribuir-lhes sentido e incorporá-los à própria trajetória. Nesse processo, cada indivíduo se apropria do que vive, experimenta e conhece, transformando o vivido em experiência. Essa transformação não ocorre de forma isolada, pois ela está sempre marcada pelos contextos históricos e sociais nos quais se insere, refletindo as épocas, os meios e os ambientes que influenciam a maneira como cada sujeito interpreta e ressignifica suas vivências.

O relato de *Violeta* revela uma transição repentina e não planejada para a gestão escolar, marcada por um contexto de crise institucional. Sua metáfora “*caí de paraquedas*” expressa tanto surpresa quanto coragem diante do desafio. A nomeação ocorreu em meio a conflitos e instabilidade, após a saída da gestora anterior por questões administrativas, o que evidencia um cenário de urgência e necessidade de reconstrução.

Eu costumo dizer que eu caí de paraquedas, e isso é bem verdade. Já tinha um tempo como professora, não tinha desenvolvido nenhuma função ligada à gestão. Aí, no ano passado, a nossa escola (essa escola atual da qual eu não fazia parte), ela sofreu um processo de intervenção. Por conta de situações burocráticas, a antiga gestora precisou ser retirada do cargo. Hoje, inclusive, ela responde processos administrativos. A gente passou por uma série de situações bem conflituosas na escola. Então, o superintendente me fez o convite para estar assumindo a escola; o superintendente e a diretora adjunta, que era uma outra pessoa no momento, não é a que está atual hoje. Eles me chamaram, porque conheciam a minha prática como professora. Eu assumi a função, sem medo de paraquedas (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

A escolha de *Violeta*, baseada em sua reputação como professora, sugere uma valorização da prática pedagógica como critério de liderança, mesmo sem experiência prévia em gestão. Esse fato também é observado na narrativa de *Orquídea*. Isso aponta para uma lógica de confiança pessoal e reconhecimento interno, mais do que uma trajetória formal de preparação para o cargo.

Sua aceitação “*sem medo*” revela, portanto, determinação e disposição para enfrentar adversidades, características fundamentais em contextos de intervenção. A narrativa também expõe tensões institucionais e a complexidade das relações de poder na escola, indicando que sua atuação como gestora emergiu como resposta a uma crise, e não como parte de um plano estruturado de carreira.

A vocação para a liderança e pela busca ativa por protagonismo são características da trajetória de *Ipê*. Desde cedo, ele demonstra segurança, iniciativa e ausência de timidez, características que o impulsionaram a disputar uma eleição para gestão escolar, não como resposta a uma crise, mas como realização de um desejo pessoal.

Desde pequeno, eu sempre gostei dessa coisa de liderança, de estar à frente, de querer fazer. Eu nunca tive dificuldade em apresentar trabalhos na escola. Essa timidez eu nunca tive. Quando vi a possibilidade de estar à frente de uma gestão, logo participei de uma eleição. Na rede estadual, fui eleito. Aí eu pude realizar esse sonho, essa vontade, esse desejo de estar à frente, de poder fazer acontecer, de poder expor, colocar as minhas ideias e tentar, da melhor forma, fazer uma gestão democrática. Então, comecei esse trabalho na rede estadual. Renovamos a gestão por mais um ano, fui ficando por mais outra gestão e, assim, concluí esses oito anos na rede estadual. Resolvi dar um tempo, logo fui aprovado nesse concurso da prefeitura e eu vi que os desafios na rede municipal eram bem maiores. Recebi a proposta e, como sempre eu gostei de desafios, encarei mais esse. O que é bacana é você poder ver os desafios e, de fato, você conseguir vencer. Nem sempre a gente consegue, mas eu acho que é essa dificuldade que motiva a gente a querer vencer, a querer continuar (Ipê, Entrevista Narrativa, 2025).

Sua narrativa é pautada por uma visão positiva da gestão, entendida como espaço de ação, expressão e transformação. A repetição de termos como “*sonho*”, “*vontade*”, “*fazer acontecer*” e “*colocar as minhas ideias*” evidencia um perfil empreendedor, movido por propósito e autoconfiança. A gestão democrática aparece como ideal, sugerindo uma preocupação com participação e escuta, embora o foco principal esteja na realização pessoal.

A transição da rede estadual para a municipal é descrita como um novo ciclo de desafios, encarado com entusiasmo. No seu caso, *Ipê* valoriza a superação como motor da continuidade, revelando uma mentalidade orientada por metas. Ao contrário de *Violeta*, que assume a gestão em meio ao caos, *Ipê* constrói sua trajetória de forma planejada, voluntária e crescente, o que indica diferentes formas de entrada e significação da função gestora.

O relato de *Tulipa* indica uma entrada não planejada na gestão escolar, marcada por uma ruptura de expectativas e redirecionamento de trajetória. Seu desejo inicial era atuar na área da inclusão, o que indica um compromisso com práticas pedagógicas voltadas à diversidade. No entanto, circunstâncias externas, a desistência das gestoras anteriores por motivos pessoais, provocaram uma mudança de rota.

Eu costumo dizer que caí na gestão de paraquedas, não foi uma coisa que eu planejei, até porque eu estava indo na direção da inclusão, o meu desejo era partir para a direção da inclusão, mas por conta das circunstâncias de que as outras gestoras não iam conseguir ficar, estavam desistindo por problemas pessoais. A equipe lembrou da gente, disse “Vamos lá, o *Cedro e a Tulipa*”. Não sei se eles viram em nós algum perfil ou alguma coisa desse tipo, mas eles tiveram esse olhar de nos chamar, e a gente

aceitou. Eu não aceitei ser titular no início, mas hoje eu aceitei, e assim, o desafio é esse (Tulipa, Entrevista Narrativa, 2025).

A metáfora “*caí na gestão de paraquedas*” expressa surpresa e improviso, mas também uma aceitação corajosa diante da necessidade institucional. A escolha feita pela equipe, ao convocar “*Cedro e Tulipa*”, sugere um reconhecimento subentendido de potencial, mesmo que não verbalizado ou formalizado. *Tulipa* demonstra humildade ao admitir não saber exatamente o que motivou o convite, mas também revela abertura ao desafio.

Sua hesitação inicial em assumir a titularidade mostra cautela e talvez insegurança, mas a posterior aceitação indica amadurecimento e compromisso com a função. O relato expressa uma gestão que nasce da coletividade, da urgência e da confiança construída no cotidiano escolar, mais do que de uma ambição pessoal. *Tulipa* simboliza uma liderança emergente, sensível às demandas do contexto e guiada por um senso de responsabilidade compartilhada.

A narrativa de *Bromélia* traduz um caminho à gestão escolar pela ausência de planejamento e pela força das relações interpessoais. A expressão “*caí de paraquedas*” reforça a ideia de uma nomeação inesperada, não motivada por ambição ou desejo pessoal, mas por uma conjuntura de desistências e recusas. A gestão surge como solução coletiva diante de um impasse institucional.

Na verdade, verdade verdadeira, caí de paraquedas aqui, porque aqui nunca teve uma pessoa que realmente quisesse a gestão. Nós temos uma diretora adjunta que já está há mais de 15 anos, diretora e diretora adjunta sempre trocando e não tinha mais ninguém para ir com ela. A diretora que estava com ela, a diretora adjunta, teve um desligamento, não quiseram mais ir com ela e as outras professoras, nenhuma queria ir com a diretora. Nós temos um círculo de amizade muito bom com as professoras e elas pediram que eu viesse a ser diretora para que continuássemos o trabalho bom que a gente tem na escola. E assim foi feito, eu sendo diretora e a diretora sendo diretora adjunta (Bromélia, Entrevista Narrativa, 2025).

A rotatividade constante entre diretora e diretora adjunta, somada à falta de interesse das demais professoras, aponta para um desgaste na estrutura de liderança da escola. Nesse contexto, a escolha de *Bromélia* se dá não por critérios formais, mas pela confiança construída no cotidiano, especialmente por meio de vínculos afetivos e de colaboração entre colegas.

O “*círculo de amizade muito bom*” é central na narrativa, indicando que a continuidade do trabalho e a harmonia da equipe foram os principais motivadores da sua aceitação. A inversão de papéis, *Bromélia* como diretora e a antiga diretora como adjunta, sugere uma tentativa de preservar a estabilidade e a parceria, mesmo diante das mudanças.

Essa trajetória reflete uma gestão que nasce da necessidade e da coletividade, mais do que da vocação ou da formação específica. *Bromélia* incorpora uma liderança relacional, sustentada pela confiança mútua e pelo compromisso com a manutenção de um ambiente escolar saudável.

Para (Lück, 2013), é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão.

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia (Lück, 2013, p. 33-34).

É crucial perceber a relação entre os relatos de *Violeta*, *Tulipa* e *Bromélia* e a perspectiva abordada por Lück (2013). Os três “caíram de paraquedas”, ou seja, eles assumiram a gestão sem planejamento, mas foram reconhecidos pelo coletivo escolar pelo trabalho em sala de aula. Isso se conecta à ideia da autora de que a participação efetiva nasce do grupo: o reconhecimento da equipe legitima a liderança, mostrando que não é apenas o diretor que aponta caminhos, mas o coletivo que legitima e sustenta a gestão. Embora com medo, ao aceitar o desafio, eles reforçam o compromisso com a transformação das práticas escolares, como defende a autora.

No caso de *Ipê*, que planejou a liderança, sua trajetória mostra vocação e visão de gestão como espaço de ação e transformação. Isso também se encaixa na perspectiva de Lück, pois a liderança planejada pode favorecer a organização coletiva, estimulando debates e decisões compartilhadas. Ele não se coloca como autoridade isolada, mas como alguém que vê na gestão a oportunidade de mobilizar o grupo.

Em todos os casos, há valorização da coletividade: seja pelo reconhecimento espontâneo da equipe ou pela liderança consciente e planejada. O que Lück chama de autoria e responsabilidade coletiva aparecem nos relatos. Desse modo, conclui-se que os diretores só se legitimam porque o grupo participa, reconhece e se compromete. Nesse sentido, tanto os que assumiram inesperadamente quanto o que se preparou mostram que a gestão escolar não é apenas técnica, mas construída na interação com professores e comunidade.

O pensamento de Lück corrobora, portanto, os quatro relatos, porque em todos eles a gestão só faz sentido quando há participação coletiva, reconhecimento mútuo e compromisso

com a transformação. A diferença está no caminho de chegada ao cargo (inesperado ou planejado), mas a essência, gestão democrática e compartilhada, é de fato a mesma.

A trajetória de *Cravo* na gestão escolar se deu mediante a valorização dos pares e pela descoberta progressiva do papel de gestor. O convite feito pelos colegas, ainda no início da carreira, indica um reconhecimento precoce de habilidades de liderança, mesmo antes de qualquer experiência formal. A pergunta “*por que não?*” expressa abertura, curiosidade e disposição para experimentar novos caminhos.

A minha primeira escola como professor efetivo, eu com apenas um ano de rede, um ano e pouco, eu convidado pelos próprios colegas. Eles mesmo disseram “professor, você tem perfil de gestor, por que você não se candidata? Eu falei, por que não?” E aí a gente se candidatou. A princípio, eu não era o diretor titular, me candidatei como diretor adjunto na época, lá em 2016 ainda. E aí, quando eu conheci a gestão, até então eu só conheci o lado da sala de aula e eu até criticava muito a gestão em algumas atitudes que a gestora da época tomava. E depois, quando eu fui conhecer mesmo esse outro lado, que é o lado da gestão, a gente entende um pouco mais. Às vezes tem algumas decisões que a gente tem que tomar, que é muito difícil, às vezes desagrada alguém. Mas que faz parte da nossa profissão (Cravo, Entrevista Narrativa, 2025).

Sua candidatura como diretor adjunto, em vez de titular, demonstra prudência e respeito pelo processo de aprendizagem. O contraste entre a visão crítica que tinha da gestão enquanto professor e a compreensão adquirida após assumir o cargo revela uma importante virada de perspectiva. Desse modo, *Cravo* reconhece que decisões difíceis fazem parte da função, mesmo quando geram descontentamento, o que aponta para uma maturidade profissional e ética.

A narrativa destaca o valor da experiência prática como ferramenta de formação. Ao vivenciar a gestão, *Cravo* passa a entender suas complexidades, superando julgamentos simplistas. Essa trajetória representa uma liderança que nasce do diálogo com os pares, da humildade diante do desconhecido e da capacidade de aprender com o exercício da função. É uma gestão construída na escuta, na reflexão e na prática cotidiana.

A narrativa de *Acácia* indica uma transição caracterizada por choque de realidade e desejo de transformação. Vinda de uma escola privada tradicional, com 11 anos de experiência docente, ela se depara com um contexto escolar público que contrasta fortemente com suas expectativas. A decepção inicial não gera afastamento, mas sim engajamento: sua motivação para entrar na gestão nasce da insatisfação com o ambiente e da crença de que mudanças estruturais só seriam possíveis a partir de uma posição de liderança.

Quando eu vim para a rede municipal, eu vinha do Colégio Diocesano, passei 11 anos sendo professora no Colégio Diocesano, então lá eu era professora de português de uma escola A [...] Quando eu cheguei na rede que eu vi que era uma realidade bem

diferente, eu fiquei muito decepcionada com muita coisa e eu entendi que eu só conseguiria mudar se eu estivesse na gestão escolar, então minha motivação foi essa, foi tentar modificar o ambiente que eu estava conhecendo, que era novo. [...] Dentro da escola a qual eu fui lotada, eu fiquei assim decepcionada, porque ela deixava muito a desejar e a única forma que eu tinha de fazer com que ela mudasse era estando na gestão e aí eu entrei na gestão da escola (Acácia, Entrevista Narrativa, 2025).

