

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

FERNANDA PEREIRA MEDEIROS

**A ESCOLA COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À GESTÃO ESCOLAR.**

**CAMPINAS
2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

FERNANDA PEREIRA MEDEIROS

**A ESCOLA COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À GESTÃO ESCOLAR.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza.

**CAMPINAS
2022**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
M488e

Medeiros, Fernanda Pereira

A escola como promotora de desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia à gestão escolar / Fernanda Pereira Medeiros. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

222 f.: il.

Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Afeto (Psicologia). 3. Psicologia da aprendizagem. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23. ed. 370.15

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
FERNANDA PEREIRA MEDEIROS
A ESCOLA COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À GESTÃO ESCOLAR.**

Tese defendida e aprovada em 15 de fevereiro de 2022
pela Comissão Examinadora



Profa. Dra Vera Lucia Trevisan de Sousa
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão
Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
Campinas)



Prof. Dr Wanderlei Abadio de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
Campinas)



Profa. Dra Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
Campinas)



Profa. Dra Bader Burihan Sawaia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)



Profa. Dra Vera Maria Nigro de Souza Placco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

A todas as mulheres de minha família que vieram antes
de mim e que, de diferentes formas, dentro de suas
(im)possibilidades históricas, acreditaram na potência
libertadora da Educação.

E a todas as que vieram ou estão por vir depois de mim –
especialmente Teresa e Clarice –, para que nunca percam esse
esperançar.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, por aceitar ser fonte de meu desenvolvimento e me acompanhar, pacientemente, pelo processo de tornar-me pesquisadora.

Ao grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – Prosped, “lugar” em que todas as reflexões e todos os conceitos dispostos neste trabalho foram constituídos. Obrigada por serem o coletivo-colaborativo no qual me configurei enquanto psicóloga-pesquisadora.

A cada integrante da banca de qualificação e de defesa desta tese – Prof. Dr. Wanderley Abadio de Oliveira, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, Profa. Dra Bader Burihan Sawaia e Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco – pelas contribuições e discussões suscitadas que, gentilmente, se propuseram a compartilhar. Cada um, à sua maneira, também foi situação social de desenvolvimento nesta construção.

À escola pública e, em especial, aos gestores escolares que foram participantes desta pesquisa, porque, ao permitirem que eu tecesse reflexões acerca da natureza de suas funções e trabalho, permitiram também que eu me tornasse uma psicóloga e profissional humanamente melhor.

À minha família, meus antepassados, meus pais, minha irmã e seu esposo, e às minhas sobrinhas, porque, ainda que não entendessem as angústias e aflições ao longo do caminho percorrido, não me deixaram perder a fé inabalável na beleza do aprendizado humano. Gostaria de poder dizer a todos vocês: “Eu aprendi por nós”.

Ao Rafael, meu companheiro de vida, por seu olhar generoso e admirado; por ter sido abrigo e fortaleza e, especialmente, por me mostrar quão potente somos quando nos reconhecemos enquanto construção que nunca finda.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Medeiros, Fernanda Pereira. *A escola como promotora de desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia à gestão escolar*. 2022. 222f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

Considerando a gestão escolar como instância que exerce papel fundamental na promoção dos processos escolares e organização da escola, esta pesquisa investiga as contribuições da Psicologia às ações gestoras, sobretudo àquelas que se voltam à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes e profissionais. Partimos da compreensão de que a reflexão sobre o papel da gestão na escola, quando impulsionada pela arte em sua potência para afetar os sujeitos e favorecer a configuração de novos sentidos, mobiliza o engajamento dos gestores na avaliação de suas ações e pode favorecer a proposição de práticas colaborativas e coletivas capazes de melhor qualificarem os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos sujeitos. Tem por objetivo, portanto, fomentar a reflexão da equipe gestora sobre suas práticas como meio de expandir a compreensão das relações que empreendem. As informações que compõem esta pesquisa foram construídas por meio de 11 encontros reflexivos de duas horas cada, com a equipe gestora – uma diretora, duas vice-diretoras e dois professores coordenadores pedagógicos – de uma escola pública estadual localizada na periferia de uma grande cidade do interior de São Paulo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes a fim de aprofundar algumas compreensões. Os encontros e as entrevistas foram gravados em áudio e transcritos para compor a análise nos diários de campo elaborados pela pesquisadora entre 2018 e 2021. Assumimos, nesta pesquisa-intervenção, o método dialético defendido por Vigotski a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Portanto, para análise adotou-se o levantamento de expressões com significação que remetiam às práticas gestoras e suas relações com os fazeres da escola, os professores, os alunos, os pais e o sistema de ensino. Dentre as categorias que emergiram, destacam-se: as significações que circulam nas práticas gestoras e o lugar dos afetos na construção das significações; a ação da Psicologia escolar na gestão como promotora de reflexões e construção do coletivo-colaborativo; e a vivência da equipe gestora na pandemia, novos desafios e afetos ressignificados. Como resultados, observou-se a prevalência de afetos negativos nas relações gestoras, relações que se constituem como núcleo mediador que favorece a manutenção de práticas autoritárias e impede o avanço a modos de funcionamento coletivo-colaborativo que se configura como capaz de construir mudanças na e com a comunidade escolar. Essa característica se intensificou na pandemia, quando os gestores se sentiram isolados e sem apoio para enfrentar os novos desafios impostos à escola. Evidenciou-se, assim, a urgência de políticas que apoiem as ações desses profissionais, essenciais ao desenvolvimento das práticas escolares e responsáveis por fazer viver o ensino e a aprendizagem nas escolas. Por fim, a ação da Psicologia, enquanto prática que se volta ao sujeito inserido em seu contexto social e histórico, voltada à promoção da expressão de seus afetos, concepções e pensamentos e favorecendo a reflexão pela potência das materialidades artísticas em tocar o sujeito, parece se constituir como ação potente na transformação da gestão e da escola.

Palavras-chave: psicologia escolar; afetos; gestão escolar; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Medeiros, Fernanda Pereira. The school as a promoter of human development: Psychology contributions to school management. 2022. 222f Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Life Sciences, Graduate Program in Psychology, Campinas, 2022.

Considering school management as an instance that plays a fundamental role in promoting school processes and school organization, this research investigates the contributions of Psychology to managerial actions, especially those aimed at promoting the development and learning of students and professionals. We start from the idea that the reflection on the role of management at school, when driven by art in its power to affect subjects and favor the configuration of new meanings, mobilizes the engagement of managers in the evaluation of their actions and can favor the proposition of collaborative and collective practices capable of better qualifying the subjects' development, teaching and learning processes. Its objective, therefore, is to encourage the management team's reflection on their practices, as a means of expanding their understanding of the relationships they undertake. The information that makes up this research was built through 11 reflective meetings of two hours each, with the management team - a principal, two vice-principals and two pedagogical coordinator teachers, from a state public school located on the outskirts of a large city in the interior of São Paulo. Semi-structured interviews were also carried out with the participants in order to deepen some understandings. The meetings and interviews were audio-recorded and transcribed to compose the analysis with the field diaries prepared by the researcher between 2018 and 2021. In this research-intervention, we assumed the dialectical method defended by Vigotski from the assumptions of Historical-Cultural Psychology and, therefore, for analysis, a survey of meaningful expressions that referred to management practices and their relationships with the school's actions, teachers, students, parents and the education system was adopted. Among the categories that emerged, the meanings that circulate in management practices and the place of affects in the construction of meanings stand out; the action of school psychology in management as a promoter of reflection and construction of the collective-collaborative; and the experience of the management team in the pandemic, new challenges and new meanings. As a result, the prevalence of negative affects in managerial relationships was observed; relationships that constitute a mediating nucleus that favors the maintenance of authoritarian practices and impedes the advancement of collective-collaborative modes of functioning that are configured as capable of building changes in and with the school community. This characteristic was intensified in the pandemic, when managers felt isolated and without support to face the new challenges imposed on the school. Thus, the urgency of policies that support the actions of these professionals, essential to the development of school practices and responsible for making teaching and learning live in schools, became evident. And, the action of Psychology, as a practice that turns to the subject inserted in their social and historical context, aimed at promoting the expression of their affections, conceptions and thoughts, and favoring reflection by the power of artistic materialities in touching the subject, it seems constitute itself as a powerful action in the transformation of management and the school.

Keywords: school psychology; affections; school management; cultural-historical psychology.

RESUMEN

Medeiros, Fernanda Pereira. La escuela como promotora del desarrollo humano: aportes de la psicología a la gestión escolar. 2022. 222f. Tesis (Doctorado en Psicología) - Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2022.

Considerando la gestión escolar como una instancia que juega un papel fundamental en la promoción de los procesos escolares y la organización escolar, esta investigación indaga los aportes de la Psicología a las acciones gerenciales, especialmente aquellas dirigidas a promover el desarrollo y aprendizaje de estudiantes y profesionales. Partimos de la idea de que la reflexión sobre el papel de la gestión en la escuela, impulsada por el arte en su poder de afectar a los sujetos y favorecer la configuración de nuevos significados, moviliza el compromiso de los directivos en la evaluación de sus acciones y puede favorecer la propuesta de prácticas colaborativas y colectivas capaces de calificar mejor los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. Su objetivo, por tanto, es fomentar la reflexión del equipo directivo sobre sus prácticas, como medio para ampliar su comprensión de las relaciones que entablan. La información que conforma esta investigación se construyó a través de 11 reuniones reflexivas de dos horas cada una, con el equipo directivo, un director, dos subdirectores y dos docentes coordinadores pedagógicos, de una escuela pública estatal ubicada en las afueras de una gran ciudad de el interior de São Paulo. También se realizaron entrevistas semiestructuradas con los participantes con el fin de profundizar algunos entendimientos. Las reuniones y entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para componer el análisis con los diarios de campo elaborados por el investigador entre 2018 y 2021. En esta investigación-intervención asumimos el método dialéctico defendido por Vigotski a partir de los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural y por lo tanto, para el análisis se adoptó una encuesta de expresiones significativas que se referían a las prácticas de gestión y sus relaciones con las acciones de la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres y el sistema educativo. Entre las categorías que surgieron, destacan los significados que circulan en las prácticas de gestión y el lugar de los afectos en la construcción de significados; la acción de la psicología escolar en la gestión como promotora de la reflexión y construcción del colectivo-colaborativo; y la experiencia del equipo directivo en la pandemia, nuevos desafíos y nuevos significados. Como resultado, se observó la prevalencia de afectos negativos en las relaciones gerenciales; relaciones que constituyen un núcleo mediador que favorece el mantenimiento de prácticas autoritarias e impide el avance de modos de funcionamiento colectivo-colaborativo que se configuran como capaces de construir cambios en y con la comunidad escolar. Esta característica se intensificó en la pandemia, cuando los directivos se sintieron aislados y sin apoyo para afrontar los nuevos retos impuestos a la escuela. Así, se hizo evidente la urgencia de políticas que apoyen la actuación de estos profesionales, fundamentales para el desarrollo de las prácticas escolares y responsables de hacer vivir la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Y, la acción de la Psicología, como práctica que vuelve al sujeto inserto en su contexto social e histórico, orientada a promover la expresión de sus afectos, concepciones y pensamientos, y favorecer la reflexión por el poder de las materialidades artísticas en tocar al sujeto, parece constituirse como una acción poderosa en la transformación de la gestión y la escuela.

Palabras clave: psicología escolar; afectos; gestión escolar; psicología histórico-cultural.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Caravaggio, A vidente, 1596/97. Óleo sobre tela, 99x131cm. Museu do Louvre, Paris, França20
- Figura 2. Gráfico 1. Relação de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações Capes, nos últimos cinco anos, com a palavra-chave “gestão escolar”.....29
- Figura 3. Gráfico 2. Relação de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações Capes, restrito à área de Psicologia.29
- Figura 4. Caravaggio, Judite e Holofernes, 1598/99. Óleo sobre tela, 145x195 cm. Galleria Nazionale d’Arte Antica, Palazzo Barberini. Roma, Itália.....36
- Figura 5. Pablo Picasso, Las meninas, 1957. Óleo sobre tela, 194x260cm, Museu Picasso, Barcelona, Espanha.60
- Figura 6. Jackson Pollock, Forma Livre (*Free form*), 1946. Óleo sobre tela, 1350x2400cm Museum of Modern Art (MoMA), Nova Iorque, EUA.....83
- Figura 7. Diego Velázquez, As meninas, 1656. Tinta a óleo, 318 x 276 cm. Museu do Prado, Madrid, Espanha.97
- Figura 8. Foto do mural com as frases reflexivas afixadas 113
- Figura 9. Paul Cézanne, O cesto de maçãs, 1895, 65 x 80 cm, tinta a óleo. School of the Art Institute of Chicago, Illinois, EUA155
- Figura 10. Jackson Pollock, Mural, 1943. 247 x 605 cm, óleo sobre tela. University of Iowa Stanley Museum of Art, Iowa City, Iowa, EUA.155
- Figura 11. Caravaggio, Medusa, 1597. Óleo sobre tela, 60x55cm *Galleria degli Uffizi*, Florença, Itália158
- Figura 12. Caravaggio, Ceia em Emaús, 1601/02. Óleo sobre tela, 141 x 196,2 cm, Londres, National Gallery.161
- Figura 13. Pablo Picasso, Las meninas, 1957. Óleo sobre tela, 194 x260 cm, Barcelona, Museu Picasso162
- Figura 14. Rob Gonçalves, Engenharia Acrobática, 1959-2017, Toronto, Canadá.183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Busca por descritores na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil	25
Tabela 2. Relação de artigos com a palavra-chave “gestão escolar”, na busca Scielo, publicados em revistas científicas da área Psicologia.	25
Tabela 3. Relação de artigos em busca nos periódicos Capes que se relacionam com a presente pesquisa.	28
Tabela 4. Conjunto de teses e dissertações que mais se relacionam com a presente pesquisa a partir da busca no banco de pesquisas da Capes	30
Tabela 5. Relação de trabalhos que dialogam com a presente pesquisa a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	32
Tabela 6. Caracterização dos participantes da pesquisa	87
Tabela 7. Expressões artísticas utilizadas nos encontros.....	90
Tabela 8. Exemplos de expressões com significações – os pré-indicadores	94
Tabela 9. Exemplos de atribuição de indicadores a partir dos pré-indicadores	94
Tabela 10. Relação de indicadores que constituem cada umas das categorias de análise.....	95
Tabela 11. Agrupamento de subcategorias que constituem as categorias de análise	96
Tabela 12. Artigos selecionados a partir da busca realizada na Base de textos completos – Scielo.	206
Tabela 13. Trabalhos que mais se relacionam com a presente pesquisa a partir da busca no banco de pesquisas da Capes.	210
Tabela 14. Resoluções e decretos do governo estadual de São Paulo ao longo de 2020 em decorrência dos desdobramentos da pandemia da Covid-19.....	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS-Psi Brasil	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil
Caged	Cadastro geral de empregados e desempregados
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICV	Índice de Condição de Vida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MMR	Método de Melhoria de Resultados
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OREALC/Unesco Santiago	Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prosped	Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – O QUE HÁ DE AUTORITARISMO NA AUTORIDADE DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: O CONTEXTO DE TRABALHO DO GESTOR	37
1.1 O trabalho da gestão escolar: os caminhos entre a burocracia e a autonomia.....	37
1.2 A gestão como espaço do comum: o coletivo-colaborativo promovendo o poder de agir.....	44
1.3 A equipe gestora em meio à crise do coronavírus: o medo do desconhecido por completo.....	49
CAPÍTULO 2 – A EMOÇÃO COMO NÚCLEO MEDIADOR DAS RELAÇÕES: PRESSUPOSTOS À PRÁTICA DA PSICOLOGIA	61
2.1 Pressupostos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural que alocam a emoção no centro da concepção de desenvolvimento humano	62
2.2 Categorias teóricas na Psicologia Histórico-Cultural que lançam luz à compreensão dos sujeitos gestores	65
2.3 A Psicologia da Arte enquanto instrumento da práxis	72
2.4 A Psicologia Escolar Crítica: a atuação com o adulto da relação	78
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	84
3.1 Caracterização do contexto, cenário e sujeitos da pesquisa	85
3.2 Processos e caminhos da investigação.....	88
3.3 Procedimentos de Análise	94
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	98
4.1 As significações que circulam nas práticas gestoras	98
4.1.1 <i>Na relação dos gestores com os alunos</i>	99
4.1.2 <i>Na relação dos gestores com os professores</i>	109
4.1.3 <i>Na relação dos gestores com as famílias</i>	120
4.1.4 <i>Na relação dos gestores entre si</i>	128
4.2 A ação da Psicologia escolar na gestão	147
4.2.1 <i>A atuação para a transformação das práticas gestoras</i>	150
4.2.2 <i>A atuação na promoção de potência ao sentimento de comum</i>	157
4.3 A equipe gestora na pandemia.....	168
4.3.1 <i>O que mudou na relação com os alunos</i>	169
4.3.2 <i>O que mudou na relação com os professores</i>	173
4.3.3 <i>O que mudou na relação com as famílias</i>	177
4.3.4 <i>O que mudou na relação com as instancias superiores e na equipe entre si</i>	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “OLHAR DE NOVO PARA VER O NOVO”	189
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE A	206
APÊNDICE B.....	210
APÊNDICE C.....	212
APÊNDICE D	219
APÊNDICE E.....	221
ANEXO I.....	222

APRESENTAÇÃO

*Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares, que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais
(Emicida¹)*

Fiel à perspectiva de Ciência que fundamenta o presente trabalho, faz-se importante compreender, antes de tudo, onde se originam as justificativas da pesquisadora para perseguir a questão de pesquisa que é apresentada nesta tese. Assim como uma obra de arte não é feita ao acaso, a Ciência tampouco se constrói sem denunciar o momento histórico no qual se desenvolve a pesquisa e/ou a pesquisadora. Quando o *rapper* Emicida dispõe dos versos que abrem esta apresentação – *Eu sou o sonho dos meus pais, que eram os sonhos dos avós que eram sonhos dos meus ancestrais* –, diz, em música, o que Sawaia e Magiolino (2016) dizem dos afetos que passam de uma geração a outra.

Enquanto primeira descendente em uma família de 11 tios maternos, 5 tios paternos e cerca de 23 primos, a adentrar no universo da pós-graduação, especialmente o doutoramento, não foram raros os momentos em que o autoquestionamento se fez presente, afinal por que era tão importante estar entre 0,2% de pessoas² com o título de doutorado se ninguém de minha família havia, antes, trilhado esse caminho? E, além disso, por que insistir nesse caminho especialmente em um momento histórico de austeridade no que diz respeito às políticas de incentivo à pós-graduação e financiamento de pesquisas³? Por que o tema da Educação Pública de qualidade me era tão caro se havia cursado apenas a graduação de Psicologia no ensino público brasileiro?

Esses e outros questionamentos foram importantes ao longo da construção deste trabalho para que os sentidos e significados de realizar um doutorado na grande área das Ciências Humanas não se esvaísse, como via acontecer nas queixas que a escola em que foi

¹ Os versos compõem a música “Trevo, figurinha e suor na camisa”, dos compositores Leandro Roque de Oliveira (Emicida) e Vinicius Leonard Moreira, lançada em 2020 a partir de uma parceria entre a gravadora musical Laboratório Fantasma e a empresa Natura. A música foi inspirada nas 7,5 mil respostas de consultoras da empresa à pergunta “Qual é o seu grande sonho?”.

² Índice divulgado em 2019 no relatório “Education at a Glance” pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que coloca o Brasil entre os três países listados com menor número de doutores por habitantes.

³ De acordo com o relatório Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação, em 2017, o Brasil investiu 1,26% do Produto Interno Bruto (PIB) em pesquisa e desenvolvimento, enquanto em 2015 investiu-se 1,34%. Em 2021, diferentes meios de comunicação anunciaram que o orçamento destinado ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um dos principais órgãos de fomento à pesquisa, teve seu menor cálculo do século.

realizada esta pesquisa trazia, recorrentemente, ao grupo de pesquisa: os adolescentes não se interessam pela escola.

Uma das primeiras respostas aos meus autoquestionamentos em relação à importância que atribuía à Educação veio logo no ingresso no programa de pós-graduação, em que dificuldades financeiras pareciam impossibilitar a concretização de minha trajetória na pesquisa. Nesse mesmo período, minha avó paterna, uma mineira sisuda de poucas palavras e muitos doces, pouco antes de falecer desatou a contar histórias antes nunca mencionadas, talvez porque nossa relação não tinha intimidade o suficiente, ou pelo simples fato de lhe faltar **a palavra**. Contou que os pais deixaram a vida na *roça* – do dialeto mineiro que se traduz em espaços de terra emprestados aos trabalhadores por grandes fazendeiros em troca de trabalho de agricultura não remunerado – para tentarem a vida na cidade, permitindo, então, que as filhas tivessem acesso à escola, ou pelo menos que completassem o ensino primário⁴, que foi o que aconteceu com minha avó e as irmãs.

Quando tomei pé dessa narrativa de minha família pela voz embargada de minha avó em meio a um café com pão de queijo em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, me espantei: Como, havia passado mais de 30 anos de existência sem que me desse conta das tramas e enredos que me levaram à valorização ímpar da educação que meus pais instituíam nas relações que empreendiam comigo e com minha irmã? Dei-me conta, nesse momento de escuta, dos “causos” dessa mineira, de quanto as políticas educacionais, pensadas e forjadas por desconhecidos, ainda que nunca o soubessem, constituíam os interesses e afetos de minha família pela Educação. Foi, talvez, a primeira vez que compreendi o que e como se davam as situações sociais de desenvolvimento defendidas por Vigotski (1935/2010).

Bem como uma colega do grupo de pesquisas inicia sua apresentação da tese (Ramos, 2020), na imagem que formei pela narrativa de minha avó entendi que minha perseguição pelo conhecimento não era fio solto na trama que me constituía. Tratava-se de um afeto herdado dos muitos que vieram antes de mim, de condições materiais que foram disponibilizadas ao longo do percurso de cada geração anterior à minha. Por isso, é importante que, na apresentação deste trabalho, se materialize a dimensão de que não se trata de mérito. Há uma história afetiva e volitiva com relação à Educação que transcorre gerações aliada às conquistas políticas que se deram no desenvolvimento da História.

⁴ Por volta de 1930, o ensino era dividido em Primário (até à 4.^a Série), Ginásio (da 5.^a à 8.^a), e o Colegial tinha dois caminhos: o Científico, para os que pretendiam fazer Medicina, Engenharia, Farmácia, e o Clássico, que encaminhava para o curso de Direito.

A busca pela Educação e a fé no que ela nos garantiria esteve na constituição intersubjetiva dos meus ancestrais desde a bisavó – que, filha de ventre livre, não pôde aprender a ler e escrever, e assistiu como o embranquecimento das filhas, por terem poucos traços de afrodescendentes, permitiu que frequentassem a escola de sua época – até à alegria que pude presenciar ao acompanhar minha mãe retomando o Ensino Fundamental, com a intensificação, ainda que tímida, das políticas educacionais na década de 90 (Haddad & Di Piero, 2000), depois de verbalizar inúmeras vezes: “*Não posso te ajudar nessa tarefa da sua escola porque só tenho até a 7.ª Série*”.

Assim, percebo, viva em minha própria constituição enquanto sujeito histórico, a concepção vigotskiana de que o humano configura seus sentidos e motivos a partir da relação com o outro (Vigotski, 1931/1995). Foi a partir das experiências desses outros que meu interesse pela Educação se edificou, uma memória que se constitui no corpo memorioso de outros (Vigotski, 1931/1991), no caso, dos meus outros familiares.

A cada autoquestionamento vivido no decorrer da elaboração desta tese fui reconstruindo o fio condutor e ressignificando minha própria relação com a escola enquanto promotora de desenvolvimento humano, e, ao fazê-lo, fui me dando conta de que a história de minha família avançava da fome amarela de Carolina Maria de Jesus (1960/2019) à apropriação da leitura e da escrita na mesma medida que as políticas educacionais brasileiras também se desenvolveram (Arretche, 2015).

Ainda que muitos estudos científicos já tenham debatido os reais impactos da escolarização na promoção de uma realidade menos desigual (Souza, 2019; Arretche, 2015; Souza, Petroni, & Bremberger, 2007; Guzzo & Euzébios Filho, 2005; Sawaia, 1999), o interesse pessoal para a realização desta pesquisa fundamenta-se na dimensão afetiva da Educação enquanto mola propulsora de desenvolvimento; de como as significações sobre o papel da Educação enquanto instrumento mediador de liberdade e emancipação foram sendo compartilhadas no meu núcleo familiar, a um só tempo, que me proporcionaram conhecer a fome apenas como uma lembrança da infância de meus pais; afetos herdados pelas narrativas atravessadas pela Educação enquanto única possibilidade de superação das condições miseráveis a que estiveram submetidos todos os que vieram antes de mim.

Foi a aposta em situações sociais de desenvolvimento (Vigotski, 1935/2010) que fizeram nos mais jovens – tal qual minha bisavó apostou na possibilidade de inserção das filhas na escola – que também me oportunizou adentrar a graduação em Psicologia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Bauru-SP. Foi nesse espaço que tive contato, a partir dos projetos de extensão e pesquisa científica, com as

discussões promovidas à época por Meira (2003) e Patto (1990), entre outros autores, que nos instigavam a compreender a potencialidade e, a um só tempo, as contradições a que estava submetido o contexto educacional brasileiro. Como profissional, tive a oportunidade de entrar em contato com diferentes realidades educacionais, ministrando formações a educadores por todo o País, e, mais especificamente, enquanto Orientadora Educacional em escolas privadas de Ensino Médio de uma grande cidade do interior do estado de São Paulo.

Foi durante a atuação em uma dessas instituições que contei com o aporte teórico e as discussões desenvolvidas pelo grupo de pesquisas Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (Prosped) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Puccamp-SP, que me auxiliou na compreensão do sofrimento prevalente em jovens de classe média e média alta diante da ausência de protagonismo vivenciada na impossibilidade de realizarem suas escolhas profissionais ao final do Ensino Médio. Dentre as tantas situações sociais de desenvolvimento que se apresentavam na constituição das escolhas desses jovens (Medeiros, 2017), a escola, em especial, esteve em foco de meu interesse profissional.

Com a finalização da pesquisa de mestrado, permaneciam questionamentos, como: Quais são as condições materiais de existência presentes nessas instituições que impedem o pleno desenvolvimento de jovens autônomos e capazes de realizarem escolhas pensando em suas próprias perspectivas de futuro? O que permanece embasando as relações entre os atores escolares que emperra o desenvolvimento dos sujeitos, mantendo-os subjugados?

Dentre os grupos de profissionais que poderiam desencadear uma transformação no modo de organização e desenvolvimento dos processos educativos, a gestão da escola se destacava com esse potencial. A partir de nossa experiência do mestrado e de inserção no contexto escolar, foi possível perceber quanto do trabalho do psicólogo esbarra nos processos de gestão, desde a dificuldade de ampliar os espaços de atuação com professores, tendo em vista o modo como os gestores entendiam como o processo educativo deveria se configurar, até à dificuldade em garantir que os espaços conquistados de fala dos alunos pudessem permanecer com a troca da equipe gestora da escola de um ano letivo para o outro (Medeiros, 2017), daí a percepção da importância de trabalhar com a equipe gestora para efetivação do trabalho do psicólogo na escola.

De posse dessas inquietações, propus dedicar-me à pesquisa e seguir para o doutorado em Psicologia no mesmo grupo de pesquisa, o Prosped, que tinha como características fundamentais o desenvolvimento de estudos empíricos e a fundamentação teórica pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural com a qual eu me identificava e que me acompanhava desde a graduação.

Assim, o aporte teórico-metodológico que ancora esta pesquisa-intervenção⁵ é o materialismo histórico e dialético, cujas bases epistemológicas balizam a teoria de Lev S. Vigotski, principal autor da Psicologia Histórico-Cultural. Para Vigotski (1931/1995), é na relação que o movimento entre o singular e o coletivo se expressa, construindo as significações que promovem o desenvolvimento de formas mais elevadas de funcionamento psicológico, tal qual se deu também o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora no decorrer desta tese.

Além disso, é proposto também por Vigotski (1929/2000) que a Ciência se desenvolva como produção humana e, portanto, consoante ao momento histórico em que está inserida, conferindo à sua produção o desafio de se considerarem os fenômenos que afetam a vida dos sujeitos, a exemplo, na atualidade, da pandemia do *Coronavirus Disease-2019* (Covid-19), dos desastres ambientais em todo o planeta, do fosso de desigualdade social que se avoluma, das crises econômicas sucessivas em nosso modelo de produção capitalista, dos níveis de evasão que se anunciam nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil, e a inserção oficial do psicólogo na escola.

Todas essas condições históricas e sociais, e muitas outras que aqui não foram citadas, ilustram um cenário que se assemelha ao que o autor bielorrusso conceitua como crise, entendida como saltos no desenvolvimento humano e vivenciada em momento que o sujeito não dispõe das ferramentas necessárias para responder ao que o meio social lhe requisita, ou seja, a crise enquanto momento de desestruturação para uma nova estruturação, porque tem em sua base a concepção de desenvolvimento enquanto revolução, e não como evolução (Vigotski, 1931/1995; Souza & Arinelli, 2019). Crise porque, mesmo os parceiros mais experientes da instituição escolar – gestores e professores –, também não possuem conhecimentos nem experiências para responderem às solicitações do momento histórico.

Ao que nos parece, estamos diante de um cenário que urge pelas práticas pautadas no coletivo-colaborativo, especialmente na escola, microcosmo da sociedade. É na escola que se tem a possibilidade de aprender a importância e urgência das ações colaborativas diante das crises que se apresentam no mundo contemporâneo. Os processos na escola precisam derivar da equipe gestora, pois, é ela que coloca em prática o Projeto Político Pedagógico (PPP); é dela que emanam a missão e os objetivos que nortearão a instituição

⁵ A conceituação do que trata a pesquisa-intervenção será detalhada no método deste trabalho.

escolar para além do que está posto na lei e nas políticas. Portanto, a escola, enquanto instituição de ensino e formação das futuras gerações, depende da gestão. É ela quem vai promover espaços com vistas a intervir nos processos de funcionamento da escola como um todo.

Compreendida a escola por essa perspectiva, os gestores têm papel crucial na mudança das práticas e relações no interior da escola, de modo a enfrentar os problemas e favorecer um ensino e uma aprendizagem mais efetivos. E, por regra, parece que assim tem sido: pelo que expressam a literatura especializada, as pesquisas ou mesmo as conversas com especialistas, em que é recorrente a ideia de que a qualidade da escola e seu ensino são diretamente proporcionais à qualidade da gestão e suas ações (Dugnani, 2016; Petroni, 2013; Libâneo, 2004; Lück, 2000).

Com a aprovação da Lei n.º 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, faz-se imprescindível que nos questionemos sobre quais são as contribuições que este profissional tem a dispor para a promoção e restituição à escola de seu papel de fomentadora do desenvolvimento humano. Quais são as contribuições possíveis do psicólogo aos sujeitos que orientam as práticas educativas no interior das escolas? Ademais, como poderia eu, enquanto psicóloga, retribuir a aposta que meus antecessores fizeram em tantas situações sociais de desenvolvimento que promoveram tantas vivências de afetos alegres com a Educação de qualidade, com o conhecimento escolarizado e, por isso, com a ampliação de minha própria consciência e da realidade que me circunda?

Problematizar formas de atuação com aqueles que podem promover práticas coletivas e colaborativas capazes de transformar a realidade da escola pública foi o caminho que encontrei para contribuir com um futuro educacional de maior justiça social. Assim, este trabalho assume o mesmo compromisso que a cantora Nina Simone (2015) diz ser o compromisso de todo artista: **refletir seu próprio tempo histórico**. Se a arte assume esse compromisso, do mesmo modo como Nina Simone, com esta produção científica assumo o compromisso de refletir a urgência de meu tempo histórico em propor práticas psicológicas voltadas ao coletivo da escola, capazes de promover potência para agir no enfrentamento dos desafios que a atualidade nos apresenta, desafios esses forjados em nossa própria história humana e, por isso, passíveis de transformação.

O texto aqui apresentado alude à ideia de imagem de Manguel (2001) para convidar o leitor à apreciação de nossas acepções. Segundo o ensaísta, as imagens se manifestam instantaneamente encerradas pela moldura que lhes contém e “com o correr

do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos” (Manguel, 2001, p. 25). Assim, a imagem que oferecemos da gestão no CAPÍTULO 1, **O que há de autoritarismo na autoridade democrática da escola: o contexto de trabalho do gestor**, e no CAPÍTULO 2, **A emoção como núcleo mediador das relações: pressupostos à prática da Psicologia**, aparece emoldurada por suas características por vezes contraditórias de autoritarismo *versus* autoridade; uma imagem que se amplia e se expande no correr do tempo da pesquisa na escola e com o avanço na apropriação de conceitos e contribuições teóricas de autores da Psicologia, da Educação e da Filosofia que lançam luz aos fenômenos que atravessam a gestão escolar, inclusive a pandemia da Covid-19, que nos exigiu enxergar mais de perto o acontecimento do coronavírus e seus efeitos na gestão e equipe gestora, ainda que não pudéssemos esgotar as discussões acerca do tema em processo na ocasião de finalização desta tese.

O CAPÍTULO 3, **Método**, ainda na metáfora da imagem, se a tomarmos como uma pintura, lança-se aos seus fundamentos: a luz, as cores, os traços, as pinceladas ou massas, que permitem divisar suas formas, seu conteúdo e contornos. Trata-se dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossas análises; fundamentos que não se apresentam sozinhos, mas imbricados com o método, que se autoexpressa no modo de construção da imagem-pintura, buscando também descrever sua construção/elaboração.

O CAPÍTULO 4, **Análise dos dados**, lança um profundo olhar à imagem para desvelar o que não estava ainda expresso, mas já se anunciava em cada um dos passos dessa longa caminhada de quatro anos, em um processo em que, por vezes, ao olhar, duvidei que estaria expandindo minha compreensão ou contribuindo para novos olhares. As Considerações finais, **“olhar de novo para ver o novo”**, apresentam a mesma imagem, mas com nova moldura, porque redesenhada, com novas pinceladas e cores, constitui um conteúdo ressignificado sobre o que tem sido a gestão na escola pública e o que ela pode ser.



Figura 1 – Caravaggio, *A Vidente*, 1596/97. Óleo sobre tela, 99x131cm. Museu do Louvre, Paris, França

INTRODUÇÃO

A imagem que inicia esta Introdução compõe, com as demais imagens que abrirão cada um dos capítulos, uma das muitas materialidades que foram utilizadas com os participantes desta pesquisa. *A Vidente*, do pintor Caravaggio, é uma obra de 1596 que, com seu jogo de luzes e sombras, reflete muitas questões do humano de muitos séculos à frente, o humano da atualidade. Nas obras completas do artista, Schütze (2009) descreve *A Vidente* como mais um exemplo usado por Caravaggio para dialogar com o tema da trapaça, pois a mulher retratada na pintura seria uma cigana que lê a palma direita da mão de um homem com finas roupas, o qual, cativado pela beleza da mulher e distraído pela emoção do momento, parece não ter reparado em que ela lhe retira um anel do dedo. Com a obra, Caravaggio lança luz sobre a qualidade enganadora dos sentidos humanos (Schütze, 2009).

Não são raras as vezes em que, popularmente, dissemos-nos enganados pela primeira impressão diante da complexidade de uma cena ou de um fenômeno que se apresenta a nós enquanto expectadores. Com o pesquisador não é diferente. A realidade, no presente trabalho, é tomada como misteriosa, e o desafio desta pesquisadora que aqui escreve é justamente compreender essa realidade para além do primeiro impacto que se tem ao entrar em contato com as peculiaridades presentes no contexto educacional brasileiro e sua relação com a Psicologia.

Em meio a tantas discussões sobre a reformulação das diretrizes da Educação Básica no País, muitas foram as pesquisas, as contribuições. Muitos foram os debates a respeito do que se espera da instituição escolar enquanto microcosmo da sociedade. São diversos os apontamentos de pesquisas e discussões nas mais variadas instâncias que dão destaque a quão desinteressante tem se tornado a escola diante dos novos e múltiplos desafios que são levados aos estudantes – em especial aos jovens – no cotidiano.

No que diz respeito aos documentos que fundamentam a Educação brasileira, tomamos como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), que regulamenta o sistema educacional, seja público, seja privado, da educação básica à superior. São as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶

⁶ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que prevê as habilidades e aprendizagens mínimas e essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica

(BRASIL, 2018) que orientam com mais detalhes o caminho que deve ser trilhado a fim de que as funcionalidades do ensino, de acordo com a LDB, sejam garantidas. Dão essa direção ao estabelecer dimensões que devem estar em consonância para que as práticas escolares se efetivem em acordo ao estabelecido pela lei.

Prevê a LDB que o jovem chegue ao fim de sua escolarização básica com habilidades e competências capazes de atender às demandas que enfrentará nessa época de sua vida e nos anos futuros. Entretanto, diante dos resultados de avaliações oficiais publicadas a cada ano, cabe perguntar: O período de escolarização básica tem conseguido promover o desenvolvimento dessas competências, sejam as concernentes à continuidade dos estudos, no ensino técnico ou superior, sejam as relativas à inserção no mercado de trabalho?

Ao longo da atuação do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (Prosped) em diferentes contextos escolares, nos últimos 12 anos percebemos que uma das razões para as dificuldades de se avançar nos processos escolares é a mudança constante dos gestores da educação no âmbito dos sistemas de governo e na própria instituição escolar. Em todas as escolas que atuamos nesses anos – seja no domínio municipal, seja no estadual –, houve troca da direção e demais integrantes da equipe gestora em todas elas, tendo sido em algumas por mais de uma vez no período de dois anos.

A instituição que investigamos neste trabalho, por exemplo, contou com a troca de professor coordenador pedagógico⁷ e vice-diretor por duas vezes no período de três anos, sendo que a diretora e uma das vices começam a exercer suas funções na escola no início da presente pesquisa, portanto também uma composição de gestão escolar nova na instituição. As trocas de pessoas impactaram o trabalho sobremaneira, e muitas vezes produziram retrocessos em questões nas quais já havia avançado.

Essa observação põe em relevo a importância das políticas educativas, e, ao iniciarmos o trabalho de intervenção no contexto da presente pesquisa, buscamos dialogar com a equipe gestora sobre a necessidade de tomarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como instrumento norteador das práticas e resolução dos conflitos que se apresentavam à equipe e impediam o desenvolvimento do trabalho.

(basenacionalcomum.mec.gov.br/). Ao longo da escrita desta tese, a BNCC esteve em discussão e foi homologada em 2019 com a implementação para o Ensino Médio prevista integralmente para 2022.

⁷ Na rede estadual de ensino em que a presente pesquisa foi realizada, a nomenclatura Professor Coordenador Pedagógico é a utilizada para se referir ao professor responsável pela coordenação pedagógica na instituição escolar, entretanto, ao longo do trabalho, utilizaremos como sinônimo a nomenclatura “coordenador pedagógico”, em especial no levantamento bibliográfico, por compreendermos que se trata do termo mais difundido na realidade educacional pública brasileira.

Não foram poucas as vezes que buscamos levar à discussão do PPP da escola para que a gestão pudesse usá-lo diante de um conflito com um professor ou outro que se negava a realizar a tarefa proposta pela direção ou coordenação pedagógica, ou mesmo que pudessem usar esse documento, idealmente constituído por toda a comunidade escolar, para pensarem em ações e projetos mais perenes que solucionassem os frequentes casos de indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou mesmo casos de alunos com algum tipo de deficiência intelectual que paralisavam os professores em queixas recorrentes e acabavam por aportar nas salas dos gestores.

Perseguíamos uma discussão com os gestores que pudesse contemplar a visão de humano e de educação que tinham como norteadora da instituição escolar a que pertenciam e que estivesse contemplada no PPP da escola para que pudesse permanecer independentemente das possíveis trocas de gestores que viessem a ocorrer.

Tomávamos o PPP, assim como alguns especialistas da área (Paro, 2011; Lück, 2000; Libâneo, 2004) enquanto documentos norteadores das ações gestoras e de todos os atores, incluindo o produzido pelo coletivo da escola, envolvendo professores, alunos e pais, que contemplassem, em sua dimensão mais geral, as leis e políticas educativas como garantias de direitos de acesso à educação, visão de homem e de realidade e pressupostos teórico-filosóficos. E, em uma dimensão mais contextual, isso contemplaria as especificidades da comunidade escolar, seus desafios, suas metas, os modos de compreensão e encaminhamento das questões que aportavam na escola, enfim, os princípios, as concepções, os fazeres, as proposições, os objetivos educativos, etc. Considerávamos que, com tudo isso seria possível à gestão tomar tais bases como elemento mediador das ações voltadas ao coletivo da escola e assumi-lo enquanto produção da equipe.

Seria necessário, nesse movimento, transformar o PPP em documento vivo que, como tal, deveria provocar reflexão permanentemente, na relação com os acontecimentos, sobre os resultados atuais e futuros da escola. Nessa perspectiva, o PPP assumiria a primazia na instituição, superando percepções, ideias e concepções pessoais, ou mesmo estilos de gestão, que acabam por interferir no andamento das atividades de ensino e aprendizagem. Atuaria como uma ferramenta que poderia lançar luz e ampliar a compreensão dos gestores em relação à realidade cotidiana que vivenciavam no contexto escolar.

Entretanto, em nossos primeiros contatos no campo de pesquisa, já nas primeiras reuniões da equipe gestora com a psicóloga pesquisadora, percebemos que as significações dos profissionais da escola sobre o PPP não eram congruentes com perspectiva democrática desse instrumento. O lugar do PPP na gestão e organização da escola, bem

como o papel dos gestores em relação a esse instrumento, nos chamou a atenção, uma vez que os gestores não percebiam que o PPP poderia assumir o caráter direcionador das ações, tirando do pessoal as orientações que, por vezes, encontravam resistência dos demais profissionais da escola.

Se há princípios, metas, objetivos eleitos e concordados com a comunidade escolar, resta aos profissionais discutirem sobre os melhores meios de entendê-los. Entretanto, sem a mediação do PPP, esses elementos passavam a emanar dos gestores, que viravam mandantes de ações, tarefas a que os professores alegavam não conseguirem atender, demandando a imposição dos gestores que eram significadas como autoritárias pelos professores e, por vezes, por alunos e famílias. A equipe gestora, sem contar com uma – o PPP – dentre as tantas ferramentas que poderiam lançar luz aos problemas que se apresentavam, passava a agir como *A Vidente*, de Caravaggio, concentrando em si mesmos o poder de direcionar – e, por vezes, seduzir – os tantos fazeres dos atores escolares: alunos, professores, funcionários e comunidade.

As pesquisas já produzidas pelo Prosped há muito evidenciam a necessidade de se investir na transformação da visão de sujeito e de desenvolvimento que permeiam as relações na escola (Neves, 2015, 2020; Jesus, 2015, 2020; Arinelli, 2017; Luz, 2019; Ramos, 2020). Dugnani (2011; 2016) e Petroni (2013) chamam a atenção para os escassos trabalhos da perspectiva da Psicologia desenvolvidos no ambiente escolar e voltados à equipe gestora.

Em suas pesquisas, as autoras compreendem que os maiores desafios enfrentados nas relações entre diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos derivam de demandas relacionais de cunho afetivo, e isso tanto com os professores e alunos quanto com as que engendram entre si. Daí a importância da ação do psicólogo no apoio e na formação, no sentido de favorecer o desenvolvimento de formas gestoras de lidar com as questões no âmbito escolar e, ao mesmo tempo, inserir essas formas no PPP de modo que ele passe a nortear e fundamentar as ações na escola.

Defendemos que a ação do psicólogo escolar, portanto, deve ir além da atuação com alunos e professores, contemplando, também, a gestão escolar, notadamente favorecendo novas significações às suas práticas. Mas qual tem sido a contribuição da Psicologia, em especial da Psicologia Escolar, na produção científica que diz respeito aos processos gestores na escola? A fim de compreendermos essas possíveis contribuições, realizamos

uma busca⁸ de descritores na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil).

Tabela 1

Busca por descritores na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil).

PALAVRA	TERMINOLOGIAS	BASES EM TEXTO COMPLETO SciELO
Vice-diretor	0	5
Coordenador pedagógico	0	17
Diretor escolar	0	24
Equipe gestora	0	18
Gestores escolares	0	55
Gestão escolar	0	278
TOTAL	0	397

Em relação às produções de Bases em texto completo (SciELO), 397 produções retornaram das buscas com as palavras-chave “vice-diretor”, “coordenador pedagógico”, “diretor escolar”, “equipe gestora”, “gestores escolares” e “gestão escolar”. Diante desses resultados, optamos pela utilização da palavra-chave “gestão escolar”, visto ser a palavra com maior número de publicações no BVS-Psi mesmo não retornando uma possibilidade de descritores. Foi realizada uma leitura pela pesquisadora dos títulos dos artigos e foram selecionados os que mais se aproximavam do objeto de estudo da presente pesquisa, totalizando 54 artigos. Essa seleção pode ser contemplada no Apêndice A deste trabalho. Entretanto, apenas três dos 54 artigos selecionados foram publicados em revistas científicas específicas da área Psicologia:

Tabela 2

Relação de artigos com a palavra-chave “gestão escolar”, na busca SciELO, publicados em revistas científicas da área Psicologia.

TÍTULO	AUTORES	REVISTA
Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas.	Lilian Aparecida Cruz Dugnani Vera Lucia Trevisan de Souza	Estudos de Psicologia I, 2016, 33(2) I 247-259.
Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência.	Izabella Mendes Sant’Ana Raquel Souza Lobo Guzzo	Psicologia & Sociedade, 2016, 28(1), 194-204.
Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de uma Parceria.	Ana Paula Petroni & Vera Lucia Trevisan de Souza	Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, 34(2), 444-459.

⁸ Todas as buscas realizadas no presente levantamento foram realizadas no decorrer de março de 2019. As atualizações desse levantamento vêm sendo realizadas em pesquisas de iniciação científica por demais integrantes do Prosped. Uma atualização disponível está presente no trabalho de Beneditti (2020) intitulado de “Processos de significação da equipe gestora em relação à comunidade escolar”, disponível em: <https://prosped.com.br/iniciacao-cientifica/processos-de-significacao-da-equipe-gestora/>.

Das produções encontradas, Dugnani e Souza (2016) evidenciam uma possibilidade de prática do psicólogo escolar a partir da mediação estética com vistas a garantir um espaço permanente de reflexão de gestores escolares para além dos momentos formativos em que esses atores estão inseridos em instâncias superiores e administrativas da Educação Pública. As autoras alertam que é preciso um investimento permanente do psicólogo escolar em espaços que favoreçam a ressignificação, a atribuição de sentidos e a construção de motivos coletivos para que as mudanças nos modos de gerir a escola ocorram.

Sant'Ana e Guzzo (2016), por sua vez, buscam relatar uma experiência de atuação do psicólogo escolar em uma instituição periférica de Ensino Fundamental em uma cidade no interior do estado de São Paulo. As pesquisadoras acompanharam o processo de elaboração e discussão do PPP ao longo de três anos na escola e relatam a complexidade de constituição desse documento democrático de forma a permanecer atuante no cotidiano diante dos desafios neoliberais a que a escola está submetida. Entre esses desafios, está a fragmentação e a precarização do trabalho do professor. Nessas condições, surgem as dificuldades e impossibilidades de os profissionais escolares humanizarem-se na relação com o trabalho, isto é, na própria atividade pedagógica.

Pelas contribuições das autoras supracitadas, podemos inferir que o modelo de produção parece fragmentar a subjetividade desses sujeitos de tal modo, que ao entrarem em contato com a dureza da realidade em que atuam, fragilizam-se e cristalizam-se em embrutecimento. O que prevalece, então, são os afetos de nuances negativas. Caberia ao psicólogo, portanto, atuar visando à quebra dessa cristalização, para que, então, possa se dar a constituição e construção desse aspecto humanizado da educação.

O embrutecimento paralisa, amargura e, assim, os esforços necessários para enfrentar esse cenário de aspereza podem se esvaír, a depender da potência dos encontros entre o profissional psicólogo e a equipe gestora (Dugnani, Medeiros, Petroni, & Souza, 2020). Sobre a dimensão afetiva dessa relação e sua potência de ação, discutiremos em capítulos posteriores.

Mas, como se constitui essa relação entre gestor escolar e psicólogo? Petroni e Souza (2014) evidenciam a necessidade de parceria entre o psicólogo escolar e a equipe gestora a partir do uso de materialidades artísticas, tomando como sempre tensionada essa relação empreendida. De acordo com as autoras, não basta garantir o espaço de reflexão. É necessário afetar esses sujeitos de modo a criarem um objetivo comum. Faz-se necessária uma transformação de sujeitos pesquisados tanto quanto a transformação do próprio pesquisador.

Nas palavras das autoras, “é preciso que se permita o emergir dos possíveis, o devir dos sujeitos” (p. 450). Contudo, deixam claro que essa relação não se dá de forma harmônica, tampouco imediata. É preciso investimento de todos os envolvidos.

Desde 31 de outubro de 2000, tramitava na Câmara e no Senado o Projeto de Lei (PL) 3.688/2000, que dispunha sobre a inserção dos serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de Educação Básica. Entretanto, foi apenas em dezembro de 2019, quase 20 anos depois, que a Lei 13.935/2019 foi promulgada, definindo que as redes públicas de Educação básica deveriam contar com serviços de Psicologia e de Serviço Social.

Com o advento da pandemia da Covid-19 ao longo de 2020, a figura do psicólogo também ganha destaque nas instituições educacionais com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no que dizia respeito às situações de acolhimento de crianças, adolescentes e educadores que viviam os impactos dos elevados índices de mortes que os países enfrentavam. E, em 2021, o governo do estado de São Paulo anuncia o programa Psicólogos na Educação⁹, que visava atender cerca de mais de cinco mil escolas do estado, disponibilizando mil psicólogos em atendimentos virtuais e/ou presenciais.

Se tomarmos o longo percurso de pesquisas científicas da Psicologia Escolar em nosso país (Souza, 2016a; Martinez, 2010; Souza, Petroni, & Dugnani, 2011; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010; Patto, 1984;1997), causa estranhamento o modo como a Psicologia Escolar parece se materializar em leis e políticas públicas circunscritas à atuação ainda individualizante e restrita exclusivamente a uma parte da comunidade escolar: os estudantes. Nas buscas em periódicos que realizávamos, ainda nos intrigava a pouca produção científica que relacionasse as reais contribuições do psicólogo escolar para além da atuação com crianças e jovens em desenvolvimento na escola.

Voltamos a investir em novas buscas, mas dessa vez no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Optamos por realizar uma busca com as palavras-chave “Psicologia” e “Gestão escolar”, nos últimos cinco anos, revisados por pares. Retornaram 322 produções. Após uma leitura dos títulos que mais se aproximavam do assunto, obtivemos a lista a seguir:

⁹ Mais informações a respeito do programa estão disponíveis na página eletrônica <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/governo-de-sp-inicia-o-programa-psicologos-na-educacao-a-partir-desta-quarta-17/>. Ao longo de todo o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, a instituição participante desta pesquisa não havia utilizado esse programa, tampouco mencionou a respeito dele em nossas conversas regulares.

Tabela 3

Relação de artigos em busca nos periódicos Capes que se relacionam com a presente pesquisa.

TÍTULO	AUTORES	REVISTA
O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional	Teixeira, Miriam Santana; Amorim, Antonio; Lopes, Mariana Moraes; de Souza, Amilton Alves	Acta Scientiarum. Education, v. 40(3), e37961, 2018
Coaching na educação? Pesquisa ação com gestores escolares.	Birck, Fernanda Kleber; Ziliotto, Denise Macedo	Acta Scientiarum. Humam and Social Sciences Maringá, v. 39, n. 2, p. 165-175, May-Aug., 2017
Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas	Dugnani, Lilian Aparecida Cruz; Souza, Vera Lucia Trevisan de	Estud. psicol. (Campinas) v. 33 n. 2 Campinas Apr./June 2016
Relato de experiência sobre a reflexão da conduta passiva em ambiente escolar.	João Paulino Perini; Sabrina Alves de Souza; Eslen Delanogare; Douglas Flores de Oliveira	Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad Latin American Journal of Studies in Culture and Society v. 2, Ed. Especial, dezembro, 2016, p. 134-147

Dentre os artigos encontrados, nota-se que eles têm em comum práticas e/ou pesquisas realizadas com os atores escolares, em especial os gestores. Seja por meio de entrevistas, seja pelo oferecimento de espaços reflexivos, os autores dos artigos encontrados empenham suas investigações não apenas com os alunos da instituição, mas também alertam para a importância de compreender **como pensam e agem os adultos na instituição escolar**. Entretanto, apenas Birck e Ziliotto (2017) e Dugnani e Souza (2016a) propõem uma prática do psicólogo com a equipe gestora, sendo que Birck e Ziliotto (2017) correlacionam conceitos e autores da Psicologia e Pedagogia com contribuições do *Coaching* e, portanto, mais relacionados a uma concepção de gestão empresarial.

Desse modo, com esses filtros de pesquisa, encontramos apenas um artigo publicado em revista exclusivamente da área Psicologia (vide destaque no quadro), artigo esse que traz as contribuições de Dugnani e Souza (2016a), citado e discutido anteriormente.

Partimos à busca no **Banco de Teses e Dissertações Capes**. Com a palavra-chave “gestão escolar”, nos últimos cinco anos, retornaram 71.208 resultados, dispostos de acordo com o gráfico a seguir, que relaciona ano de produção e total de produções.

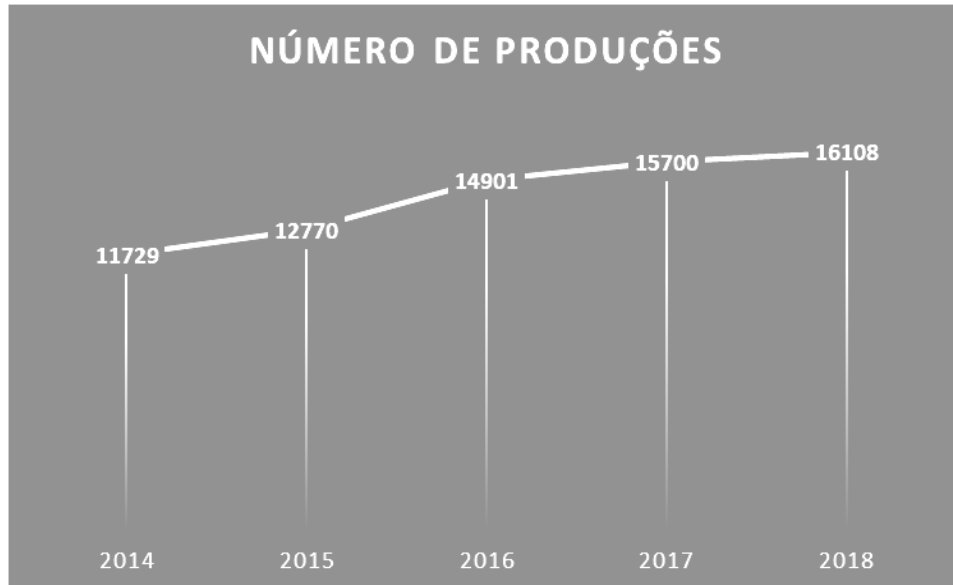


Figura 2. Gráfico 1. Relação de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações Capes, nos últimos cinco anos, com a palavra-chave "gestão escolar".

Refinando os resultados para a área do conhecimento Psicologia, encontramos 1.353 resultados para "gestão escolar", 925 trabalhos de mestrado e 401 de doutorado, dispostos na linha do tempo a seguir:



Figura 3. Gráfico 2. Relação de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações Capes, nos últimos cinco anos, com a palavra-chave "gestão escolar", restrito à área de Psicologia.

A dimensão polissêmica do termo "gestão escolar" nos alertou para a importância e dificuldade de pesquisar e encontrar os descritores do assunto que se pretendia investigar, daí a necessidade de dispender esforços na busca por diferentes bases de dados e de realizar uma leitura atenta e criteriosa a fim de identificarmos os trabalhos que mais contribuem com o desenvolvimento do tema.

A partir da busca no banco de dados da Capes, realizamos a leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações e selecionamos os seguintes trabalhos, que mais se relacionam com o tema da presente pesquisa:

Tabela 4

Conjunto de teses e dissertações que mais se relacionam com a presente pesquisa a partir da busca no banco de pesquisas da Capes com a palavra-chave “gestão escolar” restrita à área de conhecimento Psicologia nos últimos cinco anos.

ANO	MATERIAL	TÍTULO	AUTOR/ ORIENTADOR	UNIVERSIDADE
2018	Tese	Fatores de risco e proteção na adolescência e suas relações com a autoeficácia: um estudo com alunos e gestores de escolas públicas.	Franco, Gisele de Rezende / Rodrigues, Marisa Cosenza.	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.
2016	Tese	Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade.	Dugnani, Lilian Aparecida Cruz. / Vera Lucia Trevisan de Souza.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – PUC-Campinas.
2015	Dissertação	Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o Ideb.	Costa, Loany Larissa Ferreira da / Ana Maria de Lima Souza.	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – Unir.
2015	Dissertação	“Escola é um campo minado”: o trabalho de gestores do Ensino Médio da rede estadual do Acre e os efeitos subjetivos na saúde mental.	Melo, Lucyana Oliveira de / Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein.	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – Unir.
2014	Dissertação	A autonomia na formação de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica.	Passagli, Tatiana Serpa Guimaraes.	Centro Universitário de Brasília, Brasília

Dentre essas produções, Franco (2018) chama a atenção para práticas gestoras no contexto escolar na garantia de fatores importantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, Costa (2015) evidencia quanto dessas condutas estão atravessadas pelos impactos das avaliações externas em relação à prática docente, o que tem implicação diretamente na relação entre gestor e professor. A autora revela que essas avaliações expõem as fragilidades da instituição escolar sem que sejam garantidas as condições ideais para que os índices de aprendizagem se elevem em avaliações futuras. Assim, os gestores se veem encurralados, pois, ao mesmo tempo em que não discordam das queixas dos professores, também não se posicionam contra os critérios de avaliação, ou,

ainda, acabam por se tornarem os representantes das cobranças e culpabilizações dos docentes pelos baixos desempenhos apresentados pela instituição.

Esse mesmo cenário é justificado por Oliveira (2015) a partir do acesso às compreensões dos gestores a respeito do sofrimento prevalente na natureza de suas funções, principalmente no que diz respeito às contradições que emergem entre o discurso de uma orientação à gestão democrática e participativa em contraposição a uma prática cotidiana gerencialista nos moldes da produção capitalista. A autora, que pretende discutir os impactos à subjetividade dos gestores sobre a relação que empreendem com o trabalho que realizam, prevê a constituição do coletivo escolar como uma ferramenta de enfrentamento ao adoecimento desses trabalhadores, e defende, portanto, os espaços dialógicos entre a equipe a fim de alcançar a constituição desse coletivo.

Também, destacando a importância desses espaços, mas buscando compreender os processos de significação e de constituição da autonomia/heteronomia de professores coordenadores em formação continuada, Passagli (2014) conclui sobre a importância que a Psicologia poderia ter na compreensão das relações que são constituídas no contexto escolar. O autor compreende que, pelo auxílio da Psicologia, em especial do profissional psicólogo inserido no contexto escolar, os coordenadores seriam capazes de atribuir sentidos e significados às respectivas práticas docentes, favorecendo a constituição da autonomia desses profissionais. Seria, então, o psicólogo no contexto escolar, no trabalho com os adultos da instituição, um profissional clínico? O que o distingue da prática clínica nesse trabalho institucional?

É a pesquisa de Dugnani (2017) que parece nos oferecer a ampliação da compreensão para essas indagações, visto que na maioria dos trabalhos acessados temos uma contribuição da análise da ciência Psicologia para os processos e as relações que a equipe gestora empreende e se constituem no ambiente escolar. A autora em questão, por sua vez, nos oferece, a partir da pesquisa-intervenção realizada, uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar com gestores de uma escola pública de Ensino Fundamental I e II com vistas a possibilitar aos gestores a vivência de movimentos como o acesso e a mobilização da vontade enquanto característica fundamental nos processos de mudança dos componentes da gestão.

A autora supracitada é responsável por uma das poucas produções em que podemos conferir um trabalho efetivo do psicólogo escolar com equipe gestora com vistas à promoção do coletivo na escola para além de uma postura ou análise clínica do desenvolvimento dos adultos naquele espaço, ou mesmo uma análise circunscrita à instituição escolar.

Buscando complementar, portanto, a pesquisa pelas produções científicas que relacionam a Psicologia e a gestão escolar, realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras “gestão escolar” e “psicologia”, e retornaram 161 itens. Foi realizada uma primeira leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, e a seguir estão dispostos os que mais se relacionavam com a presente pesquisa:

Tabela 5

Relação de trabalhos que dialogam com a presente pesquisa a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras “gestão escolar” e “psicologia”.

ANO	MATERIAL	TÍTULO	AUTOR/ ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
2017	Tese	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional.	Marangoni, Ricardo Alexandre / Josgrillberg, Rui de Souza	Universidade Metodista de São Paulo.
2017	Tese	Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica.	Gomboeff, Ana Lucia Madsen / Aguiar, Wanda Maria Junqueira de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
2015	Tese	Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica.	Aranha, Elvira Maria Godinho / Aguiar, Wanda Maria Junqueira de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
2015	Dissertação	A constituição da identidade profissional e as relações interpessoais no espaço de trabalho: o olhar do gestor da educação.	Marques, Luciana Santos / Lago, Neuda Alves do	Universidade Federal de Goiás – UFG.
2014	Dissertação	O contexto escolar em análise: as práticas do Gestor Escolar e as mudanças no cotidiano escolar	Rita Aparecida dos Reis / Roseli Albino dos Santos	Universidade de Taubaté

A partir da leitura dos trabalhos produzidos, evidencia-se a presença do conhecimento em Psicologia como norteador das pesquisas. Marangoni (2017) procurou encontrar as representações sociais do que é ser gestor a partir da concepção dos próprios gestores, entretanto o que prevalece nos resultados da pesquisa é o não dito pelos participantes e o que se apresenta como um discurso reproduzido, mas que também dá pistas sobre a não prevalência de uma dimensão verdadeiramente democrática da gestão educacional investigada. Fundamentado pelos diferentes momentos de constituição da gestão educacional brasileira, o discurso desses gestores ainda é marcado pelo autoritarismo e pela falta de autonomia diante dos interesses do modelo de produção à educação em um país capitalista.

Gomboeff (2017) complementa essa visão evidenciando quanto das relações de poder impostas por um modelo de produção se perpetuam e minam o espaço da gestão escolar, muitas vezes disfarçado como um trabalho colaborativo que teria como fim a promoção

democrática de ensino e aprendizagem na escola, mas que mantém centralizado o poder na – e somente – equipe de gestão da escola. A autora buscou apreender as significações de uma diretora a respeito do trabalho participativo na escola. A partir de entrevistas e falas dessa gestora, pôde compreender quanto a gestão reproduz movimentos autoritários nas relações que empreende no contexto escolar sem a intenção ou consciência de fazê-lo. Finaliza suas contribuições enfatizando a importância de espaços e tempos serem conquistados por essa equipe gestora a fim de que possam ampliar sua compreensão a respeito de seu fundamental papel na constituição do trabalho participativo e viés democrático no cotidiano de ensino e aprendizagem da escola.

Marques (2015), em sua pesquisa, se propõe, por meio de entrevistas com diferentes gestores da rede municipal, a compreender a formação identitária desses profissionais, bem como aspectos que fortalecem ou enfraquecem as relações empreendidas por eles no contexto escolar. Dentre os fatores fortalecedores encontrados pela autora, destacam-se os traços da gestão democrática vivenciados por uma gestora que teve um primeiro mandato como uma escolha da Secretaria de Educação, e o segundo mandato por meio de uma eleição da comunidade escolar.

Nas falas da participante, fica evidente a promoção de relações potencializadoras intra- e extramuros da escola e os impactos que esse compartilhamento de objetivos entre gestora-escola-comunidade teve no movimento de constituição da identidade da profissional em questão. Entretanto, a autora também salienta sobre os fatores enfraquecedores das relações interpessoais no ambiente educacional, dentre os quais destacamos a ausência de diálogo prevalente entre os profissionais da instituição bem como com a comunidade escolar como um todo.

Desse modo, a pesquisa de Reis (2014) parece corroborar a potência de uma instituição escolar que tem, em sua base, aspectos de participação e de relações democráticas. A autora investiga a realidade de uma escola municipal que passou a atingir melhores resultados nos índices de aprendizagem dos alunos em avaliações externas a partir da adoção de uma postura democrática por parte da gestão escolar com ênfase na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano Gestão com participação das famílias da comunidade escolar.

Da mesma forma, Aranha (2015), com o objetivo de entender a gestão escolar e seus respectivos sujeitos, busca pelas significações que diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos atribuem à própria atividade na escola. A autora defende que a gestão escolar carece de uma formação contínua e crítica para que possa lidar com sua atividade-fim, que é sustentar a articulação de toda a equipe com vistas a garantir o ensino e a aprendizagem dos

alunos diante das constantes transformações a que esses sujeitos necessitam estar preparados ao fim de sua formação educacional. Considera, portanto, a escola como o lócus privilegiado para discutir as questões e formas de superação no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, o que justifica, portanto, sua pesquisa para buscar compreender quais são os sentidos e significados prevalentes na atuação desses atores gestores. Mas o que justificaria um trabalho do psicólogo escolar com a gestão da escola?

Para possibilitar que os educandos participem efetivamente de uma sociedade em constante transformação e reflitam sobre ela, é preciso contar com profissionais que signifiquem constante e sistematicamente a sua atividade, revejam suas práticas de maneira reflexiva e crítica, articulando as dimensões técnica, prática e ética, com vistas ao desenvolvimento de um ensino para o pleno desenvolvimento humano (Aranha, 2015, p. 24).

Provocadas pela autora, nos indagávamos: Poderia o psicólogo escolar, para além das práticas com os estudantes e professores, desenvolver uma atuação que possibilitasse a reflexão das relações que esses gestores empreendem com os demais atores na escola?

Para as pesquisas retornadas de nosso levantamento, a necessidade de garantir esse espaço de reflexão com os gestores é unânime, inclusive para que possam desenvolver uma gestão democrática e participativa com vistas a garantir a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na instituição escolar. Mas, então, por que parece tão difícil encontrar trabalhos que pesquisem essas práticas?

Segundo retrata Marangoni (2017), abordar o trabalho da gestão escolar em pesquisas científicas é uma tarefa bastante dificultosa devido, entre outras razões, à multiplicidade de temáticas que esse trabalho envolve, desde políticas educacionais até os modos de significação, representação e autoimagem desse profissional. Pensar a relação da Psicologia, de viés crítico, com esses atores é, portanto, ainda mais novo e complexo; uma atuação que, na maioria das vezes, não é reconhecida nem pela gestão, nem mesmo pela própria Psicologia.

Evidencia-se, nessas buscas, um lugar ainda não reconhecido da Psicologia escolar na gestão de instituições escolares. Por regra, a Psicologia escolar ainda busca estabelecer-se como prática crítica nessa realidade desenvolvendo trabalhos principalmente com os estudantes, e raras as vezes com os professores. Apesar disso, todas as pesquisas que discorrem sobre os gestores escolares enfatizam a dificuldade que esses atores enfrentam em cumprir a gestão democrática prevista na Constituição Federal desde 1988. Também indicam a necessidade de um espaço reflexivo a esses atores para que possam garantir a permanência dos princípios democráticos na educação em detrimento dos padrões autoritários e de disputa de poderes que parecem tensionar o lugar da gestão escolar. Por lidar constantemente com as

relações na instituição escolar, entendemos que o profissional psicólogo tem muito a contribuir com os gestores e as significações que empenham nessas relações que os constituem.

Diante do exposto, a **tese** que pretendemos defender é de que **a reflexão sobre o papel da gestão na escola**, quando impulsionada pela arte em sua potência para afetar os sujeitos e favorecer a configuração de novos sentidos, **mobiliza o engajamento dos gestores na avaliação de suas ações e pode favorecer a proposição de práticas colaborativas e coletivas capazes de melhor qualificar os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos sujeitos.**

Tem-se como **objetivo geral** fomentar a reflexão da equipe gestora sobre suas práticas como meio de expandir a compreensão das relações que empreendem e seu papel na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos e profissionais.

Para tal, perseguimos como **objetivos específicos** de pesquisa:

- Criar espaços de reflexão e estudos dos gestores sobre a própria prática gestora;
- Compreender a dimensão dos afetos nas relações empreendidas pelos gestores na escola;
- Compreender as significações que norteiam as práticas gestoras nas diferentes relações que empreendem com a comunidade escolar;
- Refletir sobre as mudanças das práticas gestoras com o advento da pandemia do coronavírus, a Covid-19;
- Refletir sobre a atuação do psicólogo na escola e fundamentar práticas psicológicas potencialmente transformadoras das práticas gestoras.

O próximo capítulo apresenta concepções e conceitos que constituem o meio social em que se empreendem as práticas gestoras, assim como os atravessamentos que também configuram esse meio.



Figura 4. Caravaggio, **Judite e Holofernes**, 1598/99. Óleo sobre tela, 145x195 cm. Galleria Nazionale d'Arte Antica, Palazzo Barberini. Roma, Itália.

CAPÍTULO 1 – O QUE HÁ DE AUTORITARISMO NA AUTORIDADE DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: O CONTEXTO DE TRABALHO DO GESTOR

O presente capítulo discorre sobre os movimentos e processos que configuram o contexto de trabalho no qual se insere a equipe gestora da escola. Trata-se de ampliar a compreensão acerca do cenário histórico em que as políticas educacionais se desenvolvem e como se dão os desdobramentos dessas políticas nas práticas – por vezes autoritárias – dos sujeitos gestores no cotidiano escolar.

Tal qual a obra de Caravaggio acima, que retrata minuciosamente as expressões dos afetos que poderiam estar presentes na cena bíblica em que Judite assassina o tirano Holofernes, objetiva-se, neste capítulo, apreender as origens do tensionamento no qual estão assentadas as práticas de gestão da escola. Se na obra o que confere mestria a Caravaggio é o modo como o artista torna intemporal as emoções materializadas em um episódio ainda em processo – Judite não terminou a degolação –, o que se intenta, neste primeiro capítulo, é conferir essa atemporalidade das políticas educacionais forjadas ao longo do desenvolvimento da história de Educação em nosso país enquanto norteadoras das condutas cotidianas dos gestores escolares também – e sempre – em processo.

Para o enriquecimento das discussões propostas, lança-se mão de diferentes autores no campo da Educação e da Filosofia capazes de fornecer um panorama sólido que fundamente as análises das práticas da gestão da escola e, portanto, capazes de nos fazer avançar à compreensão de que seriam os gestores os únicos responsáveis pelo sofrimento dos professores e/ou demais atores escolares, ao passo que não são raras as vezes em que a gestão da escola acaba por ocupar o lugar do degolado.