Essa narrativa denota uma gestão que não surge por acaso nem por convite externo, mas como resposta ativa a um cenário que “*deixava muito a desejar*”. *Acácia* assume a função com um propósito claro: intervir, melhorar, transformar. A gestão, nesse caso, é vista como ferramenta de ação política e pedagógica, voltada para a reconstrução de uma escola que não atende às necessidades mínimas percebidas por ela.

Diferente de relatos marcados por surpresa ou relações interpessoais, *Acácia* apresenta uma liderança movida por indignação e propósito. Sua trajetória aponta para uma gestora que enxerga a escola como espaço de disputa e possibilidade, e que escolhe ocupar esse lugar para provocar mudanças concretas. É uma liderança crítica, estratégica e orientada por valores de qualidade e justiça educacional.

A narrativa de *Antúrio* sinaliza acesso à gestão escolar motivado por um olhar crítico sobre a realidade institucional e pelo desejo de transformação pedagógica. Ao chegar à escola, ele identifica práticas que não estavam funcionando e propõe uma “*revolução das práticas antigas*”, evidenciando uma postura propositiva e reformadora.

O que levou foi mudança um pouco da realidade. Quando a gente chegou, encontrou a escola numa realidade, e depois da gente vivenciar aquele momento, a gente propôs fazer algumas mudanças. E a gente vem tentando. E a motivação mesmo foi essa, de tentar mudar algumas práticas diferenciadas que já haviam sido feitas aqui, que não estavam funcionando. E a gente, para melhorar, e tentar elevar o ensino aqui da escola, entrou com essa proposta de mudança, de revolução das práticas antigas. E o objetivo principal foi mudança mesmo da didática e elevação do ensino que vinha sendo praticado na escola (Antúrio, Entrevista Narrativa, 2025).

A gestão, nesse caso, não surge por acaso nem por convite, mas como resposta consciente a um diagnóstico interno. A motivação principal é elevar o ensino por meio da mudança didática, o que indica uma liderança voltada para a melhoria da qualidade educacional e para a renovação metodológica. *Antúrio* não se apresenta como alguém que assume por necessidade, mas como alguém que escolhe intervir para provocar rupturas e avanços.

Sua narrativa é marcada por termos como “*mudança*”, “*melhorar*”, “*elevação*”, que apontam para uma visão estratégica e transformadora da função gestora. Trata-se, portanto, de uma liderança que se constrói a partir da experiência vivida, da análise crítica do contexto e da crença na capacidade de reconfigurar práticas escolares. Assim, *Antúrio* encarna um gestor que

vê a escola como espaço de inovação e que assume a responsabilidade de conduzir esse processo com intencionalidade e compromisso pedagógico.

O relato de *Camélia* expõe uma resistência inicial à gestão escolar, seguida de pressão coletiva e profundo senso de responsabilidade. Ao afirmar que foi “forçada”, ela não se refere a uma imposição autoritária, mas sim a uma convocação feita pelos colegas diante da necessidade de mudança e da ausência de outras candidaturas viáveis. Sua nomeação surge como resposta a uma demanda institucional e afetiva, mais do que por desejo pessoal.

Eu reconheço que eu não queria, eu basicamente fui forçada pelo grupo de professores. Quando eu digo forçada, eu digo que eles buscavam uma mudança, Na época, a que mais se enquadrava nas exigências para concorrer ao cargo era eu. Então, fizeram uma reunião, me chamaram, pediram e tudo. Eu confesso que eu passei 15 dias, eu pedi 15 dias para eu decidir, porque eu já me conheço, eu sou o tipo de profissional que, se eu disser que vou fazer, que vou entrar, eu vou dar o meu 100%. E os 15 dias foram exatamente para eu analisar o quanto que eu ia deixar minha casa e família de lado, porque esse é o primeiro passo (Camélia, Entrevista Narrativa, 2025).

O pedido de quinze dias para refletir demonstra maturidade e consciência sobre o impacto da decisão, especialmente no âmbito pessoal e familiar. *Camélia* reconhece que, ao assumir um compromisso, entrega-se integralmente, isso revela uma ética profissional sólida e uma postura de dedicação extrema. A gestão, para ela, não é apenas uma função técnica, mas uma escolha que exige renúncias e envolvimento total. Sua narrativa aponta uma liderança que nasce do reconhecimento coletivo, da confiança construída no cotidiano escolar e da disposição em servir, mesmo diante de dúvidas e sacrifícios. *Camélia* representa um tipo de gestora relacional, movida por responsabilidade, lealdade ao grupo e consciência dos desafios que a função impõe. É uma liderança que emerge da escuta, da reflexão e do compromisso com o coletivo.

As narrativas de *Acácia* (decepção inicial), *Antúrio* (desejo de transformação) e *Camélia* (disposição para servir visando mudança) revelam um diagnóstico interno de que as coisas não estavam funcionando bem. Isso gerou nos três participantes uma insatisfação com o contexto de suas escolas à época. Eles ficaram indignados, mas com propósitos. Já o participante *Cravo* se enche de coragem para enfrentar os desafios, e descobre que criticava a gestão escolar injustamente, sem conhecê-la de fato, mas apenas o lado de professor. Tal despertar vem casado com a certeza de que tomar decisões difíceis faz parte da gestão, porque o coletivo se sobrepõe ao individual. Aqui, a análise dos relatos nos abre a visão para algo bem maior, pois, se aqueles que estavam do lado de fora enxergaram que havia uma necessidade de mudança,

então o entendimento daqueles que estavam do lado de dentro da gestão falhou, enferrujou ou estagnou.

Quando os gestores escolares se acostumam com um cotidiano ruim, não enxergando a necessidade de melhorias, ou não mais se importando por que já aceitaram que sempre vai ser daquele jeito, e permanecem acomodados com o caos sem esperança de dias melhores, é preciso ter consciência de que é hora de mudar. Segundo Lück (2014):

Quando os gestores ficam satisfeitos com as condições e processos sociais presentes na escola, não percebem perspectivas para a sua melhoria e não almejam promovê-las, estão fadados a realizar uma ação profissional medíocre e a promover resultados insuficientes em sua escola. Muitas vezes, em cursos de capacitação, em que se apresentam ideias a respeito de ações de gestão, ouve-se, muitas vezes, diretores dizendo: “*isso eu já faço*”, “*a minha escola é ótima, já tem todas essas condições*”. Tais colocações revelam falta de perspectiva e de orientação para a melhoria contínua, pois nenhuma situação complexa, como é o caso dos processos educacionais, é na realidade completa e perfeita. Sempre há aspectos e desdobramentos novos a serem enfocados, níveis maiores de desenvolvimento a serem promovidos. Mesmo porque nenhuma situação é igual a outra, demandando um novo olhar, um novo enfoque e competência diferenciadas. Portanto, manter um certo nível de insatisfação com os resultados faz parte da melhoria contínua e desenvolvimento de novas competências. Tanto resultados como competências sempre podem ser melhores (Lück, 2014, p. 136-137).

A autora defende que gestores escolares não devem se acomodar convencidos de que já fazem tudo certo. Os processos educacionais são complexos e nunca estão completos ou perfeitos. Sempre há espaço para melhorar resultados e desenvolver novas competências. Por isso, é essencial manter uma postura de insatisfação construtiva, buscando continuamente novas perspectivas e avanços, fato que *Acácia, Antúrio, Camélia e Cravo* entenderam bem.

A partir dos trajetos narrados, o entrelaçamento dos relatos dos participantes aponta um mosaico rico e multifacetado sobre os caminhos que levam à gestão escolar. Apesar das trajetórias singulares, emergem pontos de convergência que ajudam a compreender como o coletivo, as circunstâncias e os valores pessoais se entrelaçam na construção da liderança educacional.

Nesse sentido, as narrativas apontam que a gestão escolar é menos um destino planejado e mais uma travessia construída entre o chamado coletivo, o reconhecimento dos pares, a urgência institucional e o desejo de transformação. A função gestora emerge como espaço de tensão entre o pessoal e o profissional, entre o imprevisto e o compromisso, entre o cotidiano e o ideal. Logo, cada trajetória é singular, mas todas convergem na compreensão de que liderar uma escola é, acima de tudo, um ato de responsabilidade compartilhada, onde o individual se torna coletivo, e o coletivo molda o indivíduo.

Segundo Bragança (2018, p. 66), “somos viventes com palavras, elas nos fazem, nós as fazemos e, nesse movimento, (re)construímos o mundo, elas delineiam, restringem e, ao mesmo tempo, abrem múltiplas e novas acepções”. A autora destaca que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma dimensão fundante da existência.

No horizonte dessa abordagem, as palavras nos constituem, moldam nossa forma de pensar, sentir, agir, ao mesmo tempo em que somos nós que as criamos, recriamos e ressignificamos. Desse modo, esse movimento recíproco entre sujeito e linguagem é o que permite a (re)construção do mundo: ao nomear, narrar e interpretar, damos forma à realidade. Desse modo, as palavras “delineiam” porque traçam contornos para o que podemos compreender; “restringem” porque impõem limites ao que é possível dizer ou pensar; e “abrem múltiplas e novas acepções” porque, ao serem usadas em diferentes contextos, ganham novos sentidos, ampliam horizontes e criam possibilidades.

O pensamento de Bragança conecta-se com a gestão escolar porque evidencia que a linguagem é constitutiva da prática educativa e da liderança. Na gestão, as palavras não apenas comunicam decisões, elas constroem sentidos, mobilizam afetos, organizam relações e delineiam projetos pedagógicos. Isso percebeu-se na narrativa dos gestores escolares pesquisados. Cada um, ao falar, escutar e escrever, (re)cria o cotidiano escolar, influencia culturas institucionais e abre caminhos para novas acepções de ensino, convivência e transformação. Assim, gerir é também um ato de linguagem que molda realidades. Tais realidades têm explodido em novas estrelas de sentidos e significados, tornando cada narrativa uma visão especial de uma paisagem aparentemente escondida que começa a se revelar.

4.2.2 Motivação de Recompensa

Lírio foi a única participante da pesquisa que afirmou ter assumido a gestão por motivação financeira. Pelo voto direto, foi eleita duas vezes. No entanto, o principal motivo foi a oportunidade de aumentar seu salário por meio da “*gratificação, porque o meu salário era baixo, eu precisava pagar a escola do meu filho e tinha que buscar uma forma de ganhar um pouco mais. Vi na gratificação uma alternativa*” (*Lírio, Entrevista Narrativa, 2025*).

Aqui, é importante compreender alguns detalhes da fala de *Lírio*. Nesse sentido, resolvemos mergulhar em sua narrativa, porque aborda questões vitais para a educação brasileira.

Ela continua:

Não vale a pena ser gestor, atualmente, mas como os boletos exigem, a gente termina que... se segura um pouco, apesar que aí fala da saúde mental. Já cheguei a pensar em desistir, porque realmente a gente se comprometeu e como não temos uma legislação amparada, fica muito difícil, principalmente na questão da saúde do professor, porque eu estou seis anos na direção, eu entrei uma e nesse sexto ano meu cérebro está outro, não sei se a palavra certa seria, mas lesionado por doença do trabalho, mas eu não tenho nada que me ampare dentro da educação. Eu mesma que tive que trabalhar esse processo transformador para não surtar. Só que as contas elas estão sempre batendo na porta e a dificuldade nossa salarial é muito grande. Como eu sou mãe, tenho uma criança, para mim é muito complicado ficar de uma escola a outra, optar por trabalhar três turnos, eu tenho um filho para educar, eu tenho que ser presente, então eu me submeto a ficar na gratificação. Mas se você dissesse “você quer a sua sala de aula?”, se você me der a gratificação, me botar na sala, vou super, hiper feliz, extremamente” (Lírio, Entrevista Narrativa, 2025).

A fala de *Lírio* revela um retrato contundente da realidade enfrentada por muitos gestores escolares. Dessa forma, três aspectos principais eclodem da narrativa. Primeiro, questão financeira, a gratificação como sobrevivência. A motivação inicial da participante para assumir a gestão escolar está diretamente ligada à necessidade de complementar a renda. A gratificação aparece não como reconhecimento pelo cargo, mas como uma estratégia de sobrevivência diante do que para ela representa um salário-base insuficiente. Essa lógica revela um sistema que empurra profissionais para funções de alta responsabilidade sem oferecer estrutura adequada, tornando a gratificação uma espécie de “moeda de troca” pela sobrecarga. A frase “*as contas estão sempre batendo na porta*” sintetiza a pressão econômica que transforma decisões profissionais em escolhas forçadas.

Segundo, o dilema da gestão, o paradoxo da permanência. *Lírio* garante categoricamente que “*não vale a pena ser gestor, atualmente*”, mas permanece no cargo por necessidade. Esse paradoxo revela um conflito entre o desgaste emocional e a obrigação financeira. A gestão escolar, nesse contexto, não é vista como um espaço de liderança pedagógica, mas como um campo de batalha onde se resiste à precarização. A ausência de legislação que ampare o gestor agrava esse dilema, tornando a permanência no cargo uma escolha marcada por sacrifício, não por vocação.

Terceiro, saúde mental e a exaustão docente. A fala sobre “*cérebro lesionado por doença do trabalho*” é um alerta grave. *Lírio* aponta para um processo de adoecimento mental que se intensifica ao longo dos anos na gestão. A falta de suporte institucional, somada à sobrecarga e à invisibilidade das demandas emocionais, coloca os profissionais em risco. A saúde dos professores, e especialmente dos gestores, está sendo corroída por um sistema que exige demais e oferece de menos. O fato de ela mesma ter que “*trabalhar esse processo*

transformador para não surtar” revela uma autogestão da saúde mental, sem apoio formal, o que é insustentável a longo prazo.

As palavras de *Lírio* escancaram uma tríade de vulnerabilidades: financeira, emocional e institucional. A gestão escolar, longe de ser um espaço de valorização, torna-se um território de resistência. O desejo de voltar à sala de aula, mesmo com gratificação, mostra que o vínculo com o ensino permanece, mas o modelo atual de gestão está falhando em cuidar de quem cuida da escola.