Esse lugar fora desvelado especialmente nos anos finais de desenvolvimento da presente tese, quando iniciada a pandemia do coronavírus, a Covid-19, portanto também se faz mister, neste capítulo, ilustrar, ainda que brevemente, como o contexto de trabalho dos gestores esteve atravessado pelos desdobramentos da pandemia.

Por fim, este primeiro capítulo reafirma o compromisso com a necessidade de conhecer o contexto no qual o pesquisador se insere, bem como promover diálogos com compreensões teóricas capazes de avançar às formas individualistas e promotoras de padecimento que circulam nas práticas educacionais.

1.1 O trabalho da gestão escolar: os caminhos entre a burocracia e a autonomia

Pesquisas sobre o tema da gestão escolar nos anos recentes (últimos cinco anos) indicam o interesse pela questão no sentido de construir explicações às diferentes problemáticas que circunscrevem essa importante dimensão do funcionamento da escola. Em um levantamento com a palavra-chave “gestão escolar”, no banco de periódicos da Capes, retornam 1.664 produções. Refinadas pelo tópico *Psychology*, retornam 174, e pelos temas mais próximos de nossa pesquisa resultam 18 (tabela no Apêndice B).

Dessas produções, Oliveira e Vasques-Menezes (2018), ao realizarem um estado da arte sobre a gestão escolar, indicam que há um expressivo número de investigações sobre o tema com a promulgação da constituição de 1988 e da LDB, que legitima as concepções de gestão democrática no Brasil, sendo os temas mais investigados os que se relacionam à função do diretor e à descentralização do poder que prevê um paradigma democrático. Entretanto, também sinalizam que esse número de pesquisas vivenciou um declínio a partir de 2009, sem, no entanto, justificarem esse declínio.

De acordo com Rodrigues e Solano (2016), as políticas dos anos 1990 foram marcadas pela descentralização, e a proposta de reestruturação do modelo de gestão da Educação Pública que previa, portanto, uma transferência de responsabilidades para a própria instituição escolar. Para os autores, era possível perceber “uma tendência de desobrigação do Estado com relação à escola pública e uma sinalização para que os gestores das instituições buscassem apoio em técnicas administrativas gerenciais para solucionar seus problemas” (p. 8).

É nesse sentido que o educador Libâneo (2016) tece uma crítica às políticas educacionais vigentes no Brasil desde então por entendê-las subordinadas aos interesses mercadológicos de instituições como o Banco Mundial. O autor retoma historicamente as diferentes conferências mundiais em que são debatidos os norteadores das políticas educacionais de países emergentes.

Para Libâneo (2016), esses princípios norteadores das políticas públicas educacionais visam transformar a escola pública em um espaço assistencialista e de acolhimento às classes menos favorecidas economicamente, esvaziando-a de sentido e de sua função social de apropriação dos saberes produzidos ao longo da história. Trata-se, portanto, de garantir o funcionamento do modelo de produção capitalista; orientações que dizem respeito à disponibilização da educação para todos a fim de garantir o poder de consumo e mão de obra da classe econômica menos favorecida. Dessa forma, temos políticas educacionais que se preocupam em oferecer o básico ao desenvolvimento dos sujeitos e o mínimo de educação formal que garanta um indivíduo com poder de consumo, ainda que escasso.

Em consonância com essas políticas, a Base Nacional Comum Curricular especifica os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender ano a ano. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do País deverão conter esse conteúdo. A BNCC, aprovada em 14 de dezembro de 2018, institui que o Brasil tem uma base com as aprendizagens previstas para toda a educação básica, e no que diz respeito ao Ensino Médio, orienta a preparação do jovem para o mercado de trabalho, bem como para a continuidade nos estudos.

Barbosa (2012), ao realizar um levantamento de diferentes pesquisas desenvolvidas a respeito do Ensino Médio ao longo de seu desenvolvimento histórico, atenta para a dificuldade em manter e articular as dimensões polarizadas que constituem esta etapa do ensino: trabalho e estudo. Os objetivos que pretendem atingir os documentos oficiais carecem de contemplar as reais necessidades desses jovens, que raramente são ouvidos quando as leis são elaboradas. Desse modo, compreende-se que as leis buscam garantir que se alcancem os objetivos descritos, porém ela, em si, não garante a transformação da realidade sobre a qual deveria incidir.

Ao recorrermos aos documentos¹⁰ reguladores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, contexto em que se desenvolve a presente pesquisa, nos deparamos com o currículo da maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas. Em concordância com as leis regulamentadoras do ensino no País, o currículo do estado de São Paulo expõe a preocupação com a elaboração de diretrizes para o trabalho escolar que possam contemplar as transformações no mundo do trabalho e o ensino ofertado aos alunos. Busca, também, ultrapassar a dicotomia de um ensino ora propedêutico, ora voltado à preparação exclusiva para o mundo do trabalho.

Um ensino que prevê um jovem aluno com acesso ao desenvolvimento pessoal além da aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados. Também sustenta que o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: “[...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (Currículo do Estado de São Paulo. Caderno Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, p. 10).

¹⁰ Dados disponibilizados em: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>.

O currículo da rede de ensino do estado de São Paulo se apresenta em consonância com o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito a um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica, principalmente à competência Trabalho e Projeto de Vida. Essa competência visa entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade (BRASIL, 2018). Essas proposições Libâneo (2016) contrasta:

Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (Libâneo, 2016, p. 47-48).

O que o autor ressalta é a constituição de uma escola que não está preocupada com o ensino dos conhecimentos significativos nem com a promoção de processos psicológicos superiores (Vigotski, 1931/2006) que subsidiem a compreensão e análise crítica da realidade em que os sujeitos estão inseridos. O autor (Libâneo, 2016) demonstra, portanto, quanto das políticas educacionais desenvolvidas desde a década de 90, e que permanecem em desenvolvimento nos diferentes planos de governo que já se instauraram no País, incidem na configuração de “uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando à empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho” (p. 49), políticas essas aceleradas principalmente pelas propostas do governo Michel Temer – 2016 a 2019 –, que impactaram diretamente o campo educacional do País: a Emenda Constitucional número 95 e a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 2017.

De acordo com Delgado, Nascimento e Souza (2020), “o governo Temer representou a intenção e a consolidação de radicalização da perspectiva neoliberal pelas diferentes frações de classe que compunham o poder hegemônico” (p. 340). Ainda que não únicas responsáveis, essas políticas educacionais consolidam o avanço autoritário e de esvaziamento de direitos fundamentais anteriormente conquistados ao promoverem a descentralização de poder do

Estado, cedendo, cada vez mais, ao mercado neoliberal enquanto regulador das políticas do País.

Ao se afastar da execução das políticas, o poder do Estado passa à função de regulador ao buscar um controle de resultados pautados na relação qualidade e produtividade a partir de um movimento de descentralização. Logo, a Educação vai incorporando valores e conceitos de empresas e ganhando *status* de mercadoria, bem como mecanismos de avaliação em larga escala e instrumentos gestores que não consideram as individualidades dos territórios em que estão alocadas as instituições escolares. Assim, é possível perceber os impactos desse modelo sobre gestão escolar. Nesse contexto neoliberal, a gestão escolar, tomada pelos preceitos da gestão empresarial, se afasta paulatinamente do processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2016; Rodrigues & Solano, 2016; Pires & Mororó, 2018).

Rodrigues e Solano (2016) corroboram as ideias de Libâneo (2016) no que diz respeito à influência da classe dominante na articulação e implementação das políticas educacionais do ensino público brasileiro. Eles avançam nessa discussão ao evidenciarem os impactos dessas políticas nos modos de gerir a escola desde a implementação das propostas do governo Fernando Henrique à implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no governo Lula. Compreendem que o modo de gestão empresarial foi apropriado pela gestão escolar à medida que a educação passou a obedecer às lógicas de mercado no modelo neoliberal:

Sob essa configuração, predomina uma racionalidade financeira e uma lógica política que sinaliza que a escola e em particular os gestores das instituições, busquem apoio em técnicas administrativas para solucionar os problemas educacionais. Assim, há uma transferência de responsabilidades financeiras para as instituições de ensino, que força os diretores escolares buscarem recursos junto à iniciativa privada para manter a escola. Considerando as condições do espaço físico como elemento central para o desenvolvimento do trabalho escolar, observa escolas em condições precárias, com ambientes improvisados e uma escassez de recursos para gerir a instituição. Assim, a dimensão pedagógica perde visibilidade, fica em segundo plano, pois os esforços se concentram na busca de aporte administrativo financeiro (Rodrigues & Solano, 2016, p. 12).

Desse modo, os autores até aqui citados assinalam a importância de uma gestão comprometida com a aprendizagem escolar; uma equipe gestora que compreenda como escola de qualidade aquela capaz de propiciar, por meio do conteúdo escolarizado, “as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam” (Libâneo, 2016, p. 60).

Essa postura implica uma gestão escolar capaz de abarcar as vivências dos sujeitos para além da lógica imposta no modelo de produção neoliberal em que impera a ordem da competitividade e de mercado, buscando uma participação consciente e crítica daqueles que constituem o espaço da escola, e, desse modo, privilegiar “as atividades pedagógicas em relação às administrativas como forma não só de melhorar a qualidade de ensino, mas como referência à apropriação e reapropriação do saber por parte da população e sua articulação com as reivindicações dos profissionais da educação” (Rodrigues & Solano, 2016, p. 15).

O que os autores propõem não diz sobre a secundarização das questões administrativas, mas sim sobre a proposta de uma gestão escolar que potencialize a participação, autonomia e qualidade da aprendizagem como requisitos que se articulam com o interesse da classe trabalhadora; uma postura antagonista à “a tradição clientelista, paternalista e autoritária da elite brasileira, que se aproxima de uma concepção reducionista de Estado, para perpetuar o mínimo em termos do direito à educação, ao conhecimento e à cultura” (Rodrigues & Solano, 2016, p. 15).

A gestão da escola pública fundamentada nos pressupostos citados acima estaria comprometida e seria fundamental na constituição do Estado democrático. Para a efetivação dessa proposta, os autores refutam a concepção naturalizada de sucateamento da educação e orientam a necessidade de **reflexão e debate**, por parte dessa gestão escolar, para que essa naturalização não se concretize no cotidiano da escola.

Compreende-se, assim, segundo propõe Lück (2000), a gestão escolar enquanto uma dimensão, um meio que tem como objetivo final a aprendizagem significativa dos jovens na instituição escolar. Ou seja, gestão escolar enquanto ferramenta que viabiliza o desenvolvimento de sujeitos capazes de pensar criativamente, analisando informações de seus contextos e resolvendo os conflitos que se apresentam a esses jovens. Nas palavras da autora:

O processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável (Lück, 2000, p. 8).

Entretanto, para que essa concepção de gestão se efetive, é imprescindível que o gestor possa contar com ferramentas que o auxiliem nessa tarefa, e entre essas ferramentas está o Projeto Político Pedagógico. Em nossa experiência nas escolas, o PPP se resume a um documento que é feito, em geral, por uma das pessoas da gestão, por vezes o coordenador

pedagógico, com a finalidade de cumprir uma exigência do sistema de ensino. É entregue à instância que o demandou e é esquecido ou permanece inacessível à maioria dos profissionais e comunidade. Perde-se, assim, a oportunidade de se tomar o PPP em sua dimensão **POLÍTICA** de participação de todos os envolvidos no processo educativo, que é sua característica democrática.

Pires e Mororó (2018) compartilham da concepção dialética de que instrumentos como o PPP, mesmo sendo parte da reforma educacional que tem em sua base o uso do referencial metodológico do planejamento estratégico sem colocar em evidência o ideal de formação humana e a definição de fins político-pedagógicos que devem caracterizar a educação escolar, podem se concretizar como um instrumento político que colabore para que a escola reflita sobre suas concepções enquanto documento de identidade da instituição na medida em que expressa a visão de educação, de homem e de sociedade que a escola vislumbra, definindo, portanto, os horizontes educacionais.

Entretanto, as autoras esclarecem quanto das políticas educacionais vigentes no Brasil, desde a aprovação da LDB, evidenciam um caráter controlador do projeto pedagógico nas escolas. A partir das políticas educacionais de descentralização e orientação neoliberais, o PPP passa a se constituir como um instrumento de gestão que possibilita uma autonomia “legislada”, visto que se fundamenta no aparato legal para tentar instaurar uma gestão democrática no ambiente escolar. Nas palavras das autoras:

Ao instituir legalmente a tarefa de construção do projeto pedagógico, a LDB tanto abre perspectivas para que a escola, reconhecendo seu potencial criativo e inovador, projete seu futuro tendo em vista a superação de suas lacunas, como também para que se instaure mais um mecanismo de controle e de responsabilização da própria escola por seus resultados (Pires & Mororó, 2018, p. 339).

Evidencia-se um conflito com a ideia de autonomia, que passa a ser veiculada na concepção do próprio projeto pedagógico das instituições; uma autonomia reduzida aos aspectos operacionais: “[...] o caráter técnico dado à autonomia retira da escola também a sua condição de conceber, participar e organizar o seu trabalho” (Pires & Mororó, 2018, p. 343).

Ainda perseguindo essas ideias, as autoras sinalizam que será apenas pela constituição do coletivo escolar que o PPP poderá se tornar uma ferramenta realmente efetiva nos processos gestores da instituição, sendo que se faz necessária a promoção de **situações capazes de favorecer o pensar e o realizar do fazer pedagógico** de forma coerente e pautada nos pressupostos de uma escola pública de qualidade (Pires & Mororó, 2018). Trata-se da concepção de coletivo defendida nesta pesquisa, mas que não se abstrai dos questionamentos: Quais são as possibilidades de efetivação desse coletivo quando se está

imerso em uma sociedade de fragmentação e disputa de interesses? Qual é a possibilidade de comum-idade no espaço permeado pelo medo e padecimento?

1.2 A gestão como espaço do comum: o coletivo-colaborativo promovendo o poder de agir

Quando compartimos das ideias de Libâneo (2016) sobre o modo como as políticas educacionais vigentes em nosso país estão assentadas em uma perspectiva neoliberal, é imprescindível que busquemos compreender como essa configuração sustenta as práticas escolares, especialmente as práticas gestoras. Trata-se de lançar luz sobre a compreensão neoliberal e como ela constitui as relações de poder engendradas no contexto escolar.

Se tomamos o neoliberalismo como ideologia dominante de nosso tempo histórico, compartilhamos das ideias de Musha e Fernandes (2020), que recorrem à compreensão de Chauí (1999) entendendo-o enquanto “uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que as pessoas fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas” (Musha & Fernandes, 2020, p. 272).

São as políticas educacionais que norteiam as práticas dos gestores no cotidiano escolar, e se elas estão pautadas na compreensão de Educação enquanto mercadoria, nortearão práticas no interior das escolas que visem à massificação e formação de mão de obra barata capaz de manter o modelo de produção que se fundamenta na mais valia; práticas gestoras que, atravessadas pelas relações de poder, coadunam com ações autoritárias e pouco reflexivas. Assim, as políticas educacionais pautadas no neoliberalismo levam às relações de poder autoritário no interior das escolas, afastando as possibilidades de horizontes democráticos.

As autoras supracitadas ainda atentam para a inversão que ocorre no interior das escolas quando pautadas pela cultura de organização mercantil: a lógica empresarial subverte a função de formar sujeitos capazes de filtrar ou selecionar o que é relevante e interessante diante da multiplicidade de conhecimentos e informações sócio-historicamente acumulados pela humanidade.

O que Musha e Fernandes (2020) denunciam esteve ilustrado ao longo de nossas intervenções com a equipe gestora participante desta pesquisa quando a preocupação dos gestores estava mais voltada para adequar a linguagem e as gírias dos adolescentes para que participassem de uma entrevista de emprego do que com a apropriação do conhecimento escolarizado, uma vez que alguns alunos eram convidados a não participarem das aulas em

que tinham algum conflito com um professor. Esse exemplo será explorado quando da análise deste trabalho. Por agora, serve-nos a reflexão das autoras quando ilustram como a violência e o panorama neoliberal se materializam nas práticas escolares cotidianas:

É importante destacar que nem sempre a violência é explícita, pelo contrário, pode-se dizer que com a vigência do neoliberalismo o que temos é a presença de violências sutis que reforçam uma educação que combate o pensamento crítico e a liberdade de expressão. São exemplos, a violência da autodisciplina, da responsabilização individual, do preconceito, a falta de espaço para as relações, a inclusão perversa, da docilização e submissão dos corpos presentes no sistema educacional que denunciam a presença de condições paradoxais da nossa experiência atual (Musha & Fernandes, 2020, p. 274).

É Chauí (2017) quem contribui para a compreensão da violência reproduzida nas relações de poder empreendidas na sociedade brasileira, as quais, segundo a autora, são autoritárias e violentas. A filósofa revelava as estruturas enraizadas de hierarquização e de sedução pela autoridade que produzem uma vida social em que o espaço público e republicano se tornou insipiente, transferindo-se ao Estado o papel de sujeito da cidadania. Desse modo, transfere-se a responsabilidade pela construção da cidadania aos aparelhos do governo e inviabiliza-se a ação do sujeito no espaço público.

Para Chauí (2017), o resultado desse assujeitamento é o fortalecimento da violência e do autoritarismo, uma vez que o indivíduo, no modelo neoliberal, é entendido como investimento, e não como parte de uma classe social ou como ser em formação. O ser humano passa a ser concebido como ser rendoso e rentável, e todos os aparelhos que lhe assistem – a família, a escola e o emprego – passam a ter por função a rentabilidade do indivíduo, afinal ele é um investimento.

Ainda que Chauí (2011), Spinoza (1677/2013) e tantos outros estejam no campo da Filosofia, suas contribuições nos auxiliam na compreensão da emoção enquanto elemento-base à disposição dos sujeitos para suas ações. E, além disso, lançam luz ao entendimento dessas relações engendradas no e pelo autoritarismo enquanto impositivas de medo e de raiva como núcleos mediadores dessas interações empreendidas (Chauí, 2011). Trata-se, portanto, de entender os afetos tristes como núcleos mediadores das relações que acabam por se configurar como violentas e inviabilizar o sentimento de comum tal como defendido por Sawaia (2020; 2018).

Sawaia (2020) chama a atenção para o cuidado de não tornar a discussão dos afetos – e especialmente da violência – uma questão individualizada, mas sim engendrada no contexto neoliberal. No que diz respeito às práticas no interior das escolas, as políticas neoliberais, a

um só tempo, legislam sobre as articulações possíveis a uma gestão democrática e promovem a concepção de sucesso que só pode vir a acontecer em um panorama sucumbido ao individualismo.

Tais concepções promovem a relação entre nós e [contra] os outros, que, por sua vez, inviabilizam a máxima democrática que prevê a representatividade de todos e só pode vir a ocorrer pelos movimentos constitutivos de coletividade (Dugnani & Souza, 2016b). Desse modo, não se trata de demonizar sentimentos como o ódio e a raiva, mas sim de compreendê-los materializados em práticas e fomentados nesse panorama neoliberal individualizante que mantém os sujeitos em servidão.

E, entendendo que as relações gestoras em uma instituição escolar são atravessadas por emoções e problemas de relacionamento advindos dessas relações (Petroni, 2013; Dugnani, 2016), foram muitas as vezes em que nos questionamos, na atuação com os gestores escolares: Por que razão esse espaço é tomado por episódios em que a emoção parece se tornar senhora? Com que padecimento estávamos nos defrontando, o qual parecia acometer esses profissionais que não conseguiam se perceber como causas verdadeiras de suas ações, uma vez que a culpa ou responsabilidade sempre parecia derivar de outros atores escolares com quem se relacionavam – estudantes, professores ou familiares?

Foram as compreensões de Sawaia (2018; 2020), à luz da teoria de Spinoza (1677/2013) que nos mobilizaram a ampliar as discussões acerca dos sofrimentos expressos e a que estavam submetidos os gestores escolares de nossa pesquisa. Se entendemos, assim como a autora, que na base da filosofia espinosana está a máxima de que o humano não é bom nem mau, lançar mão do prisma dos afetos para apreender os desdobramentos da violência social sem se deixar enredar pelo psicologismo ou idealismo é entender que:

Somos seres de paixão: desejo e imaginação movidos pelo desejo natural de simplesmente perseverar na existência. É isso que nos move. Ele [Spinoza] aborda o bem e o mal como relativos à ação e à potência, ao que promove ou obstaculiza perseverar na existência [...] Criamos a cidade, pois nela há maior possibilidade de aumentarmos nosso *conatus* [potência de agir singular e finita], na união com os outros, justamente uma prática da potência dos corpos. A sociedade representa o prazer de viver em conjunto [...] favorece uma vida humana, entendendo por humana, uma vida que não se define pela circulação do sangue nem por outras funções comuns a todos os animais, mas, acima de tudo, pela autonomia de **ser a causa adequada de suas ações e pensamentos** (TP, V, artigo 5). Entretanto, reconhece que, historicamente, não é o que ocorre, a vida em sociedade tem favorecido a “**desmesura do poder**” (TP) e suas consequências como a agressão à vida humana, o desrespeito ao seu direito natural que é determinado pelo desejo e pela potência, de se conservar. O corpo político, marcado pela desmesura do poder distribui desigualmente a garantia do direito natural de cada um, **quebrando o comum**, vínculos afetivos de concórdia e cooperação [...] A esse contexto, Spinoza nomina de **servidão, um corpo político**

definido pelo negativo: impotência humana, perda da potência de agir e de pensar do corpo e da mente. Temos aqui a essência da violência para Spinoza: uma composição de desmesura do poder, desrespeito aos direitos naturais e desigualdade social, e como já dito, a afetividade desempenha papel de relevo nesse processo (Sawaia, 2020, p. 36, grifos nossos).

De acordo com a síntese acima, não se trata de compreender os afetos enquanto coisas boas ou más, mas sim entendê-los como originados nas relações empreendidas e a partir do aumento ou da diminuição da capacidade de ação dos sujeitos, de seu poder de agir. Quando sucumbidos por afecções que refreavam a capacidade de ação dos gestores, passamos a percebê-los em situação de servidão, sem acesso às causas adequadas dessas afecções quando inseridos em um contexto de fragmentação como o neoliberal:

Dentre as paixões tristes, Spinoza destaca o sistema medo e esperança (CHAUI, 2011, p. 174), duas paixões inseparáveis e intercambiáveis, cuja articulação vai se compondo com outros afetos tristes flutuantes como o ódio, a cólera, a raiva. **A tirania é fruto amargo do medo, que nos leva muitas vezes a abrir mão da liberdade,** insinua Spinoza em seu Tratado Político. [...] “Tudo pelo qual se esforça o homem afetado de tristeza é por afastá-la. Assim, o corpo afetado de tristeza não deseja conservá-la ou expandi-la, mas sim afastá-la” (SPINOZA, *Ética*, prop. 5), distanciando-se de tudo o que a provoca (Sawaia, 2020, p. 37, grifos nossos).

Quando, na análise deste trabalho, nos debruçarmos sobre significações que fundamentam as práticas gestoras, vislumbraremos quanto das paixões tristes se tornam núcleos mediadores das relações empreendidas por esses sujeitos com os demais atores escolares; fundamentam práticas que se voltam a afastar tudo e qualquer coisa que lhes pareça diminuir a capacidade de ação e que, a um só tempo, aumentam o medo e a tristeza que circulam nas relações empreendidas por esses gestores.

Desse modo, não se trata de materializar, na figura de um integrante que compõe a equipe, a personalidade autoritária impeditiva do avanço das práticas colaborativas no interior das escolas; não há a personificação dessas paixões tristes. Torna-se inviável atribuir, seja à figura do diretor, seja à da coordenação pedagógica da instituição, o título de autoritário ou personalidade resistente, uma vez que estão todos inseridos em práticas sociais sustentadas pelo autoritarismo e que valorizam e entendem que o desenvolvimento humano só pode se dar por rigidez, ordem e/ou submissão.

Trata-se de avançar nas perspectivas individualizantes que se atribuem a traços exclusivos de um sujeito e se encorajar à compreensão da configuração que um contexto neoliberal pode ter nos processos de subjetivação dos indivíduos. É do “caldo” de um modelo

de produção baseado na exploração do outro que sobressaem as singularidades; é do modo como cada sujeito vivencia a cultura fragmentada na qual estamos imersos.

Não se trata de psicologizar a questão do poder ou da autoridade, mas sim de compreender quanto esses fenômenos sociais compõem a subjetividade dos gestores e materializam-se em forças motrizes de suas ações e condutas. Pensar essa dinâmica dos afetos em sujeitos que ocupam o cargo de gestão e, por isso, detêm o poder sobre as práticas em uma instituição de ensino é fundamental, visto que são essas ações que irão constituir a cultura em que se formarão as subjetividades de toda a comunidade escolar. O que se anuncia, portanto, já denunciado por Paro (1999; 2016; 2020), é um modelo neoliberal para além da dimensão econômica, teórica ou um modo de governabilidade: trata-se de uma normatividade que transforma instituições, afasta valores democráticos e orienta o modo de ver e atuar no mundo, fazendo com que tudo e todos sejam tratados como objetos negociáveis (Dardot & Laval, 2016).

Essa normatividade, na perspectiva filosófica aqui apresentada, iguala-se à culpabilização do outro e à relação com o padecimento quando se é submetido a paixões, ditas por Spinoza (1677/2013), numa condição de causa inadequada, de causa externa a si; um cenário que sucumbe o sujeito às afecções que diminuem sempre, e cada vez mais, suas possibilidades de agir; um sujeito enredado pelas paixões e afetos de nuances tristes. O filósofo, também conhecido como filósofo da alegria, por sua vez, propõe uma direção contrária em seu Tratado Político: um modelo democrático fundamentado nos afetos potencializadores de ação (por isso, afetos alegres) e guiado pelo sentimento de comum (Sawaia, 2020; 2018, Spinoza, 1677/2014).

Sawaia (2014) destaca que “Para Spinoza, somos força de existência – *conatus*”. O sujeito é uma potência de vida que pode ser aumentada ou diminuída por meio dos encontros – das afetações – que vivencia ao longo de sua trajetória. Portanto, “A resistência ativa contra a dominação só pode existir na potência do comum, e não no individualismo, pois, quando os homens agem em comum, descobrem que sua força para existir e agir aumenta” (p. 10). Para autora, servidão e liberdade surgem de uma mesma condição: estão no plano do desejo e do afeto. Na servidão, o indivíduo reproduz as forças que o escravizam, renuncia ao seu direito de liberdade e dilui o sentido do comum, enquanto na liberdade ele experimenta a autonomia e exerce uma resistência ativa (Sawaia, 2014).

É partindo dessa compreensão de comum de Sawaia (2018) que podemos vislumbrar uma postura da gestão escolar que se oriente a uma compreensão democrática de ensino. Será somente a partir da constituição do desejo de comum unidade com o outro que se ampliará a

possibilidade de um horizonte democrático, subvertendo a lógica autoritária e violenta que constitui relações de poder no espaço escolar. Berezoschi (2021) auxilia na síntese das ideias espinosanas a respeito da superação das formas de padecimento. Nas palavras da autora:

A Spinoza, para sair desse aprisionamento é necessário sermos causas adequadas de nós mesmos (2013, c.f. ÉTICA) e não pessoas passivas, submissas a forças externas que coagem à servidão. Assim, não devemos criticar, negar ou combater afetos, mas compreender as causas que levam a ficar na ilusão da liberdade, sustentando relações de servidão. Como somos afirmação de nossa existência, para perseverar nela é preciso buscar bons encontros, aumentar assim a força de existir ... cabe destacar que, **para eu existir, é necessário existir o outro**, ou seja, faz-se mister o encontro. Este movimenta minha potência de vida, para mais ou menos. É na união de corpos em torno de um útil comum que fortaleço a ação política. Dessa forma, **ideia adequada é reconhecer que outro ser humano é indispensável à minha existência** e, para perseverar nela, é necessário que eu seja causa de minhas ações (Berezoschi, 2021, p. 11, grifos nossos).

A superação das tiranias que instituem os afetos e paixões tristes, especialmente o medo, tal qual dos modos de funcionamento individualistas e fragmentados, só pode se dar pelo sentimento de comum e pela instituição do coletivo-colaborativo, que são condições dos regimes democráticos (Sawaia, 2018, 2020; Spinoza, 1677/2014; Stesenko, 2016; Dugnani & Souza, 2016a). Entretanto, bem como as autoras que se propõem a explorar essa compreensão filosófica articulado aos panoramas atuais, entendemos que não se trata de exercer a visão ingênua e romatizada de coletividade e afetividade. Coadunam-se as sínteses de Musha e Fernandes (2020):

Em suma, não há espaço na filosofia de Spinoza para se pensar a ação educativa indo a tal ponto que forme pessoas unicamente livres, sem quaisquer marcas ou traços de servidão. A vida, justamente porque consiste numa contínua variação de potência, estará sempre alternando entre liberdade e servidão, entre maior ou menor servidão ou entre maior ou menor liberdade. Acreditamos que conviver com modos distintos de prática, com a heterogeneidade, nos faz questionar modelos cristalizados de nossa atuação e por consequência nos auxiliam na denúncia das violências sutis (p. 278-279).

A educação para a liberdade (Freire, 1968/2019) é o horizonte, mas, na compreensão espinosana, ela não é contínua, tampouco a educação para a servidão pode ser a contínua, ainda que o cenário se apresente com múltiplas camadas de complexidade, somadas infinitamente como a que os gestores vivenciaram quando anunciada a pandemia do coronavírus. Nós nos aprofundaremos nessa discussão a seguir.

1.3 A equipe gestora em meio à crise do coronavírus: o medo do desconhecido por completo

Em meio ao caminho de desenvolvimento desta tese, a humanidade deparou-se com o fenômeno da pandemia do coronavírus – a Covid-19. Na ocasião, havíamos realizado a banca de qualificação na qual o trabalho fora aprovado, e nos encaminhávamos para o aprofundamento na análise dos dados coletados até aquele momento. No campo de pesquisa, as intervenções com a equipe gestora iriam encaminhar-se para o fim com a realização de entrevistas individuais com cada integrante da equipe, entretanto o fechamento das escolas para que se cumprisse o distanciamento necessário à contenção do vírus nos colocou em contato remoto com a comunidade escolar.

Diante dos desdobramentos envolvendo os sujeitos da presente pesquisa, fez-se necessária uma breve explanação da condição em que foram subjugados os integrantes das equipes gestoras das escolas, em especial da escola estadual paulista. Portanto, o objetivo desta seção 1.3, do capítulo 1, está voltado a explorar as condições da equipe gestora em meio à crise da Covid-19, bem como realizar um resgate histórico das resoluções e determinações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no que dizia respeito ao cotidiano escolar no período de pandemia.

Entendemos a inviabilidade de esgotar esse assunto em um item escrito em meio ao período pandêmico que, até o momento desta escrita, não se findou, uma vez que, diante da imprevisibilidade de uma pandemia e dos modos como esse fenômeno vem sendo gerido em nosso país, é alta a probabilidade de incorrerem em análises superficiais de um fenômeno tão complexo.

Trata-se, portanto, de lançar luz sobre as principais condições do cenário escolar a partir da perspectiva da equipe gestora em meio à pandemia do coronavírus, haja vista que trabalhamos em uma perspectiva teórica que compreende o conhecimento enquanto datado e produto de seu tempo histórico; daí a impossibilidade de ignorarmos a condição histórica em que se encontra a instituição escolar pública, em especial a equipe gestora das instituições. Em sendo um fenômeno recente, as produções científicas que serão exploradas também são marcadas enquanto produções de seu tempo, com as possibilidades e limitações de compreensão do vivido na cotidianidade de uma pandemia.

Em março de 2020, fomos surpreendidos com a necessidade de medidas que nos colocavam em distanciamento social. Escolas, universidades e serviços não essenciais pararam de funcionar do modo como tradicionalmente conhecemos, a saber, presencialmente. Do dia para a noite, foi preciso adaptação à realização do trabalho remoto. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2020) estimou que mais de 70% da população estudantil em diferentes países encontrava-se em isolamento, sendo que

nos momentos mais críticos chegou-se a mais de 1,7 bilhão de estudantes afetados, um total de 90% de todos os estudantes do mundo. O forte impacto e a potente disseminação do vírus foram acompanhados sem tempo hábil para o planejamento e a orientação, sendo esta aos poucos construída pelo Ministério da Educação. Contudo, de imediato escolas, gestores, coordenadores e professores ficaram em conflitos e, por vezes, desorientados. Os gestores que acompanharam a presente pesquisa foram os funcionários da instituição escolar que permaneceram na escola realizando atividades presenciais na unidade desde o anúncio do estado de pandemia no Brasil.

Um ano após o início da pandemia, momento no qual esta seção está sendo escrita, o mapa de monitoramento interativo da Unesco (2021)¹¹ evidencia que as escolas estiveram totalmente fechadas por uma média de 3,5 meses desde o início da pandemia, e esse número sobe para 7 meses na América Latina e no Caribe. Os agravantes se desdobram à medida que ampliamos a compreensão acerca da realidade da maioria da população brasileira, em que muitos desses alunos e respectivas famílias não têm tido acesso às tecnologias e às adaptações que têm sido realizadas nos sistemas de ensino, dificultando que os estudantes continuem com suas aulas de forma remota.

Tal situação tem um impacto nas formas de trabalho escolar e traz novas necessidades para a atividade dos gestores. Emerge a necessidade de reinventar a forma de organizar a aprendizagem para que não se agrave ainda mais a desigualdade da população. No centro de todas as transformações pelas quais o contexto educacional tem atravessado, a atividade dos gestores escolares precisou ser revista, e o trabalho desses profissionais, antes já norteador, passou a ser imprescindível para a escola atender às finalidades educativas escolares consideradas prioritárias para a qualidade do ensino (Aranha, Callas, & Placco, 2020).

Evidenciava-se a urgência no amparo, acolhimento e formação dos educadores a fim de que se possibilitasse repensar e ressignificar a finalidade, o espaço e os contornos escolares, bem como revisitar o papel da escola e daqueles que a constituem: professores, alunos, famílias e equipe gestora, sendo que a esta coube a reafirmação de papel de articulação, a liderança responsável por articular a comunidade educativa com vistas à garantia administrativa e, sobretudo, pedagógica da instituição escolar (Aranha, Callas, & Placco, 2020; Placco, Almeida, & Souza, 2011).

Em parte de uma pesquisa recente sobre a função da escola na atualidade (Aranha *et al.*, 2020) quando indagados, já em contexto pandêmico, sobre os maiores desafios ao

¹¹Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em março/2021.

trabalho da gestão, cerca de 30% dos diretores referiram-se à dificuldade do caráter coletivo em que deve estar pautado o desenvolvimento das atividades da equipe gestora, coletividade esta, na maioria das vezes, articulada pelos sujeitos gestores. Um exemplo disso foram as inúmeras resoluções e os decretos instituídos ao longo dos meses de pandemia e que precisavam ser anunciados e detalhados aos docentes, familiares e estudantes da comunidade.

Em relação às medidas adotadas pelo governo do estado de São Paulo, a contar pelo decreto n.º 64.864, de 16/03/2020, que instituiu a suspensão das aulas e atividades presenciais na escola no dia 19 de março de 2020, foram emitidos mais de cem decretos e resoluções¹² até dezembro de 2020 que impactavam diretamente as rotinas instituídas e/ou construídas a partir de novas resoluções que foram sendo emitidas ao longo de 2020. A cada novo decreto ou nova resolução, a direção e/ou a coordenação pedagógica da instituição escolar era convocada para uma reunião com os dirigentes da Secretaria com vistas a se apropriarem das novas normativas e repassá-las à comunidade escolar.

Chamamos a atenção, com isso, para o aumento significativo de convocações às quais equipe gestora foi chamada a comparecer, mesmo que remotamente, ao longo de 2020; e ainda vale salientar quantas vezes nossos encontros com a equipe participante desta pesquisa, mesmo antes da pandemia, eram cancelados ou remarcados devido aos compromissos dos gestores com a Secretaria de Educação.

Quais foram os espaços e tempo que diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos tiveram para processar essas novas diretivas? Quais foram as estratégias que esses gestores adotaram para que não fechassem a escola de uma vez por todas e fizessem acontecer as aulas mediante os equipamentos tecnológicos disponíveis aos docentes e estudantes? Se estavam na escola, sem as intercorrências das relações conflituosas entre professores e alunos, familiares e professores, ou mesmo de familiares com os próprios funcionários, esses gestores conseguiram mais tempo para a realização das pausas reflexivas tão sonhadas? O que esse distanciamento desvelou para a equipe?

Em uma busca simples no banco de periódicos Capes com as palavras-chave “gestão escolar” e “pandemia”, sem determinação de ano nem tipo de arquivo, retornaram 23 itens¹³. Realizada a leitura dos títulos de cada um desses itens, um nos chamou a atenção: A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia

¹² No Apêndice C deste trabalho, adicionamos uma tabela com todas as resoluções e todos os decretos do governo do estado de São Paulo que foram emitidos ao longo de 2020 que diziam respeito às atividades escolares.

¹³ Essa busca simples foi realizada em março de 2021 e está em processo de atualização e complexificação em pesquisas de Iniciação Científica do grupo Prosped.

causada pela Covid-19 (Toledo & Palumbo, 2020), por correlacionar a democratização da tecnologia como condição de acesso à educação no período de isolamento social devido ao risco de contágio do coronavírus. Apesar de trazerem luz sobre as múltiplas questões desveladas pela pandemia em relação à educação brasileira, as autoras focam seu estudo no acesso ao Ensino Superior, contexto diferente do estudado nesta tese.

Considerando a intensa mutabilidade das notícias e dos conhecimentos acerca da Covid-19 e suas implicações nos diferentes contextos, era de esperar, com apenas um ano de desenvolvimento de pesquisas, o ínfimo avanço nas produções, especialmente nas Ciências Humanas, alocadas já na plataforma dos periódicos Capes. Por esse motivo, orientamos outras buscas simples em diferentes plataformas.

No banco de dados *Scielo* Brasil, com a palavra-chave “coronavírus” e a aplicação dos filtros Coleções Brasil, idioma Português, Ano de publicação 2020 e 2021, Área Temática Ciências Humanas, retornaram 58 artigos. Optamos por essa palavra-chave uma vez que, com as palavras “gestão escolar” ou “equipe gestora”, e “pandemia” ou “coronavírus”, não retornaram artigos. Realizada a leitura do título dessas 58 publicações, o artigo de Miarka e Maltempi (2020) se apresentou como um texto de abertura da revista *Bolema*, que tem como objetivo divulgar o conhecimento científico em Educação Matemática e áreas afins; ainda, traz alguns apontamentos breves e importantes para o cenário educacional.

Os autores ressaltam sobre a estratégia de isolamento horizontal adotada no Brasil que impactou diretamente os sistemas educacionais do País, visto que as instituições de ensino brasileiras têm, em sua maioria, suas atividades pautadas em um ensino presencial sem infraestrutura imediata para a transição ao ensino remoto. As indagações dos autores diante do cenário educacional que se anuncia no decorrer da pandemia são acompanhadas de uma reflexão importante no que diz respeito à produção científica que coaduna a pouca efetividade das buscas por pesquisas nas plataformas anteriormente apresentadas:

Observamos que, nesses primeiros meses de isolamento, o número de submissões de manuscritos ao *Bolema* aumentou, mas trata-se de relatos de pesquisas desenvolvidas em um período anterior à pandemia. Considerando que boa parte das pesquisas publicadas no *Bolema* se apoiam na Pesquisa Qualitativa e trazem dados empíricos, produzidos na interação com alunos e/ou professores, podemos nos questionar sobre os caminhos alternativos construídos pelos pesquisadores. Adaptarão para o ambiente virtual, assim como o ensino? Quais os desafios metodológicos desse processo? (Miarka & Maltempi, 2020, p. iv)

Se pensarmos que, mesmo para uma ciência mais rígida como a Matemática, a produção do conhecimento demanda um tempo incompatível com a aceleração que vimos vivendo desde o descobrimento da Covid-19, quais reflexões podemos fazer a respeito do

tempo necessário à produção de conhecimento das relações que agora precisam ser ressignificadas no interior das unidades escolares?

Para além da gravidade da situação de muitos estudantes e diversas famílias sem o acesso necessário às tecnologias e adaptações que se impõem no momento de isolamento e de ensino híbrido que se anuncia como algo mais permanente do que imaginávamos em março de 2020, rompe-se a urgência de se reinventarem os modos de organização da aprendizagem no ensino básico tendo em vista o aumento expressivo do fosso da desigualdade que assola o País. Já evidenciada por Aranha *et al.* (2020), “Tal discussão coloca ainda em relevo o papel da escola, as finalidades educativas escolares e os desafios atuais, bem como dos atores que se responsabilizam por essa escola, ou seja, da equipe gestora” (p. 278).

As autoras sinalizam para o papel primordial da equipe gestora – diretores, coordenadores e assistentes – em um momento de articulação imprescindível com a comunidade escolar intra- e extramuros da escola. Cabe à equipe diretiva o papel de fazer viver a escola na comunidade, pois agora, mais do que em qualquer outra época, extrapolaram-se os muros que cercavam seu território às salas de aula, pátio e corredores da instituição:

Para a transformação e ressignificação da escola, o diretor precisa ter clareza a respeito das finalidades educativas escolares, diminuindo os dissensos existentes a esse respeito e tendo-se em vista o prioritário resgate do conhecimento e do fazer pedagógico e didático. Para que isso aconteça, é importante que o diretor, como o principal articulador, assuma um papel fundamental, junto com a equipe gestora, de formador e incentivador do trabalho coletivo docente. É necessário que o diretor esteja atento à formação contínua dos professores, visando ao aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve ter as condições materiais e tecnológicas necessárias para atender as demandas atuais, em que a tecnologia tem seu lugar e a ausência dela pode significar uma desvantagem que pode aumentar ainda mais a desigualdade social (Aranha *et al.*, 2020, p. 285).

É no bojo das transformações educacionais ao qual o País foi submetido que se escancara a precariedade socioeducacional brasileira que há muito vem sendo denunciada por diferentes especialistas. Aliadas às múltiplas camadas de vulnerabilidade social, com marcantes diversidades e deficiências econômicas, habitacionais e sanitárias, destacam-se as carências de formação profissional para a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem e a indisponibilidade de recursos tecnológicos para o desenvolvimento educacional em ambientes virtuais. De acordo com Peres (2020), os novos desafios da gestão escolar em contexto de pandemia colocam a equipe gestora mergulhada em preocupações para além das melhorias dos índices educacionais. Passa-se à preocupações:

com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (Peres, 2020, p. 23-24).

Para além das intercorrências tecnológicas nas quais os gestores se veem enredados, o fenômeno da evasão escolar se avoluma com os desdobramentos da pandemia em realidades educacionais como a brasileira. De acordo com o Instituto Datafolha, em 2020 8,4% dos estudantes com idade entre 6 e 34 anos matriculados antes da pandemia informaram que abandonaram a escola, seja por questões financeiras, seja por falta de acesso a aulas remotas. Isso significa que pelo menos quatro milhões de alunos abandonaram os estudos.

Na educação básica, 10,8% dos estudantes do Ensino Médio informaram ter largado os estudos. As taxas são bastante superiores aos índices oficiais de abandono registrados na educação básica brasileira, que, por sua vez, já eram altos. Em 2019, ano do último dado oficial disponível, o índice médio de evasão registrado no Ensino Fundamental foi de 1,2%, e no Ensino Médio, 4,8%. Na pesquisa Datafolha, a justificativa do abandono se dá pela impossibilidade de acesso às aulas para quase um terço dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental (28,7%) e no Ensino Médio (27,4%).

O aumento do abandono escolar em meio à pandemia tem sido uma das maiores preocupações por causa da quebra de vínculo entre alunos e escolas causada pelo isolamento. A desigualdade se impôs como um desafio ainda maior, uma vez que a taxa média de abandono apurada pela pesquisa é de 10,6% nas classes D e E, contra 6,9% na classe A. De acordo com a pesquisa Pnad Covid-19¹⁴, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em dezembro de 2020, entre os que largaram os estudos 17,4% dizem não ter intenção de retornar, sendo 26% a taxa de estudantes que cursavam o Ensino Médio. O dado oficial mais recente, de 2017-2018, registra uma evasão média de 2,6% no Ensino Fundamental e 8,6% no Ensino Médio.

O fenômeno da evasão escolar, antes mesmo que a pandemia se anunciasse, já se caracterizava como uma preocupação do sistema educacional (Grecco, 2018; Aquino, 2016; Silva Filho & Araújo, 2017), e muito disso diz respeito às atribuições da equipe gestora, visto que a articulação da rede de proteção – em especial, o diálogo constante com o Conselho Tutelar – é característica marcante da atuação de professores coordenadores pedagógicos. Em nossas intervenções, não foram raras as vezes em que encontramos os coordenadores

¹⁴ Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>.

pedagógicos empenhados em relatórios e solicitações que encaminhariam ao Conselho Tutelar diante das ausências de alunos da instituição.

Somadas ao agravamento dos índices de evasão escolar, há ainda muitas outras demandas que se apresentam nos desdobramentos da pandemia na Educação e que impactam o trabalho e as relações da equipe gestora. Em um relatório¹⁵ do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc/Unesco Santiago), pesquisadores fazem um alerta para a desigualdade de acesso a recursos humanos e econômicos, bem como à infraestrutura e aos equipamentos educacionais nos territórios latino-americanos e caribenho com altas chances de agravamento na realidade pandêmica. As orientações do documento dizem respeito a quanto as condições estruturais impactam na ineficiência da implementação das recomendações emitidas por organizações internacionais sobre os processos adequados para a reabertura das escolas.

Dentre os principais desafios apontados nas condições estruturais, políticas e educacionais que se configuram em países como o Brasil, o relatório dá ênfase: à desigualdade social; à infraestrutura e ao acesso à água e ao saneamento básico das instituições e comunidades escolares; à formação de diretores e professores; e ao pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação aliadas à conectividade.

Conforme indicado pelo último Censo Escolar¹⁶(2020), apesar de algumas escolas estaduais estarem equipadas com recursos tecnológicos, como, por exemplo, lousa digital, projetor multimídia e computador de mesa para os alunos, os itens de recursos tecnológicos que os alunos podem utilizar fora da escola apresentaram maior percentual na rede privada.

Entendendo que a pandemia coloca a condição de ensino remoto ou híbrido em países como o Brasil, em que não há estrutura física que comporte o distanciamento e as condições de higiene e saneamento impostas por uma pandemia viral, ter as escolas equipadas tecnologicamente não é suficiente para garantir o ensino. Há de existirem comunidades escolares equipadas tecnologicamente e com infraestrutura digna. Ou seja, a escola que passou a existir também nos domicílios tem sua efetividade a depender das condições socioeconômicas da comunidade em que está inserida a instituição escolar, haja vista a não atuação do Estado provedor de recursos socioeconômicos.

Portanto, quando a Unesco e o BID (2021) orientam, como condição à retomada das aulas, investimentos que garantam a melhoria da infraestrutura escolar em um país como o

¹⁵ Relatório resgatado em: <https://pt.unesco.org/news/bid-unesco-lacunas-nos-sistemas-educacionais-serao-ampliadas-se-educacao-nao-priorizada-nos>.

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

nosso, que tem condições singulares no desenvolvimento da pandemia, há de se considerar a melhoria das condições de infraestrutura e o acesso à tecnologia de toda a comunidade escolar, bem como a necessidade de aprimoramento das políticas de formação de docentes em relação ao uso dessas tecnologias. Além disso, devem-se garantir sistemas mais eficientes de coleta e análise de informações acerca da realidade educacional, visto que nenhum documento ou relatório algum foram lançados pelas instâncias federais e estaduais capazes de sintetizar o fenômeno da evasão escolar, já esperado por especialistas, após um ano de pandemia. Entretanto, para além das necessidades de ação em âmbito das instâncias superiores, o que se desvelou para a equipe gestora esteve circunscrito à urgência em fortalecer o coletivo colaborativo escolar.

Trata-se do caráter coletivo do trabalho do diretor, do professor coordenador pedagógico, vice-diretores e supervisores já discorrido nesta tese, uma vez que compartilhamos das reflexões dos autores que identificam o trabalho da equipe gestora como aquele que articula as dimensões administrativas e pedagógicas para a comunidade escolar como um todo (Aranha *et al.*, 2020; Libâneo, 2012; Lück, 2000).

A importância do desenvolvimento de uma gestão baseada em princípios democráticos que compreenda a participação dos múltiplos segmentos constituintes da comunidade escolar é uma pauta mundialmente discutida e que enfrenta muitos debates, avanços e retrocessos quando atravessada pelas predisposições neoliberais que têm sustentado as políticas educacionais nos últimos anos (Libâneo, 2012, 2016; Paro, 1986, 2007). Somado a essas discussões, o desenvolvimento das consequências da pandemia do novo coronavírus traz um tom de urgência a esses debates já empenhados em especial à gestão da escola:

Nesse novo contexto socioeducacional, passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais (Peres, 2020).

E, além disso, em muitas instituições de ensino, como a que cedeu espaço à pesquisa da presente tese, a equipe gestora se constituiu daqueles profissionais que não foram submetidos ao teletrabalho. Mesmo no período em que as aulas foram transportadas às casas de estudantes e docentes, os gestores permaneceram no ambiente escolar articulando as ações entre a escola e as famílias, entregando materiais impressos a estudantes sem acesso à internet, auxiliando no uso de aplicativos para acesso às aulas e/ou acesso ao recurso de merenda disponibilizado pelo governo do Estado – Programa Merenda em Casa –, entre outras atividades que realizaram da própria instituição escolar.

Sustentar o trabalho coletivo na escola nunca foi uma tarefa fácil (Libâneo, 2004). trata-se de estabelecer acordos e harmonia entre diferentes opiniões em um grupo formado por diferentes pessoas, com diferentes histórias e perspectivas. Além disso, os fenômenos contemporâneos, e a própria imprevisibilidade de uma pandemia viral, em que o avanço científico não é acompanhado do avanço social e político, endossam o cenário vivenciado pela equipe gestora. Porém, entendemos, ancorados na perspectiva de crise de Vigotski (1931/1995), que são esses os momentos de salto do desenvolvimento. É com a pluralidade de ideias que somos capazes de inventar ou criar modos de lidar com antigos problemas.

Daí depreende-se a urgência do fortalecimento do coletivo colaborativo, de um coletivo escolar fortalecido e que seja capaz de lidar com os momentos de crise pensados enquanto possibilidade de criação de novos modos de ser, sentir e pensar colaborativamente. Essa prática implica uma equipe gestora da escola que fomente a promoção do coletivo colaborativo, e por isso é de suma importância que também seja capaz de promover a coconstrução em sua própria configuração.

Com vistas à promoção desse fortalecimento do coletivo colaborativo da comunidade, faz-se imprescindível o agenciamento de espaços dialógicos entre si para que se configure uma equipe que também se sustenta pelo diálogo das singularidades com vistas a um bem comum. Desse modo, os espaços de pausa reflexiva (Placco *et al.*, 2011; Dugnani *et al.*, 2020), mesmo diante do caos instituído e/ou intensificado pelas condições materiais do contexto na atualidade com os desdobramentos da pandemia no Brasil, são o primeiro passo na promoção do coletivo colaborativo escolar, uma vez que não é possível encontrar respostas coletivas sem tempos nem espaços dialógicos para a superação dos modos individualistas instituídos no funcionamento das unidades escolares atravessadas pelos ideais neoliberais (Santos, 2020; Paro, 2020; Libâneo & Freitas, 2018).

Nas intervenções propostas ao longo deste trabalho, que se caracterizou como pesquisa-intervenção, o que se tentou foi garantir que essas pausas se tornassem uma possibilidade à equipe, não como uma solução mágica da complexidade dos entraves à equipe gestora da escola, mas sim enquanto alicerce aos pressupostos de uma educação, com ou sem pandemia, que se fundamente no sentimento de comum capaz de garantir ações voltadas à equidade e justiça social.

Sabemos que os desafios que se apresentaram e que ainda estão por vir à equipe gestora da escola, ultrapassa as possibilidades e os limites da produção desta tese, mas entendemos que, enquanto produção científica de seu tempo, era nosso compromisso ético-político destacar, mesmo que de modo fragmentado, mais essa condição e complexidade que

envolvem os sujeitos desta pesquisa. As questões levantadas serão retomadas quando da análise das entrevistas realizadas com os gestores sobre seu trabalho na pandemia. Por agora, importava inserir os elementos dispostos acima para demonstrar a complexificação do trabalho dos gestores com o advento da pandemia.

A seguir, intentaremos ampliar a compreensão acerca dos pressupostos teóricos e metodológico que nos auxiliaram na análise desta pesquisa.



Figura 5. Pablo Picasso, *Las meninas*, 1957. Óleo sobre tela, 194x260cm, Museu Picasso, Barcelona, Espanha.

CAPÍTULO 2 – A EMOÇÃO COMO NÚCLEO MEDIADOR DAS RELAÇÕES: PRESSUPOSTOS À PRÁTICA DA PSICOLOGIA

Iniciamos o presente capítulo com a tela de Pablo Picasso chamada “Las meninas”, de 1957. Na obra, o pintor realizava uma releitura da expressão artística de Diego Velázquez também intitulada “As meninas”. Inaugurador do movimento artístico cubista, Picasso buscava evidenciar as múltiplas faces que compunham a cena, ampliando as possibilidades de significação à realidade retratada na obra. O vestido da menina, no quadro de Picasso, também pode ser visto por um contemplador mais abstracionista como um tipo de bolo, ou o cachorro pode se passar por outro animal qualquer, como um cavalo. Em suma, no cubismo são ampliadas as possibilidades de dar nomes à cena contemplada. É esse o compromisso assumido pela escola cubista com a ampliação do olhar que aproxima a tela de Picasso do referencial epistemológico teórico e metodológico da presente pesquisa.

Compreendemos ser esse também o compromisso das pesquisas científicas, em especial as investigações que têm em sua base o referencial do materialismo histórico-dialético; o compromisso de trazer as diferentes visões, manifestações e percepções dos fenômenos propostos para estudo, porque se acredita que é a partir da busca pelo que não está aparente, pelo conhecimento das múltiplas faces do desconhecido, que se compõe o fenômeno, que se torna possível a aproximação do fenômeno tal qual ele se apresenta e se engendra na realidade.

A consciência crítica pode se configurar como esse alargamento, como a capacidade de explicar o que se está vendo hoje pelo processo histórico que lhe forjou. Desse modo, só é possível compreender a atuação e o funcionamento da equipe gestora de uma instituição escolar a partir do acesso às múltiplas faces constituídas ao longo dos movimentos históricos, universais e particulares dos sujeitos que a compõem.

Entretanto, é preciso fazer emergirem as contradições que sustentam as ações desses sujeitos, contradições que se apresentam à medida que as significações se tornam evidentes. Evidencia-se a necessidade de tomar o fenômeno como misterioso, como algo para além da aparência ou da primeira impressão que se tem diante de uma obra de arte; de buscar compreender como têm se constituído as relações empreendidas pelos gestores com os atores escolares e atravessadas pelos afetos e motivos advindos muitas vezes da relação com o poder público.

Para que essa compreensão se efetive, intentamos, neste capítulo, discorrer sobre a fundamentação teórica que permitiu a configuração por Vigotski (1927/1996) de uma ciência

psicológica concreta, direcionada ao sujeito concreto, que é, a um só tempo, produto e produtor da realidade, fundamentação essa que nos permite avançar nos modos de fazer pesquisa científica comprometida com a transformação e justiça social nos cenários e contextos em que o psicólogo escolar se insere.

2.1 Pressupostos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural que alocam a emoção no centro da concepção de desenvolvimento humano

Incomodado com a Psicologia de seu tempo, Vigotski (1927/1996) teceu críticas importantes na constituição de uma ciência psicológica que apreendesse os fenômenos que pretendia estudar enquanto constituintes do modo de se relacionar dos sujeitos. Não se tratava de estudar o fenômeno psíquico apartado do sujeito que o vivenciava, propondo, assim, a compreensão da emoção, da percepção ou mesmo de um transtorno enquanto fenômenos produzidos ao longo da constituição histórica da pessoa que se emociona, que percebe ou que apresenta algum tipo de transtorno na conduta. Tratava-se, portanto, do questionamento sobre por onde andava o sujeito que vivia, sentia, pensava; de nomear o sujeito histórico como o real objeto de estudo da ciência psicológica.

Essa dimensão de sujeito inteiro, proposta por Vigotski (1927/1996), tem sua base filosófica nas leituras que o autor fez do filósofo Spinoza (1677/2013), uma visão monista que não separa mente e corpo, emoção e cognição, e que entende que é a experiência que o meio social oferta aos sujeitos que lhes garante a percepção de afetos tristes ou alegres nas interações empreendidas (Sawaia, 2009; Sawaia, 2018).

Nessa perspectiva, o meio se apresenta enquanto **fonte de desenvolvimento** aos sujeitos que, a um só tempo, constituem esse meio em um movimento dialético contínuo, que passa a configurar o desenvolvimento humano como revolucionário, relacional, não linear, em permanente processo e que se move para diferentes direções, podendo avançar e retroceder. Conforme postulado por Souza e Arinelli (2019), trata-se de uma compreensão de desenvolvimento que exige a ação humana; um desenvolvimento que “só pode ser pensado, estudado e analisado no sujeito que se desenvolve” (Souza & Arinelli, 2019, p. 2).

O meio se apresenta como fonte do desenvolvimento por possibilitar a ascensão das funções psicológicas à qualidade de superiores, visto que passam a ser mediadas pela cultura que, por sua vez, é produção humana. É pelo processo de produção de significações a respeito do vivenciado pelo humano que este se apropria dessas significações que, então, passam a constituir seu psiquismo abrindo-lhe a oportunidade de novas atribuições de significado e sentido na relação com a cultura (Vigotski, 1931/1995; 1935/2010). Nesse processo, a função psicológica imaginação assume papel central. Nas palavras de Souza e Arinelli (2019):

Arriscamos afirmar que a função primordial do desenvolvimento revolucionário, segundo o preconizado na obra de Vigotski, é a imaginação. Isto porque a imaginação é uma função de substituição (“como se”) e a forma humana mais plena de substituição é a simbolização (Souza & Arinelli, 2019, p. 6).

Ao compreender o desenvolvimento humano enquanto revolucionário, destaca-se a dimensão sistêmica atribuída por Vigotski ao funcionamento do psiquismo, uma compreensão de homem que comparece na relação empreendida com o social enquanto ser de emoção e volição.

González-Rey (2018) declara que o autor entendia e anunciava em sua tese que a investigação do campo das emoções humanas encontrava solo fértil na aproximação entre Arte e Psicologia. Retoma, assim, os principais conceitos iniciados por Vigotski (1925/1999), em sua obra *Psicologia da Arte*, com vistas a investigar a possibilidade de construção de uma ciência psicológica capaz de abarcar a subjetividade humana, sendo esta uma das principais críticas de Vigotski no decorrer de seu processo de construção de uma nova Psicologia (Vigotski, 1927/1996). De acordo com Rey (2018), foi na obra *Psicologia da Arte* que Vigotski defendeu a unidade entre emoção e imaginação nos processos de criação e, portanto, a inseparabilidade entre emoção e os processos intelectuais humanos.

De acordo com Sawaia (2000; 2009), a teoria das emoções assume papel central na perspectiva vigotskiana, uma vez que o bielorrusso preocupa-se com a crítica tecida às teorias da época e empenha-se na criação de uma Psicologia Geral capaz de superar uma epistemologia dualista e uma metodologia dessa ciência que cindiu corpo e mente, bem como os aspectos intelectuais e cognitivos das emoções experienciadas no sujeito. Nas palavras da autora:

Este objetivo está bem explicitado nos textos “Significado Histórico da Crise da Psicologia” de 1927 e “Psicologia da Arte” de 1925. [...] a preocupação de Vygotsky com as emoções faz parte da sua intenção de provocar uma revolução ontológica e epistemológica na Psicologia da época, criando uma Psicologia Geral capaz de superar as cisões provocadas pelas teorias dominantes, abrindo-as ao diálogo para que substituíssem a causalidade monista pela dialética (Sawaia, 2000 p. 3).

Nessa perspectiva, Vigotski passa a promover o que Sawaia (2000) nomeia como positividade epistemológica das emoções, que, nas perspectivas psicológicas da época, eram entendidas como vieses aos estudo científico, como uma variável incontável relacionada à patologia. A Psicologia proposta por Vigotski (1927/1996) desafiava a ciência psicológica a ultrapassar a concepção metafísica no estudo das emoções ao ancorar-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e buscando compreender as relações entre cognitivo e afetivo

na mediação dos signos da cultura, percorrendo, assim, o estudo dos motivos que norteavam as condutas humanas:

Essas reflexões servem de base a uma de suas mais famosas ideias, a de que o sentido da palavra muda com o motivo. Esta ideia inspirada em F. Polan o leva a afirmar que a verdadeira compreensão do sentido da palavra e o pensamento consiste em penetrar nos motivos do interlocutor. Este motivo, que ele algumas vezes denomina de **subtexto** (Vigotski, 1934/1977), constitui a base afetivo-volitiva **da palavra e do pensamento** (Sawaia, 2000, p. 11, grifos nossos).

São esses subtextos evidenciados na teoria de Vigotski, ao relacionar os motivos e as emoções, que estão na base das ações humanas e que veremos materializados nas falas dos gestores, sujeitos da presente pesquisa. Assim como o autor defendeu, fundamentado nas ideias de Spinoza (1677/2013) de que toda emoção é um chamamento ou uma refutação à ação (Vigotski, 1926/2003), fomos descobrindo, com o trabalho de pesquisa de campo, que as falas da equipe gestora traziam subtextos, afetos e motivos que sustentavam suas práticas no cotidiano. Corroboramos, portanto, Sawaia (2000), quando refuta a compreensão de que o pensamento, única e exclusivamente, comande as funções psicológicas superiores defendendo que as coisas não se modificam na relação direta entre pensamento e ação, mas sim “quando os afetos ligados a elas mudam ou quando se tornam conscientes, o que permite mudança no sistema” (Sawaia, 2000, p. 22).

Trata-se das ações empreendidas pela equipe gestora na resolução dos conflitos que lhes são apresentados no cotidiano e que tem como núcleo mediador as emoções, como o medo da não legitimação pelo grupo de professores e o sentimento de injustiça para com a comunidade escolar, que não apoia incondicionalmente as tomadas de decisão da gestão em momentos de crise, entre outras ações que serão exploradas na análise dos dados da pesquisa. Destaca-se que esses afetos, na perspectiva vigotskiana, devem ser compreendidos como:

[...] processos que se configuram continuamente, mediados pelos significados e situações sociais. De perturbadores, passam a reveladores do subtexto das palavras e propulsores ou inibidores do conhecimento [...] Dessa forma, as emoções tornam-se ilimitadas no seu desenvolvimento, podendo gerar o despotismo como ser a guardiã da liberdade. As emoções estão atentas ao que pode impedir o desejo de autopreservar-se, mas podem ceder à desmesura do poder sobre o outro (Sawaia, 2000, p. 20).

Para Vigotski (1931/2006), o modo como o sujeito apreende a realidade é constituído por sentimentos e emoções formando imagens, impressões e ideias, por meio da imaginação, que configuram e orientam o mundo desse sujeito. Assim, “quando estamos alegres vemos com olhos totalmente distintos do que quando estamos melancólicos” (Vigotski, 1925/1999, p. 9, tradução nossa). Desse modo se constitui o enlace da emoção com a imaginação no

sistema psicológico, a emoção que estimula a imaginação a um só tempo em que faz uso dela como um meio para sua expressão e realização (Vigotski, 1930/2009; Souza & Arinelli, 2019; Jesus, 2020).

Assim, a emoção constitui o elemento fundamental para pensar o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski, bem como suas significações no enlace com a imaginação. Porém, é só ao conferir a materialidade do giro epistemológico, ao cunhar o materialismo histórico-dialético como método de sua ciência psicológica, que o autor bielorrusso avança das ideias filosóficas espinosanas que o sustentavam. A seguir, portanto, nos aprofundaremos nesses pressupostos do materialismo dialético que alicerçam a Psicologia proposta por Vigotski.

2.2 Categorias teóricas na Psicologia Histórico-Cultural que lançam luz à compreensão dos sujeitos gestores

Fica evidenciada, na Psicologia proposta por Vigotski, a base epistemológica derivada da teoria marxista no que diz respeito ao método materialista dialético, um modo de compreender a cultura humana enquanto instrumento criador do próprio ser humano, e não como uma força estranha e externa ao homem (Poltzer, 1962/1986; Vigotski, 1934/1997).

A visão de homem não está exclusivamente submetida à influência do meio em que ele está situado. O método materialista dialético anuncia uma compreensão de humano que é produto a um só tempo em que produz as circunstâncias que lhes são constituintes. Não se trata de um ser passivo, assujeitado pela influência das forças da sociedade. É, sim, um ser humano que é produto e produtor das relações sociais que o constituem e que tem o meio enquanto fonte de seu desenvolvimento (Vigotski, 1935/2010). Para Poltzer (1962/1986, p. 64), “O materialismo de Marx ensina que não devemos apenas explicar o mundo, mas transformá-lo. O homem é, na história, um elemento ativo que pode trazer mudanças ao mundo”.

Poltzer (1962/1986) reúne, em sua obra, as características e leis da dialética que, ao se contraporem ao método metafísico, se tornam as bases do método materialista. Essas leis apresentam-se a partir da:

- mudança dialética – não há nada de definitivo; tudo está em processo de transição;
- ação recíproca – tudo influi sobre tudo, um complexo de processos;
- contradição – “uma coisa não é apenas ela própria, mas outra que é a sua contrária, porque cada coisa contém a sua contrária [...] As coisas mudam, porque contêm em si mesmas a contradição” (Poltzer, 1962/1986, p. 150/151).

- transformação da quantidade em qualidade ou lei do progresso por saltos – quantidade enquanto reformas e qualidade enquanto revolução.

Assim, temos que o método materialista histórico-dialético caracteriza-se enquanto **Materialismo** porque compreende a base material de desenvolvimento da ciência, uma realidade objetiva que existe fora de nossa consciência; **Histórico** referente às transformações da realidade e dos seres humanos, e a captação e reprodução dos traços essenciais dessas transformações a partir da lógica dialética; **Dialético** porque entende que tudo está em permanente transformação, um complexo processo em que tudo influi sobre tudo, sendo que as coisas mudam porque contêm em si a contradição (afirmação – negação – negação da negação) e compreende o progresso por saltos em que a quantidade se transforma em qualidade (Poltzer, 1962/1986; Vigotski, 1982/1996).

O desenvolvimento histórico é, portanto, defendido enquanto desenvolvimento em espiral: “As ciências evoluem segundo um processo circular, mas não voltam ao ponto de partida; voltam um pouco acima, num outro plano, e assim sucessivamente, o que dá uma espiral ascendente” (Poltzer, 1962/1986, p. 143).

O ser social, por sua vez, só pode ser compreendido por suas condições materiais de existência que determinam sua consciência, e não o contrário, segundo indicavam as perspectivas essencialistas. Essas condições materiais de existência estão amalgamadas à função social dos sujeitos muito mais do que pelo dinheiro ou classe social que ocupam. Nas palavras do filósofo, “Os homens fazem a sua história pela sua ação segundo a sua vontade, que é expressão das suas ideias. Estas vêm das condições materiais de existência, isto é, da sua radicação a uma classe” (Poltzer, 1962/1986, p. 177-178).

Se Poltzer (1962/1986) tão bem definiu as bases do materialismo histórico dialético aos operários para os quais lecionava, dando vida ao conhecimento científico e filosófico elaborado por Engels e Marx (Marx, 1867/1980; 1845-46/1976; 1845/1974; Marx & Engels, 1847/1998), Vigotski o mesmo fez ao elaborar uma Psicologia fundamentada nesses pressupostos teórico-metodológicos, dando vida à uma ciência psicológica que coloca o sujeito histórico e suas condições materiais de existência no centro do estudo dos fenômenos psicológicos.

A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nas ideias de Vigotski e derivada do materialismo histórico-dialético, assume uma visão de homem que é histórico, tem suas características constituídas pelo tempo, pela sociedade e por suas relações, sendo a relação indivíduo-sociedade concebida como dialética, em que, ao se construir, o homem constrói sua própria realidade. Portanto, consideramos o fenômeno psicológico como histórico, que surge

e se constitui a partir das relações do homem com o mundo físico e social (Souza, 2021; Aguiar & Machado, 2016; Aguiar, Bock, & Ozella, 2001).

O método é, assim, a um só tempo caminho e produto da investigação, e “todos os pontos do caminho são determinados pelo objetivo ao qual leva” (Vigotski, 1982/1996, p. 357). Ele coloca a filosofia da prática como objetivo e modelo de investigação, em que se evidencia a transformação como princípio; é pela prática que os fundamentos da ciência são ressignificados, dando forma e sustentando uma nova compreensão teórica.

Ao propor seu método, Vigotski (1982/1996) elege três princípios que devem ser tomados como base pelas pesquisas que se propõem adotar essa perspectiva teórica: 1) focalizar-se na análise, nos processos, e não nos objetos nem em produtos, o que significa se voltar à historicidade do fenômeno analisando suas origens, e não se ocupando somente dos resultados obtidos; 2) explicar em vez de descrever os dados da pesquisa, o que implica ir além do evidente ou aparente; e, 3) ir à gênese do fenômeno investigado buscando desvelar o que o autor denomina de comportamento fossilizado, sendo que coloca como possível a realização desse tipo de análise a partir do estudo e conhecimento do **sujeito em movimento** nas relações que são estabelecidas em seu contexto, visto que são as relações as promotoras da emergência do sujeito tal como se manifesta.

Sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua e contínua, daí a importância do método que focaliza as relações que os sujeitos estabelecem levando em consideração o devir que se encontra na base do movimento que fundamenta a dialética (Vigotski, 1982/1996; Aguiar & Machado, 2016; Souza, 2021).

Mas o que significa, de fato, desenvolver uma pesquisa científica nos pressupostos da Psicologia concreta preconizada por Vigotski? Adotamos, ao longo do desenvolvimento da presente tese, que a realização de uma pesquisa científica, bem como a produção de um conhecimento científico nessa perspectiva, prevê ao menos dois pontos de partida: 1) **o compromisso com a justiça e transformação social com o investimento em práticas que buscam compreender como o fenômeno estudado chegou a ser o que é e que apostem no devir dos sujeitos;** e 2) **primar pela concretude do fenômeno com base nas categorias do materialismo histórico-dialético.**

A respeito do primeiro ponto de partida, Vianna e Stesenko (2014) sintetizam:

desenvolvimento e aprendizado representam um “trabalho em andamento” contínuo, sem imposição ou limitações predeterminadas. Isso implica que todos os seres humanos têm potencial ilimitado e, portanto, são profundamente iguais independentemente de aspectos ditos “naturais” ou déficits “intratáveis” – se fornecido

o acesso às ferramentas culturais necessárias dentro de espaços colaborativos de práticas comunitárias¹⁷ (Vianna & Stesenko, 2014, p. 580, tradução nossa).