A narrativa da *Lírio* é rica, corajosa e dolorosamente honesta, e ela revela tensões que não são individuais, mas estruturais. O que ela compartilha não é apenas uma experiência pessoal, mas um reflexo de como o sistema educacional trata seus gestores e professores: algo do singular que se torna plural, algo do particular que impacta no coletivo.

Ela está presa entre o desejo de estar em sala de aula (onde sente mais realização) e a necessidade de garantir sustento para sua família. A gratificação, nesse caso, é quase um “resgate financeiro”, mas vem acompanhada de um custo emocional altíssimo. O que ela chama de “cérebro lesionado” é uma metáfora potente para o desgaste mental acumulado, e não é exagero: muitos estudos já associam cargos de gestão escolar a altos índices de *burnout*¹².

Além disso, o fato de ser mãe adiciona uma camada de complexidade. Ela não está apenas lutando por sua saúde e estabilidade, mas também pela presença na vida do filho. Isso torna a escolha pela gratificação ainda mais sacrificada. Alguém poderia perguntar, já incomodado com situação: “E por que ela, por causa da saúde, não deixa o cargo?” Ela não escolhe por querer, mas por não poder abrir mão.

A partir da reflexão sobre a prática cotidiana do diretor escolar, Pontes e Sousa (2018), trouxeram à luz o que eles chamaram de *fenômeno social da intensificação do trabalho*. Ao ouvir os diretores escolares, isso “possibilitou conhecer parte da rotina de trabalho, as relações interpessoais, as dificuldades econômicas e tecnológicas decorrentes das políticas implantadas e da intensificação desveladas na tessitura das falas e ações cotidianas relatadas” (Pontes e Sousa, 2018, p. 158).

Dentre os inúmeros achados da referida pesquisa, os autores destacam, pelos enxertos das narrativas dos entrevistados, que o

¹² A Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, é um distúrbio emocional resultante de estresse crônico no trabalho. É caracterizado por exaustão extrema, estresse e esgotamento físico, e está relacionada a situações de trabalho desgastantes, com muita competitividade ou responsabilidade. O burnout não acontece após um dia difícil, mas se torna crônico com a rotina exaustiva. (Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 27 set. 2025).

diretor escolar está assumindo uma carga horária que ultrapassa até mesmo o limite de dez horas, mais um aumento de trabalho que leva consigo para realizar em casa. [...] múltiplas funções e atribuições ligadas às dimensões tecnológicas, administrativas e financeiras indicam que ser diretor escolar é também uma função que gera esgotamento e mal-estar (ibid. p. 177).

Pontes e Sousa apontam que, por mais que trabalhe, o diretor escolar não consegue dar conta de tudo. Assim, sentem-se exaustos com o excesso de atividades e chegam até a “naturalizar as estruturas opressoras e de precarização que desqualificam, punem ou premiam o desempenho individual para além da legislação trabalhista” (ibid. p.178). Logo, parece naturalizado o fim do descanso do diretor escolar.

Paro (2015), por sua vez, defende que o salário do educador não deve ser o motivo central de sua atuação, mas precisa ser suficientemente justo para que ele não tenha que se preocupar com questões financeiras. Isso permitiria ao profissional dedicar-se integralmente ao educando, que é o verdadeiro foco de sua prática pedagógica.

O salário não pode constituir a razão de ser da atividade do mestre educador – porque a complexidade de sua função lhe exige um envolvimento *sui generis* com o educando, motivo último de seu ofício -, então seu salário precisa ser tão justo e compensador, de tal modo que isso sequer seja motivo de preocupação, estando ele livre e tranquilo para realizar seu trabalho voltando-se para os interesses que de fato contribuem para a boa realização de seu produto (Paro, 2015, p. 86).

Ampliando o pensamento de Paro (2015), considerando que todas as práticas dentro da escola, sejam docentes ou de gestão, visam o sucesso do alunado, o salário dos diretores também deve ser compreendido dentro dessa abordagem. Afinal, não é aceitável, seja em questões simples ou complexas, esperar que alguém alcance um desempenho de sucesso quando seu pensamento está exclusivamente voltado para preocupações financeiras.

Por que essa conexão é relevante? Porque a gestão escolar tem impacto direto na organização pedagógica e no clima institucional. Nessa perspectiva, diretores motivados e livres de preocupações financeiras tendem a liderar com mais eficácia e sensibilidade. Portanto, a valorização salarial é um componente da valorização profissional, que afeta diretamente a qualidade da educação. Nesse sentido, qualquer profissional da educação, seja docente ou gestor, precisa de condições materiais adequadas para exercer seu trabalho com qualidade e compromisso.

4.3 Categoria 3: Aspectos da liderança na gestão escolar

No cotidiano da escola, a atuação do gestor se revela tanto nos gestos repetidos quanto nas escolhas difíceis. Há práticas que se consolidam como parte do estilo de liderança, como a escuta, a presença e o cuidado com a equipe. Há também decisões estratégicas, tomadas diante de dilemas, urgências ou oportunidades. Neste texto, propõe-se uma leitura em dois movimentos: primeiro, as Práticas da Gestão Escolar; depois, as Estratégias e Tomadas de Decisão, ambos essenciais para compreender a complexidade da liderança educacional.

Antes de abordar esses dois movimentos que compõem a gestão escolar, é fundamental considerar como os próprios gestores compreendem essa função. Suas percepções revelam não apenas o modo como enfrentam os desafios cotidianos, mas também os valores que orientam suas decisões. Ao dar voz a esses profissionais, é possível captar nuances que escapam às definições técnicas e que enriquecem a análise da atuação gestora, até porque são carregadas de muitas singularidades.

As falas de *Girassol* revelam uma concepção de gestão escolar profundamente enraizada na prática docente.

[...] porque se você não tem disciplina em sala de aula, se você não é um professor também motivador em sala de aula, dificilmente você vai ser, de certa forma, um bom gestor. Para ser um bom gestor, tem que ser um bom professor (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

Na primeira, ele estabelece uma relação direta entre ser um bom professor, disciplinado e motivador, e ser um bom gestor, sugerindo que a competência pedagógica é a base da liderança educacional.

Hoje eu estou ainda como gestor. E eu digo que ser gestor é sacrifício. É boa vontade. É querer fazer e amar o que faz. Que faz certo. Se você unir tudo isso, dá certo (Girassol, Memorial de Formação, 2025).

Na segunda, ele aprofunda essa visão ao destacar que a gestão exige sacrifício, boa vontade e amor pelo que se faz, indicando que o papel do gestor transcende a técnica e envolve uma dimensão ética e afetiva. Juntas, as falas constroem uma visão de gestão como extensão do compromisso pedagógico, sustentada por valores humanos e vocação.

Embora breve, a fala de *Orquídea* carrega densidade emocional e revela a complexidade da experiência na gestão escolar. “E tem sido, assim, desafiador. Bastante desafiador” (Orquídea, Entrevista Narrativa, 2025). A repetição da palavra “*desafiador*” enfatiza não apenas

os obstáculos enfrentados, mas também a persistência diante deles. O uso do advérbio “*assim*” sugere uma tentativa de nomear algo difícil de expressar plenamente, como se o desafio fosse vivido mais no corpo e na rotina do que nas palavras. Essa fala aponta para uma gestão marcada por enfrentamentos, mas também por resiliência silenciosa.

O relato de *Jasmim* revela uma vivência da gestão escolar profundamente marcada pela espiritualidade, pela reflexão e pelo sentido de missão.

Cada ano é um ano de muito aprendizado, é um ano de muitas experiências. Várias vezes eu paro para refletir e eu digo, “*o que eu estou fazendo aqui? Por que eu estou aqui?*” Eu volto, olho para tudo que eu vivi, para todo o caminho que eu percorri para chegar até aqui. E entendo que se eu estou aqui (eu me considero uma pessoa que tem uma intimidade muito grande com Deus), eu digo, “*se eu estou aqui, é porque Ele me quis aqui. É porque Ele sabe que eu tenho muito para oferecer, muito mais do que numa sala de aula com 60 alunos, dividido nos turnos*” (*Jasmim, Memorial de Formação, 2025*).

Ao revisitar sua trajetória, ela não apenas reconhece o valor das experiências acumuladas, mas também reafirma sua presença na função como um chamado divino. A dúvida existencial, “*o que eu estou fazendo aqui?*”, se transforma em certeza vocacional: estar na gestão é propósito, não acaso. Ao comparar sua atuação com a sala de aula, ela sugere que o impacto da gestão é mais amplo, mais estratégico, e que sua entrega tem potência transformadora. É uma fala que une fé, identidade e serviço.

A fala de *Cravo* constrói uma visão de gestão escolar centrada no perfil humano e relacional do gestor.

Eu acho que para ser gestor você realmente tem que ter o perfil. Então quando a gente vai ser professor, você tem vocação para ser professor, e para ser diretor, você tem que ter perfil. Você tem que ser uma pessoa democrática, uma pessoa humana, empática, que entende o lado dos colegas para poder fazer um bom trabalho. Porque um bom trabalho não adianta você só cobrar, cobrar, cobrar, cobrar “eu quero resultado”, “por que esse aluno não está aprendendo?”, “você tem que chegar no horário”, “você não pode faltar”, “por que você está faltando?” Não é só isso. Você também tem que saber incentivar os colegas a trabalhar. Nada mais do que um profissional trabalhar motivado para poder ter bons resultados. E a motivação não é só a questão de remuneração, não é só de financeiro. A motivação também vem do ambiente. Se o ambiente é acolhedor, se o seu chefe imediato te trata bem, te motiva, te dá condições de trabalhar, o ambiente te favorece. E aí o processo de ensino e aprendizagem flui da melhor forma possível (*Cravo, Entrevista Narrativa, 2025*).

Ao distinguir vocação docente de perfil diretivo, ele aponta que liderar exige mais do que conhecimento técnico: requer empatia, escuta e capacidade de mobilizar pessoas. *Cravo* critica uma gestão baseada apenas em cobrança e resultados, defendendo que a motivação dos profissionais nasce de um ambiente acolhedor e respeitoso. Para ele, o gestor é um agente de

cultura organizacional, alguém que influencia o clima escolar e, por consequência, o próprio processo de ensino e aprendizagem. É uma defesa da liderança como cuidado.

Camélia, por sua vez, expressa a intensidade e a exigência emocional da gestão escolar.

A gestão, ela lhe engole, e eu não ia entrar como gestora para fazer mal feito. Eu costumo dizer a todo mundo: a gente só tem o nosso nome, e a gente não pode sujar ou manchar ele por qualquer coisa (Camélia, Entrevista Narrativa, 2025).

Ao dizer que “*a gestão lhe engole*”, ela revela a dimensão absorvente do cargo, que consome tempo, energia e identidade. No entanto, sua postura é de firmeza ética: ela não aceita fazer “*mal feito*” e associa sua atuação à preservação do próprio nome, símbolo de honra, reputação e legado. Para *Camélia*, ser gestora é um compromisso que ultrapassa o profissional; é uma responsabilidade pessoal e moral. Sua narrativa aponta para uma gestão vivida com seriedade, integridade e profunda consciência de si.

Para Lück (2014, p. 137), “a capacidade de liderança não emerge plena, de repente. Ela se desenvolve passo a passo, a partir de uma ação intencional e orientada para o seu desenvolvimento”. Nesse sentido, a partir das narrativas de *Girassol*, *Orquídea*, *Jasmim*, *Cravo* e *Camélia*, emerge um conceito de gestão escolar como prática ética, afetiva e relacional, profundamente vinculada à trajetória docente e à dimensão humana do trabalho educativo. Ser gestor, segundo essas vozes, exige mais que técnica: requer vocação, perfil, sacrifício, empatia, espiritualidade, integridade e capacidade de inspirar. A gestão é vivida como missão, desafiadora, exigente, mas também transformadora, e seu êxito depende da construção de ambientes motivadores, do cuidado com as pessoas e da coerência entre valores e ações. Gestão, aqui, é liderança com alma.

Aqui, convém também destacar, pela experiência dos gestores escolares, o significado de qualidade educacional na Rede Municipal de Teresina.

A fala da gestora *Lavanda* destaca que a qualidade na educação vai além de indicadores de desempenho: ela envolve acolhimento, bem-estar e relações de confiança. Um ambiente escolar de qualidade é aquele onde o aluno se sente seguro, valorizado e amparado por gestores e professores, o que, por consequência, favorece bons resultados. A essência da educação está na construção de vínculos humanos, não apenas em medições.

A qualidade na educação, além de bons resultados, que a gente sabe que não é só isso, é um aluno bem acolhido, é um aluno que se sente bem na sua escola, é um aluno que quando ele chega, ele pode confiar, pode contar com a gestão, com seus professores e os resultados, os bons resultados, claro (Lavanda, Entrevista Narrativa, 2025).

Ipê comunica que a qualidade na educação está profundamente ligada à construção de ambientes democráticos e harmoniosos. O bem-estar no trabalho é visto como condição essencial para a produtividade e o comprometimento. A gestão escolar, nesse sentido, deve priorizar relações respeitadas e colaborativas entre os membros da equipe, pois só após garantir esse clima de confiança é possível estabelecer cobranças e metas. A qualidade emerge, portanto, da escuta, da valorização das pessoas e da construção coletiva.

A qualidade, ela parte da questão da gente ser democrático. Por que eu falo isso? Porque é importante a gente se sentir bem no nosso local de trabalho. Se a gente não se sentir bem, a gente não vai conseguir produzir. A gente não vai conseguir. Eu sempre trabalhei essa questão. Onde eu passei, eu sempre trabalhei essa questão. Dessa harmonia entre a equipe para poder se sentir bem e depois eu poder cobrar (*Ipê, Entrevista Narrativa, 2025*).

Na perspectiva de *Violeta*, a qualidade na educação não pode ser reduzida a resultados numéricos. Ela depende de condições estruturais e humanas que sustentem o processo educativo: infraestrutura adequada, quadro completo de professores, alimentação escolar, funcionários capacitados e apoio técnico. Sem esses elementos, os resultados perdem sentido. A crítica recai sobre uma visão simplista da qualidade, que ignora os meios e foca apenas nos fins. Educação de qualidade exige investimento, presença e dignidade no cotidiano escolar.

Qualidade na educação precisa a gente ter, além de bons resultados, a gente precisa ofertar condições, pra que esses resultados eles sejam alcançados da melhor forma possível. Eu preciso ter uma escola com uma estrutura adequada que nós mantemos. Eu preciso ter professores disponíveis. Eu preciso ter um quadro de professores que nós não temos, Eu preciso de uma alimentação adequada. Eu preciso de funcionários capacitados. Eu preciso de muitos terceirizados. Eu preciso de muitas coisas, a educação está sem qualidade, pra que não seja só olhar o número no final e dizer que tá bom ou que tá ruim. (*Violeta, Entrevista Narrativa, 2025*).

Antúrio, por sua vez, propõe uma visão ampliada da qualidade na educação, centrada em dois pilares inseparáveis: o desenvolvimento dos alunos e o cuidado com os profissionais que os formam. A qualidade não se resume ao progresso estudantil, mas exige atenção à saúde física e emocional dos professores, que enfrentam desafios diários como a dificuldade de alfabetização e a ausência de apoio familiar. A gestão escolar deve reconhecer esse cenário e promover ações que cuidem de quem cuida, pois sem esse equilíbrio, o processo educativo se fragiliza.

A qualidade são dois fatores. Um é o desenvolvimento dos alunos; e o outro é ter a qualidade de vida, de saúde das pessoas envolvidas por esse desenvolvimento dos alunos. Os professores também são alvos de cuidados, e a gente precisa muito cuidar

dessa parte dos professores. Esse é um dos pontos, o desenvolvimento das habilidades, preparar o aluno para a sociedade; e o outro é olhar também para quem está preparando. Os alunos e os professores estão precisando demais de cuidado. A gente dá gestão também, mas os professores lidam diariamente com vários alunos que saem da sala de aula com problemas. Eles também estão sofrendo isso, porque não conseguem alfabetizar. Aí eles tentam buscar outra forma e não dá certo. Aí busca a família, a família não ajuda. Então, são esses dois fatores (Antúrio, Entrevista Narrativa, 2025).

Na narrativa de *Acácia*, o conceito de qualidade na educação é ampliado ao integrá-lo à ideia de qualidade de vida. Aprender não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais adequadas à faixa etária. Para isso, é essencial garantir alimentação adequada, ambiente seguro, relações respeitadas e empáticas entre professores e alunos. A qualidade educacional, portanto, nasce do cuidado integral com o estudante e da valorização das relações humanas no cotidiano escolar.

Eu acho que a qualidade na educação faz com que as pessoas aprendam a gente conseguir realmente fazer com que aquela criança de uma determinada série, ela consiga aprender o básico para aquela idade, não apenas de conteúdo, mas que ela consiga desenvolver as habilidades básicas daquela idade que ela consiga socializar, que ela consiga ter desenvoltura ao falar, que ela consiga apresentar um determinado assunto, que ela tenha uma boa alimentação dentro da escola, que ela tenha um ambiente que seja seguro, que ela tenha uma boa qualidade de socialização com o grupo, que os professores sejam professores que tenham um contato de proximidade, que tenha respeito, que tenha empatia. Eu acho que a qualidade é essa, a qualidade de vida mesmo, que a gente não foque só no conteúdo em si, mas no bem-estar de forma geral (Acácia, Entrevista Narrativa, 2025).

Na perspectiva dos gestores entrevistados, qualidade na educação é um processo que integra resultados acadêmicos com condições reais de aprendizagem e bem-estar. Ela exige estrutura física adequada, alimentação, equipe completa e capacitada, mas também relações humanas pautadas pela empatia, respeito e escuta. A qualidade se manifesta na capacidade da escola de acolher, cuidar e desenvolver tanto os alunos quanto os profissionais, reconhecendo que o sucesso educacional depende do equilíbrio entre desempenho e dignidade. Educar com qualidade é garantir que todos se sintam parte, seguros e valorizados.

Quanto à educação de qualidade, Lück assevera que:

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos (Lück, 2014, p. 31).

Para a autora, ensino de qualidade não depende apenas de métodos e conteúdos, mas da cultura da escola, destacando que, para que todos os alunos aprendam o máximo possível, é preciso criar um ambiente saudável e colaborativo. Tanto para Lück quanto para os entrevistados, a qualidade da educação vai além dos resultados acadêmicos e depende de uma cultura escolar que valorize pessoas e relações. A autora enfatiza o diálogo, a ética, o profissionalismo e o entusiasmo como pilares para que todos aprendam, enquanto os participantes destacam a importância da estrutura física, da equipe preparada e do cuidado humano pautado pela empatia e respeito. As duas perspectivas se encontram na ideia de que aprender com qualidade exige equilíbrio entre desempenho e dignidade. Conclui-se, portanto, que a verdadeira excelência educacional nasce da união entre condições materiais adequadas e valores humanos sólidos.

4.3.1 Práticas da Gestão

O que definimos como práticas da gestão escolar são ações recorrentes, comportamentos cotidianos e rotinas institucionais que o gestor realiza para manter o funcionamento da escola. Assim, elas expressam o estilo de liderança, os valores e o modo como o gestor conduz a equipe e o ambiente escolar.

A entrevista de *Acácia*, escolhida pela forma rica e espontânea de expor seu dia a dia, revela a complexidade da rotina escolar e os desafios de cumprir uma agenda previamente planejada. Em sua fala, ela une e resume todas as agendas de seus colegas gestores.

Eu não consigo cumprir a agenda, resumindo, nós planejamos sempre tudo, eu faço a agenda semanal, mas nem sempre a gente consegue cumprir. Quando eu chego na escola, geralmente vou conferir logo todas as instalações, falo com a agência de portaria, falo com a zeladora, vou falar com a merendeira, conferir se está tudo ok, verifico o pessoal da secretaria também, se está ok, a questão de material, se teve algum imprevisto, se as professoras todas estão já na escola, vou conferir também, passo nas salas, geralmente vou falar com a professora do AE, que é a turma das crianças com deficiência, as auxiliares de apoio à inclusão, vem me procurar quando tem alguma demanda. Depois disso a gente tem a parte burocrática, eu tenho que conferir a prestação de contas, todo dia eu tenho que abrir o sistema para fazer mais alguma etapa dessa prestação, e assim, faz parte da minha rotina, a conferência dos funcionários, a conferência dos materiais, a conferência do sistema, que é algo que a gente controla todo dia, a gente tem que dar esse retorno também da frequência dos alunos, é feita a busca ativa todo dia, “faltaram quantas crianças”, “já mandaram mensagem?”, “já telefonaram?”, “o que é que está acontecendo?”. Recebo professores, às vezes em demandas que não estão agendadas, porque a escola ela é viva, toda hora vai acontecendo alguma coisa. O atendimento aos pais, a gente geralmente faz o agendamento, então não é todo dia o agendamento, mas às vezes aparece também algum pai que quer ser atendido e a gente recebe, mesmo não tendo

esse agendamento quando é algo urgente; a questão das solicitações para a SEMEC, todo dia tem algum tipo de demanda, ou você vai elaborar algum ofício, ou você vai receber algum ofício, a conferência da agenda, da própria secretaria, se há alguma reunião (Acácia, Entrevista Narrativa, 2025).

Nesse sentido, a análise pode ser estruturada em três pontos cruciais. Primeiro, objetividade da agenda-dinamismo escolar. *Acácia* reconhece a importância do planejamento semanal, mas admite que a execução raramente segue o previsto. Isso evidencia um conflito entre a lógica da organização (agenda) e a realidade viva da escola, que é marcada por imprevistos, urgências e múltiplas demandas simultâneas.

Segunda, multiplicidade de funções e demandas. A rotina descrita é multifacetada, envolve inspeção física da escola, gestão de pessoal, acompanhamento de alunos com deficiência, controle de materiais, prestação de contas, comunicação com pais, professores e órgãos externos. *Acácia* atua como gestora, mediadora, fiscal, acolhedora e solucionadora de problemas: funções que se sobrepõem e se alternam sem aviso.

Terceiro, imprevisibilidade como elemento estrutural. A frase “*a escola é viva*” sintetiza a essência da entrevista: o cotidiano escolar é marcado por fluidez, urgência e imprevisibilidade. A agenda, portanto, não é um roteiro rígido, mas uma referência flexível diante de uma realidade que exige constante adaptação e tomada de decisão.

A entrevista de *Acácia* revela que o não cumprimento da agenda não é sinal de desorganização, mas reflexo de uma gestão escolar que precisa ser responsável, humana e sensível às demandas emergentes. A rotina é menos sobre seguir tarefas e mais sobre sustentar o funcionamento de uma instituição viva, complexa e em constante movimento.

Além da agenda exposta acima, com a riqueza de detalhes abordados, descobriu-se improvisos por conta dos imprevistos, principalmente ligados à falta de professores/as e a merenda escolar. Os canais de comunicação acontecem via WhatsApp, ofícios Escola-SEMEC. Há reuniões permanentes e presenciais com servidores terceirizados, com a equipe docente e com as famílias.

Na perspectiva de Lück (2014),

bons resultados não acontecem por milagre ou por acaso, mas por força de uma ação orientada por uma crença de que ela produzirá bons resultados. É bom lembrar que essa crença não corresponde a um desejo ou a uma vontade de que as coisas aconteçam sem o nosso esforço. Ela representa, sim, uma atitude mental que tem por base o entendimento de que somos capazes de modificar as situações que nos rodeiam e nos afetam e de que podemos fazer alguma coisa para alcançar nossos ideais (Lück, 2014, p. 115).

O trabalho do gestor escolar visa sempre bons resultados. Para tanto, é preciso agir. Não aceitar passivamente os resultados ruins já é um grande começo. Para a autora, manter elevado o nível de expectativas de melhoria contínua das atividades representa um diferencial importante, ou seja, a qualidade dos resultados educacionais nasce da convicção ativa de que tudo pode melhorar. É preciso acreditar na própria capacidade de intervir e agir.

No cotidiano escolar, isso significa que o diretor precisa acreditar na capacidade da escola de transformar realidades e, a partir dessa crença, organizar estratégias concretas, como acompanhar o desempenho dos alunos, investir na formação da equipe, promover diálogo e confiança, e garantir condições adequadas de trabalho e aprendizagem. Essa atitude mental orienta decisões diárias, desde reuniões pedagógicas até a gestão de recursos, e reforça que o papel do gestor é mobilizar pessoas e estruturas para que o esforço coletivo se traduza em qualidade educacional: a agenda do diretor não é apenas administrativa, mas também inspiradora, pois deve alinhar crença, ação e resultados.

4.3.2 Estratégias e Tomadas de Decisão

As estratégias e tomadas de decisões envolvem ações pontuais, deliberadas e planejadas para resolver problemas, alcançar metas ou enfrentar desafios específicos. Envolve análise de contexto, escolha entre alternativas e definição de caminhos.

Eu percebo que a minha prática profissional foi muito voltada para aquilo que eu via na minha mãe. Eu trabalhei com a minha mãe. Hoje ela é aposentada. Eu percebo muita referência dela naquilo que eu sou hoje. A minha mãe foi gestora da escola onde eu trabalhava (Violeta, Memorial de Formação, 2025).

O relato de *Violeta* revela uma forte influência entre gerações na construção de sua identidade profissional e nas suas tomadas de decisão como gestora escolar. A presença da mãe como referência não apenas afetiva, mas também profissional, indica que ela internalizou valores, práticas e modos de gestão que observou e vivenciou ao lado da figura materna. A convivência com a mãe no ambiente escolar contribuiu para a formação de um modelo de gestão baseado na observação e na experiência compartilhada.

Nesse sentido, a ligação emocional fortalece a confiança nas práticas herdadas, tornando-as parte do repertório de decisões que denota a continuidade de legado, ou seja, *Violeta* parece enxergar sua atuação como uma extensão ou continuidade do trabalho da mãe, o que pode levar à reprodução de estratégias, valores e posturas que ela considera eficazes ou éticas. Isso pode incluir uma visão humanizada da gestão, valorização da escuta da comunidade

escolar interna e externa, bem como a liderança pelo exemplo, características frequentemente associadas a gestoras com forte vínculo afetivo com a escola.

Portanto, as decisões de *Violeta* podem ser guiadas por memórias e aprendizados informais, mais do que por modelos teóricos ou técnicos. Essa prática implica em duas questões importantes que não podem ser desprezadas: primeira, pode ser positiva, ao trazer sensibilidade e experiência; segunda, mas também pode limitar a inovação se não houver espaço para revisão crítica das referências herdadas.

Quando eu era mais nova e eu era professora, mas eu não era mãe, meu comportamento era totalmente diferente de hoje, que eu sou mãe. Acho que influencia demais a professora mãe e a professora não mãe. Elas têm perfis totalmente diferentes, porque você acaba enxergando um viés mais sensível de quando você não tem filho. Eu era uma professora muito rígida na época que eu não tinha filho. Trabalhei no Colégio Diocesano e eu não dispensava um décimo de nenhum dos meus alunos. Eu era aquela “*cri-cri*”, bem chata mesmo, os pais me viam como aquela professora terror da escola, porque eu cobrava muito tudo. Depois que você passa a ser mãe, você fica entendendo assim: “Pra que esse estresse todo?”. Não é que você vai ser mais maleável, mas você não vai ficar mais tão estressada com coisas tão pequenas. Eu acho que você consegue perceber que não precisa se chatear com qualquer coisa, porque você já vê que tem outras coisas que são mais importantes (Acácia, Memorial de Formação, 2025).