Os autores elucidam que a prática do psicólogo, bem como a pesquisa científica na perspectiva postulada por Vigotski, concebe o desenvolvimento humano enquanto processo ilimitado de possibilidades, e é condicionado às ações de pessoas agindo coletivamente, em colaboração. Ou seja, o desenvolvimento humano só pode ser entendido como uma conquista de um modo colaborativo e coletivo de organização de cultura e sociedade.

Assumir, portanto, um posicionamento ético de pesquisa em Psicologia que visa práticas capazes de favorecer o conhecimento de quem somos e do mundo no momento presente, a um só tempo, que contribua para a transformação social da realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, coaduna a ética espinosista que alicerçava Vigotski (1925/1999; 1924/2001; 1934/1997), prática capaz de buscar garantir a possibilidade de persistir na existência enquanto sujeitos, e não assujeitados (Sawaia, 2009). Esse posicionamento de psicóloga-pesquisadora prevê a compreensão de que o futuro não está dado, mas é resultado do investimento permanente em práticas no momento presente que possibilitem os sujeitos e as instituições virem a ser o que ainda não está latente em seus fazeres cotidianos; práticas que apostam em seu vir a ser.

Essa acepção nos direciona ao segundo ponto de partida à realização da pesquisa científica nessa perspectiva: **a concretude do fenômeno com base nas categorias do materialismo.**

De acordo com alguns autores que se dedicam à compreensão das categorias teóricas do marxismo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Aguiar e Ozzella, 2013; Aguiar & Machado, 2016; Van Ham, 2019), as categorias apresentam-se enquanto constructos abstratos capazes de expressar os elos fundamentais das relações empreendidas entre os sujeitos e a realidade. São “elaborações teórico metodológicas, que buscam dar visibilidade ao movimento do real e, neste sentido, permitem aproximarmo-nos dos fenômenos que pretendemos estudar” (Van Ham, 2019, p. 27), permitindo-nos acessar a gênese desse movimento. Desse modo, fica a cargo das categorias teóricas a orientação ao pesquisador no processo de construção do conhecimento acerca do real, bem como de seu processo dialético:

Pela dinamicidade dos fenômenos, as categorias favorecem a sua apreensão, porque carregam seu movimento, materialidade, contradições e historicidade. – Elas são

¹⁷ [...] development and learning represent a continuous “work in progress,” with no imposed or predetermined limitations. This implies that all human beings have unlimited potential – and are thus profoundly equal regardless of any putatively “natural” endowments or “intractable” deficits – if provided with access to requisite cultural tools within collaborative spaces of shared communal practices.

orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto (Aguiar & Machado, 2016, p. 263).

No que diz respeito ao fenômeno aqui investigado, entendemos que algumas categorias que compõem o materialismo histórico-dialético se tornam imprescindíveis na apreensão e ampliação de nossa compreensão: **totalidade**, **mediação** e **contradição**.

Entende-se a **totalidade** não como a soma das partes. Trata-se da categoria que nos permite lançar um olhar sobre o gestor da escola, que é, a um só tempo, parte e todo. Assim, só faz sentido pensar o papel de promotora do desenvolvimento à escola por uma ação com a gestão escolar por entendermos essa equipe gestora enquanto unidade que contém o todo que é a escola. Contém e está contida. É a categoria totalidade que nos permite olhar para a equipe de gestores escolares como mais que soma das partes, em que, em muitos momentos, um integrante desempenha o papel de alçôz enquanto o outro se configura como o redentor da comunidade escolar.

Tomar a lente da totalidade nos permitirá, ao longo da análise desta tese, identificar o fenômeno estrutural do autoritarismo para além do jogo de papéis que se alternam ora na figura da diretora, ora na do professor coordenador pedagógico, uma categoria que nos amplia a compreensão de sujeito que comparece inteiro nas relações empreendidas no cenário escolar para além da estaticidade; um sujeito em um dinâmico processo de vir a ser, bem como descrito por Vigotski (1925/1999, p. 276), ao discorrer sobre a totalidade da obra de arte: “Veremos que a unidade da obra não é uma totalidade simétrica fechada, mas uma totalidade dinâmica em desenvolvimento; entre os seus elementos não há sinal estático de igualdade e adição, mas há sempre um sinal dinâmico de correlacionalidade e integração”.

Desse modo, ao lançarmos mão das lentes da totalidade, nos permitimos o olhar para uma equipe gestora bem como se percorre o olhar a uma obra artística: entendemos que, por conter em si o princípio do movimento dialético, não pode ser analisada de forma estática, ainda que se apresentasse enquanto acabada, visto que as significações dadas pelos apreciadores, cada um deles, são múltiplas; e nos permitimos o olhar à equipe gestora como unidade que contém o todo escolar e com infinitas possibilidades de vir a ser.

A categoria **Mediação**, por sua vez, é a que favorece a compreensão dessa realidade de forma dialética. É pela mediação que acessaremos o núcleo organizador das relações empreendidas pela e na equipe gestora no contexto da escola e que nos permitirá ir além do que parece dado nessas relações aparentemente imediatas (Aguiar & Machado, 2016; Neves, 2020). Desse modo, a mediação evidencia-se como constructo teórico que se constitui como

centro organizador das relações entre sujeito e realidade objetiva; ela nos possibilita o acesso à totalidade do fenômeno, uma vez que abre a possibilidade de superação de determinismos e causalidades, levando-nos a considerar as múltiplas determinações ali contidas. É a lente que nos permitirá a análise das significações singulares dos sujeitos gestores em relação às vivências e significações que atribuem ao próprio cargo que ocupam e aos conflitos que lidam no cotidiano escolar ao ocuparem esses cargos de autoridade, cotidiano esse imerso e propulsor de contradições.

Contradição também se configura como uma categoria imprescindível para pensar a equipe gestora que se apresenta, a um só tempo, enquanto ser gestor e ser gerido dentro da configuração na qual se aloca. A contradição se apresenta enquanto categoria que se desenvolve a partir da concepção de realidade em movimento, um movimento que não é linear, e sim unidades de contrários que se relacionam de forma dialética (Politzer, 1962/1986). Quando lançamos mão da lente da contradição para ampliar nossa compreensão acerca da realidade, entende-se que todo fenômeno tem na base de seu movimento um sistema de contradições, ou seja, a concepção de uma identidade a partir do movimento de suas contrárias: um fenômeno é, a um só tempo, sua contrária, pois “Tudo aquilo que é, traz em si aquilo que já foi, o que está sendo” (Van Ham, 2019, p. 23) e o seu devir.

De acordo com Politzer (1962/1986) é justamente por conter os seus contrários que o movimento se dá. Só há mudança possível quando as coisas não estão de acordo com elas próprias. É pela luta entre forças contrárias, é por haver contradição que as realidades se transformam. “As coisas mudam, porque contêm em si mesmas sua contradição, o germe de sua superação, que vai resultar em uma nova contradição que também passará pelo mesmo tensionamento” (Van Ham, 2019, p. 28).

Desse modo, ao longo da análise do presente trabalho poderemos perceber quanto fazer emergir as contradições, colocando em evidência os tensionamentos que constituem as relações da equipe gestora com e na escola, é condição para a transformação de dada realidade e tarefa do psicólogo-pesquisador comprometido com a construção de um posicionamento ativista transformador (Stesenko, 2016) no contexto educacional.

É possível compreender que, dessa perspectiva, a questão do método tem um duplo desafio: é, a um só tempo, ferramenta e resultado da investigação, demandando, portanto, um trabalho de construção permanente do pesquisador (Souza, 2021; Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007). Para Souza (2021), no que diz respeito ao modo de pesquisar nessa perspectiva, “É na dimensão da sociogênese que se constroem e se desenvolvem os processos de significação enquanto possibilidade de compreensão do vivido cujas apropriações

possíveis nas relações intersubjetivas constituem o psiquismo, sobretudo por meio dos processos imaginativos”¹⁸ (p. 19). Ou seja, é pela apreensão das significações – sentidos e significados – que obtemos a ferramenta de apreensão do fenômeno estudado em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O modo como se dá a apreensão dessas significações na relação de intervenção empreendida com o grupo de gestores com os quais a presente pesquisa trabalha será posteriormente explicitado no Método desta tese.

Por ora, resta-nos a compreensão de que o acesso a essas significações, pautando-se em uma pesquisa que tem como pressuposto teórico a Psicologia defendida por Vigotski e sustentada nos constructos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, em nosso grupo de pesquisas – o Prosped – tem se efetivado a partir da pesquisa qualitativa de cunho interventiva, a pesquisa-intervenção, uma vez que nessa modalidade de pesquisa prevê-se necessariamente uma prática assentada na intencionalidade de transformação da realidade pesquisada (Souza, 2019; 2021), e a pesquisa-intervenção tem se apresentado em nossos estudos enquanto modalidade-síntese da pesquisa fundamentada nos pressupostos da Psicologia concreta de Vigotski (Petroni, 2013; Dugnani, 2016; Medeiros, 2017; Arinelli, 2017; Neves, 2020; Jesus, 2020; Ramos, 2020):

Em síntese, a pesquisa-intervenção visa, simultaneamente, a produzir conhecimento sobre os fenômenos investigados, elaborar métodos de acesso ao fenômeno e desenvolver práticas psicológicas comprometidas com a transformação das condições de vida de alunos, educadores e comunidade, ação necessária ante as condições desiguais a que estão submetidos os estudantes de escolas públicas da periferia de grandes cidades (Souza, 2019, p. 693).

Trata-se do percurso de pesquisa que temos elegido com vistas a garantir o compromisso dos pesquisadores e dos participantes com a justiça social e a superação da desigualdade a que estão submetidas a maioria das escolas que compõem a educação básica pública brasileira; uma prática investigativa que demanda saberes teórico-práticos, multiplicidade de ideias, ações e conceitos configurados permanentemente pelas significações do vivido, portanto uma pesquisa voltada à promoção do coletivo colaborativo pautado pelo:

[...] esforço humano necessário à mobilização de recursos para a transformação de si, do outro e da realidade Trata-se de atividade, portanto, que se caracteriza como **práxis**, cuja dialeticidade que a constitui permite o acesso às camadas que se interpenetram na configuração do fenômeno objeto da investigação-ação e em cada

¹⁸ *It is in the dimension of sociogenesis that the meaning processes are built and developed as possibilities of understanding the experiences. The possible appropriations of these experiences in intersubjective relations make up psychism, specially through imaginative processes.*

uma delas se encontram as características de todas as outras que constituem o todo¹⁹ (Souza, 2021, p. 20, tradução e grifo nossos).

Na defesa por um pesquisador comprometido com a transformação e justiça social que se sustenta epistemologicamente e ontologicamente na compreensão vigotskiana de mundo, realidade e sujeito e, por isso, assenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e suas categorias, temos intentado esforços na apreensão das significações dos participantes a fim de que a pesquisa científica se configure enquanto práxis, e a pesquisa-intervenção tem se apresentado enquanto estratégia eficaz nessa configuração. Aliada a essa proposição, a Psicologia da Arte de Vigotski (1925/1999) se apresentou como instrumento dessa atuação nos contextos em que nos inserimos, uma vez que, ao nos aproximarmos dos sentidos do vivido, o uso da arte possibilita o avanço nas pesquisas descritivas.

Especificamente sobre como o uso das expressões artísticas na pesquisa-intervenção tem se configurado enquanto instrumento da práxis do psicólogo-pesquisador comprometido com a promoção de coletivos colaborativos e posturas transformadoras, trazemos esclarecimentos a seguir.

2.3 A Psicologia da Arte enquanto instrumento da práxis

É a partir da obra *Psicologia da Arte* (1999/1925) que podemos extrair alguns princípios fundamentais do que o autor defendeu como Psicologia da Arte e que se apresenta como uma importante ferramenta e fundamentação ao trabalho da Psicologia Histórico-Cultural. A arte, nessa perspectiva, revela-se, assim como a ciência, enquanto uma forma de acesso à realidade. Entretanto, são experiências de natureza divergente. Enquanto a ciência tem em seu centro o conhecimento, a arte, por sua vez, **está para a ordem do sensível**.

O autor de uma obra artística é provido de uma intencionalidade que tem em seu centro as emoções. Não tem como objetivo fazer algo explícito, coerente como em um texto científico. Entretanto, ambas, Ciência e Arte, nascem da observação, por meio da imaginação, com algo que possa se aproximar afetivamente. Se do ponto de vista do psiquismo, o conhecimento é fundamental para desenvolver pensamento por conceito (Vigotski, 1934/2009), a arte é o que há de mais mobilizador na capacidade de sentir, visto que,

¹⁹ *This research is focused on the collective and collaborative as a powerful mediation in the promotion of human effort, which is necessary for mobilizing resources to transform oneself, the other and the reality. Therefore, it is an activity considered as praxis, whose dialecticity allows access to the layers that interpenetrate in the configuration of the phenomenon object of action-investigation. In each of these layers are found the characteristics of all the others that constitute the whole.*

enquanto camada de significações que contém sentidos, as obras artísticas sempre envolvem a ideia das afecções (Vigotski, 1925/1999; Souza, 2016b; Souza, Dugnani, & Reis, 2018).

Evidencia-se, desse modo, que, ao tomar a Psicologia da Arte, fundamentada nos pressupostos vigotskianos, como instrumento e fundamentação de sua atuação, o psicólogo crítico não pretende dominá-la pelo lado intelectual, mas sim pela afecção que ela provoca no sujeito. É o caráter central do sensível contido na linguagem estética que permite envolver o sujeito que a contempla, criando potência e motivos para fruir a obra. É a imaginação colocada ao centro na relação com o signo contido na obra artística. Nesse sentido, não é preciso compreender cognitivamente a obra, mas é fundamental senti-la para que se permaneça em relação com ela (Souza *et al.*, 2018; Souza, 2019; Souza, 2021):

A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a dizer que a arte começa onde começa a forma. Desse modo, uma vez que a forma é, decididamente, própria de toda obra de arte, seja esta lírica ou figurada, a emoção específica da forma é condição necessária da expressão artística. [...] na percepção da arte tanto por imagens quanto lírica, o processo espiritual é organizado sob a fórmula: da *emoção da forma* a algo que a sucede. Em todo caso, a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte (Vigotski, 1999/1925, p. 42-43).

Em se tendo a emoção como caráter central de sua constituição, é importante a compreensão de que o objetivo-fim da obra artística não se circunscreve ao compartilhamento das emoções, mas sim faz viver, no espectador, a emoção pela reação estética. Nas palavras do próprio Vigotski (1925/1999, p. 264), “toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão [...]. Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irrealis transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real”.

Desse modo, a emoção experienciada na apreciação da obra é real, mas de uma ordem diferente da emoção vivida na realidade cotidiana. A reação estética está assentada na imaginação, no enlace entre emoção e imaginação enquanto funções psicológicas superiores (Souza, 2016b; Souza, 2019; Jesus, 2020; Neves, 2020).

Outra característica fundamental da forma artística e da reação estética evidenciada por Vigotski (1925/1999) é a **contradição**. Ao fruir uma obra, o sujeito é implicado a viver emoções, dimensões éticas e/ou temporais que, a um só tempo, se opõem sem que se neguem, e são inacessíveis simultaneamente na vida cotidiana (Souza, 2016a; Souza *et al.*, 2018). Desse modo, temos uma apreensão de arte coadunada à compreensão materialista histórico-dialética, visto que a obra contém em si o princípio do movimento dialético de afirmação e negação, colocando a arte enquanto síntese de emoções, por vezes contrárias, fomentadas pela

contradição forma e conteúdo, que constituem as expressões artísticas, e, como tal, também não pode ser analisada de forma estática.

Por ser síntese de contrários e conter em si a contradição forma e conteúdo, a obra de arte está para **a transformação do sentimento do vivido**. Nas palavras do psicólogo russo, “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (Vigotski, 1999/1925, p. 307). A característica de transformação é constituinte da forma artística tanto para o autor da obra quanto para quem a contempla. Não se trata de sentir a mesma dor ou sofrimento e/ou alegria do vivido, mas sim experienciar esse sentimento de outro lugar.

A arte, portanto, reconstrói a emoção e possibilita a transmutação, a superação dessas emoções:

De que modo o doloroso pode se transformar em uma vivência do belo e por que a contemplação da morte alheia pode oferecer um gozo tão elevado ao espectador de uma tragédia? [...] A contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos eles são componentes necessários do ato estético. É preciso ver o grotesco em toda a sua força para depois, mediante o riso, elevar-se acima dele. É preciso viver com o personagem da tragédia todo o problema irreparável da morte, para se elevar, junto com o coro, acima dela. A arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse (Vigotski, 2003/1926, p. 235).

O autor nos faz perceber que a emoção real experienciada na fruição das obras também é passível de transformação por meio dessa fruição e da ampliação das possibilidades de significação da obra artística que se apresenta como aberta; e reafirma quando nomeia essa característica como Lei da realidade emocional da fantasia: “Essa lei consiste em que, independentemente de ser ou não real a realidade que nos influencia, nossa emoção ligada a essa influência sempre é real” (Vigotski, 2003/1926, p. 242).

Ainda em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999/1925) se dedica à discussão das particularidades das expressões artísticas, e, ao descrever sobre os modos como a música afeta os sujeitos que a contemplam, descreve também o potencial da arte de nos fazer viver e sentir o social em nós:

A música me obriga a esquecer a mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta para alguma outra situação, estranha a mim: sob o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso [...] a música, logo me transporta para um estado d’alma em que se encontra aquele que compôs a música. **Minha alma se funde com a dele e com ele eu me transfiro de um estado a outro**, [...] Aqui se desnuda o novo aspecto da reação estética, precisamente o de que ela não é apenas uma descarga no vazio, um

tiro de festim, mas uma reação à obra de arte e um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes (Vigotski, 1999/1925, p. 317-318).

O autor coloca a arte enquanto possibilidade de tornar social uma emoção ou um sentimento antes vivido individualmente a partir do processo de generalização dos afetos na fruição da obra artística. Assim, a vivência estética, a um só tempo, permite reviver o passado, ressignificar o momento presente e projetar-se ao futuro. **“A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro”** (Vigotski, 1999/1925, p. 320), e é pela via da imaginação que, ao contemplar uma obra artística, o sujeito é capaz de ir e vir na dimensão do tempo e construir hipóteses que o levem a desejar e planejar o que não está evidente em seu cotidiano.

Dentre as tantas características evidenciadas por Vigotski (1999/1925), o fato de estar para a ordem do sensível, conter em si a contradição, abrir possibilidade à transformação dos sentimentos vividos e funcionar como núcleo organizador da conduta humana visando ao futuro tornaram-se características importantes para a utilização da Psicologia da Arte enquanto instrumento de atuação do psicólogo crítico em nosso grupo de pesquisa.

O grupo Prosped vem se inserindo em escolas públicas brasileiras na ação, com os vários atores escolares, mediada pelo uso do que nomeamos como materialidades mediadoras (Souza, 2016a, 2016b, 2019, 2021; Souza *et al.*, 2018). Na ocasião desses trabalhos, o uso da arte não se institui pelo ensino da arte, nem mesmo pela expectativa de formar críticos artísticos, mas apresenta-se como instrumento psicológico na atuação do profissional psicólogo inserido em contextos escolares.

A instituição escola, assim como as demais instituições que pautam a vida dos sujeitos, apesar de estar voltada à finalidade de apropriação do conteúdo historicamente acumulado pela humanidade, também passa a sucumbir ao que Heller (1989) chamou de vida cotidiana. No ritmo do cotidiano, os sujeitos são implicados a comparecer sem pausas, sem espaço à reflexão a respeito do que sentem ou pensam, na maioria das vezes repetindo comportamentos e ações que se esvaem de sentidos e significados compartilhados pelos que comparecem nesse cotidiano.

Investimos, portanto, na potência da arte em realizar quebras no ritmo da vida vivida e elevar o apreciador à busca do que não está dado na aparência da cotidianidade tal qual ela se revela. Assim, as práticas pautam-se no esforço da compreensão da Psicologia da Arte enquanto efeito que a obra produz em relação ao sentir-se parte de uma cultura humana e, assim, ampliar as possibilidades de significação das relações que constituem o contexto educacional e a comunidade escolar (Souza, 2019; Souza *et al.*, 2018).

Compreendida como uma linguagem que tem sua gênese nas relações sociais e que apresenta como peculiaridade a potência de afetar os sujeitos pela via do sensível, a obra artística, por apresentar conteúdos e formas da cultura, por um lado, e por seu caráter aberto, por outro, pode promover o estranhamento da realidade, que é condição essencial para a atribuição de novos significados e sentidos em relação ao vivido (Souza *et al.*, 2018, p. 376).

Assim, a arte, ao colocar em evidência as contradições, possibilita um processo de ressignificação do cotidiano vivido e apresenta-se como instrumento de práxis do psicólogo escolar a partir do acesso às manifestações de emoção e afetos pela via da contradição. Quando utilizamos as materialidades artísticas nas intervenções realizadas nos contextos escolares, temos como premissa o estranhamento da realidade cotidiana com vistas à ampliação das possibilidades de significação pelos atores da escola, e temos como horizonte o enriquecimento das relações entre e com esses atores da instituição (Souza *et al.*, 2018). Portanto, a obra de arte que é escolhida para ser utilizada como instrumento nas intervenções realizadas não é escolhida ao acaso. “Ela deve afetar os sujeitos em relação [...] colocando o sujeito em um estado de contemplação e reflexão” (Souza *et al.*, 2018, p. 379-380).

Quando optamos pela apreciação das artes visuais, uma materialidade bastante utilizada no desenvolvimento do presente trabalho, buscamos a apreensão da emoção em imagens pela via da imaginação. Entende-se que toda imagem que se faz da realidade pela mediação da imaginação é constituída pelos afetos que se têm em relação a essa realidade. Parafraseando Manguel (2001), somos seres de imagens que, desde a antiguidade, assinalamos com pinturas em cavernas que pudessem comunicar a presença humana:

[...] imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas (Manguel, 2001, p. 20-21.).

Essa discussão percorre os caminhos na Filosofia desde Aristóteles e reverbera na compreensão que Spinoza (1677/2013) traz na apreensão dos afetos. De acordo com o filósofo, fundamentado na epistemologia da experiência, o humano acessa o mundo pela experiência que tem com a realidade. Toda experiência resultará em uma imagem condicionada à memória das afecções anteriores. Se a mente aceita essa imagem como verdadeira, o sujeito permanece na ilusão, sob as causas inadequadas. Mas os sujeitos têm instrumentos para pensar em cima dessas imagens buscando as ideias adequadas, ou seja, comparar, refletir, para, então, chegar a compreender aquela imagem e as causas daquela imagem. Desse modo, para o filósofo monista somos os únicos animais capazes de pensar

sobre os nossos afetos, pensar sobre as imagens do corpo (Spinoza, 1677/2013; Sawaia, 2018; 2000).

É esse o processo de reflexão que buscamos em nossas intervenções mediadas pelas materialidades das artes visuais. No processo de leitura de imagens, o que o sujeito vê refletido trata sobre as próprias significações constituídas ao longo de sua história. As imagens que o constituem se refletem na imagem apreciada.

O primeiro olhar produz sensações de impacto, convidando ou não a continuar olhando. Nesse momento pré-reflexivo, as emoções podem se evidenciar, refletidas na e pela obra, podendo ser em forma de incômodo, choque, indignação, tristeza, raiva, injustiça. [...] Mas o olhar vai se ampliando pela própria natureza da experiência de fruição e pelo que suscita a imagem. [...] Na busca de compreensão dos símbolos expressos pela obra, os sentimentos nela concretizados são revividos por nós, pois o sentido dado pela imagem é todo envolvido no sensível, e, portanto, próprio do mundo dos sentimentos (Souza, 1998, p. 93).

Nesse processo, o sujeito é instado a viver sentimentos e emoções suscitados pela imagem artística confrontando-os com o modo que os sente na vida vivida e ampliando as possibilidades de senti-los, complexificando esse sentir. Ampliam-se as possibilidades de atribuição de sentidos e significados do vivido, do modo como esses sujeitos vivenciam as emoções nas relações do cotidiano. Ao fim, parafraseando Manguel (2001), o que vemos não é a pintura em seu estado fixo, mas sim ela traduzida nos termos de nossa experiência: “As obras tornaram-se autobiográficas” (Manguel, 2001, p. 28).

A fruição de uma obra artística revela, a um só tempo, a obra em si e as significações de quem interpreta essa mesma obra. A leitura de imagens, no que diz respeito à Psicologia da Arte, coloca em movimento o sentir porque contrapõe o que se vê e o que já foi experienciado na história do sujeito que contempla a obra. É a partir desse estranhamento que se abre a possibilidade dos questionamentos que levam à reflexão. Trata-se de uma “atividade de olhar o olhar do outro registrado sobre a obra, de espelhar seus sentimentos; de estabelecer relações com o vivido, sentido e re-significar suas concepções e conceitos” (Souza, 1998, p. 105).

Corroboramos, portanto, a compreensão vigotskiana de que o processo criador do expectador é tão potente quanto o do artista que cria a obra.

Quando o espectador interpreta essa tela e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro pertence totalmente ao psiquismo do receptor. [...] Depois, precisamos aplicar a complexa tarefa de recordar, de associar ideias para compreender que pessoa ou que paisagem está representada no quadro, observar em que relação estão suas diferentes partes. Toda essa tarefa necessária pode ser denominada “segunda síntese criativa”, porque exige que o receptor reúna e sintetize os elementos dispersos do todo artístico [...] Ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos que

se diferenciam infinitamente em seu nível, mas que são completamente iguais por sua natureza [...] **o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente** (Vigotski, 1926/2003, p. 230-231, grifo nosso).

Nesse processo de criação do expectador da obra, a agilização da imaginação mobiliza a formação e reconfiguração de novos nexos, abrindo possibilidades de ressignificar os afetos do vivido no cotidiano. É dessa premissa, portanto, que derivamos a defesa do uso das artes visuais na mediação do trabalho do psicólogo escolar, em especial com os adultos, na agilização da imaginação e consequente descrystalização dos modos de ser, sentir e pensar as relações cotidianas engendradas no contexto da escola.

2.4 A Psicologia Escolar Crítica: a atuação com o adulto da relação

Nessa perspectiva da Psicologia, o homem é entendido como histórico. Suas características são formadas nas relações que se configuram ao longo de sua história, e a relação sujeito-sociedade é tida como uma relação dialética (Vigotski, 1931/1995; Politzer, 1962/1986). O psiquismo, portanto, não representa o mundo; ele trabalha o mundo. Ou seja, o homem nasce, então, com a capacidade de se tornar humano, e, a partir da apropriação cultural, ele tem a possibilidade de se hominizar.

Não há passividade diante da realidade, pois, **da mesma forma como o meio age sobre o indivíduo, o indivíduo age sobre o meio**. A realidade é configurada por esse psiquismo. É ele quem “filtra” a realidade, transforma a percepção do mundo para que o indivíduo possa agir e viver, configurando, assim, o modo como cada sujeito constitui e é, a um só tempo, constituído pelo meio. Dessa forma, o que está na base do funcionamento psíquico, nessa perspectiva, é a mediação, o núcleo mediador das relações do sujeito com o social. Assim, a Psicologia do desenvolvimento é tida pela máxima de que nos tornamos nós mesmos a partir da e na relação com um outro social (Vigotski, 1935/2010; Friedrich, 2012; Veresov, 2012).

A instituição escolar é um desses outros sociais na constituição dos sujeitos que dela participam e que a constituem. Sua função, nessa perspectiva, está ligada à promoção de situações sociais de desenvolvimento (Vigotski, 1935/2010) que favoreçam a apropriação do conteúdo escolarizado, acumulado historicamente na cultura humana (Saviani, 2011; Libâneo, 2016). Se a relação empreendida com o meio é única e singular para cada sujeito, cada um terá sua própria trajetória escolar, que compreende os modos de ser e estar em relação com esse meio social, que é a escola. O desenvolvimento humano assume, portanto, infinitas janelas de possibilidades (Tateo, 2019), e só é possível compreender o papel do meio no

desenvolvimento quando se compreende qual é a relação que vem sendo empreendida com esse meio, um meio que vai se ampliando à medida que o desenvolvimento vai acontecendo.

Assim, o que determina a extensão do meio no desenvolvimento são as vivências – *perehivanie* – que o sujeito tem na relação com esse meio (Vigotski 1935/2010; Veresov, 2017). É a mesma situação, o mesmo meio, mas os momentos do desenvolvimento são diferentes, então diferentes alcances possíveis, porque a relação de cada pessoa com os acontecimentos é diferente; são vivências diferentes.

Entende-se *perezhivanie* enquanto prisma, união indivisível das particularidades do meio (da situação representada na vivência) e as particularidades da personalidade, a depender da forma como o sujeito toma consciência de certo acontecimento e como se relaciona afetivamente com ele. Assim, “a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado” (Vigotski, 1935/2010, p. 691). A expressão cunhada por Vigotski também é esclarecida por González Rey (2009) como experiências emocionais subjetivas e singulares que constituem o curso do desenvolvimento humano.

O sujeito de Vigotski, portanto, é ativo, produto e produtor de seu meio social. Diferentemente do desenvolvimento hereditário e da evolução biológica, Vigotski (1935/2010) compreende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir da relação com as formas ideais, ou finais, desse desenvolvimento. Nas palavras do autor:

[...] se no meio, não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sobre as quais já lhes falei, ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim (Vigotski 1935/2010, p. 695).

É a partir da interação empreendida com o meio que a criança passa a apresentar as propriedades que vemos surgir em seu desenvolvimento. Vigotski (1934/2009) utiliza-se do exemplo de apropriação da fala para elucidar o papel do meio enquanto fonte de desenvolvimento dos sujeitos, sendo que esta é utilizada primeiro no coletivo, enquanto forma de comunicação, para, então, se tornar constituinte dos processos de autorregulação da conduta e da personalidade da criança.

Mas e com os adultos na instituição escolar, no caso, com os gestores? Se digo que o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à apropriação do conteúdo escolarizado, afirmo que, uma vez apropriado, esse desenvolvimento já está consolidado? Na perspectiva dialética vigotskiana, o **desenvolvimento nunca cessa**. Trata-se de um processo permanente e

contínuo que se dá ao longo de toda a existência humana. Em relação, o que o sujeito internaliza não são as pessoas nem as próprias relações em si, mas as significações, os significados e sentidos produzidos a partir dessas relações empreendidas. Essas significações se transformam ao longo do tempo e das próprias mudanças dos sujeitos que permanecem em relação. Portanto, esse desenvolvimento das significações é o que promove a ampliação da consciência nos sujeitos.

Se a intersubjetividade é constituída pelas significações apropriadas do meio social, compreender a intersubjetividade dos gestores é acessar as significações atribuídas por esses sujeitos sobre o que é a escola que gerenciam, a que ela serve, qual a visão de sujeito, de desenvolvimento e de adolescente que esses gestores têm e que permeiam o espaço escolar. Além disso, só é possível ampliar consciência à medida que essas significações ficam claras aos que estão em relação constituindo essas significações, fazendo emergir as contradições nas quais essas significações são forjadas.

O trabalho dos gestores poderia, portanto, assumir esse lugar de promoção de desenvolvimento do sujeito. Entretanto, caso assumissem, conforme preveem Leotiev (1978) e Clot (2010), o trabalho burocrático e alienado, esses gestores escolares teriam como promover o próprio desenvolvimento? A concepção prevalente é de que a gestão escolar não necessita de formação continuada, de que, ao se atingir o cargo de gestão, as características das quais prescinde a função já estão dadas no sujeito (Placco, *et al.*, 2011).

Petroni (2013) evidenciava, em seu trabalho, quanto os conflitos e as contradições que emergiam na relação dos gestores com as políticas e o sistema de ensino influenciavam o modo como esses atores empenhavam as relações na escola. Entretanto, apesar de ser considerada uma prática emergente (Martinez, 2010), a atuação com a gestão escolar ao longo destes anos pelo grupo de pesquisa Prosped demonstra que permanece a representação do psicólogo enquanto profissional que realiza atendimentos individuais, orientações e diagnósticos.

Na maioria das vezes, a gestão escolar não está preparada para lidar com os conflitos que emergem nas relações escolares e acaba por deixar num segundo plano sua função de garantir as condições ideais de ensino e aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento dos estudantes (Petroni, 2013). Além disso, a equipe gestora é de suma importância na garantia das ações da Psicologia na instituição escolar, visto que em todos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa evidencia-se que, sem uma mudança da ação gestora, há pouca probabilidade de avanço nos processos educativos.

Mas se partimos das contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, há de se recorrer à importância atribuída pelo autor de base materialista às condições materiais presentes no meio em relação à constituição do sujeito. Assim, podemos questionar: Quais são as condições concretas a que estão submetidos os gestores escolares? Quais são as condições oferecidas ao seu desenvolvimento? Enquanto adultos, muitas vezes autorregulados, qual é o desenvolvimento possível?

De acordo com Placco e Souza (2006), ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem no adulto, é importante considerar a experiência prévia desse sujeito que aprende, entendendo-a como ponto de partida e chegada e como possibilidade de tornar significativo o processo de desenvolvimento desse adulto. Nas palavras das autoras, “O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas” (Placco & Souza, 2006, p. 19).

O que as autoras ressaltam é a importância da possibilidade de o sujeito adulto narrar a realidade favorecendo a apreensão de sentidos e significados atribuídos ao mundo, ao outro e a si mesmo. Desse modo compreendemos que o **processo de desenvolvimento do sujeito adulto se dá**, parafraseando Placco e Souza (2006), **no âmbito coletivo** a partir do confronto e aprofundamento de ideias, além da escolha comprometida e implicada nesse processo.

Contudo, é Dugnani (2017) que mais nos lança luz sobre a vontade, enquanto função psicológica superior, mediando os processos de mudança em gestores escolares. A autora, ao realizar um trabalho de pesquisa-intervenção com esses atores, evidencia a importância de espaços de reflexão e pausa nos processos desenvolvidos pela equipe escolar, bem como o papel imprescindível do coletivo da equipe enquanto situação social de desenvolvimento favorecedora de novas significações.

Em relação a esses gestores, e no modo como a Psicologia e a Educação desenvolveram suas relações ao longo do tempo, há de se considerar qual era a experiência prévia que tinham com esse profissional da Psicologia? Além disso, é possível indagar se estariam esses gestores dispostos a refletir sobre qual é o papel da gestão comprometida com a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados na instituição escolar?

Se para Vigotski (1931/1995) o desenvolvimento do homem não cessa e, na realidade, passa a atingir níveis progressivos à medida que incorpora um conhecimento desconhecido ao que já estava conquistado, temos que a transformação dos modos de funcionamento do psiquismo adulto também se dá à medida que o sujeito passa a compreender sua própria realidade de forma cada vez mais ampliada. Essa compreensão está condicionada às

interações estabelecidas entre sujeito e meio que é fonte de seu desenvolvimento. Nas palavras de Souza (2016a), um “meio enquanto provedor dos modos de ser e agir do sujeito, que no próprio processo de apropriação os converte em seus próprios modos de ser e agir” (p. 13). Ou seja, se o meio é fonte de desenvolvimento, a vontade, enquanto função psicológica, também não emana do sujeito, mas precisa ser fomentada no e pelo social com que esses sujeitos se relacionam.

Enquanto profissional que aporta na escola, o psicólogo também é constituinte desse meio com o qual os atores escolares empreendem relações. A própria visão de desenvolvimento, propagada pela ciência da Psicologia no bojo das relações escolares, também se constitui como meio social. Corroboramos Souza (2016) em que, diante da diversidade de abordagens teóricas adotadas na Psicologia, das diferentes visões sobre o que é o desenvolvimento, da escolha por uma compreensão de sujeito que considera o contexto educativo como espaço coletivo de “relações mediadas por práticas sociais de natureza educativa, a perspectiva teórica a ser adota deve ser aquela que privilegie o social, o coletivo, como espaço de constituição do sujeito” (p. 12-13).