O relato de *Acácia* revela uma transformação significativa em sua postura profissional a partir da experiência da maternidade, e essa mudança tem implicações diretas em sua atuação como gestora escolar, pois trouxe novas lentes para enxergar o cotidiano escolar, com mais compreensão, menos rigidez e maior foco no que realmente importa.

Nessa perspectiva, a experiência de ser mãe ampliou sua capacidade de compreender os alunos e suas famílias com mais sensibilidade. Como gestora, essa empatia pode se traduzir em políticas (decisões) mais humanas, acolhedoras e voltadas para o bem-estar emocional da comunidade escolar. A rigidez que marcou sua atuação como professora sem filhos deu lugar a uma postura mais reflexiva e equilibrada. Na gestão, isso pode significar uma liderança menos punitiva e mais orientada ao diálogo, à escuta e à resolução de conflitos com maturidade.

Desse modo, *Acácia* passou a perceber que nem tudo merece estresse ou cobrança excessiva, desencadeando uma visão que favorece a tomada de decisões mais estratégicas e menos impulsivas. Como gestora, ela provavelmente valoriza o que realmente impacta o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, evitando desgastes desnecessários. O relato mostra como a vivência pessoal (ser mãe) influencia diretamente a profissional (ser professora e gestora), revelando uma identidade que se constrói na intersecção entre vida e trabalho. Essa integração pode tornar sua gestão mais autêntica, coerente e alinhada com valores pessoais.

Os relatos de *Violeta* e *Acácia* se entrelaçam ao revelarem como experiências pessoais, especialmente vivências familiares e afetivas, moldam profundamente a identidade profissional e as práticas de gestão escolar. Ambos mostram que ser gestora não é apenas aplicar técnicas administrativas, mas também carregar valores, memórias e transformações que vêm da vida fora da escola.

Os pontos de conexão entre os relatos indicam três questões. Primeira, a influência da experiência pessoal na prática profissional. *Violeta* traz a marca da convivência com a mãe gestora, que serviu como modelo e referência para sua atuação, enquanto *Acácia* revela como a maternidade transformou sua forma de interagir com os alunos e, por extensão, com a escola. Ambas mostram que a gestão escolar é atravessada por experiências íntimas que afetam decisões, posturas e relações.

Segunda, a construção de uma identidade gestora sensível e reflexiva. *Violeta* constrói sua identidade a partir de uma herança familiar, valorizando o que aprendeu com a mãe. Por outro lado, *Acácia* constrói sua identidade a partir da mudança de perspectiva que a maternidade trouxe, tornando-se mais compreensiva e menos rígida. Essas trajetórias revelam gestoras que não se limitam a reproduzir normas, mas que pensam criticamente sobre suas práticas.

Terceira, gestão como espaço de humanização. Ambas apontam para uma gestão que considera o ser humano em sua complexidade, seja pela empatia com os alunos, seja pela valorização das relações interpessoais. A rigidez inicial de *Acácia* e a referência forte de *Violeta* mostram que a gestão escolar pode evoluir com o tempo, à medida que a gestora se transforma.

Na prática da gestão escolar, isso se traduz em, por exemplo, decisões mais empáticas, que consideram o contexto dos alunos e professores; liderança com base em valores pessoais, não apenas em normas institucionais; capacidade de escuta e acolhimento, fruto de vivências que ampliam a sensibilidade; reconhecimento da escola como espaço de relações, não apenas de ensino.

O relato de *Tulipa* revela a transformação profunda que a experiência na gestão escolar provoca.

Eu falo que o desafio da gestão é totalmente novo para mim, apesar de estar com três anos, mas um ano que você passa na gestão é aprendizagem. Você aprende muito, muito, muito, muito. Inclusive, você aprende a ser outro tipo de professor quando você é gestora. Quando eu sair dessa cadeira aqui, que eu voltar para a minha sala de aula, a minha visão de professora e a minha visão em relação aos gestores tem mudado completamente (Tulipa, Memorial de Formação, 2025).

Apesar de já estar há três anos na função, ela reconhece que cada ano é um ciclo intenso de aprendizado, não apenas técnico, mas humano, relacional e pedagógico. A repetição enfática de “muito, muito, muito, muito” expressa a intensidade e a profundidade desse aprendizado. Não é um saber superficial, trata-se de um mergulho que modifica sua identidade profissional.

Ao dizer que “*gestão é aprendizagem*”, Tulipa aponta que liderar não é apenas administrar, mas aprender continuamente com os desafios, com os outros e consigo mesma. A gestão a ensina a ser uma professora mais consciente, empática e estratégica. Ela não vai voltar à sala de aula como antes, porém transformada pela nova lente sobre o papel docente e sobre os gestores: é a pedagogia da experiência em ação.

Diante das análises apresentadas, algumas estratégias e tomadas de decisão são homogêneas em todas as formas de gerir dos participantes da pesquisa. As decisões, por exemplo, são sempre coletivas. Porém, é importante destacar que descobrimos em algumas escolas “Reuniões de Pauta” (planejar a semana) e “Reuniões de Paz” (apaziguar problemas com as famílias)

No que se refere às decisões, percebemos que ocorre de três formas: primeira, quando é coisa simples, o diretor mesmo resolve sem consultar ninguém. Segunda, quando o problema é de uma seriedade moderada, leva-se à equipe gestora para decidir o melhor caminho a ser trilhado. Terceira, quando é grave, junta-se o Conselho Escolar para decidir.

O Conselho Escolar, por sua vez, envolve a participação de representantes das famílias de estudantes. Estes caracterizam-se de três tipos: os que não comparecem às reuniões; os que comparecem, mas ficam o tempo todo calados, só observando sem acrescentar nada; por último, os que comparecem e participam, emitindo opinião. Estes, são os mais raros dentro das escolas. Ainda existe um pensamento antigo e pejorativo por parte das famílias de que participar dessas reuniões é perda de tempo, pois tudo já está decidido ou o diretor induz as decisões, colocando em pauta a sua forma de pensar em demandas que lhe convém.

Nas questões que envolvem liderança, Lück (2014, p. 62) aponta que

A liderança não nega a necessidade de controle, uma vez que se reconhece que, na medida certa e sob a forma adequada, deve ser exercido, de preferência mediante a realização de autocontrole. Porém, a liderança se situa para além dele, garantindo que o mesmo seja exercido de forma aberta, sem diminuir o potencial criativo e participativo de todos do processo educacional.

Para a autora, a liderança, ao reconhecer o controle como necessário, propõe que ele seja exercido com equilíbrio e preferência pelo autocontrole, promovendo autonomia e responsabilidade. Na gestão escolar, isso significa conduzir processos de forma transparente e

colaborativa, estimulando a participação ativa da equipe sem sufocar sua criatividade. Assim, o gestor lidera não apenas pelo comando, mas pela escuta, pela confiança e pela construção coletiva de soluções.

Finalmente, para Lück (2014, p. 106), a maior responsabilidade dos gestores escolares está ligada à promoção da “articulação entre as pessoas, mobilizando-as para que, em conjunto, aprimorem cada vez mais seu desempenho educacional e os seus resultados, colocando seus esforços a serviço do papel educacional da escola que atuam”. Logo, o gestor atua como articulador, integrando esforços em prol da missão educativa da instituição.

Na gestão escolar, o trabalho está em constante movimento de realização. Ou seja, na gestão escolar, o trabalho é dinâmico e contínuo, pois envolve múltiplas dimensões que exigem atenção constante: pedagógica, administrativa, financeira e relacional. O gestor escolar precisa estar sempre articulando ações, resolvendo problemas, acompanhando processos e promovendo melhorias. Essa “realização em movimento” reflete o compromisso com a qualidade da educação, a valorização dos profissionais e o desenvolvimento dos alunos. É uma prática que exige visão estratégica, liderança colaborativa e capacidade de adaptação às mudanças e desafios do cotidiano escolar (Lück, 2014).

Diante de tudo que foi abordado nesta categoria de análise, elaboramos um quadro resumo sobre Práticas e Estratégias.

Quadro 24 - Práticas x Estratégias

Ação do Gestor Escolar	Classificação	Justificativa
Escuta ativa com professores e alunos	Prática	É uma atitude contínua que fortalece o clima escolar e a liderança; parte do estilo de gestão adotado.
Reorganização do calendário escolar para atender demandas	Estratégia	É uma ação pontual para resolver um problema específico.
Estimular o trabalho colaborativo entre docentes	Prática	Faz parte do estilo de liderança e da cultura organizacional da escola
Implantar um programa de mediação de conflitos (reuniões de paz)	Estratégia	Decisão estruturada para enfrentar tensões e melhorar a convivência.
Circular pela escola e visitar às salas de aula	Prática	Ação cotidiana que reforça a presença pedagógica e o vínculo com a equipe: faz parte da rotina do gestor.

Criar plano de intervenção para turmas com baixo desempenho	Estratégia	Resposta planejada a um desafio pedagógico específico
Valorizar conquistas e reconhecer esforços da equipe	Prática	Comportamento recorrente que fortalece o engajamento e o clima institucional
Estímulo à cultura de paz, gerando um clima saudável na escola	Estratégia + Prática	A decisão inicial é estratégica, mas sua manutenção exige práticas contínuas.
Desenvolver projetos pontuais (meio-ambiente, trânsito, horta comunitária, esporte, leitura etc.)	Estratégia	Ação planejada com objetivos específicos.
Realizar reuniões pedagógicas periódicas	Prática	Parte da rotina institucional e da liderança pedagógica
Criação de um plano de consolidação e fortalecimento da escrita, leitura, produção de textos, cálculos matemáticos etc.	Estratégia	É uma ação planejada com o objetivo específico.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base nos dados da pesquisa.

O quadro acima é útil para compreender o papel multifacetado do diretor escolar. Ao separar as ações em prática e estratégia, ele revela não apenas o que o diretor faz no cotidiano, mas também como ele pensa e planeja a escola a longo prazo. Conforme abordado anteriormente, a *Prática* se refere ao cotidiano que sustenta a escola, as ações operacionais e imediatas que garantem o funcionamento diário da instituição escolar. A *Estratégia*, por sua vez, é a visão que transforma a escola. Neste caso, envolve decisões planejadas com foco no futuro, na melhoria contínua e na inovação pedagógica. O quadro, portanto, serve como ferramenta de reflexão para aprimorar a gestão escolar.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fotografia 7 – Pátio da escola “Escuta”



Fonte: acerto do próprio autor (2025).

“[...] muitas ações que partem da gente, estratégias que partem da gente têm impactado positivamente lá na sala de aula, nos resultados. Eu acredito que sim. A nossa ação aqui pode e deve ajudar e tem também ajudado o desempenho dos alunos em sala de aula”. Participante Crisântemo (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há alguns anos, eu estava trabalhando como médico da delegação brasileira em uma competição internacional quando uma iatista interrompeu o meu café da manhã, falando:

- Doutor, o senhor viu o vento hoje?
- Percebi tensão e angústia no rosto dela, e respondi:
- Não, não vi.
- Ela, então, quase em um desabafo, falou:
- Está péssimo!
- Percebi aonde ela queria chegar e rapidamente disse:
- Está péssimo só na sua rota?
- Não! Está péssimo para todo mundo!

Eu completei:

- Para uma iatista, não existe vento péssimo, pois o vento é igual para todos os atletas. Quem decide a qualidade do vento é quem está competindo. Alguém vai ganhar a prova hoje e, por favor, seja você. Estamos todos na torcida!”

Essa história foi contada pelo médico, palestrante e escritor Roberto Shinyashiki, no prefácio do livro *O poder da ação: faça sua vida sair do papel*, de Paulo Vieira (2015, p. 10). Gosto da parte em que ele pergunta se o vento está péssimo só para ela, e a resposta é que o vento está igualmente péssimo para todos.

Na gestão escolar, comparando a história dos gestores com a da iatista, “*o vento é igual para todos*”. Como o médico, pudemos sentir tensão e angústia na vida desses profissionais da educação, muita embora lampejos de alegria brotem da voz e da face de cada um ao falar das trajetórias no cargo. Como a iatista, certamente esses profissionais amam o que fazem, mas o barulho do desempenho de cada um é o que resta no fim das contas. Se foi bom, aplausos e holofotes; se foi ruim, tristeza e pressão. E uma pergunta vem à tona inevitavelmente: se as condições são iguais para todos, por que alguns fracassam, enquanto outros vencem?

Na história, a sinceridade da iatista faz uma grande diferença, porque reconhecer as próprias dificuldades representa um despertar e uma motivação a mais para melhorar o desempenho. Além disso, reconhecer que todos têm as mesmas dificuldades é um salto para que se tornar um vencedor. A sinceridade, portanto, tem a mágica de nos abrir a porta para enfrentar os desafios e vencê-los, para, em seguida, apreciar novas paisagens com seus belos horizontes. Nesse sentido, reconhecer as dificuldades é tomar a primeira decisão de sucesso. “A capacidade de tomar as decisões corretas, de crer no seu potencial de realizá-las e de trabalhar intensamente até conquistar suas metas é o que define sua vida” (Vieira, 2015, p. 10).

Nessa perspectiva, entre o ponto de partida e a linha de chegada, esta pesquisa foi desafiadora, ensinando-nos lições e novos aprendizados, uma estrada difícil de palmilhar,

porém apaixonante. O contato com os participantes, as histórias de vida de cada um com suas singularidades, a necessidade urgente de coletar dados e extrair seus significados, o mergulho profundo nos autores que fundamentam a pesquisa, o tempo cada vez menor sendo drenado por leituras e escritas que vararam a noite, quando nos recolhíamos entre meia-noite e uma hora da manhã todo dia, tudo contribuiu para o nosso amadurecimento como pesquisador.

Disso resultaram duas lembranças: a primeira, memórias de minha infância, quando comecei a ler e, na avidez de consolidar o processo (aqui, concluir a pesquisa), lia tudo que encontrava pela frente (ver na introdução); segunda, o início de meu poema *Sabores e Saberes*, parte em que exponho “*um dia o jogo acaba, mas não precisamos morrer depois do fim*” (Sena, 2025), escrito especialmente para esta dissertação, abordando a ideia de que o esforço investido por toda a jornada não deve culminar com o fim da vida, dos planos e projetos, mas a alegria de uma obra terminada e o princípio de novos paradigmas. É como os versos de *Drão*, “se o amor é como um grão, morre, nasce trigo, vive, morre pão” (Gil, 1982), ou seja, o ciclo de sacrifício e entrega, porque tudo se transforma para novamente nascer e frutificar.

A partir das análises realizadas, as narrativas das práticas de gestão escolar nos revelaram as seguintes conclusões:

Primeira, *releitura do cargo ou inovação sobre legado*. Os gestores escolares não promovem uma gestão de manutenção daquilo que receberam, ou seja, eles não trabalham somente para dar continuidade ao legado deixado pelo antecessor do cargo. Pelo contrário, ao iniciar o mandato, todos procuraram imprimir uma marca própria, não por vaidade ou soberba, mas por necessidade mediante algumas precariedades ou lacunas, sejam no administrativo e/ou no financeiro, sejam no pedagógico e, principalmente, na gestão de pessoas com seus relacionamentos. Melhorar as condições de trabalho e organização das escolas é uma questão que salta aos olhos, dentro, é claro, de suas possibilidades, porque, como vimos, a ação do (a) gestor (a) é limitada às condições ofertadas pela SEMEC: existe um “cabresto bem curto” nessa relação.

Segunda, *cansaço pelo ritmo dinâmico do cargo*. Embora muitos gestores tenham demonstrado paixão pelo trabalho, há um cansaço geral e visível causado pelo ritmo muito dinâmico do cargo. A impressão que se tem é que eles não têm descanso, não dormem direito nem se alimentam de forma adequada, preocupados eternamente com os afazeres do cargo. Com isso, o fôlego animador do princípio vai se acabando no ritmo acelerado em que as coisas andam. Todo dia, como bem foi observado por alguns gestores, “*é preciso apagar muitos incêndios que vêm de todos os lados*”. Muitos confirmaram o desejo de encerrar suas atividades de gestor. Estes, de fato, preferem a responsabilidade somente da sala de aula à responsabilidade

de uma escola inteira com seus problemas internos e externos caindo como chuva forte na maior parte dos dias. Além disso, a remuneração adicional pelo cargo de gestor não compensa “a dor de cabeça” cotidiana. Ou seja, o desaparecimento elegante e sutil do fim da jornada é chegado para alguns por decisão própria. E isso lembra claramente os versos da canção *Assim Caminha a Humanidade*: “Não vou dizer que foi ruim, também não foi tão bom assim, não imagine que te quero mal, apenas não te quero mais” (Santos, 1994). Aqui, a exemplo do que acontece nos relacionamentos pessoais, não se pode cegar diante da paixão de cargos e funções. Se a situação não é agradável, causando um desconforto contínuo, há dois caminhos: colocar um ponto final ou lutar por condições melhores. Só por amor à educação brasileira não basta. O pão que se coloca na mesa dos profissionais da educação não chega de graça. Vem, sem dúvida, do suor derramado por cada um nas batalhas diárias. As escolas precisam de gestores, mas os gestores precisam de qualidade de vida.

Terceira, *formação continuada*. Não há uma formação continuada propriamente dita para os gestores como acontece quinzenalmente com os professores. No início do mandato, há um curso de gestão que aborda aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da unidade escolar, referentes à prestação de contas e avaliações de desempenho, etc. Além disso, há longas reuniões pontuais em que se cobram resultados, as chamadas “Reuniões Gerenciais”. Como sugestão, a perspectiva autobiográfica pode ser usada na formação continuada de gestores escolares, a fim de estimular autoavaliação e desenvolvimento profissional; favorecer diálogos entre os pares ao compartilhar narrativas que revelam saberes tácitos e estratégias de enfrentamento; estimular a construção de comunidades de aprendizagem, onde gestores aprendem uns com os outros por meio das histórias vividas.

Quarta, *valorização precária da figura dos gestores*. Isso é sabidamente histórico. Na verdade, para eles, a trajetória é muito espinhosa para as glórias mínimas do final. Sabe aquela história do filho chegar para a mãe e dizer que tirou notas boas nas provas e ela dizer apenas “parabéns, você não fez nada mais do que sua obrigação”? Isso representa o mesmo sentimento na relação com a SEMEC. O cargo de gestor escolar é temporário e “pertence à Secretaria de Educação”. As condições ofertadas não se equiparam à pressão que envolve o cargo. Por isso, a autonomia é mínima e a liberdade, vigiada. Apesar do preenchimento do cargo ser realizado por intermédio de eleições diretas na maioria das escolas municipais de Teresina, o refrão da canção se resume à seguinte frase: “você assume o cargo, mas eu (SEMEC) faço as regras. Não gostou, pede para sair”.

Quinta, *escuta ativa escolar*. Em muitos casos, pelas nossas observações, parte das entrevistas teve um caráter de desabafo. Aqui, sentiu-se a necessidade que todos têm de ser

ouvidos pela instância maior da rede de ensino. Atualmente, esse papel é feito pelos “superintendentes” de cada zona, abarcando um número razoável de escolas sob sua responsabilidade. Só que há uma diferença gritante entre ser ouvido pelo superintendente, com responsabilidades limitadas, e ser ouvido, por exemplo, pela secretária executiva ou o secretário de educação municipal. Este, quando visita determinadas escolas, faz a pauta de reivindicações andar, resolvendo em vinte e quatro horas problemas ou demandas que dormem nas mesas burocráticas da secretaria de educação.

Sexta, *o tempo como território de produtividade*. Se não houver organização do tempo, o trabalho do gestor escolar, que já é corrido pelas características naturais do cargo, será totalmente drenado pelas demandas que não param de chegar, tanto internas como externas. Isso, a longo prazo (quicá menos), causará pequenos estragos na agenda do gestor escolar, que irão se avolumando a ponto de gerar dois tipos de desconfortos: primeiro, impotência frente à profusão de problemas que não se consegue resolver dentro do contexto do dia, ficando para o expediente subsequente uma sobrecarga maior; segundo, desencanto com a prática, ou seja, frustração com a própria performance, por considerar que na teoria parecia simples, mas a execução revela dificuldades inesperadas e/ou intermináveis. Com isso, um sentimento ruim pode se tornar protagonista da situação: sentir-se pequeno diante de tantos desafios, achar-se menor para um cargo tão grande. Nas escolas, uma constatação é verdadeira: as demandas é que fazem um gestor escolar. Nessa perspectiva, o tempo, para a gestão escolar, é um território de produtividade, um campo de ação que pode ser ocupado, explorado, delimitado e até conquistado, bem aproveitado ou desperdiçado. Cada minuto, portanto, representa uma oportunidade de construção, decisão e impacto.

Sétima, *reputação como docente*. A escolha de professores/as para assumir o cargo de diretor escolar com base na valorização da prática pedagógica como critério de liderança, mesmo sem experiência prévia em gestão. Isso aponta para uma lógica de confiança pessoal e reconhecimento interno, mais do que uma trajetória formal de preparação para o cargo. Isso tem acontecido naturalmente, refletindo o reconhecimento coletivo de sua atuação pedagógica e institucional. Nesse sentido, professores/as que demonstram elevado comprometimento com o projeto educativo da escola, que mantêm uma gestão eficaz de sua sala de aula e que se envolvem ativamente nas ações escolares tendem a ser vistos como lideranças naturais dentro do corpo docente. Esse chamado ocorre, muitas vezes, por iniciativa dos próprios colegas, que identificam nesse profissional características desejáveis para a função diretiva.

Oitava, *o conceito de gestor escolar*. Gestão é o exercício ético e afetivo da liderança educacional, que integra vocação, empatia, espiritualidade, responsabilidade e capacidade de

inspirar. É cuidar de pessoas, cultivar ambientes motivadores e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem coletiva. Mais que administrar, é servir com propósito e coerência.

Nona, *o conceito de qualidade educacional*. Na perspectiva dos gestores entrevistados, qualidade na educação é um processo que integra resultados acadêmicos com condições reais de aprendizagem e bem-estar. Ela exige estrutura física adequada, alimentação, equipe completa e capacitada, mas também relações humanas pautadas pela empatia, respeito e escuta. A qualidade se manifesta na capacidade da escola de acolher, cuidar e desenvolver tanto os alunos quanto os profissionais, reconhecendo que o sucesso educacional depende do equilíbrio entre desempenho e dignidade. Educar com qualidade é garantir que todos se sintam parte, seguros e valorizados.

Além de todas as considerações acima, constatamos, na trajetória de vida dos participantes, a origem da vocação para a docência: para alguns, teve origem na infância, enquanto para outros aconteceu na fase adulta. Um ponto comum em parte deles é a formação no antigo curso pedagógico, com destaque para o Instituto de Educação Antonino Freire (Escola Normal). Trata-se de uma característica marcante da jornada de alguns gestores escolares, visto que no referido Instituto o objetivo principal era estudar para aprender a ser professor(a).

O objetivo geral da pesquisa teve como foco as narrativas das práticas de gestão escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. Nesse sentido, partiu-se do entendimento de que, se por um lado são conhecidos os resultados (objetivo final) de determinadas práticas da gestão escolar, por outro não são reveladas as estratégias (modo de fazer e decidir) através das quais chegou-se a determinados fins. Assim, mais do que a linha de chegada, interessou-nos conhecer os movimentos das ações durante a trajetória, algo pouco explorado, passível de desvendamento, porque comumente se restringe apenas à equipe gestora.

Nessa caminhada, garimpando respostas para a pergunta “Como acontecem as práticas de gestão escolar na promoção da aprendizagem no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina?”, constatamos que todos os gestores escolares parecem decidir de forma uniforme, mas como bem exemplificamos, há coisas bem particulares de cada gestor, seja nos aspectos referentes à sua pessoa e a forma de liderar, seja na questão geográfica e contexto escolar, com a “tradição” que envolve todo esse processo. Pelo caráter muito dinâmico do cargo de gestor escolar, torna-se difícil manter uma rotina rígida e cumprir integralmente a agenda previamente planejada. O gestor precisa estar preparado para lidar com situações inesperadas, ajustando constantemente suas prioridades. Assim, é necessário desenvolver habilidades de adaptação e tomada de decisão rápida diante das demandas emergentes. As relações

interpessoais e os atendimentos não programados exigem sensibilidade e disponibilidade contínua. A gestão escolar exige mais do que cumprir tarefas: requer visão sistêmica, escuta ativa e capacidade de articulação.

Na categoria de análise “Raízes e Rumos – Vidas em Movimento”, analisamos as histórias de vida dos participantes de acordo com os memoriais de formação, bem como tratamos da formação continuada dos gestores escolares, analisando aspectos da formação teórica e a experiência em situação real. Nesta categoria, procuramos responder dois dos objetivos específicos: compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas e conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem escolar.

As escritas de si dos gestores escolares revelam um ponto de partida comum: a família. Essa origem é sempre vinculada a um lugar, a cidade natal, e atravessada por valores singulares de suas vivências. A chamada “Declaração de Origem” (família humilde, pobre, de classe média; infância feliz ou difícil), seguida pelo “Lugar de Vivências” (pertencimento a determinada cidade), delinea comportamentos moldados pelo contexto social. A figura materna é evocada com intensidade, ocupando o papel de centro gravitacional do sistema solar familiar, em torno do qual todos orbitam. Os memoriais também revelam uma vocação docente precoce, presente na infância da maioria dos participantes, seja nas brincadeiras de dar aulas, seja nas visitas às escolas onde trabalhavam familiares, como mães e tias. Os relatos de desafios, superações e reinvenções de si não se encaixam em modelos amplos ou genéricos. São histórias construídas por gestos mínimos: estudar à noite, pedir ajuda à família, suportar humilhações, mudar de cidade. As reflexões de si propõem uma releitura do passado à luz do presente. A memória, nesse processo, não se limita à reprodução dos fatos vividos, mas é reatualizada, ganhando novos sentidos.

No tocante à formação dos gestores escolares, no município de Teresina, por exemplo, o cargo de diretor(a) escolar da rede municipal de ensino é provido por meio de eleição direta pela comunidade escolar, com candidatos cumprindo alguns requisitos estabelecidos e têm a obrigação de, caso eleitos, serem aprovados em curso de gestão escolar. O curso contempla três principais estruturas: gestão do desempenho acadêmico, gestão financeira e gestão administrativa. Os participantes do curso devem atingir uma frequência e desempenho mínimos e, caso não cumpram, ficam impossibilitados de assumir o cargo. A formação é voltada para a prática, visando apresentar os instrumentos que o gestor necessitará usar no seu cotidiano. De acordo com as narrativas apresentadas, realmente não há uma formação contínua como acontece, por exemplo, com os docentes. Em nossa pesquisa, quando perguntamos sobre

formação continuada para os gestores escolares, a maioria dos participantes a confundiu com o curso de gestão escolar obrigatório oferecido pela Semec no início do mandato, bem como com os Encontros Gerenciais (a pauta central visa a exposição e a discussão sobre os resultados das escolas). Além disso, mencionaram um curso de Mentoria, que também classificaram como formação continuada, inclusive muito elogiado pelos que participaram dessa capacitação. Assim sendo, as “Reuniões Gerenciais” não representam uma formação continuada.