De então, deriva nossa defesa por um profissional da Psicologia escolar que se apresente à escola enquanto um parceiro constituinte do meio social capaz de possibilitar novas vivências a esses atores a fim de que possam ampliar sua compreensão de mundo e de si no que diz respeito à tarefa de atuar para que a instituição escolar prevaleça enquanto fomentadora do desenvolvimento humano. Acreditamos que esse posicionamento profissional precise ter em sua base fundamentos epistemológicos que foram compartilhados neste trabalho e uma postura de parceria (Oliveira, 2018) entre gestores e psicóloga-pesquisadora.

A seguir, compreenderemos como se deu o processo de pesquisa e as condições materiais para que essa parceria se efetivasse.



Figura 6. Jackson Pollock, **Forma Livre** (*Free form*), 1946. Óleo sobre tela, 1350x2400cm Museum of Modern Art (MoMA), Nova Iorque, EUA.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Este capítulo discorre sobre o método que sustenta e desenvolve a presente pesquisa. De acordo com Vigotski (1927/1996), a questão metodológica se torna central na perspectiva teórica aqui fundamentada. É o método do materialismo histórico-dialético que permite apreender o movimento do objeto a ser estudado e das relações que constituem o fenômeno. O método constitui, juntamente com os pressupostos teórico-metodológicos, nesta perspectiva, os óculos que usaremos para olhar a realidade a ser pesquisada e, a um só tempo, a ferramenta utilizada para apreendê-la.

Corroboramos, portanto, a compreensão vigotskiana de que é o sujeito, situado na história de seu tempo, o principal objeto de estudo da Psicologia concreta, daí a importância de se compreenderem as relações empreendidas por ele e que o constituem enquanto sujeito. Essas relações são o que compõe as significações do sujeito, que, por sua vez, o constituem e configuram seu modo de compreender, nomear e se relacionar com seu meio.

É o método que, segundo Vigotski (1927/1996), não se separa da teoria, que nos permite lançar luz sobre o que, a princípio, se apresenta como caos, porque entende a realidade como misteriosa, mas não como uma realidade sem lógica. O presente trabalho, portanto, tem o desafio de avançar à lógica formal de compreensão dos fenômenos na perspectiva científica conservadora e ampliar a forma dialética de compreensão da realidade. É um caminho semelhante ao convite da obra de Jackson Pollock, de 1946, e sua técnica de gotejamento no movimento artístico do expressionismo abstrato que envolve o expectador em sua complexidade, aparentemente sem forma conhecida, mas que nos faz entrar em contato com sentimentos e emoções antes não significados.

O método materialista histórico-dialético traz essa possibilidade de se ampliar o olhar a tantos outros que compõem o fenômeno investigado. O contexto, o cenário, os participantes, o modo como se deu a aproximação com o campo investigado, todos esses componentes também constituem o objeto investigado. E é a pesquisa-intervenção que permite que coloquemos esses componentes em movimento para que, então, possamos acessá-los, tendo a Psicologia da Arte de Vigotski como técnica, instrumento psicológico do qual lançamos mão para a efetivação da presente pesquisa. Certos de que os pressupostos teórico-metodológicos foram amplamente explorados no capítulo anterior, nos propusemos, nesta seção, a circunscrever os percursos de construção desta investigação.

3.1 Caracterização do contexto, cenário e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa tem como lócus a escola e, por opção, a escola pública estadual de Ensino Médio de um município de grande porte do estado de São Paulo. Configura-se como polo industrial e empresarial, com população estimada, a partir dos dados no *site* do IBGE cidades, em 2021, de 1.223.237 de habitantes, o que mantinha o município como o terceiro mais populoso do estado. De acordo com os dados divulgados pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) da Secretaria de Trabalho, em 2019 o município, juntamente com os demais da região, se destacou por índices positivos no número de empregos disponibilizados no primeiro semestre do ano. Entretanto, esse crescimento é expressivo no setor de construção civil em contraposição ao setor de serviços, que, apesar de ainda manter os maiores índices, teve queda de oferta de vagas.

Este cenário econômico nos possibilita a compreensão das características prevalentes da comunidade da qual faz parte a escola pesquisada. É possível compreender que muitos dos empregos ofertados na região não necessariamente promovem qualidade de vida e/ou boa remuneração. Apesar de apresentar 39,1% de população ocupada em trabalhos formais, historicamente no município as ofertas de emprego e qualidade de vida são segregadas a depender da região que se habita.

Encontramos dados²⁰ em um texto que subsidiou o plano diretor do município em 2006 no que diz respeito à dinâmica demográfica da cidade, disponível no *site* da prefeitura. De acordo com esse documento, o município fora dividido em microrregiões, avaliadas a partir de um Índice de Condição de Vida (ICV) criado em 2001 e atualizado em 2006 com dados do IBGE. Esse índice era composto a partir dos seguintes indicadores: população morando em sub-habitação; instrução e rendimento do chefe de família.

O mapa temático do ICV aponta regiões que concentram famílias e indivíduos sujeitos a maiores riscos. Sugere uma polarização entre as regiões Leste e Norte, por um lado, e Noroeste, Sudoeste e Sul, que concentram a maioria das unidades com piores índices. De acordo com esse documento, em 2006, 43% dos habitantes do município residiam nas regiões com piores índices de condição de vida e estavam sujeitos a maiores riscos, o que indicava necessidades diferenciadas de atenção. Entretanto, passados 13 anos, os bairros que compõem a região Noroeste, que está a cerca de 15 quilômetros do centro da cidade, desde 2015 se configuram como um distrito do município e permanecem com escassos espaços de lazer, saúde e assistência.

²⁰ Informações obtidas no endereço eletrônico:
<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/planodiretor2006/pdfinal/cap3.pdf>.

A região em que se situa a escola, cenário da presente pesquisa, inclui comunidades constituídas por habitações, serviços, infraestrutura e saneamento básico precários. Não há equipamentos culturais nem de lazer no bairro e/ou nas imediações, o que indica a situação de crianças e jovens moradores do local como de alta vulnerabilidade, sobretudo se considerarmos a incidência do tráfico de drogas na região e os desdobramentos que acometeram o espaço com o avanço da pandemia do coronavírus a partir de 2020.

O modo como o município se organiza economicamente, ao longo da história da administração pública, impacta diretamente na forma como os moradores das regiões se organizam em relação ao trabalho e educação. Prova disso são as pesquisas realizadas pelos integrantes do nosso grupo em relação às baixas expectativas de futuro que os jovens do Ensino Médio têm às vésperas de ingressar no mercado de trabalho ou a crença na impossibilidade de acesso ao Ensino Superior (Arinelli, 2017; Luz, 2019; Reis, 2019; Neves, 2020).

Em 2019, o município contava com 658 escolas, sendo 392 delas públicas, das quais 175 eram estaduais. A escola estadual em que foi realizada a pesquisa atende, em média, a 1.300 alunos da região Noroeste da cidade, divididos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo, de acordo com o Censo Escolar (2018), 587 matrículas referentes ao Ensino Médio. Tem 40 professores, entre efetivos – a maioria, que está há bastante tempo na escola – e substitutos. A equipe gestora, quando no início desta pesquisa, era formada por dois coordenadores, sendo um responsável pelo Ensino Médio e outro pelo Ensino Fundamental, duas vice-diretoras, sendo uma com dedicação exclusiva ao Programa Escola da Família²¹, e uma diretora. No presente trabalho, buscou-se preservar a identidade dos participantes identificando-os com nomes de grandes pintores brasileiros, a saber:

²¹ A Escola da Família é um programa social do governo do Estado de São Paulo que tem como objetivo proporcionar diversas atividades dentre esportes, cultura, qualificação para o trabalho e saúde para as comunidades escolares aos fins de semana. O programa teve início em 2003, e em 2019 houve uma restrição no número de escolas que ofertavam essas atividades, tendo como coordenador da equipe um membro da equipe gestora da escola ou um professor articulador, designado especificamente para o programa, a partir deste ano. A escola pesquisada era uma das poucas da região que ainda ofereciam esse programa, e a vice-diretora, que até o ano de 2018 teve suas atividades circunscritas ao programa, passou também a lecionar aulas nos horários regulares, tornando-se professora articuladora. Rosina deixou de ocupar o cargo de vice-diretora em 2019, mas participou dos encontros em que foram coletados os dados que compõem a presente pesquisa.

Tabela 6
Caracterização dos participantes da pesquisa.

NOME	IDADE	FUNÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO QUE OCUPA O CARGO ATUAL²³
FICTÍCIO A PARTIR DE PINTORES BRASILEIROS²²				
ANITA	47 anos	Diretora	26 anos	4 anos
MARIA AUXILIADORA	50 anos	Vice-diretora	20 anos	4 anos
ROSINA	58 anos	Vice-diretora	28 anos	5 anos
TARSILA	49 anos	Professora Coordenadora pedagógica	22 anos	3 anos
CÂNDIDO	43 anos	Professor Coordenador pedagógico	21 anos	7 anos

Quando iniciamos a pesquisa, a estrutura física da instituição era composta por 12 salas de aula que continham muitas carteiras quebradas e sucateadas, um pátio sempre cheio de pombas e bastante sujo – até mesmo os bebedouros de água dos estudantes eram invadidos pelas aves –, um refeitório, que precisava ser dividido entre os estudantes por não comportar todos ao mesmo tempo, banheiros masculinos e femininos para os alunos, uma quadra poliesportiva coberta e com muitos desníveis, evidenciando a necessidade de reparos, uma

²² Anita Catarina Malfatti (1889-1964), pintora, gravurista, desenhista, pertenceu aos movimentos artísticos modernismo brasileiro e expressionismo.

Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974), considerada uma precursora da *body art* no Brasil. A artista, autodidata, neta de pessoas escravizadas, revela, em sua pintura contemporânea, um novo lugar social do afrodescendente no País, e nasceu no mesmo município que a família da pesquisadora.

Rosina Becker do Valle (1914-2000), artista que cultivou as cenas e figuras *naïfs*, ligadas ao universo do Carnaval e das festas populares, à religiosidade e às pessoas simples, com o uso de cores predominantemente fortes.

Tarsila do Amaral (1886-1973), pintora, desenhista e tradutora brasileira, também pertencente ao Modernismo Brasileiro.

Cândido Portinari (1903-1962), artista plástico brasileiro, retratou inúmeros temas sociais do contexto do País, recebendo influências dos movimentos artísticos Cubismo e Surrealismo, caracterizando sua pintura como representantes do Neorrealismo.

²³ Foram considerados o tempo de atuação dos gestores até o ano de 2021. Entretanto, Rosina e Tarsila deixaram de compor a equipe escolar a partir de 2020, e, por isso, estão contabilizados apenas os anos de atuação na referida escola.

biblioteca e sala de informática, que permaneciam constantemente fechadas, uma sala para os professores com banheiros masculino e feminino para os funcionários, uma sala para os professores coordenadores pedagógicos, uma sala menor para o funcionário nomeado como mediador de conflitos, uma secretaria para assuntos administrativos e uma sala que era dividida entre a diretora e a vice-diretora da escola. Havia também um jardim na entrada dos funcionários, em frente à sala da direção, e um espaço vago com canteiros ao fundo da escola que foi utilizado pela professora de Biologia para a realização de um projeto de horta.

A partir do fim de 2018, e ao longo de 2019, a diretora Anita passou a fazer algumas reformas na instituição escolar, e quando instituída a pandemia da Covid-19, em 2020, a equipe gestora revitalizou diferentes pontos da instituição. Foram feitas reformas nas salas dos professores e gestores, foi construído um espaço de socialização com bancos próximos à horta nos fundos da escola, resolveram o problema das aves no pátio e ajustaram as carteiras escolares. Também se instituiu a pintura de grafite nos muros da escola e nas portas dos banheiros dos estudantes. Assim, ao longo de 2020, e no primeiro semestre de 2021, a escola estava completamente reformada, com espaços planejados, porém sem a presença dos estudantes, que estavam apartados do espaço escolar devido às medidas de isolamento social impostas pela pandemia da Covid-19.

3.2 Processos e caminhos da investigação

Ao longo de 2016 e 2017, o grupo Prosped inseriu-se no cotidiano da instituição escolar aqui pesquisada com a realização de atividades em sala de aula com alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Também realizaram encontros com os professores da escola em momentos de reunião da equipe, e, especificamente ao longo de 2017, foram realizados encontros entre uma psicóloga do grupo e a então equipe gestora da instituição. A profissional que ocupava o cargo de direção naquele momento tinha uma postura bastante autoritária para com a equipe de professores e coordenadores pedagógicos, mas era parceira do trabalho do grupo de pesquisa e frequentemente incentivava as ações propostas tanto com alunos e professores quanto com os gestores.

No início de 2018, quando se daria o momento de entrada desta pesquisadora no campo de pesquisas, fomos surpreendidos pela troca de gestão escolar na instituição. Logo no início do ano, foi organizado um espaço em reunião de planejamento da escola para que apresentássemos os novos integrantes e o trabalho que fora realizado até então. Na ocasião, fomos recebidos pela vice-diretora Maria Auxiliadora, que nos tratou muito bem na reunião mesmo sem conhecer nenhum dos integrantes. Apresentou-se a cada um e apresentou a nova

diretora Anita. Ao fim da apresentação com os professores, a pesquisadora que já desenvolvia os encontros com os gestores e eu explicamos o trabalho que fora realizado com a gestão anterior, e perguntamos se era do interesse dessa nova gestão a continuidade do trabalho, especificamente os encontros semanais que aconteciam com a equipe gestora e a psicóloga pesquisadora.

Uma vez demonstrado o interesse da equipe na continuidade dos encontros, foi elaborado um projeto de intervenção, entregue e dialogado com a equipe gestora para possíveis ajustes. Foi colhida a autorização para a realização da pesquisa (Anexo I) e, em seguida, o projeto foi submetido e aprovado²⁴ pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

Quando iniciamos os encontros com a equipe gestora, ficou acordado que, devido à dificuldade de conciliar o horário de todos os gestores, o professor coordenador pedagógico Cândido não participaria dos primeiros encontros, vindo a participar apenas a partir do quarto encontro. Inicialmente, havíamos previsto que os encontros aconteceriam semanalmente, entretanto, com a pouca familiaridade da nova gestão com as demandas com as quais precisavam lidar, nos foi solicitado que acontecessem quinzenalmente. Por fim, terminamos o ano de 2018 com uma média de um encontro ao mês.

A mudança da gestão escolar ocorreu concomitantemente à mudança de gestão das políticas educacionais do Estado de São Paulo, com conseqüente mudanças nos planos e instrumentos de avaliação, visto que em 2017 se deu início à implantação do programa Gestão em Foco²⁵ nas escolas estaduais de São Paulo, que utilizava o Método de Melhoria de Resultados (MMR) para alavancar os índices de aprendizagem nas escolas. Entretanto, foi apenas em 2018 que essas e outras ferramentas passaram a fazer parte do cotidiano administrativo e pedagógico da instituição pesquisada, mesmo ano em que ocorreram as eleições para governador do Estado com conseqüentes mudanças dos cargos de gestão de secretarias, em especial da Secretaria da Educação.

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, sob forte influência das tantas mudanças a que estava submetida a escola, foram realizados 11 encontros reflexivos, com duração de duas

²⁴ O presente projeto foi aprovado pela Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pelo parecer 3.174.261.

²⁵ De acordo com as informações no *site* da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o Programa Gestão em Foco visa melhorar o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho. O método, chamado de Método de Melhoria de Resultados, prevê o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas buscando que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. Trata-se de um programa realizado em parceria com a associação Parceiros da Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>.

horas cada, com os integrantes da equipe gestora com a qual foram utilizadas expressões artísticas de diferentes naturezas como disparadores de reflexão no diálogo com os gestores. Assim, foi proposta a apreciação de diversas expressões artísticas, especialmente artes visuais, fotografias e contos com temas relacionados aos desafios da gestão. Cada uma dessas obras de arte foi escolhida a partir de discussões semanais realizadas junto ao grupo de pesquisas Prosped e aliada à intencionalidade de transformação da realidade pesquisada (Souza, 2019; 2021) tal qual discutido em capítulos anteriores neste trabalho.

A seguir, estão dispostas todas as expressões artísticas utilizadas nesses encontros:

Tabela 7

Expressões artísticas utilizadas nos encontros.

ENCONTRO	EXPRESSÕES ARTÍSTICAS UTILIZADAS
1.º ENCONTRO	Doisneau, Robert. <i>L'information scolaire</i> , Paris, França, 1956, fotografia .
	Doisneau, Robert. <i>Le cadran scolaire</i> , Paris, França, 1956, fotografia .
	Doisneau, Robert. <i>Close to the right answer</i> , Paris, França, 1956, fotografia .
	Doisneau, Robert. <i>And Schoolboy's hours be full eternity</i> , Paris, França, 1956, fotografia .
2.º ENCONTRO	Cândido Portinari, Malhando Judas , 1940. Tinta a óleo, 100x80 cm, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
	Cândido Portinari, Marias , 1940. Pintura a guache, / papel, 23x32 cm, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
2.º ENCONTRO	Diego Velázquez, As meninas , 1656. Tinta a óleo, 318x276cm, Museu do Prado, Madrid, Espanha.
	Pablo Picasso, Las meninas , 1957. Óleo sobre tela, 194x260cm, Barcelona, Museu Picasso.
3.º ENCONTRO	Assis, M. (1882.) O espelho. In Revista Ilustrada . Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Livraria Lombaerts & Cia.
4.º ENCONTRO	Miyuki, Luciana. Desvio de percurso 3 (2010). Instalação (sal e água), dimensões variáveis. Exposição "SAC 42", Pinacoteca de Piracicaba / Piracicaba, SP.
	Nathalia Garcia. Espaço invertido. 39 pedras e linhas de crochê . Dimensões variáveis. Centro Cultural do Sistema FIEP, Curitiba, 2012.

5.º ENCONTRO

M. C. Escher, **Bond of Union**, 1956. Litografia no papel, 34,6x41,6 cm, Museu de Arte Popular, Lisboa, Portugal.

Caravaggio, **A Vidente**, 1594. Tinta a óleo, 99x131cm. Museu do Louvre, Paris, França.

Caravaggio, **Medusa**, 1597. Óleo sobre tela, 60x55cm Galleria degli Uffizi, Florença, Itália.

6.º E 7.º
ENCONTROS

Caravaggio, **Ceia em Emaús**, 1601/02. Óleo sobre tela, 141 x 196,2 cm, Londres, National Gallery.

Caravaggio, **Judite e Holofernes**. 1598/99. Óleo sobre tela, 145 x 195 cm. Roma, Galleria Nazionale d'Arte Antica, Palazzo Barberini, Itália.

8.º ENCONTRO

Texto utilizado para realização da atividade do teatro retirado do trabalho: Reis, E. C. G. (2019). **Um rosto que contém várias faces**: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do Ensino Médio Público noturno. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. O texto na íntegra pode ser encontrado em Apêndice D.

Jackson Pollock, **Forma livre (Free Form)**, 1946. Óleo sobre tela. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), EUA.

Vincent van Gogh, **Campo de Trigo com Corvos**, 1890. Óleo sobre tela, 50,5 x 103 cm, Museu Van Gogh, Amsterdã, Holanda.

11.º ENCONTRO

Paul Cézanne, **O Cesto de Maçãs**, 1893. Óleo sobre tela, 65 x 80 cm, Art Institute of Chicago, Chicago, IL, EUA.

Jackson Pollock, **Mural**, 1943. Óleo sobre tela, 247 x 605 cm. University of Iowa Stanley Museum of Art, Iowa City, Iowa, EUA.

Ao fim dos quatro primeiros encontros com a equipe, também foram entregues frases impressas em papéis coloridos a partir de um material educativo da 31.ª Bienal de São Paulo²⁶. O objetivo da entrega dessas impressões aos gestores era proporcionar a discussão das reflexões levantadas nos encontros para além dos momentos em que permanecemos em contato com a equipe. Além disso, como inicialmente o professor coordenador Cândido não tinha disponibilidade de estar nos momentos dos encontros, apostávamos na entrega das frases para fomentar as discussões e reflexões em outros momentos de interação da equipe gestora.

²⁶ Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/616>

Com o avanço dos encontros, estreitamento das relações com a pesquisadora e a possibilidade de participação de Cândido, interrompemos a entrega desse material. A seguir, estão dispostas as frases utilizadas:

- COMO TORNAR VISÍVEL ALGO INVISÍVEL?
- O ESPAÇO ONDE VIVEMOS É CONSTITUÍDO SÓ POR AQUILO QUE VEMOS? E O QUE NÃO VEMOS E QUE POVOA O ESPAÇO?
- QUANDO VOCÊ ENXERGA ALGO DO OUTRO EM VOCÊ?
- COMO ACOLHER E LIDAR COM AS EFICIÊNCIAS E AS DEFICIÊNCIAS QUE TODOS POSSUEM?

Também ao longo dos dois primeiros anos de pesquisa, foram realizadas cerca de 30 visitas da pesquisadora ao contexto escolar tanto para acompanhar individualmente a rotina de Anita e Maria Auxiliadora quanto para acompanhar e fazer a observação de intervenções de parceiros do grupo de pesquisa com os docentes e estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ainda, foram realizados três momentos de diálogo com familiares da comunidade, a pedido da equipe gestora, e uma reunião com os docentes da instituição coordenada pela líder de pesquisas e acompanhada pela pesquisadora, também a pedido dos gestores.

Em 2020 e 2021, com o distanciamento social enquanto medida de contenção do coronavírus e a suspensão das atividades presenciais, nossas interações com a equipe gestora e com a comunidade escolar passaram a se configurar no meio virtual. Pelo grupo de pesquisa, foram realizados encontros virtuais reflexivos com os estudantes, dos quais a pesquisadora participou ativamente no planejamento e na articulação para autorização da direção da escola, uma vez que se tratava de uma prática com os estudantes e publicada nas redes sociais da instituição. Da mesma forma, foram disponibilizados espaços virtuais para os educadores que, por orientação da equipe gestora, buscavam a pesquisadora por mensagens de texto em aplicativos de celular, quando aflitos com as repercussões da pandemia.

Assim, foi possível apoiar a equipe gestora em cinco reuniões virtuais, organizadas pelos gestores com todo o corpo docente da instituição, e mais dois encontros coordenados pela pesquisadora e sua orientadora com os professores, a pedido da diretora e do coordenador pedagógico. Também, enquanto apoio à gestão da escola, estivemos presentes virtualmente em duas *lives* promovidas por Anita para informar a comunidade sobre as atualizações no contexto escolar ao longo do período de ensino remoto. Foram realizadas

inúmeras conversas por aplicativos de mensagens entre a pesquisadora e a equipe gestora nas quais foram encaminhados textos, reportagens, músicas e imagens que servissem à reflexão dos gestores sobre os assuntos abordados nessas conversas.

Além disso, foi realizado um levantamento pelo grupo de pesquisa sobre atendimentos psicológicos gratuitos ou de baixo custo que pudessem ser disponibilizados pelos gestores à comunidade escolar para os casos de sofrimento que chegavam à equipe ao longo do desenvolvimento da pandemia. Com a equipe gestora, a pesquisadora e sua orientadora se encontraram virtualmente por sete vezes. Nesses encontros, eram discutidas a realidade enfrentada pela equipe bem como a proposição de diferentes ações coordenadas pelos demais integrantes do grupo de pesquisa com vistas a apoiar a escola.

Por fim, concluído o primeiro semestre de 2021, foram realizadas entrevistas semiestruturadas²⁷, de forma *online* pela plataforma Google Meet, com a diretora Anita, a vice-diretora Maria Auxiliadora e o professor coordenador pedagógico Cândido. Essas entrevistas, que tiveram em média 1 hora de duração, aconteceram com esses três sujeitos porque foram os integrantes da equipe que permaneceram na escola desde o início da pesquisa até o momento em que ela se finda. Tarsila e Rosina deixaram de ocupar suas respectivas funções na escola antes do início da pandemia da Covid-19. Também tratou-se da oportunidade de registrar e apreender as transformações nas significações da equipe gestora com o advento da pandemia do coronavírus.

Desse modo, constituiu-se, enquanto fonte de dados para a presente pesquisa, a transcrição do áudio de cada um dos encontros, a transcrição das entrevistas semiestruturadas e os diários de campo construídos a partir das interações da pesquisadora com a equipe gestora da instituição e com os demais atores da escola, uma vez que realizar pesquisa com os sujeitos gestores, tal qual a natureza articuladora das ações da gestão escolar, tornou imprescindível a observação e inserção nos diferentes espaços e com os diferentes atores que configuram a realidade da escola.

Portanto, ainda que os trechos de transcrição e os diários de campo que constituem os eixos de análise desta pesquisa estejam circunscritos principalmente aos 11 encontros mediados pelas expressões artísticas e as entrevistas com os sujeitos gestores, todas as interações da pesquisadora e os diários construídos a partir dessas interações com a instituição escolar serviram para compor o objeto de análise da pesquisa.

²⁷ O roteiro das entrevistas realizadas está disposto no Apêndice E.

3.3 Procedimentos de Análise

No que se refere aos procedimentos de análise, persistimos na busca pela unidade enquanto manifestação da totalidade do fenômeno e, por isso, temos como inspiração o instrumento metodológico de Aguiar, Soares e Machado (2015), os núcleos de significação. Foram adotadas, portanto, como unidade de análise as expressões com significações relativas à vivência da prática gestora.

Em um primeiro movimento, foram realizadas incontáveis leituras e releituras dos dados, das quais emergiram os pré-indicadores que se configuram como primeiras representações destacadas muitas vezes no momento ainda empírico da pesquisa. Trata-se de palavras, frases ou diálogos que compõem uma unidade de significação (Van Ham, 2019; Aranha, 2015; Aguiar, Liebesny, Marchesan, & Sanchez, 2009). Essas expressões denunciam o movimento de compartilhamento dos significados e, quando aglutinadas por repetição e em diálogo com os objetivos da pesquisa, vão revelando os sentidos conferidos pelos gestores, conforme podemos perceber na Tabela 8:

Tabela 8
Exemplos de expressões com significações – os pré-indicadores.

ORIGEM DO DADO	EXPRESSÃO COM SIGNIFICAÇÃO
Trechos de transcrição do 8.º encontro	Cândido: ... não é possível fazer um documento como esse reunindo todo mundo porque o governo não deixa...
Trecho de transcrição do 10.º encontro	Anita: ... como fazer isso se é preciso cumprir os 200 dias letivos, ninguém vem trabalhar gratuitamente . Então, é muito complicado CÂNDIDO: Alinhamento, sabe que horas que é? Eu alinho com a ANITA a hora que eu venho, porque aqui dentro não dá tempo

Cada expressão com significação ganha qualificação das interpretações do pesquisador, dando origem aos indicadores que são elementos em sistema de correlação a partir do referencial teórico que sustenta as análises (Gonzalez Rey, 2002), o que evidencia o acesso mediado da realidade pesquisada.

Tabela 9
Exemplos de atribuição de indicadores a partir dos pré-indicadores.

ORIGEM DO DADO	EXPRESSÃO COM SIGNIFICAÇÃO	INDICADOR
----------------	----------------------------	-----------

Trechos de transcrição do 8.º encontro	Cândido: ... não é possível fazer um documento como esse reunindo todo mundo porque o governo não deixa...	As imposições do Estado
	Anita: ... como fazer isso se é preciso cumprir os 200 dias letivos, ninguém vem trabalhar gratuitamente. Então, é muito complicado	As imposições do Estado
Trecho de transcrição do 10.º encontro	CÂNDIDO: Alinhamento, sabe que horas que é? Eu alinho com a ANITA a hora que eu venho, porque aqui dentro não dá tempo	Sem pausas para planejamento

Sendo assim, o agrupamento das expressões com significação deu origem aos indicadores das significações empreendidas pelos gestores nas relações que estabelecem entre si e com os demais atores da comunidade escolar. Essa aglutinação pode ser feita por similaridade, complementaridade ou contraposição (Aguiar, *et. al*, 2015). A identificação dos indicadores das significações, por sua vez, permitiu organizá-los em três grandes categorias, conforme dispostas a seguir:

Tabela 10

Relação de indicadores que constituem cada umas das categorias de análise.

CATEGORIA 1 – AS SIGNIFICAÇÕES QUE CIRCULAM NAS RELAÇÕES

A emoção como senhora.	O medo enquanto afeto mediador.
A gratificação na gestão.	Ser casca grossa, não se emocionar, para ser gestor.
A impossibilidade de lidar com o diverso.	Um, nenhum e cem mil: o que se sente sobre o lugar do coordenador pedagógico.
A individualização da tarefa da equipe.	A escola do acolhimento – a escola para socialização.
A raiva como afeto mediador.	A gestão como psicólogo do aluno / psicólogo assistencialista, clínico.
A relação tensionada com a comunidade.	O papel de conciliador, de colocar panos quentes.
A resistência é um problema.	Investe nas relações interpessoais.
As imposições do Estado.	Não promove o diálogo, mas se responsabiliza.
A tristeza como afeto mediador.	Não provoca a reflexão.
Ausência da autoridade legitimada.	O conflito é ignorado.
Caráter missionário.	O conflito precisa ser evitado.
Ressentimento.	Sem pausas para planejamento.
Na presença do psicólogo, a emoção é permitida.	O outro é o culpado.
	Promove o diálogo.

CATEGORIA 2 – A AÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA GESTÃO

O que se sente na relação com os gestores – o constante tensionamento.
A arte como atividade mediatizante.
A arte como coemoção.
A arte como mediação à reflexão.
A arte como mediação para a expressão das significações que eles têm na escola.
A arte favorecendo as pausas e ressignificação da relação com a escola.
A arte que causa estranhamento.
A arte que desvela, que tira do lugar de julgamento.

A arte que possibilita fazer emergir os não ditos das relações que empreendem entre si.
O significado da Medusa nas relações escolares.

CATEGORIA 3 – A EQUIPE GESTORA NA PANDEMIA

Suporte emocional aos professores.
Distanciamento das questões dos alunos.
Dificuldade do papel articulador.
Dificuldade dos professores com a tecnologia.
O contato direto entre professores e famílias – a impossibilidade de colocar panos quentes.
O contato direto com as situações de vulnerabilidade da comunidade.
A gestão ainda como psicólogo do aluno.
Permanece o “cumpra-se”.
A impossibilidade da singularidade.
A burocracia acrescida.
A equipe está só.
Compartilhar afetos aproxima a equipe.
O apoio da Psicologia escolar na pandemia.

A análise dos indicadores nos conduziu a agrupá-los em subcategorias que melhor pudessem definir as significações dos gestores que configuram as diferentes relações empreendidas no contexto escolar.

Tabela 11

Agrupamento de subcategorias que constituem as categorias de análise.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
AS SIGNIFICAÇÕES QUE CIRCULAM NAS RELAÇÕES	<p>Na relação dos gestores com os alunos.</p> <p>Na relação dos gestores com os professores.</p> <p>Na relação dos gestores com as famílias.</p> <p>Na relação dos gestores entre si.</p>
A AÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA GESTÃO	<p>A atuação para a transformação das práticas gestoras.</p> <p>A atuação na promoção de potência ao sentimento de comum.</p>
A EQUIPE GESTORA NA PANDEMIA	<p>O que mudou na relação com os alunos.</p> <p>O que mudou na relação com os professores.</p> <p>O que mudou na relação com as famílias.</p> <p>O que mudou na relação com as instâncias superiores e na equipe entre si.</p>

A seguir, buscaremos avançar na discussão de cada uma dessas categorias à luz dos pressupostos teórico-metodológicos nos quais está fundamentada esta tese.



Figura 7 – Diego Velázquez, **As meninas**, 1656. Tinta a óleo, 318 x 276 cm. Museu do Prado, Madrid, Espanha.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a obra “As meninas” nos convoca à apreciação do que não está aparente na cena retratada por Diego Velázquez, tendo a maioria das personagens olhando para o próprio apreciador e, por isso, tornando-o parte da pintura, também com a análise que se segue pretende-se adensamento à complexidade que configura as relações, significações e os atravessamentos da equipe gestora. Para tal, o presente capítulo segue estruturado em três grandes categorias de análise: As significações que circulam nas práticas gestoras; A ação da psicologia escolar na gestão; e A equipe gestora na pandemia.

A primeira delas busca compreender quais afetos estão na base das significações que norteiam o desenvolvimento das relações que a equipe gestora empreende com os diferentes atores escolares, portanto estrutura-se em quatro subcategorias de análise que dizem dos afetos que configuram: 4.1.1 Na relação dos gestores com os alunos; 4.1.2 Na relação dos gestores com os professores; 4.1.3 Na relação dos gestores com as famílias; e 4.1.4 Na relação dos gestores entre si.

A segunda categoria de análise, por sua vez, traz das potencialidades da ação da Psicologia escolar crítica com a equipe gestora por meio das expressões artísticas com vistas à transformação das práticas que sustentam a instituição escolar. Sua organização subdivide-se em duas subcategorias: 4.2.1 A atuação para a transformação das práticas gestoras; e 4.2.2 A atuação na promoção de potência ao sentimento de comum.

Por fim, a última categoria de análise, A equipe gestora na pandemia, revela os desdobramentos às práticas gestoras e às relações que constituem no espaço escolar em meio a pandemia da Covid-19, sem pretensão de esgotar as significações desse momento histórico pelo qual a equipe gestora, assim como a humanidade, atravessou. A análise das informações relativas a esse tema nos conduziu à organização de quatro subcategorias capazes de apreender as principais transformações percebidas pelos gestores nas relações empreendidas e analisadas na primeira categoria de análise desta tese, a saber: 4.3.1 O que mudou na relação com os alunos.; 4.3.2 O que mudou na relação com os professores; 4.3.3 O que mudou na relação com as famílias; e 4.3.4 O que mudou na relação com as instâncias superiores e na equipe entre si.

4.1 As significações que circulam nas práticas gestoras

Todo pensamento é emocionado. Assim é que Vigotski (1934/1997) postula que toda e qualquer função psicológica superior tem em sua base o aspecto afetivo-volitivo. Ao longo

das interações com a equipe gestora, pudemos perceber que os afetos que circulavam (e norteavam) as relações empreendidas por eles na comunidade escolar por vezes se repetiam e/ou se materializavam em práticas gestoras com outros sujeitos que não aqueles com os quais as afecções se originavam. Ou seja, por vezes os afetos que emergiam nas relações empreendidas com o grupo de docentes permeavam as práticas gestoras com alunos e familiares, ou vice-versa.

Desse modo, falar em afetos enquanto núcleos organizadores das relações dos gestores é incompatível com a classificação de um único afeto em uma única relação empreendida. Mais coerente seria pensar em circuitos ou redes de afetos que engendram e, a um só tempo, resultam das relações que constituem o universo escolar. Para fins de organização da leitura dessa análise, optou-se por situá-los nas diferentes relações que se empreendem no contexto escolar, mas com a certeza de que essa divisão é meramente didática, pois a realidade apresenta-se misteriosa, recursiva e contraditória. E, por isso é de suma importância que a análise que se segue seja entendida a partir das lentes da dialeticidade crítica, uma vez que há razões estruturais, culturais e históricas que justificam ações, pensamentos e concepções que são desveladas a seguir e que corroboram várias pesquisas já realizadas no campo da Educação²⁸.

4.1.1 Na relação dos gestores com os alunos

Quando, no início desta pesquisa, nos aprofundamos nas buscas da literatura científica produzida sobre o papel da equipe gestora na escola, em sua maioria os achados elucidavam certo distanciamento entre a dimensão administrativa e os estudantes da instituição. A figura de gestor, marcadamente presente nessas buscas, era caracterizada enquanto um professor que, apartado da sala de aula, estaria ligado às questões burocráticas da instituição escolar e, quando muito, aparecia como um professor coordenador pedagógico que se relacionava com os estudantes por meio dos docentes de sua equipe. Entretanto, em nossa imersão na escola, esse aparente distanciamento assumiu outras nuances.