Na segunda categoria, intitulada “Motivações para o cargo de gestor escolar”, jogamos luz na análise das motivações para o cargo de gestor escolar, ou seja, a principal razão que desencadeou a saída temporária do(a) professor(a) da sala de aula para a cadeira espinhosa de diretor (a). Aqui, elencamos duas razões primordiais. A primeira, envolvendo *Propósitos*, ligado àquilo que dá sentido, direção e intenção às ações, não referente a finanças; a segunda, *Recompensa*, ligando-se diretamente às questões financeiras, que não deixa de ser um propósito, porém completamente diferente do primeiro.

Em *Propósitos*, as narrativas apontam que a gestão escolar é menos um destino planejado e mais uma travessia construída entre o chamado coletivo, o reconhecimento dos pares, a urgência institucional e o desejo de transformação. A função gestora emerge como espaço de tensão entre o pessoal e o profissional, entre o improvisado e o compromisso, entre o cotidiano e o ideal. Logo, cada trajetória é singular, mas todas convergem na compreensão de que liderar uma escola é, acima de tudo, um ato de responsabilidade compartilhada, onde o individual se torna coletivo, e o coletivo molda o indivíduo.

Em *Recompensa*, apenas um dos participantes da pesquisa afirmou ter assumido a gestão por motivação financeira. Com isso, enxergou a oportunidade de aumentar seu salário por meio da gratificação advinda do cargo de gestor escolar. Nesse sentido, a narrativa revela um retrato contundente da realidade enfrentada por muitos gestores escolares. Assim, três aspectos principais eclodem da narrativa. Primeiro, a questão financeira, a gratificação como sobrevivência. A motivação inicial para assumir a gestão escolar está diretamente ligada à necessidade de complementar a renda. A gratificação aparece não como reconhecimento pelo cargo, mas como uma estratégia de sobrevivência diante de um salário-base insuficiente. Essa lógica revela um sistema que empurra profissionais para funções de alta responsabilidade sem oferecer estrutura adequada, tornando a gratificação uma espécie de “moeda de troca” pela sobrecarga. Segundo, o dilema da gestão, o paradoxo da permanência. Esse paradoxo revela um conflito entre o desgaste emocional e a obrigação financeira. A gestão escolar, nesse contexto, não é vista como um espaço de liderança pedagógica, mas como um campo de batalha onde se resiste à precarização. Terceiro, saúde mental e a exaustão docente. A narrativa aponta

para um processo de adoecimento mental que se intensifica ao longo dos anos na gestão. A falta de suporte institucional, somada à sobrecarga e à invisibilidade das demandas emocionais, coloca os profissionais em risco. A saúde dos professores, e especialmente dos gestores, está sendo corroída por um sistema que exige demais e oferece de menos.

Na terceira categoria com título “Aspectos da liderança na gestão escolar”, abordamos e analisamos detalhes da liderança escolar municipal. Nesta análise, identificamos as práticas cotidianas inerentes à gestão escolar traduzidas pelo olhar e experiências do ocupante do cargo, bem como as estratégias e tomadas de decisão que são marcas do trabalho do(a) gestor(a) escolar. Nesta categoria, procuramos responder aos seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos e analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar.

No cotidiano da escola, a atuação do gestor se revela tanto nos gestos repetidos quanto nas escolhas difíceis. Há práticas que se consolidam como parte do estilo de liderança, como a escuta, a presença e o cuidado com a equipe. Há também decisões estratégicas, tomadas diante de dilemas, urgências ou oportunidades. Nesse sentido, é fundamental considerar como os próprios gestores compreendem essa função. Para uns, a gestão exige sacrifício, boa vontade e amor pelo que se faz, indicando que o papel do gestor transcende a técnica e envolve uma dimensão ética e afetiva. Para outros, é preciso distinguir vocação docente de perfil diretivo, apontando que liderar exige mais do que conhecimento técnico: requer empatia, escuta e capacidade de mobilizar pessoas. Outros revelam que a gestão se caracteriza por um “apagar de incêndios todo dia”. Além disso, há uma crítica a respeito de uma gestão baseada apenas em cobrança e resultados, defendendo que a motivação dos profissionais nasce de um ambiente acolhedor e respeitoso, muitas vezes inexistente ou camuflado de “família”.

Quanto às práticas da gestão, aqui definimos como um conjunto de ações recorrentes, comportamentos cotidianos e rotinas institucionais que o gestor realiza para manter o funcionamento da escola. Assim, elas expressam o estilo de liderança, os valores e o modo como o gestor conduz a equipe e o ambiente escolar. Nesse sentido, a análise pode ser estruturada em três pontos cruciais. Primeiro, objetividade da agenda-dinamismo escolar. Os participantes reconhecem a importância do planejamento semanal, mas admitem que a execução raramente segue o previsto. Isso evidencia um conflito entre a lógica da organização (agenda) e a realidade viva da escola, que é marcada por imprevistos, urgências e múltiplas demandas simultâneas. Segunda, multiplicidade de funções e demandas. A rotina descrita é multifacetada, envolve inspeção física da escola, gestão de pessoal, acompanhamento de alunos com deficiência, controle de materiais, prestação de contas, comunicação com pais, professores

e órgãos externos: funções que se sobrepõem e se alternam sem aviso. Terceiro, imprevisibilidade como elemento estrutural. O cotidiano escolar é marcado por fluidez, urgência e imprevisibilidade. A agenda, portanto, não é um roteiro rígido, mas uma referência flexível diante de uma realidade que exige constante adaptação e tomada de decisão. O não cumprimento da agenda não é sinal de desorganização, mas reflexo de uma gestão escolar que precisa ser responsável, humana e sensível às demandas emergentes. A rotina é menos sobre seguir tarefas e mais sobre sustentar o funcionamento de uma instituição viva, complexa e em constante movimento.

Quanto às estratégias e tomadas de decisões, aqui são definidas como ações pontuais, deliberadas e planejadas para resolver problemas, alcançar metas ou enfrentar desafios específicos. Envolvem análise de contexto, escolha entre alternativas e definição de caminhos. Diante das análises apresentadas, algumas estratégias e tomadas de decisão são homogêneas em todas as formas de gerir dos participantes da pesquisa. As decisões, por exemplo, são sempre coletivas. Porém, é importante destacar que descobrimos em algumas escolas “Reuniões de Pauta” (planejar a semana) e “Reuniões de Paz” (apaziguar problemas com as famílias). No que se refere às decisões, percebemos que ocorre de três formas: primeira, quando é coisa simples, o diretor mesmo resolve sem consultar ninguém. Segunda, quando o problema é de uma seriedade moderada, leva-se à equipe gestora para decidir o melhor caminho a ser trilhado. Terceira, quando é grave, junta-se o Conselho Escolar para decidir. O Conselho Escolar, por sua vez, envolve a participação de representantes das famílias de estudantes. Estes caracterizam-se de três tipos: os que não comparecem às reuniões; os que comparecem, mas ficam o tempo todo calados, só observando sem acrescentar nada; por último, os que comparecem e participam, emitindo opinião. Estes, são os mais raros dentro das escolas. Aqui, é sempre oportuno lembrar que ainda existe um pensamento antigo e pejorativo por parte das famílias de que participar dessas reuniões é perda de tempo, pois tudo já está decidido ou o diretor induz as decisões, colocando em pauta a sua forma de pensar em demandas que lhe convém.

Acreditamos que, ao narrarem suas experiências, os gestores escolares constroem sentidos sobre suas trajetórias, ressignificando vivências e fortalecendo sua identidade profissional. Suas percepções revelam não apenas o modo como enfrentam os desafios cotidianos, mas também os valores que orientam suas decisões. Ao dar voz a esses profissionais, foi possível captar nuances que escapam às definições técnicas e que enriquecem a análise da atuação gestora, até porque são carregadas de muitas singularidades. Como bem enfatizamos, grande parte das narrativas teve um tom de desabafo. Assim, insistimos: os gestores escolares

precisam ser ouvidos. A experiência produzida e sentida por esses profissionais no cargo de gestão é algo singular, ímpar, e merece uma atenção especial. A formação continuada e as reuniões gerenciais devem entrar em cena não como um processo exaustivo ou desumanizante (um moedor de carne humana), mas como uma oportunidade valiosa de troca de experiências que enriquecem o trabalho pedagógico nas escolas, promovendo aprendizagens significativas em toda a Rede Municipal de Educação de Teresina.

Trabalhar com narrativas, memoriais e observações não apenas me impactou, transformou-me. Cada escuta, cada escrita, cada silêncio revelado foi também um espelho. O pesquisador se viu professor, o professor se viu aluno, o aluno reencontrou o filho, e o filho reconheceu o pai: tudo isso dentro de uma pessoa só. Ao final, não apenas obtive um título: tornou-se mestre de si, em educação e em humanidade. É como diz a canção: “*Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz...*” (Sater e Teixeira, 1990). E assim eu vou tocando em frente, minha jornada, minha história.

Acreditamos que esta pesquisa sobre gestão escolar na Rede Pública Municipal de Teresina é importante porque revela os desafios, estratégias e singularidades que moldam o cotidiano das escolas, permitindo compreender como se constrói a qualidade educacional em contextos reais. Nesse sentido, ela contribui ao oferecer subsídios para políticas públicas mais sensíveis às necessidades locais, valorizar saberes dos gestores e fomentar práticas colaborativas que fortalecem a aprendizagem, a equidade e a transformação social. Assim, embora a pesquisa traga contribuições relevantes, ela não esgota o campo investigativo. Toda pesquisa é, portanto, um recorte, e como tal, deixa margens para novas perguntas, outras abordagens e descobertas que ainda estão por vir. O conhecimento é sempre provisório, e cada estudo abre caminhos, não os fecha.

Por fim, “construir algo novo para a escola pública brasileira não é tarefa fácil, porque há uma tendência impregnada de resistência ao novo, ao diferente, seja por medo ou por falta de condições conceituais, político-institucionais e materiais” (Medeiros, 2007, p. 161). Nesse sentido, como tudo está em constante movimento e construção, a pesquisa lança perspectivas para novas investigações, visto que a gestão escolar, como a campanha de uma escola, não é somente um sinal sonoro, mas representa o tempo marcado, a transição e o movimento de um turno para outro, seja entrada ou saída, princípio ou fim, hora de descanso ou de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALFANO, Bruno. Por mais verba federal, redes diminuem número de diretores de escolas escolhidos por indicação política. **Globo.com**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/02/22/por-mais-verba-federal-redes-diminuem-numero-de-diretores-de-escolas-escolhidos-por-indicacao-politica.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1988.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- _____. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANDREOTTI, Azilde, L; LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração escolar no Brasil: do Diretor ao Gestor**. 2ª edição. Campinas-SP, Alínea, 2012. e-Pub.
- ANJOS, Sílvia Valéria Brito de Castro dos. **Uma análise do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2021.
- ARAÚJO, Martha Goretti Vasconcelos Said. **A metodologia da Escola Ativa: avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2006.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.
- BEZERRA, Antonio Luiz Moreira. Escola brasileira com maior nota no Ideb é de Teresina. **Tvassembleia**, Piauí, 19 de set. de 2022. Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/teresina-tem-a-escola-com-a-maior-nota-do-brasil-no-ideb>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2025.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 20 set 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Gov.br. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo escolar da educação básica 2024: notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB/CEAD, 2004.

BRASIL. Teresina. Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** – Dom. Teresina, 06 de junho de 2012. Disponível em: <https://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1460-1-06062012.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Teresina. Decreto nº 18.114, de 6 de novembro de 2018. Regulamenta a Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012, com alterações posteriores, que “Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e dá outras providências”. **Diário Oficial do Município** – Dom. Teresina, 07 de novembro de 2018. Disponível em: <https://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM2397-07112018-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliviera; NASCIMENTO, Eliana Freire do. A pesquisa narrativa: estratégia investigativa sobre os investimentos na docência de professores bacharéis em direito. In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. (Orgs). **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARLOS, Roberto. *É preciso saber viver*. Intérprete: Roberto Carlos. Composição de Roberto Carlos e Erasmo Carlos. *In: Roberto Carlos*. Roberto Carlos [LP]. São Paulo: CBS, 1974. 1 disco sonoro (4 min 22 s), estéreo.

CENSO ESCOLAR 2023: três estados somam mais de 85% dos diretores nomeados por indicação política. **Exame.com**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/censo-escolar-2023-tres-estados-somam-mais-de-85-dos-diretores-nomeados-por-indicacao-politica/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia, EDUFU, 2015.

CORDEIRO, Deise Maria Higino Holanda. **Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina**: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2022.

COSTA, Catarina. Teresina é a capital do país com melhor educação pública do ensino fundamental, aponta Ideb. **G1 Globo PI**, Piauí, 15 de set. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/15/teresina-e-a-capital-do-pais-com-melhor-educacao-publica-do-ensino-fundamental-aponta-ideb.gh.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Maria Lemos da. Método (auto) biográfico: do processo de investigação às revelações da prática docente como espaço formativo. *In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. (Orgs). As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador*. Teresina: EDUFPI, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.48.2009.tde-11122009-101928. Acesso em: 15 dez. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014a.

_____. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN, 2014b.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DJAVAN. Linha do Equador. Participação: Caetano Veloso. *In: Novena*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1992. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/djavan/11340/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 81-95.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 143-153.

_____. O que a vida lhes ensinou. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010c. p. 189-222.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus 2010. p. 31-58.

_____. Autobiografia como método científico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). A formação ao longo da vida: entre a utopia e a experiência*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11–20.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. *In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Orgs.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. 1. ed. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 220-252.

FURLAN, Fernanda. **Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da Covid-19: grupo dialogal como estratégia para a gestão escolar**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria/RS: 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Gilberto. Drão. *In: GIL, Gilberto. Um Banda Um*. [CD]. Rio de Janeiro: WEA, 1982.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós Gestão Escolar/Legislação e Políticas Públicas/Manual de pesquisa qualitativa.pdf](https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós%20Gestão%20Escolar/Legislação%20e%20Políticas%20Públicas/Manual%20de%20pesquisa%20qualitativa.pdf). Acesso em: 11. set. 2025.

IBGE. **Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/ideb>. Acesso em: 15 ago. 2025.

INFOPÉDIA. **Dicionários Porto Editora**. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivação>. Acesso em: 26 set. 2025.

JORGE BEN JOR. País Tropical. *In*: **Jorge Ben**. Rio de Janeiro: Philips, 1969. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/46647/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Aprendizagem significativa inclusiva da docência em movimento**: territorialização da educação integradora e multidimensional do (in)sucesso escolar na cidade de Teresina. 226 f. Relatório de Pesquisa do Curso de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Caxias Maranhão, 2025.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática**: desafios à escolarização do público-alvo da educação especial na Escola Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ: 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

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

MAGRI, André. Os trabalhos da memória: lavrar a própria vida. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos** [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2021. p. 74-92.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINS, Hiloko Ogihara. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. *In*: FELDMANN, Marina Graziela (organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Raylson. **Pétalas da educação**. Obra feita pelo artista “Cronos”, desenvolvida especialmente para a dissertação de mestrado “Narrativas das práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina”, de José Wilson de Oliveira Sena: Universidade Federal do Piauí, 2025.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção Fronteiras da Educação).

MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Experiências espaciais e (auto)biografia: geobiografizando a vida e a profissão em contextos rurais. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MELO, Priscila Vieira Ferraz de. **Gestão por resultados para promoção da qualidade: afirmação da accountability na rede municipal de ensino de Teresina (PI)**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC: 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

MONTEIRO, Gildênia Lima. **O ensino de Geografia e a Educação Ambiental: diálogos e reflexões da prática docente no ensino fundamental anos finais em Teresina-Pi**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2023.

MORAIS, J. S. Autobiografia, narrativa e pesquisa formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, e2412953, 2024.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. **A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da Prefeitura Municipal de Teresina**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí: 2007.

MOTA, Kátia Maria Santos. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MUYLAERT, C. J. *et al.* **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

_____. Vida e formação: reflexões sobre a experiência e a narrativa. *In: NÓVOA, António (Org.). Vida e formação: reflexões sobre a experiência e a narrativa*. Lisboa: Educa, 2014. p. 15–30.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREDA, P. C.; LUCCHESI, A.; MENDES, K. D.; BRESOLIN, A. B. **Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras**. Nova Economia, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 591–621, 2019. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/4242>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEREIRA SALGADO JUNIOR, Alexandre; CHIARETTI NOVI, Juliana; FERREIRA, Jonas. **Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa**. Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 134, enero-marzo, 2016, pp. 217-243. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346374013.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PONTES, Deysiane Farias; SOUZA, Flávio Bezerra de. Intensificação do trabalho dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. *In*: SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva. (Orgs.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 157-180.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. **Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil**. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 3, p. 539–551, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/73528>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Edições70, 2019.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SABIA, Cláudia Pereira de Pádua. Duas concepções antagônicas de gestão escolar: o projeto educativo e o plano de desenvolvimento da escola (PDE). *In*: FILHO, José Camilo dos Santos (org.). **Projeto educativo escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. Intérprete: Almir Sater. *In*: **Raízes**. São Paulo: Som Livre, 1990. 1 disco sonoro (LP).

SANTOS, Lulu. Assim caminha a humanidade. Intérprete: Lulu Santos. *In*: **O ritmo do momento**. Rio de Janeiro: RCA Records, 1994. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/35065/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (Org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOARES, Suely Cristina Araújo. **O equilíbrio entre as dimensões administrativas e pedagógicas da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da superintendência regional de ensino de Pirapora/MG**. Dissertação (mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade de Juiz de Fora – MG: 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *In*: SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 12 set. 2024.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Gestão escolar: concepções e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação que dá certo: o caso de Teresina (PI). São Paulo: **Todos Pela Educação**, 2021. Disponível em: https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/08/EQDC_Teresina.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

VALERIEN, Jean. **Gestão escolar fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. Versão brasileira adaptada por José Augusto Dias. 2.ed. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Gestão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

1/5

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: “*NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA*”.

COORDENADORA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Prof^a. Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima – UFPI – CPF: 099.812.503-25- e-mail: lima.divina2@gmail.com – Celular: 86-9 9831-1657

COORDENADOR PESQUISADOR AUXILIAR

José Wilson de Oliveira Sena – SEMEC/Teresina/ PPGED/UFPI – CPF: 347.942.983-15 - E-mail: wsenabrad@hotmail.com – Celular: 86-9 9900-7766

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, e ficará anexado para consulta. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. A pesquisa é intitulada: : “*Narrativas das práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina*”, e você foi selecionado (a) em virtude de ser gestor (a), da rede municipal de Teresina, onde será realizada a pesquisa, coordenada pela Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI/CMPP, e terá como Pesquisador Auxiliar José Wilson de Oliveira Sena,

Mestrando em Educação da 35ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI e professor da rede municipal de Teresina.

O objetivo geral desta pesquisa é “Investigar as práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina”. De forma específica, buscamos: identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem e desempenho dos alunos; conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem e desempenho escolar; analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar. compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Narrativas através da Teoria da Interpretação, com base em Ricouer (2005).

Você deve estar ciente que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p.1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p.11). Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p.2), a pesquisa obedecerá aos seguinte critérios e sistematização:

Dos procedimentos

Memorial de formação: A elaboração da escrita do memorial será orientada por eixos relevantes e articulada de acordo com os objetivos propostos.

Entrevista narrativa: as entrevistas narrativas são mais adequadas para colher histórias em detalhes, bem como experiências de vida de um ou alguns indivíduos. Acontecerá a partir do dia da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse.

Protocolo de Observações: descrição das atividades e do comportamento dos pesquisados.

Aplicação da Entrevista: será feita de forma sigilosa, mantendo o seu anonimato.

Dos riscos

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p.5). Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (Brasil, 2012,p.7).

A presente investigação ora proposta oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante, sendo que o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode fazer quantas paradas forem necessárias até chegar ao final e enviar; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode entrar em contato com o pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso seja necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando for percebido qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá ser discutida com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. Conforme Resolução 510/2016 e da qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (Brasil, 2016, p.10).

Do sigilo

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação. Os participantes da pesquisa serão identificados por meio dos códigos descritos (flores) na seguinte ordem: Jasmim, Acácia, Dália, Lírio, Lótus,

Tulipa, Violeta, Margarida, Rosa, Orquídea, Girassol, Azaleia, Crisântemo, Magnólia e Bromélia.

Somente os pesquisadores, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Também é garantido aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado.

Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (Dissertação com defesa pública e possível publicação de livro) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Dos benefícios

Os benefícios, provenientes desta pesquisa, resultarão na produção de conhecimento acerca das práticas de Gestão Escolar para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina”, objetivando investigar como se dá o processo de formação dos gestores, bem como o fazer e o decidir de cada um em sua escola.

Da participação

A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A participação não é obrigatória. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde você trabalha ou estuda.

Da autonomia

O pesquisador responsável assegura o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que se queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que pode recusar ou retirar o consentimento de participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar.

Os colaboradores deverão tomar conhecimento de que os benefícios para estes resultarão de forma indireta através da reflexão sobre a temática em estudo e as contribuições significativas para o fazer docente e a construção do desempenho profissional deles. Considera-se que os riscos serão os mínimos possíveis, levando em conta que podem ocorrer desconfortos, constrangimentos ou sentimentos outros mediante as temáticas a serem discutidas. Caso ocorra alguma intercorrência, garantir-se-á assistência psicológica ao colaborador da pesquisa pelos responsáveis pela pesquisa. Sabendo que, caso o participante sinta-se incomodado, poderá em

qualquer momento retirar seu consentimento, sem nenhuma penalidade para ele em qualquer fase da pesquisa.

Aos colaboradores serão atribuídos pseudônimos à livre escolha como garantia de privacidade, e as informações fornecidas pelos mesmos terão sigilo garantido pelos pesquisadores responsáveis. Assim sendo, à guisa de sugestão, pensou-se inicialmente em nomes de flores para identificar cada colaborador ou colaboradora de forma que possa manter o sigilo quanto às características de cada um e/ou de cada uma.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: *Narrativas das práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina*, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Teresina, _____, de _____ de 2024.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, ____/____.2024

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro

Prezado Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Narrativas das práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura:

Nome: Maria Divina Ferreira Lima

CPF: 099.812.503-25

Departamento: DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Pesquisadora Auxiliar

Assinatura:

Nome: José Wilson de Oliveira Sena

CPF 347.942.983-15

Departamento: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE B: DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, Maria Divina Ferreira Lima, pesquisadora responsável e José Wilson de Oliveira Sena, pesquisador auxiliar pela pesquisa intitulada: “Narrativas das práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede municipal de Teresina”, em que propomos como objetivo geral: Investigar as práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina. E objetivos específicos: identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem e desempenho dos alunos; conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem e desempenho escolar; analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar. compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas. Desenvolver os instrumentos de coleta de dados: Memorial de Formação, Entrevista Narrativa e Protocolo de Observações. Elaborar Dissertação para defesa como exigência de conclusão do Curso de Mestrado em Educação e possível publicação de um livro, assumimos o compromisso de:

- cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários; que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima, professora do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; e Luzenir Medeiros Bezerra, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Teresina/SEMEC e Mestranda da turma 31ª do Programa de Pós- Graduação em

Educação – PPGEd/UFPI, que também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2024.

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima – Pesquisadora Responsável
CPF nº- 099.812.503-25
PPGED/UFPI

José Wilson de Oliveira Sena – Pesquisador Auxiliar
CPF nº- 347.942.983-15
SEMEC/TERESINA-PI



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

Pesquisadora Responsável: Maria Divina Ferreira Lima
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação/
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

Telefone para Contato: (86) 9998311657

Pesquisador Auxiliar: José Wilson de Oliveira Sena
Instituição/Departamento: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC

Telefone para Contato: (86) 999007766

Local da Coleta de Dados: Escolas da Rede Municipal de Teresina – PI

Os pesquisadores do presente projeto que têm como objetivo geral: “Investigar as práticas de gestão escolar na promoção do desempenho escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina”. De forma específica, buscamos: identificar as estratégias resultantes das práticas da gestão escolar para a aprendizagem e desempenho dos alunos; conhecer a formação dos gestores escolares para a promoção da aprendizagem e desempenho escolar; analisar o processo de decisões das práticas de gestão desenvolvidas no contexto escolar. compreender os efeitos das histórias de vida dos gestores escolares em suas práticas cotidianas. Se compromete a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, docente em início de carreira. Se compromete a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através de Memorial de Formação, Entrevista Narrativa e Protocolo de Observações, com gestores de escolas públicas municipais dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente

projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores responsáveis, Prof^a. Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima e Prof. José Wilson de Oliveira Sena. Após cinco anos os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de _____ de 2024.

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Pesquisadora Responsável
CPF nº- 099.812.503-25
PPGED/UFPI

José Wilson de Oliveira Sena
Pesquisador Auxiliar
CPF nº- 347.942.983-15
SEMEC/TERESINA-PI

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO E: MEMORIAL DE FORMAÇÃO

EIXO 1	Valores, origens e valores
EIXO 2	Educação e vocação docente
EIXO 3	Desafios, superação de si e reinvenção de si
EIXO 4	Reflexões de si



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO F: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Código de identificação: _____
Idade: _____ Curso de Graduação: _____
Lato Sensu: _____
Stricto Sensu: _____
Tempo de exercício docente: _____
Quantos anos na gestão escolar: _____
QUESTÃO NORTEADORA
Comente sobre suas motivações para ser gestor(a) escolar.
ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA
1: Conte um pouco sobre sua trajetória formativa (inicial e continuada).
2: Conte como é sua atuação profissional no cotidiano da escola.
3: Diante de sua experiência como gestor(a) escolar, quais as principais dificuldades enfrentadas no seu cotidiano escolar para alcançar os objetivos propostos?
4: Como ocorre o processo de tomada de decisão no contexto escolar?
5: O que costuma acontecer quando surgem imprevistos?
6: Comente sobre estratégias usadas no processo de fazer e decidir no contexto escolar?
7: Como é feita a comunicação entre a gestão e a equipe escolar (os colaboradores).

8: Como é a relação da gestão escolar com as famílias?
9: Pela sua experiência, qual é ou quais são as principais causas do sucesso ou insucesso escolar?
10: Qual é feita a comunicação entre a gestão escolar e a SEMEC?
11: Comente sobre a formação para gestor escolar oferecida pela SEMEC.
12: Como as práticas da gestão escolar impactam o desempenho dos estudantes?
13: O(a) senhor(a) já vivenciou ou observou situações que envolvam questões de preconceito na gestão escolar?
14: De que forma o seu ambiente de trabalho impacta, ou não, o seu ambiente familiar?
15: Diante de sua experiência como gestor(a) escolar, qual seria um conceito de qualidade educacional ou o que representa qualidade na educação?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO G: PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES

Ficha 1: Observação – Gestão Escolar
Identificação do Observador:
Nome: _____
Data da Observação: _____, _____, _____
Horário: _____ às _____
Escola Observada: _____
Localização Zona: Norte () Sul () Leste () Sudeste ()
Diretor(a) Observado(a): _____
Tipo de Observação: () Não Participante
Dimensões e Categorias de Observação:
Categorias de observação (liderança, tomada de decisão, comunicação com equipe, relação com alunos e comunidade, uso do espaço escolar etc.)

Instrumento de Registro (Agenda de campo):

Duração e frequência (horas/Minutos):

Ambiente Escolar:

Postura do Gestor Escolar (sentimentos, emoções, etc):

Observações Gerais:
Eventos não previstos:

Impressões do observador:

Aspectos éticos observados (consentimento, privacidade, respeito):

Fonte: ficha elaborada por Sena (2025) com base em autores diversos que discutem observação como técnica de produção de dados em pesquisas qualitativas.