Inicialmente, chegamos à escola, entramos na sala que dá acesso à sala da direção, onde já aconteciam os encontros com a gestão nos anos anteriores, mas, ao percebemos que a vice-diretora estava em atendimento de uma família com o aluno, saímos e esperamos na sala dos professores. A professora coordenadora Tarsila entrou, nos cumprimentou e, reclamando do calor, disse: “Tudo sobra para mim aqui!”. Havia

²⁸ De acordo com as pesquisas levantadas, a gestão escolar pública tem se configurado, na maioria das vezes, enquanto um lugar de intensa disputa de poderes. Essas pesquisas foram amplamente utilizadas como fundamentação na realização deste trabalho, mas em caráter de ratificação indicamos os trabalhos de Libâneo (2004); Paro (2007); Souza e Placco (2017).

uma aluna na sala que estava copiando alguns trechos de um livro e algumas outras alunas entraram e saíram da sala enquanto permanecíamos por lá para pegar caixa de som e outros materiais a pedido de professores em sala de aula. Tarsila também foi abordada por uma das mães de aluna que estava na escola para entregar um atestado da filha que teve de fazer cirurgia (Trecho de diário de campo do 1.º encontro com os gestores. Traz as impressões da pesquisadora nos primeiros encontros com a equipe gestora).

O cotidiano da equipe gestora, apesar de atravessado pelas inúmeras questões burocráticas que lhes são exigidas, **não é apartado do cotidiano pedagógico da escola**. Assim como as condições materiais e a relação professor-aluno, entre outros aspectos do cotidiano da escola, se constituem como situações sociais de desenvolvimento aos atores escolares, os gestores e as relações que eles configuram nesse espaço também são parte das vivências de toda a comunidade escolar. O modo como falam, se comportam, as posturas adotadas afetam e, a um só tempo, são afetados pelas emoções e significações que circulam nas diferentes relações que constituem aquele espaço. E essa constituição foi percebida desde o primeiro momento em que nos inserimos e nos colocamos a compor a relação com a equipe gestora.

De forma especial, os sujeitos da presente pesquisa evidenciavam rotineiramente sua **disponibilidade à escuta dos alunos** que assumiram como característica essencial no desenvolvimento do trabalho. A diretora e a vice-diretora, que haviam se inserido à equipe da escola no mesmo ano de início da pesquisa, faziam questão de constantemente reafirmar essa postura de escuta.

Diretora e vice falaram de quanto elas passaram as últimas semanas atendendo a casos de alunos e familiares que, muitas vezes, não tinham acesso em um primeiro momento, mas que, depois de algumas conversas, conseguiam compreender melhor a situação. Anita explicitou que esta tem sido uma das dificuldades que elas têm enfrentado: alguns professores que se recusavam a perceber que o modo de tratamento em relação ao aluno mudou, não pode ser mais o mesmo (Trecho de diário de campo do 1.º encontro com os gestores. Diretora e vice-diretora explicavam sobre os casos de autolesão de alunos sobre os quais conversavam com as famílias).

Logo que iniciamos os encontros com a gestão da escola, Anita e Maria Auxiliadora estavam havia pouco mais de quatro meses em seus respectivos cargos, então foi possível acompanhar e registrar o cuidado e a importância que davam às questões trazidas pelos alunos e familiares desde o início de seu trabalho na instituição. Na ocasião do relato acima, a escola enfrentava uma multiplicação de casos de lesões autoprovocadas pelos estudantes que, na maioria das vezes, mesmo não ocorrendo no interior da instituição, eram trazidas pelos

familiares que buscavam na escola alguma orientação sobre como lidar com esses adolescentes em sofrimento.

As conversas e orientações a essas famílias sempre eram feitas pela equipe gestora, na maioria das vezes, que nos foi possível acompanhar, pela diretora e vice. Ouviam os familiares, bem como os alunos que as procuravam, e davam orientações, como, por exemplo, supervisionar os medicamentos ingeridos pelos adolescentes e manter esses medicamentos e objetos cortantes longe do alcance dos jovens em casa, entre outras condutas práticas.

Também ficava a cargo da equipe gestora a articulação e o apoio em conversas entre os adolescentes e seus respectivos familiares, isso nas vezes em que os alunos não conseguiam verbalizar o sofrimento vivido aos responsáveis. Quando a equipe gestora se encontrava em situações que não sabia como agir com esses adolescentes e familiares, pediam o auxílio do nosso grupo de pesquisa, solicitando a presença de um dos psicólogos nas conversas com pais ou estudantes, inclusive foi a partir dessas demandas que algumas pesquisas-intervenção do grupo foram realizadas (Jesus, 2020; Oliveira, 2021). Ficava evidente, na fala da direção, a concepção que tinha do papel da escola em relação aos estudantes, conforme depoimento abaixo:

ANITA: Eu acredito, assim, que os alunos esperam da escola é que tenham um momento para serem ouvidos e nem todos os professores estão dispostos a parar e ouvir porque não são todos que terão uma estrutura para ouvir, dar um conselho. É mais fácil chegar já dando a aula...

MARIA AUXILIADORA: São poucos os que fazem a chamada pelo nome, então ao colocar o seu aluno como número, como é possível parar para ouvi-lo?

ROSINA: Acho que esses alunos vivenciam uma ansiedade, tanto em relação à idade quanto a vivenciar outra vez uma situação de fome como já viveram, uma ansiedade de que não vão conseguir. E, os alunos buscam na escola um lugar em que possam colocar esses anseios, dialogar. Esperam que alguém dê um norte, oriente, mas o professor tem um currículo para cumprir, atividades e compromissos que precisa fazer e não tem esse tempo para conversar. A gente, às vezes, até quer ajudar, mas na correria do dia a dia isso nem sempre é viável.

CÂNDIDO: Você pode tirar um tempo para ajudar essa pessoa. **Eu, muitas vezes, fico horas sendo psicólogo de pai ou aluno!**

ANITA: A gente até ouve, no momento de explosão, mas com a correria da escola não é possível conversar ou ouvir o aluno cotidianamente, como um acompanhamento (Trechos de transcrição do 8.º encontro. Os gestores conversavam a partir de falas dos alunos registradas em uma das intervenções do grupo de pesquisas com adolescentes do Ensino Médio. Grifo nosso).

A partir desse trecho, podemos perceber que a disponibilidade à escuta de alunos e seus respectivos familiares é compartilhada entre a equipe e se constitui enquanto uma prática gestora realizada tanto pela direção quanto pelos professores coordenadores. Eles validam e reconhecem as inseguranças dos alunos, e, posteriormente, veremos que o fazem com os

professores. Além disso, também fica evidente que há uma limitação dessa escuta ofertada, pois, quando comparada à escuta terapêutica, de um profissional psicólogo, a diretora pontua que não são eles que estão capacitados para a realização dessa tarefa. Entretanto, são muitos os momentos, ao longo das intervenções, em que os próprios gestores se intitulam como **psicólogos dos alunos**.

ANITA: A gente vem conversando muito com o aluno em questão.

MARIA AUXILIADORA: A escola tem sido o refúgio do aluno, **sua terapia**... tem sido um lugar de tudo aquilo que o aluno nunca teve, porque foi uma criança abandonada pela mãe.

CÂNDIDO: Eu me senti um padre, com o aluno no confessionário... **a gente acaba sendo um pouquinho de tudo, investigador, psicólogo**, mãe, pai, um carrasco, tudo, dentro da escola (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifos nossos).

Trata-se de uma escuta que não necessariamente promove espaços de diálogo. Pelo contrário, elucida o papel de um psicólogo como tradicionalmente conhecem; uma postura passiva, pouco questionadora e que espera que o outro o procure para falar. Ou seja, a disponibilidade à escuta desses alunos não fazia parte de uma prática da instituição escolar, como pode vir a ocorrer com conquistas de grêmios estudantis e/ou projetos desenvolvidos na escola, em que os alunos são convidados a ocupar um lugar de fala protagonista. Trata-se de uma prática gestora, particular e nem sempre provocadora de dialogia.

MARIA AUXILIADORA: Muitos alunos que estiveram aqui na minha sala ficaram olhando para a frase [Como tornar visível algo invisível?], mas eu não quis falar nada, **quis esperar que eles falassem**. Mas, percebi que eles ficaram intrigados (Trecho de transcrição do 7.º encontro. A vice-diretora faz menção a uma frase que foi entregue ao final do encontro anterior com vistas a despertar a reflexão e o diálogo com a equipe. Conforme detalhado no Método deste trabalho, eram entregues frases a cada final de encontro, e as gestoras optavam por afixar essas frases nos murais que estavam na sala da direção e na sala dos professores. Grifo nosso).

Para além do questionamento sobre a prática de escuta desses alunos se constituir enquanto espaço dialógico de promoção de sujeitos ativos na instituição escolar, se nos circunscrevermos aos nossos participantes da pesquisa, quanto dessa disponibilidade de escuta afeta a organização das demais práticas gestoras? É possível pensar nessa organização da instituição se a direção está imersa na resolução desses conflitos que atravessam o cotidiano escolar? E mais: É possível permanecer dando essa disponibilidade de escuta quando as demais urgências surgem, inclusive as demandas burocráticas? E, no que diz respeito à qualidade, ao que realmente se atentam quando o aluno tem a oportunidade de falar?

Podemos nos aproximar de respostas a esses questionamentos quando consideramos o episódio vivido com os gestores no 8.º encontro juntos. Na ocasião, foi proposto que cada um

deles, com as falas de alunos do Ensino Médio noturno extraídas de uma vivência desses jovens com outra pesquisadora do grupo, encenassem como se eles, gestores, fossem os alunos. O diálogo dos adolescentes era marcado pela expressão de um sofrimento relacionado ao medo que tinham diante da possibilidade da falta de comida e assistência às respectivas famílias, entretanto, como adolescentes que eram, essas falas também vinham marcadas pelo modo de comunicação que usavam entre si, carregado de gírias e expressões que compartilhavam em seu cotidiano. Durante a leitura das falas pelos gestores, há uma expressiva irritabilidade de Cândido em precisar reproduzir essas gírias dos alunos.

CÂNDIDO: Eu me incomodo demais com as gírias! Estamos numa instituição de ensino e não posso deixar que os alunos usem esse vocabulário da rua. Por isso eu corrijo mesmo os alunos. Bastante! A gíria é uma Medusa²⁹ para mim! (Trecho de transcrição do 8.º encontro, em que o professor coordenador pedagógico conta das inquietações que teve ao ter de encenar as gírias usadas pelos adolescentes no diálogo proposto para a atividade).

Na atividade do teatro, transparece a dificuldade que os gestores têm de olhar para quem, realmente, é o aluno da escola em que estão. A preocupação que compartilham com os comportamentos autolesivos dos adolescentes é válida, mas a única que se atenta às péssimas condições materiais de existência revelada no diálogo dos jovens, e encenado pelos gestores na ocasião do encontro, é Rosina. Ainda assim, mesmo quando Rosina fala que na atividade os adolescentes demonstram o medo da fome, os demais do grupo não retomam a fala da colega, conversam entre si e passam a questionar a disponibilidade de escuta dos professores em relação aos alunos. A relação empreendida pelos gestores com os estudantes vai se desenhando como excludente, ainda que tenha em sua base a intenção quase missionária que atribuem à função da escola.

CÂNDIDO: Então, o que eu converso com os meus professores, isso jamais eu vou deixar de falar. Gente, vamos pensar no seguinte, a sala tem 30, tem quantos que dá pra salvar? Dois? Glória a Deus, vamos salvar esses dois. Vamos valorizar esses dois, se não a educação no Brasil vai começar a perder o sentido, e a gente vai começar a abrir mão aqui e ali. ... Por exemplo, uma ex-aluna foi fazer odontologia, eu falei parabéns, ela me chamou no particular, e me falou: “eu que agradeço pelos gritos ardentes seus, porque se eu estou aqui hoje foi porque **aquela vez que você gritou ‘toma jeito, você precisa ser alguém’, eu descobri**”. E quem fala isso, toma jeito, vai ser alguém, e não desiste, é a gestão! Porque a gente teve um caso aqui que, infelizmente, o aluno não conseguiu nota pra ser aprovado, mas que a gente poderia ter desistido dele e o mundo podia ter pego. O que vai ser dele [agora que não está mais

²⁹ A expressão do professor coordenador faz referência a uma atividade, descrita no Método deste trabalho, realizada com o grupo de gestores em que foram usadas as obras de Caravaggio, em especial a pintura intitulada Medusa. Essa atividade e os seus desdobramentos serão mais bem explanados na segunda categoria de análise da pesquisa.

na escola]? Não sei, mas o momento em que estive aqui com a gente, a gente não desistiu do aluno, nós não vamos desistir do aluno! Coloco [o aluno] contra a parede ou isso ou aquilo! Não vamos desistir desse aluno enquanto ele estiver aqui, enquanto ele estava aqui o suporte foi dado (Trecho de transcrição do 9.º e 10.º encontros nos quais o professor coordenador pedagógico traz exemplos de cenas em seu cotidiano que elucidam a relação empreendida com os estudantes da escola. Grifo nosso).

Que escola é essa que salva? E como decidir quem serão os dois ou três que serão salvos? De qual aluno não se desiste? E quais são as estratégias usadas para fazer o aluno ir adiante?

Quando retomamos a expressão “escola do acolhimento”, de Libâneo (2012), em seu trabalho sobre o dualismo perverso da Educação brasileira, ampliamos a compreensão acerca da realidade educacional de nosso país que constitui o contexto das falas de Cândido; um modelo educacional que foi forjado ao longo do desenvolvimento histórico de forma a garantir uma educação de qualidade às classes economicamente favorecidas e uma educação que se presta, exclusivamente, ao acolhimento das questões sociais e de vulnerabilidade das crianças e adolescentes pertencentes às classes economicamente desfavorecidas e, portanto, pertencentes à escola pública.

É por meio de falas como essas do coordenador que percebemos a materialização em práticas norteadoras dessa escola para a socialização denunciada por Libâneo (2012); uma compreensão de educação que contém em sua base a lógica inclusão/exclusão (Sawaia, 1999), em que, no ímpeto de salvar os estudantes do modo como usam o vocabulário, acaba por abandonar aqueles que “não tomam jeito”, não realizam as atividades propostas pelos professores em sala de aula nem parecem demonstrar esforço ou gratidão por estarem na escola que lhes é de direito. A questão que parece conferir maior dramaticidade a essa situação é: se os gestores pensam e agem assim, o que esperar dos professores?

ANITA: É o caso de um aluno nosso que já era praticamente um caso perdido, mas que tentamos achar uma medida para mediar entre aluno e professor... **demos a opção ao aluno de faltar na escola no dia em que ele teria aula com esse professor, para que ambos conseguissem concluir o ano de forma tranquila**, mas quando demos essa sugestão para o aluno e ele disse que estava tentando sair do mundo das drogas e se a gente fizesse isso com ele, ele entraria de vez!

CÂNDIDO: Esse foi o momento em que a Medusa chegou na gente, petrificou! Esse é um entre os tantos casos que a gente atende, porque para outros, em que foi feita essa mesma proposta de faltar às aulas em que há conflitos com o professor, foi uma alternativa que deu certo. Muitos outros alunos adoraram faltar nessas aulas. Mas, nesse caso **ficamos sem saber o que fazer**... Eu entendo que a função da escola é também de socializar, mas quando a gente pega as notas do aluno dos semestres anteriores percebe o quanto **ele não realizou as atividades propostas**! O professor não dá prova, o professor dá um trabalhinho em sala mesmo, é só fazer! O trabalho [o aluno justificou que não fazia as atividades porque estava ocupado com o trabalho que

tinha no período diurno] não interfere na questão do estudo noturno, porque a maioria das coisas não é nada para casa, é dado em sala! Na verdade, **ele é um aluno trabalhoso**, só que também por outro lado, surge essa questão visto que se ele não tem nada para fazer em casa, de segunda a sexta, ele irá para a rua procurar o que fazer (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Os gestores contavam sobre situações em que se sentem sem saber o que fazer. Grifos nossos).

A escola deixa de ser um direito do aluno e passa a ser direito apenas dos que se comportam de acordo com o que os professores e gestores entendem por uma boa conduta, ou seja, obedecerem, não questionarem. Não é mais um direito universal. Não basta ser um sujeito para ter acesso ao ensino. É preciso assujeitar-se e, desse modo, a escola do acolhimento também não acolhe e se apresenta como um favor que deverá ser pago de alguma forma. A aprendizagem desse aluno não é o núcleo mediador da relação empreendida pelos gestores, uma vez que, mesmo diante de uma situação tão contraditória como essa, em que um professor se recusa a dar aula para turma inteira por conta do conflito com um aluno, em momento algum é sugerida alguma medida de contenção desse professor. É o aluno que pensam em mudar de escola.

ANITA: É uma faca de dois gumes, porque tentar transferir um aluno de escola em outubro é muito desgastante. E, mesmo porque se transferimos esse aluno, vamos acabar recebendo outro igual ou pior. Eu prefiro resolver os próprios problemas da escola e não optar por passar o abacaxi. A escola é para transformar, ao transferir um aluno, estamos dizendo que não fomos capazes de transformar aquele aluno, passando o problema para outra pessoa.

CÂNDIDO: É triste.

FERNANDA: Mais do que triste é preciso pensar em garantia de direito à aprendizagem.

CÂNDIDO: O direito vai até onde começa o do outro! Infelizmente, temos que pensar na transformação do aluno, mas esse aluno está tirando o direito dos demais. O professor estourou, não aguentou mais e até achamos que ele exagerou... Mas, quando você vai buscar as notas do aluno de dois bimestres e percebe que não há envolvimento e ainda entra na legalidade que o professor pode dar falta-aula, pode abonar, entre outras estratégias amparadas por lei. **Aí o gestor se vê preso, ou fazer 40 alunos perderem ou vai fazer um aluno perder?** (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifo nosso).

O coordenador pedagógico fala em tristeza, mas quais afetos são esses que circulam nessa relação que a equipe empreende com os alunos que têm o direito e com os que perdem o direito de assistirem às aulas? Se toda ação, inclusive a não ação em relação ao professor, tem, em sua base, o afetivo-volitivo (Vigotski, 1934/1997), os afetos e os motivos que sustentam essas ações da equipe gestora parecem ser encontrados em outra relação que também empreendem na instituição escolar: a relação com os professores.

Não há questionamento, não há potência de ação. Há, sim, padecimento. Existe uma inversão. Uma vez que a escola é uma instituição de formação dos alunos, ela existe porque é uma necessidade ao desenvolvimento desses adolescentes, mas as falas dos gestores, **com base no medo de que faltem professores para dar as aulas**, parecem submetê-los aos ressentimentos dos professores em relação aos alunos; um medo que os impede da compreensão de que é uma relação entre um adulto e um adolescente, e que o adulto não está agindo como profissional. Desse modo, a equipe gestora se torna conivente com essa postura do professor. É a **ausência de autoridade legitimada** dos gestores por parte dos professores que os levam às práticas punitivas aos alunos. Pelo medo do corporativismo dos professores, os gestores justificam suas práticas punitivas para com os alunos.

CÂNDIDO: Quando acontecem questões com os professores, os professores não são burros, eles leem muito. Nesse caso específico, o professor já sabia que o aluno em questão era um aluno maior de idade e que, então, o Ensino Médio regular não tem mais obrigações com esse aluno. E, eles vão puxando tudo o que esse aluno já fez ou o que ele deixou de fazer e caem em situação de, simplesmente, dizer que não querem dar aula com esse aluno na sala. Ou você vai fazer a proposta de dar um jeito nesse aluno ou vai perder os 39 alunos, não só aquele aluno, ele e mais 39! E, aí tem que pesar esses 39 alunos. Então, é uma situação que, mesmo você pegando, o PPP da escola, no caso de alguns professores, eles dizem que vão faltar a aula e pronto. A lei permite que esses professores deem falta a aula.

ANITA: No Estado, existem os direitos dos professores que também são unidos e que solicita da gestão um jogo de cintura, porque **de repente podem todos os professores não irem dar aula**.

CÂNDIDO: O que a gente tem feito é orientado os alunos a adotarem uma postura de adultos, de compreensão... Porque com os professores não adianta, eles continuam entrando em embate com os alunos em sala, estourando e deixando a emoção tomar conta (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifo nosso).

Interessante cobrar dos alunos que sejam adultos enquanto os professores não agem como tais. Os gestores são frequentemente acionados pelos professores para “darem um jeito” no aluno. Os professores, por sua vez, parecem esperar e cobrar que esses gestores sejam autoritários com os alunos, que se vinguem dos adolescentes por eles.

CÂNDIDO: E, o pior de tudo é aquela questão assim sabe, manda um aluno pra você e acha que você trata. A pessoa deve ter uma síndrome de perseguição de aluno com ela, e te questiona ‘o que aconteceu com o fulano? Nada como sempre, né?’ A gente resolve vai lá, faz o mesmo procedimento que faria em qualquer outra situação, mas [o professor continua reclamando] ‘Ai nada como sempre, sabe!’ ... A Anita e a Maria Auxiliadora acho que são o poço da paciência. Eu não sou o poço da paciência, se, de repente, me pegar num dia que eu estou amargo... (Trecho de transcrição do 6.º encontro).

O professor reclama o apoio autoritário da gestão para com o aluno que ele considera que o desrespeitou, e, mesmo muitas vezes não concordando com esse professor sobre a

punição que deve ser dada ao aluno, o gestor se alia a ele, com medo de perder a autoridade, e faz das **práticas punitivas** aos alunos uma prática gestora.

CÂNDIDO: A gente faz todo o procedimento correto e prova pro Estado, no caso prova para a supervisora, que é representante do Estado que a gente faz o que tem de ser feito, só que o retorno? Porque assim eles riem da minha cara, eu mando para o conselho tutelar, eu falo, e aí? O que que dá? E, onde a gente se apegar? Na retenção, chega no final do ano você só pode reprovar tantos alunos, e aí? Você é o palhaço dentro da escola, isso quando eu digo é a equipe gestora, a equipe é o palhaço! (Trecho de transcrição do 10.º encontro).

O medo e a raiva, advindos de outras relações empreendidas pelos gestores – com professores e instâncias superiores – vão se acumulando e passam a ser o núcleo mediador da relação cultivada com os alunos por meio da lógica inclusão/exclusão e das práticas punitivas. Visto que, com esses alunos, não há questionamento sobre o poder da gestão, não são eles que não legitimam esse poder, e sim os professores. Mas sobre quem eles podem exercer esse poder de mando? Sobre os alunos, dado que com os professores eles fazem parceria para que não haja rompimento das alianças, restando aos alunos as posições autoritárias, as práticas fundamentadas no mando.

ANITA: Quando o conflito envolve o aluno, a gente consegue lidar melhor, mas quando envolve outros profissionais, a situação se complica.

CÂNDIDO: Porque quando se trata do aluno estamos preparados, mas quando se trata de dois adultos trabalhando no mesmo ambiente você não está preparado para receber isso do nada. Um acha que pode, vai lá e faz e acabou (Trechos de transcrição do 5.º encontro).

Com isso, constitui-se uma complexa relação de disponibilidade de escuta, a um só tempo, permeada de práticas punitivas, culminando em uma **figura amorosamente autoritária**, perpetuando a **concepção de que a educação com base no mando e na violência/obediência é aquela que se preocupa com a formação** de caráter do estudante, e por isso os gritos e “puxadas de orelha” são posturas que devem ser consideradas como aquelas advindas de quem está realmente preocupado com o cuidado e com a assistência.

Uma concepção de ensino autoritário, já há tanto questionada por Freire (1968/2019), permanece favorecendo situações sociais produtoras de vivências que se desdobram em significações de que **os espaços dedicados à aprendizagem são sempre permeados de assujeitamento, punições e relações de poder**, nas quais os estudantes são aqueles que menos estão autorizados a qualquer tipo de ação.

Permanecemos na sala da coordenação onde se encontrava Tarsila, que falava ao telefone... havia uma professora que estava em cima de uma cadeira pegando suas provas quando uma aluna apareceu na porta da sala e permaneceu esperando para falar com a coordenadora, que já não estava mais ao telefone. Tarsila ignorava a presença

da aluna olhando para a tela do computador. Depois de um tempo, a professora perguntou à aluna do que ela precisava. A adolescente respondeu que precisava entregar à coordenadora o nome de uma colega de sala que estava faltando muito, a pedido da professora que estava na sala de aula. Mesmo com a aluna explicando o que estava fazendo ali à porta, a coordenadora permaneceu sem dirigir o olhar à menina. A professora, então, voltou-se à coordenadora e repetiu exatamente as mesmas palavras da aluna, mas a distância a que estavam a coordenadora e a aluna não impossibilitava que Tarsila escutasse o que a aluna dissera. Mesmo com a professora explicando, Tarsila permaneceu sem dar resposta. A professora perguntou à aluna qual era o nome no bilhete, e em seguida passou o nome à coordenadora. Depois que a coordenadora escreveu o nome da aluna que estava faltando, a própria professora ordenou que a aluna voltasse para a aula. Tal momento causou determinado estranhamento, **como se a aluna não pudesse se dirigir à coordenadora sem a interlocução da professora**. A professora, por sua vez, compactuou com esse “telefone sem fio”, como se fosse uma atitude rotineira, comum (Trecho de diário de campo do 2.º encontro. Grifo nosso).

As relações de poder não são abstratas, mas se dão nas interações das pessoas umas com as outras. São marcadas por um tempo histórico em determinado espaço. Especialmente quando fundamentadas pelo autoritarismo, tendem a distanciar os sujeitos da liberdade de exporem suas opiniões e seus anseios. Comumente, identificam os que podem e aqueles que não podem falar. Se a instituição escolar se pautasse por práticas democráticas, o adolescente, por mais que fosse aquele que menos conhece, teoricamente, sobre o mundo, não deveria temer se expressar.

Assim, apesar da preocupação com os alunos verbalizada múltiplas vezes pela equipe gestora, são os afetos de padecimento (Sawaia, 2020; Ramos, 2020) que ganham espaço nessa relação entre gestão e estudantes, isso somado ao ressentimento que os professores têm dos alunos. Os gestores, portanto, reivindicam para si o papel de instaurar a ordem e o mando.

CÂNDIDO: Só que não dá pra você ter um aluno que fala palavrões para a professora e você chama o pai aqui e o pai acha que é normal! Os carrascos são a direção, coordenação, professores. A gente entende que tem horas que os professores ultrapassam, e eu como coordenador também ultrapasso, mas chega uma hora que o limite se esgota, ninguém aguenta ficar dentro da sala de aula chamando atenção de aluno, chamando atenção de aluno, chamando a atenção de aluno e o negócio não rende, patinando, sabe! O aluno quer mesmo aprender? Eu falo isso porque estou em sala. Eu domino toda a questão de habilidade e competência, eu tenho sala de 30 alunos, se eu atingir dez é muito, **mas o problema não está em mim, o problema está no aluno**, o problema está numa família que não está nem aí pros seus filhos e quer que a escola se exploda, que a escola resolva problemas sociais, socioeconômicos, educacionais. E, não é nossa função! (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

O trecho de transcrição acima, que conta com o desabafo de Cândido, parece retomar as palavras de Chauí (2016), em uma entrevista dada à revista Cult: “Se tudo o que se passa

em mim é produzido pela maneira como o que está fora age sobre mim, eu sou passiva e todos os meus sentimentos são apenas paixões [...] O que eu sinto é pura e simplesmente uma reação passiva ao que vem de fora” (s/n).

É na relação com os alunos que a **emoção vira senhora** das práticas gestoras. Movido pelo ressentimento e pela raiva, o horizonte democrático da educação se esvai, e o que permanece são os gritos, as punições sem espaços reflexivos e/ou dialógicos que realmente possibilitem a formação de adolescentes ativistas transformadores de suas próprias realidades. Entretanto, ainda que tenhamos nos proposto a ampliar a compreensão sobre o núcleo mediador da relação dos gestores com os alunos da escola, evidencia-se que esse mesmo núcleo também constitui as demais relações estabelecidas com outros atores escolares, conforme veremos a seguir.

4.1.2 Na relação dos gestores com os professores

Quando passamos à busca de maior compreensão dos modos como se dão as relações entre a equipe gestora e o grupo de professores da escola, alguns afetos parecem estar em prevalência, entre eles o medo. Ao longo das falas dos gestores, é possível perceber o medo do julgamento dos pares, o medo de não ser aceito pelo grupo de docentes, um medo que está na base das significações que o outro constrói das práticas gestoras. Essas significações, por sua vez, passam a incorporar quem os gestores são, a constituí-los enquanto sujeitos.

ROSINA: Porque as pessoas, no nosso dia a dia, agregam valores a nós tanto positivos como para o lado negativo... quando é positivo, é mais fácil da gente incorporar e ficar feliz e pensar **eu sou isso**, como quando a gente sai de uma reunião de motivação e tal, aí você sai dali com todo aquele gás. Agora quando chega alguém e te coloca pra baixo vem todo aquele conflito. Mas, pera aí, o que que há de errado comigo? Poxa, eu tentei fazer tudo certinho, não é? Você já começa a se autoquestionar. Então, é o nosso interno brigando ali com o nosso externo (Trecho de transcrição do 3.º encontro, no qual as gestoras faziam relação com o conto de Machado de Assis, 1882, “O Espelho”. Grifo nosso).

Na relação que Rosina estabelece entre o conto de Machado e o cotidiano da gestão escolar, a vice demonstra quanto o modo como são qualificadas as práticas pelos colegas passa a fazer parte da compreensão e dos questionamentos que ela faz sobre ela mesma. Essa reflexão da vice-diretora nos remete aos postulados de Vigotski (1932/1977; 1927/1996) em relação aos autores de sua época que se propunham a estudar as emoções humanas e as alocavam como de origem no íntimo dos sujeitos. A partir do que pudemos conhecer em relação aos principais medos verbalizados pelos sujeitos gestores, evidencia-se como essas

emoções não são intrínsecas ao indivíduo, não surgindo nele; elas têm sua origem na relação que empreendem no e com o social, nesse caso, com os professores.

ANITA: Eu não sei quanto em relação à Maria Auxiliadora, mas **o meu medo era não ser acolhida...** Um medo era **se eu não for aceita**, tiver de comer o pão que o diabo amassou o ano inteiro, entendeu, sendo malhada, apedrejada, o judas... então assim, esse era o meu medo (Trecho de transcrição do 11.º encontro, no qual a diretora retomava como se sentia quando assumiu o cargo na instituição. Grifos nossos).

Apesar de falar da escola como um todo, a diretora faz referência ao medo que sentiu principalmente em relação à equipe de professores, que era tida como uma equipe muito difícil de lidar no que diz respeito às relações interpessoais. Ainda que não tivesse tido contato direto com os professores da escola, Anita já tinha constituídas significações acerca da equipe de professores que estava prestes a assumir, significações essas que foram sendo moldadas ao longo da história daquela instituição escolar e que também tinham, em sua base, o afeto do medo. Portanto, corrobora-se a compreensão de Sawaia e Magiolino (2016) de que os afetos que circulam nessas relações são apropriados pelos sujeitos e passam a amalgamar o modo como orientarão suas ações futuras, ainda que não tenham tido o contato direto com a experiência que poderia provocar esse afeto.

ANITA: Até na hora da posse as ligações eram “não pega essa escola, pelo amor de Deus, não pega”, porque que a escola era ruim, de ser um grupo fechado, **resistente, um grupo difícil...** A gente já veio com um pré-julgamento que essa escola por ser boa, mas também tinha um lado negativo muito forte, pelo grupo ser difícil, intransigente, *críca*... Ainda há resistência com os professores como, por exemplo, na formação de conselho para a construção do PPP (Trechos de transcrição do 9.º e 11.º encontros. Grifos nossos).

Recorrentemente, Anita e Maria Auxiliadora contam do modo como se aproximaram da gestão da escola, quando no momento de nomeação muitos colegas desaconselharam que a diretora assumisse o cargo justificando a grande resistência do grupo de professores. Além disso, esses afetos ainda passaram a compor com os advindos das relações posteriores.

ANITA: É porque assim, a gente tem dois professores que a parte de relação pessoal, emocional é bem comprometida eu acho... Melhorou muito já, a gente conseguiu trazer os dois, mas ainda assim são **bombas a explodir a qualquer momento!** (Trecho de transcrição do 11.º encontro. Grifo nosso).

Qual é a emoção possível diante de uma bomba a explodir? De acordo com Fernandes e Figueiredo (2018), a partir da compreensão espinosana dos afetos “o medo é a paixão política mais central” (p. 293). Trata-se de um afeto que compõe um circuito de submissão e passividade, mantendo relações de servidão, relações nas quais o sujeito, no intuito de evitar tudo o que lhe amedronta, passa a renunciar à sua liberdade, seus princípios e valores. Ou

seja, um núcleo mediador de relações orientadas por “isolamento, desconfiança, submissão, fatalismo e reatividade” (p. 293).

É esse núcleo mediador que fundamenta algumas das práticas adotadas pela equipe gestora: a um só tempo em que atua como **conciliadora de conflitos** entre os professores e alunos, a gestão passa a **evitar o conflito** com os educadores a qualquer custo. Nas palavras da diretora:

ANITA: A gestão tem que conciliar os dois: professor e aluno... o professor aceitou a proposta de permanecer em sala sem que o aluno do conflito estivesse presente em sua aula até o fim do ano. Ele [o professor] veio para minha sala pronto para nunca mais entrar nessa turma até que se encerrassem as aulas do ano letivo... Aí, por meio do diálogo, eu fui conseguindo que o professor permanecesse em sala **se o aluno não acompanhasse mais essas aulas...** No final, a situação se resolveu porque o aluno voltou para a sala e o professor, que já teve esse tipo de postura anteriormente, já estava mais calmo e não se importou que o aluno voltasse a assistir a aula (Trechos de transcrição do 7.º e 8.º encontros em que os gestores contavam sobre a resolução que encontraram para um conflito em sala de aula entre professor e aluno. Grifo nosso).

Na situação acima, relatada anteriormente também no primeiro subitem dessa análise, os gestores, diante de uma condição imposta pelo educador, convidam o aluno a não assistir mais às aulas do professor com o qual entrou em conflito. Na ocasião, o adolescente surpreende a equipe gestora ao pedir que não o afastasse da escola porque estava tentando largar as drogas, e enquanto estava na instituição não estaria em contato com o vício.

É o medo de que mais faltas de professores possam vir a acontecer que pauta as ações que cedem às ameaças veladas de rompimento às quais os gestores estão submetidos nas relações empreendidas com o corpo docente. O que se vê é uma tarefa hercúlea dos gestores para protegerem os professores, seja de conflito com os alunos, seja de conflito com as famílias.

MARIA AUXILIADORA: As questões de Medusa ainda permanecem na escola...

TARSILA: Igual ao dia em que eu e a Maria Auxiliadora **tivemos de acalmar uma mãe que queria chegar para bater no professor**, porque a mãe teve muitos momentos em que se exaltou na conversa com a gente (Trechos de transcrição do 8.º encontro, em que as gestoras relacionavam a pintura Medusa de Caravaggio para nomear as situações desafiadoras que vivenciavam no cotidiano escolar. Grifo nosso).

Assim, passa-se a configurar uma prática gestora em que constantemente os conflitos ora são evitados, ora são ignorados.

ANITA: O professor teve aquela linha de educação, foi isso, foi aquilo, por isso ele é tão rígido com o aluno, por isso que ele não consegue enxergar que os alunos mudaram, que estamos em outra época. Então assim, eu tento fazer o tempo todo porque senão a gente pira também. **A gente sabe que está errado, mas pra tentar**

apaziguar... (Trecho de transcrição do 2.º encontro da equipe gestora no qual discutiam sobre os conflitos emergentes entre alunos e professores. Grifo nosso).

CÂNDIDO: Sabe, eu ultimamente estou deixando a pessoa falando sozinha. Então quando pede alguma coisa pra gente, **a gente não dá resposta, nem que sim, nem que não...** A partir do momento que você não está bem no mesmo ambiente, você tem outra sala aqui do lado, você pode ficar lá (Trecho de transcrição do 6.º encontro. Grifo nosso).

O conflito é essencial na construção dos horizontes democráticos na gestão escolar (Paro, 2016), pois é na pluralidade de ideias e conceitos que se faz possível a maior apreensão do fenômeno. Na compreensão de Souza (2021), fazendo referência às contribuições de Bakhtin (1963/1997), um fenômeno só pode ser melhor apreendido à medida que se propicia o confronto entre ideias e hipóteses divergentes. É apenas pelo diálogo com opiniões e sugestões divergentes que se avança em maiores compreensões do vivido. Nas palavras da autora, um “princípio dialógico como relação entre o homem e o conhecimento sinaliza a importância do coletivo no processo de construção do conhecimento crítico³⁰” (Souza, 2021, p. 18).

Além disso, poderíamos nos indagar: Existe postura mais autoritária do que a de abandono?

Notei que dois professores se aproximaram da sala da direção com alguns papéis na mão. Era a divisão de uma sala nova de 1.º Ano noturno. Os professores, uma conhecida por seu jeito rude e outro que sempre validava a postura rígida da professora, ou seja, dois professores bastante inflexíveis do corpo docente. Pelo diálogo que ouvi, eles haviam conseguido resolver um horário das aulas para essa turma de 1.º Ano. Falaram com Anita com firmeza, mas não foram impositivos, como é de costume desses professores, pareciam falar pelo grupo de docentes. Anita não foi ríspida. A princípio, ouviu a resolução que eles haviam dado para um problema com a configuração da turma. Quando a professora tentou questionar algo, Anita apenas retomou a comanda que dera aos demais professores: “A única coisa que preciso saber é se vocês resolveram o que eu pedi. Eu pedi apenas que resolvessem esse problema”. Tive a impressão de um jogo de batata quente, e no caso a batata quente eram alguns alunos específicos, alunos já conhecidos na escola por alguma “fama” de mau comportamento (Trecho de diário de campo do 9.º encontro. Observações realizadas antes do início do encontro com a equipe gestora).

A postura de Anita observada no diário de campo acima não é diferente da posição do coordenador que diz deixar a pessoa falando sozinha, uma conduta que submete o outro e não o conduz à reflexão. Pelo contrário, inviabiliza a construção de práticas coletivas e

³⁰*The dialogical principle for the relation between human and knowledge signals the importance of collectiveness in the process of building critical knowledge.*

colaborativas, uma vez que não possibilita o debate de ideias e soluções para os problemas que são colocados no cotidiano escolar. Não promove espaços dialógicos.

No fim do dia de nossa intervenção, as frases já estavam afixadas na sala dos professores e tinham sido respondidas por algum(a) professor(a) que deixou outra frase – “DESNECESSÁRIO – O essencial é invisível aos olhos”. Entretanto, no dia seguinte a resposta do(a) docente havia sido arrancada. Ficamos nos perguntando se havia sido uma ação da gestão ou de outro professor que tivesse arrancado a resposta... Anita, então, retomou o fato de terem respondido e disse que ela mesma tirou a resposta da professora porque achou que estava em contraposição ao que havíamos conversado sobre o invisível (Trecho de diário de campo do 1.º e 2.º encontros. Traz as observações feitas pela pesquisadora a partir de uma atividade com frases reflexivas da 31.ª Bienal de São Paulo entregues à equipe gestora a cada final de encontro e descritas na seção de Método).

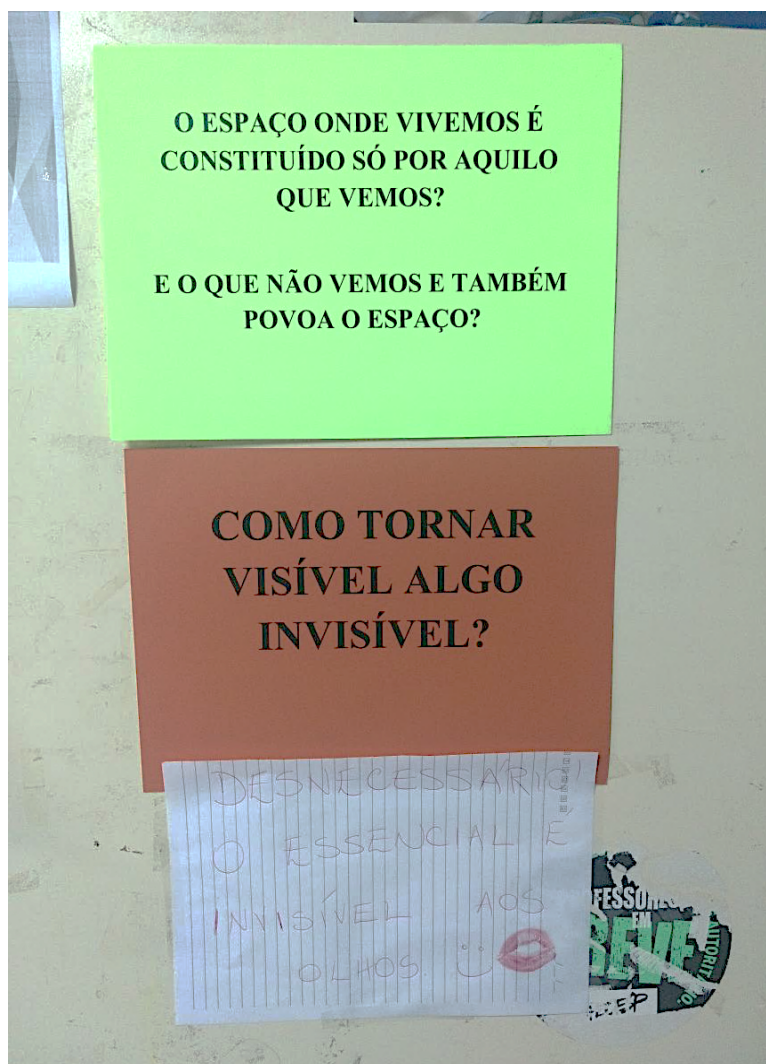


Figura 8. Foto do mural com as frases reflexivas afixadas: “O espaço onde vivemos é constituído só por aquilo que vemos? E o que não vemos e que povoa o espaço? Como tornar visível algo invisível?” E a resposta do(a) docente: “Desnecessário, o essencial é invisível aos olhos”

A cada final de encontro com a equipe gestora, eram entregues frases disparadoras de reflexões que poderiam pautar o diálogo no encontro seguinte. As frases eram extraídas do material educativo da 31.^a Bienal de São Paulo e despertou o interesse da equipe gestora em afixá-las tanto na sala da direção quanto na sala dos professores. Na ocasião relatada em diário de campo acima, a equipe gestora não conseguiu perceber a resposta da professora enquanto uma possibilidade de abertura ao diálogo. A resposta sinalizava que não havia necessidade de se olhar para o que fica invisível nas relações, o que contradizia o que havíamos discutido no encontro com as gestoras. Contudo, arrancar a produção da professora não seria um meio invisível de manter as relações de poder que estão postas e que se fundamentam pelo medo?

Na busca por evitar o conflito com a equipe de professores, as gestoras acabam por instituir o medo – do qual também padecem – na relação gestores-professores, visto que, ao quebrarem um possível espaço de expressão do corpo docente, diminuem a potência de ação dos professores em relação ao diálogo com direção, vice direção e coordenação pedagógica. Não seria esse um tipo de relação que é reproduzida pelos professores com os alunos e criticada pela equipe gestora?

Entendendo que todo fenômeno contém em si a sua contrária (Poltzer, 1962/1986), é pelo medo que os gestores tentam instituir práticas pedagógicas que não sejam pautadas na opressão, mas acabam, assim, contribuindo para a perpetuação de condutas opressivas, uma vez que fomentam situação sociais de desenvolvimento promotoras de vivências que têm em sua base o medo como afeto mediador. Entretanto, permaneceu durante todo o período de intervenção o discurso de **investimento nas relações interpessoais** enquanto um princípio norteador das práticas, especialmente no que dizia respeito aos docentes.

ANITA: Eu acredito que o grande problema na escola são as relações humanas, por exemplo: inspetor que briga com professor, professor que briga com professor... Então, além de dar conta dos atributos burocráticos, a gente precisa parar para resolver pequenos problemas.

TARSILA: Tipo os ciúmes que têm nessas relações...

ANITA: É importante que a gente esteja preparado para ser o suporte nessas relações. Para que quando os conflitos aconteçam que nós estejamos tranquilos e calmos. A parte burocrática, com exceção à urgência dessas demandas, é simples. O que é complexo é o relacionamento.

TARSILA: Eu concordo. A gente precisa estar fortalecido enquanto equipe para conseguir lidar com esses problemas (Trechos de transcrição do 5.º encontro).

A falas de Anita e Tarsila evidenciam a preocupação genuína da equipe gestora diante da responsabilização que atribuíam às respectivas funções na garantia de um clima harmonioso na instituição escolar, uma harmonia que, vez ou outra, flertava com uma visão

idealizada e romantizada de educação, pois se tratava de uma concepção que prescindia do tensionamento, dos conflitos e da divergência de interesses, elementos fundamentais quando partimos do princípio de desenvolvimento humano proposto por Vigotski (1935/2010): um desenvolvimento dramático, revolucionário e, portanto, sempre tensionado (Souza & Arinelli, 2019).

Dessa vez, quando cheguei à escola, também percebi, logo na entrada, que as paredes do lado de fora do colégio, que antes era contornada por um extenso muro cinza, haviam sido pintadas de branco e com grafite colorido, com palavras como “Sejam bem-vindos à escola”, “arte, cultura, conhecimento”, entre outras. Além disso, notei no pátio uma grande árvore de Natal feita de materiais recicláveis e alguns enfeites... Apesar da correria e da grande movimentação, o clima não parecia tenso para as gestoras. Tanto Anita quanto Maria Auxiliadora estavam com um semblante tranquilo. Tanto que, ao terminar o diálogo com a professora com fama de rígida, a diretora Anita interrogou a professora se ela estaria no dia seguinte na escola para um café da manhã que seria oferecido aos professores. A princípio, a professora responde que não, porque não era seu horário e viria apenas à tarde para assinar o ponto. A diretora, com jeito suave nas palavras, reitera o convite à professora que, então, decide aceitar. Pouco tempo depois, quando os professores já estavam indo embora, escutei a professora em questão se despedindo de uma colega de trabalho e dizendo que viria para o café da manhã (Trecho de diário de campo do 9.º encontro).

A compreensão de investimento nas relações interpessoais da equipe gestora também se fez presente em outras ações da gestão na escola, algo principalmente ligado à estética da instituição. Desde que assumiu o cargo de direção, Anita passou a fazer mudanças na estrutura física da escola, conforme mencionado na sessão de Método: a sala da direção e dos professores foram reformadas e reorganizadas; foi realizada a pintura dos muros da escola, e, posteriormente, com a pandemia do coronavírus, ainda mais mudanças foram feitas. O clima de tranquilidade e equilíbrio, seja na estética da instituição, seja no diálogo polido entre diretora e professores, como no excerto acima, talvez não correspondesse à realidade cotidiana da escola, mas havia um esforço contínuo de promoção de movimento rumo à transformação dos afetos mediadores das relações com os professores.

Entretanto, quanto custam, ao trabalho de planejamento das ações gestoras, as intercorrências nas relações interpessoais que constituem as relações escolares, especialmente na relação com os docentes? E, além disso, **qual transformação é possível sem que as contradições que constituem os fenômenos sejam, verdadeiramente, desveladas, expostas e reconhecidas?**

MARIA AUXILIADORA: O interpessoal aqui dentro é péssimo... algumas barreiras que a gente foi quebrando, eu principalmente, algumas pessoas já me conheciam, já estavam com pré-julgamento e veio quebrando isso... aos poucos, dentro daquilo que estamos propondo, as coisas estão dando certo e isso é muito bom.

ANITA: É uma coisa meio tensa e nós não temos esse perfil, então, isso nos incomoda e não vamos conseguir arrumar, porque é uma coisa que vai além, a pessoa teria de estar fazendo uma terapia, a pessoa pensa que tudo é pra provocar, é de propósito, é pra prejudicar, uma mania de perseguição... Isso eu acho que atrapalha muito, porque acho assim, as falhas todo mundo tem, quando a pessoa lida com as falhas, ah você errou, dá pra corrigir? É mais tranquilo. Agora, quando o outro não admite que está errando e assim intransigente, não sabe perdoar, entendeu... Isso eu acho que é o que pega mais pra nós, em tudo... São pessoas extremamente importantes, extremamente competentes, mas esse clima incomoda muito... **Suga as nossas energias na verdade, a gente sai daqui sugada** (Trechos de transcrição do 11.º encontro. Grifo nosso).

Sem que possa reconhecer os verdadeiros horizontes para os quais as práticas gestoras precisam estar voltadas, a equipe se percebe atravessada pelos inúmeros conflitos interpessoais que concorrem no cotidiano escolar. Desse modo, dispendem tempo, raciocínio e trato com a intenção de garantir harmonia nas relações que empreendem – especialmente com os docentes – e se percebem desgastadas para lidar com qualquer outro tipo de situação.

CÂNDIDO: Nós como equipe, fomos lisos e sabemos contornar a situação, porque a gente poderia ter sido rude e falar ‘não assim não dá’, ‘é assim e assim’, e causar o conflito da equipe [de professores] que é toda fechada e comprar briga... pelas situações que ocorreram que poderiam causar desavenças, descontrole; todas foram bem contornadas e bem resolvidas para que **ninguém ficasse magoado** (Trecho de transcrição do 9.º encontro. O coordenador pedagógico se referia ao modo como os gestores lidaram com as adversidades ao longo do ano zelando para que a equipe de professores se mantivesse preservada dos conflitos com que eles, enquanto gestores, precisavam lidar no dia a dia. Grifo nosso).

O filósofo Spinoza (1677/2014) tem uma acepção que pode trazer luz a essa consideração de Cândido: “Uma cidade em que as pessoas vivem em paz por medo ou por inércia, não é cidade, mas solidão [...] e não é habitado por homens, mas por rebanho” (Tratado Político, V, § 4). Ao buscarem blindar os docentes das intercorrências advindas dos conflitos que surgem no cotidiano escolar, tomando um lado – o dos docentes – no papel de articuladores dessas relações, os gestores, instituídos e instituintes de relações mediadas pelo medo, se percebem solitários. Essa percepção é potencializada à medida que não encontram nos professores as alianças que esperavam, e passam, assim, a entender **a resistência dos docentes como um problema**, um empecilho mesmo diante do alto investimento que fazem nas relações interpessoais estabelecidas com o grupo de professores. Os questionamentos dos professores são entendidos, pela equipe gestora, como resistência, e essa postura é tida como um problema à gestão escolar.

ANITA: A gente sabe que aqui a gente tem algumas, **alguns acertos a serem feitos porque as pessoas são mais resistentes** (Trecho de transcrição do 3.º encontro. Grifo nosso).

TARSILA: É eu tenho alguns problemas com relação à resistência, de mudanças, de professores que são conteudistas, têm dificuldade pra trabalhar competências e habilidades (Trecho de transcrição do 11.º encontro).

Os questionamentos dos docentes se tornam, então, o principal obstáculo à concretização da harmonia idealizada pela equipe gestora no âmbito das relações interpessoais que constituem o espaço escolar ainda que pudessem servir ao avanço de reflexões da comunidade e culminassem em formas mais elaboradas de relações a serem empreendidas na escola. Um exemplo disso foi relatado em um dos encontros sobre os incômodos que os docentes estavam verbalizando no preenchimento de documentos exigidos pela Secretaria de Educação sobre alunos com algum tipo de deficiência em salas de aula. Na ocasião, os docentes deveriam preencher um documento detalhado das práticas inclusivas adotadas em sala com esses estudantes. Ao longo do preenchimento, surgiam infinitas dúvidas dos docentes que expunham os não saberes de cada um, o que, por vezes, eclodia em discussões e brigas com a coordenação pedagógica.

CÂNDIDO: Às vezes tem pessoas que preferem o conflito, desgastar as relações, mas não tentam mudar. Nós, como gestores também ficamos apavorados com situações novas, mas tivemos que nos adaptar, agora os professores não conseguem fazer esse mesmo movimento (Trecho de transcrição do 5.º encontro. Os gestores contavam sobre os questionamentos dos professores no preenchimento obrigatório de documentos que relatassem as práticas inclusivas em sala de aula).

Ao mesmo tempo em que o coordenador expressa não querer o conflito, explica que o que lhe incomodava era a insubordinação diante de uma orientação que eles, enquanto coordenadores pedagógicos, repassavam aos docentes. O posicionamento questionador dos docentes é entendido como resistência e falta de parceria com a atuação da equipe gestora, uma vez que se percebem apoiando os professores quando assumem o papel de conciliadores de conflitos, sempre poupando os docentes, mas sem poderem contar com a lealdade destes diante das tarefas impostas à gestão escolar. E, assim, os gestores se **ressentem**.

CÂNDIDO: O que me deixa abalado é que os professores pensam que quando a gente fala, estamos brincando, porque eu já trabalhei em escolas em que houve agressão física aos professores e aqui o modo como alguns professores tratam os alunos pode levar à violência no futuro. Mas, eles [os professores] acham que não vai acontecer... **Muitas vezes colocamos a nossa vida em risco para não por a dos professores, mas até quando?** (Trecho de transcrição do 7.º encontro. Grifo nosso).

Acrescido à tonalidade solitária que aporta à equipe gestora, o ressentimento abre espaço à culpabilização do outro pelos incontáveis problemas que possam vir a surgir na relação empreendida. **O outro** – a equipe docente – **é o culpado** porque ele não entende nem sequer quando os gestores estão apenas querendo ajudar. Desconsidera-se, assim, a

responsabilidade de ambos numa relação, e o problema passa a ser sempre do outro e causado por esse outro, instituindo-se a cristalização nós e eles, que impede o acesso ao sentimento de comum, capaz de constituir coletivos colaborativos (Dugnani & Souza, 2016b).

CÂNDIDO: Agora não adianta esses professores que procuram a coordenação para falar que o aluno não está acompanhando uma cópia ou uma leitura no livro. O professor não pode ser tão tapado e sabendo que o aluno é deficiente intelectual e que não vai acompanhar uma leitura no livro. Então, a educação inclusiva não é só colocar um com deficiência e outro não, é preciso trabalhar toda essa questão. Esse profissional também não procura saber, pois se está vendo que há uma necessidade por que não vai estudar e procurar saber? Eu não falo muito a respeito do preenchimento de papéis como os que dizem respeito aos alunos com deficiência. Mas, isso é dialogado com os professores que mesmo reclamando de tantas coisas, não se organizam para realizar a tarefa de preenchimento desses documentos. Sabe que a criança é de inclusão e não sabem o que fazer, mesmo tendo orientação a respeito (Trecho de transcrição 5.º encontro).

Especialmente nos embates com os professores a respeito das práticas inclusivas da escola e das questões acerca do ensino de habilidades e competências preconizados pela BNCC, essa cristalização da relação nós e eles ficava evidente nas falas dos gestores ainda que houvesse momentos de tentativas de pensar sobre esses temas a partir de outras lógicas. O 10.º encontro, por exemplo, foi marcado por uma tensão entre coordenação e direção que ilustra essa cristalização da relação alimentada pelo ressentimento. Diretora e vice-diretora se colocam a pensar empaticamente nas dificuldades dos professores, mas o coordenador se mostra impassível, defendendo que os professores são resistentes e não há o que ser feito.

CÂNDIDO: Então, mas será que eles, como professores, não sabem disso?

ANITA: Mas, é bom ter um olhar mais a fundo do que é a competência em si, quando você tem a clareza sem nenhum restinho de dúvida na diferença entre competência e habilidade, porque às vezes no meio do dia se confunde, ou às vezes passa batido, quando se tem a clareza talvez facilite nas outras áreas.

CÂNDIDO: Mas, não é uma coisa nova, desde 2008, anos e anos!

MARIA AUXILIADORA: Eu acho que vem da formação com aporte no tradicionalismo.

CÂNDIDO: Mas, então, o tradicional vai mudar? Se em 11 anos não mudou...

MARIA AUXILIADORA: Não vai, mas a gente precisa ter um...

CÂNDIDO: Vamos pegar um exemplo claro, a professora que é tradicional, mas ela aponta no plano de aula dela onde está a habilidade e onde está a competência. Tanto que a prova que ela mandou imprimir tem habilidade tal, competência tal. E, ela é tradicional, mas a gente tem tradicional que não aponta pra mim onde está a habilidade a competência.

MARIA AUXILIADORA: E, nem consegue.

ANITA: Então, mas aí está a importância de se trabalhar a competência, mesmo que eles já estejam cansados de saber (Trechos de transcrição do 10.º encontro).

No excerto acima, os gestores apontavam possíveis temas a serem trabalhados pelo grupo de pesquisas com os docentes da escola. Entre esses temas, “Habilidades e competências” foi sugerido, visto que estavam em momento de reformulação proposta pela BNCC. O diálogo se constituiu a partir de inúmeras interrupções feitas pelo professor coordenador pedagógico nas falas dos colegas. Todo e qualquer argumento levantado pelos demais integrantes da equipe, bem como pela pesquisadora, eram rebatidos por Cândido com a justificativa de que não havia o que ser refletido com o grupo de professores, visto que a resistência do grupo impedia qualquer tipo de prática. E, à medida que vai se reconhecendo o outro exclusivamente como culpado dos conflitos que emergem nessa relação, o ressentimento da equipe gestora vai, também, se avolumando e ganhando corpo.

CÂNDIDO: Eu vejo mais pelo lado que a Maria Auxiliadora falou também, que a gente tenta ajudar, tenta ajudar e...

MARIA AUXILIADORA: O outro não entende!

CÂNDIDO: E, a gente ajuda, ajuda, ajuda, e a gente faz uma coisinha que não era pra fazer, um piscar de olho, uma bobeadada que não era pra gente dar, aí todo mundo enxerga isso, já faz isso a tempestade do ano. E, toda aquela parte boa que você fez vai embora... vê os meus tropeços, mas não vê que eu me levantei e lutei para fazer... Eu **fico é indignado com esses professores** que conhecendo o modo de funcionar o sistema e, mesmo percebendo que faltaram dois ou três professores, não possuem um plano B para uma segunda sala que poderiam segurar. Eu, na escola em que atuo como professor, compreendendo o índice de faltas dos professores, já me preparo para dar atividades em mais de uma sala... Esse mês aqui, que aconteceram muitas faltas, **nenhum professor teve essa mesma postura!** (Trechos de transcrição do 5.º e 6.º encontros. Grifos nossos).

Os gestores assumem um lado na relação entre alunos e professores e amenizam os conflitos gerados por esses docentes mesmo quando ferem o direito à aprendizagem dos adolescentes. Colocam-se como escudos protetores entre as famílias e os professores, mas se veem ofendidos quando esses mesmos profissionais não parecem fazer o mesmo em relação à equipe gestora. Tem-se a sensação de que esperam dos docentes que estes também extrapolem a função da docência em prol da parceria com a gestão. No trecho de transcrição acima, Cândido revela que esperava que os professores se compadecessem da situação da gestão quando há muitas faltas e desempenhassem uma tarefa que não lhes cabe – suprir falta de outros colegas.

Assim, os gestores se ressentem com os professores, mas como essa relação tem em sua base o medo de que eles faltem às aulas, medo de que os docentes se unam em corporativismo, a equipe gestora passa a nortear as práticas punitivas aos alunos e

redistribuem o ressentimento a outro grupo: as famílias. É sobre como se dá essa relação com a comunidade, com os familiares dos estudantes, que trata a subcategoria a seguir.

4.1.3 Na relação dos gestores com as famílias

Quando nos debruçamos à compreensão dos afetos que sustentam a relação entre os gestores e a comunidade, sobressalta-se o contexto em que essa relação está fundamentada: as (im)possibilidades advindas da relação com os educadores. Nas palavras de Anita:

ANITA: A gente teve resistência de alguns professores em relação ao encontro com a comunidade quando perceberam que o aluno teve voz nessa reunião em relação, inclusive, a metodologia em sala de aula. Uma forma de se defender das críticas recebidas, sendo mais fácil atacar do que receber a crítica. (Trecho de transcrição do 5.º encontro em que a equipe gestora relatava sobre as tentativas de unir a comunidade escolar para dialogar sobre as médias de aprendizagem dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp. Grifo nosso).

A diretora conta, no trecho acima, sobre como se dão as relações com a comunidade. Na ocasião, tratou-se de um encontro em que estiveram presentes alguns docentes, familiares e alunos. A orientação do programa que sustentava as diretrizes para esse encontro era pautada na possibilidade de garantir espaços de fala e escuta de todos os atores que formam a comunidade escolar. Tratava-se de discutir com toda a comunidade escolar os índices de aprendizagem das últimas avaliações realizadas pelo governo estadual.

Nas palavras de Anita, o que percebemos é o reconhecimento, por parte dos gestores, de que o diálogo com as famílias é bastante truncado, principalmente, pela resistência dos professores em ouvir e dar voz aos estudantes e à família. Mas é importante que nos questionemos: E eles, enquanto equipe gestora, conseguem fazer esse movimento de escutar essa comunidade?

CÂNDIDO: A escola está de um jeito, Fernanda, que tudo está errado. Olha o que aconteceu com a Maria Auxiliadora na semana passada. Havia uma programação de passeio organizado pela escola, como a aluna não achou a autorização do pai, a Maria Auxiliadora impediu que ela embarcasse no ônibus com os demais para o passeio. A menina falou que não, que o pai tinha autorizado! Mas, eu vou acreditar em uma jovem, uma adolescente? Não! Vou prezar pela sua segurança e dizer pra ela que não vai sem autorização e ponto! Sete horas da noite o pai veio questionar a Maria Auxiliadora o porquê de não ter liberado a filha dele? **Espera aí, que contexto é esse? As coisas estão invertidas, aluna entra na escola achando que é shopping, aí liga para um pai, ele acha que você é ruim** porque segura a filha pensando na segurança dela! Aí, o pai vem brigar com a vice-diretora porque tinha de dispensar a filha, é isso mesmo? [Outro exemplo] A diretora, barra um aluno porque está sem uniforme, por causa de segurança também, sendo que em muitos dias é falado sobre a obrigatoriedade do uso do uniforme, aí o pai liga porque a diretora não pode fazer isso

de barrar o filho dele, mas espera aí? **E, você ter que escutar isso de um pai ainda?** Por isso que vai surgir essa pergunta, onde está o problema é o professor tradicional? É o moderno? É a família? É o aluno? É a gestão? É a coordenação? Se você liga pro pai e diz: pai você está ciente dos problemas do seu filho, das ausências do seu filho? E, ele responde: Eu tô sim. **Sabe, são coisas que desanimam a gente mesmo...** (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifos nossos).

O desabafo feito por Cândido é expresso de forma calorosa. Ele parece falar em nome da indignação de toda a equipe gestora diante do posicionamento de alguns familiares dos estudantes. Em momento algum de sua fala, ele é interrompido pelos colegas gestores, e nesse trecho relata experiências vividas pela direção e vice-direção. Apesar de, também, frequentemente vivenciar atritos na relação com a comunidade, ele escolhe expressar sua indignação por meio do relato de situações que não vivenciou de forma direta, caracterizando um sentimento compartilhado por toda a equipe; uma raiva que pode até irromper em situações específicas na relação com alguns familiares de alunos, mas que **vai se cristalizando em afetos de ressentimento norteadores das condutas que os gestores têm para com as famílias**, como se a emoção se desenvolvesse e ganhasse a complexidade que lhe é conferida pelo desenvolvimento histórico da relação empreendida entre família e escola.

CÂNDIDO: Mas, o que me deixa angustiado, Fernanda, **o que me deixa chateado mesmo é a essa visão da família!** Deveria falar assim: ‘ainda bem que aquela vice-diretora segurou minha filha’. Porque é uma dúvida, eu não estava com o papel na mão! Mas, não, o pai prefere pegar o carro, colocar a filha no carro e vir aqui tirar satisfação com a vice-diretora na frente da filha para dar motivo pra essa filha amanhã!... **Eu acho que se o Estado cobrasse da família como cobra de nós, tinha resultado**, mas o Estado não cobra da família, você está entendendo, o Estado cobra da gente para ficar atrás de aluno que está faltando, a gente faz todo o procedimento, a gente prova para o Estado...

ANITA: **Que seria de competência da família**, a família matriculou a família que tem de acompanhar se o aluno vem ou não! (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifos nossos).

Os afetos em relação à família extrapolam a temporalidade da situação do momento presente em que o pai tira satisfações com a equipe gestora sobre uma conduta adotada. São avolumados pelas significações dos gestores sobre a concepção de valores que eles imaginam que a família tem em relação à educação dos adolescentes, ou seja, afetos que ganham contornos cada vez mais complexos, uma vez que se inter-relacionam com as significações que a equipe tem de outras esferas que compõem a comunidade escolar.

Quando os gestores conversavam sobre os desencontros que aconteciam no diálogo com os familiares dos alunos, o sentimento prevalente era o de injustiça: injustiçados pelo governo, pela família, pelo aluno. E o que permanecia era a ausência da legitimidade da

equipe gestora, **como se até mesmo a família dos estudantes não se submetesse ao poder de autoridade conferido à gestão da escola** nessas situações em que não podem contar com a parceria dos responsáveis nas condutas de punição dos alunos.

CÂNDIDO: Mas, Fernanda você não concorda comigo que os pais desses alunos também vão ser os avós dos filhos que virão depois? Por exemplo, quem criou você foi? A educação do filho vai ser de quem? Vai ter o parâmetro de quem?... Eu estou falando de educação familiar, não estou falando de educador. Em questão de educação a gente inova, a gente renova, a gente inventa, a gente tenta, a gente vira palhaço em sala de aula! A gente vira tudo para ensinar esse aluno. **O que eu digo é familiar.** Veja bem, minha mãe, quando eu e meu irmão estudávamos juntos, meu pai e minha mãe me colocaram em escola perto, sabiam o que acontecia. Mesmo que a gente tivesse certo na escola, o castigo era pra nós. Hoje, imagina...

ANITA: **O castigo vem é para nós, gestores!** (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifos nossos).

Na ocasião do relato acima, o coordenador Cândido tentava explicar que a educação dada pela família se sobrepõe ao que é aprendido no contexto escolar, educação de valores que, segundo ele, guiam as condutas dos estudantes, o que parece, portanto, fundamentar as condutas nas quais a equipe gestora destituiu-se da função de pedagógica comprometida com o ensino do conteúdo acadêmico e passa a ocupar um lugar de moralidade na relação com os familiares dos alunos.

CÂNDIDO: Eu já falo: “vem aqui pai, seu filho vai viajar vai ficar 15 dias longe da escola?” Por que que você não se organiza e pega férias junto com o seu filho, nos meses que ele estará de férias escolares? **Onde já se viu interromper aula porque o pai vai sair de férias?...** Estava ali imprimindo prova da professora que está chegando de licença, pra que? A noite a hora que ela devolver isso aqui, vai me dizer: “Cândido, 10 alunos fizeram” e quantas provas eu imprimi? 90!... Porque se a gente for levar em consideração muitas coisas que acontecem, a gente fica desanimado mesmo, entendeu. Sexto ano, professor se estressando com criança desse tamanhozinho, está entendendo? **É perigoso chegar em casa e falar que a professora gritou com ele e a mãe vir aqui questionando o porquê de a professora gritar com a filha dela.** (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifos nossos).

Parafraseando Souza (2004), no que diz respeito às relações empreendidas entre escola e família, quando crianças, as famílias transferem à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos. A escola, entretanto, devolve essa guarda aos pais ao longo da escolaridade e, nesse movimento, perde a autoridade, que passa a reivindicar dos próprios pais quando os convoca para reclamar dos adolescentes. O que as falas de Cândido denunciam é a **indignação de não terem o apoio**, em alguns casos, **de famílias** que tomam o lado do aluno e reivindicam o serviço que é a educação escolar.

CÂNDIDO: Para você ter uma ideia, você escuta de uma mãe de aluno de 3.º Ano do Ensino Médio: “meu filho não está preparado pra assistir um filme como esse Coração

Valente”. Mas, o mesmo filho está preparado pra assistir três horas de filme liga da justiça, super liga! **Você espera o que de uma família dessa?** A vida do filho dela vai ser fantasia! Para um filme que traz a realidade, uma contextualização de uma história, o filho não está preparado, mas se enfiar dentro de um cinema por três horas, ele consegue (Trecho de Transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

Assim, a relação com a comunidade se torna uma via de mão única em que os responsáveis pelos alunos são chamados à escola não para participarem, exporem o ponto de vista que lhes é de responsabilidade na formação dos sujeitos adolescentes, mas sim para ouvirem os puxões de orelha da equipe gestora que, por sua vez, fala pelos educadores, que nem sempre lidam de forma pedagógica com os conflitos emergentes em sala de aula. Dessa forma, se configuram interações nas quais **a comunidade nunca é chamada para falar, mas sim para ouvir**, tanto que, ao propormos trabalhos a serem realizados com as famílias, nunca há objeção por parte de professores e nem de gestores.

Ainda que sejam propostas políticas e projetos públicos que possam garantir espaços de coconstrução com as famílias no âmbito de Secretaria de Educação, essas ações são constantemente atravessadas pelas urgências do cotidiano escolar. Exemplo disso é o trecho de transcrição a seguir, em que a diretora Anita explica sobre como as reuniões previstas com membros da comunidade precisaram ser interrompidas por intercorrências como faltas dos docentes. Esses espaços estavam previstos como estratégias que seriam utilizadas pela instituição escolar visando à discussão, com a comunidade, de como melhorar os índices de aprendizagem na escola. Quando questionada sobre as reuniões:

ANITA: Foi constatado que o principal problema aqui da escola, de acordo com os resultados das provas, está relacionado à disciplina de Português. O nível percentual da escola está bem baixo. Mas, o plano de ações que a gente tinha inicialmente elaborado e está sendo realizado, estava referente à disciplina de Matemática e na questão do fluxo. Então, a gente alimenta o sistema do MMR com as ações que estão sendo realizadas no enfrentamento dessas questões. A reunião que a gente fez com a comunidade era para tratar sobre esses assuntos. **A gente acreditava que as pessoas não viriam, mas pra nossa surpresa, conseguimos uma sala inteira com pais e alunos, o que já mostra uma proximidade da escola com a comunidade...** agora a comissão que foi formada para o MMR que seria constituído por professores, gestores e comunidade, a gente ainda não conseguiu se reunir. Tem urgência pra esses encontros porque temos que documentar isso no sistema, mas, como tivemos muitos professores de licença saúde e prêmio, isso se enrolou... **inclusive com as ausências desses professores, tivemos metade das salas sem aula hoje** (Trecho de transcrição do 4.º encontro. Grifos nossos).

O Método de Melhoria de Resultados (MMR)³¹ ao qual a gestora se refere diz respeito à metodologia utilizada pelo programa Gestão em Foco, da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, implementado em 2017. Subjugado às políticas educacionais neoliberais, já denunciadas por Libâneo (2016), o programa parece auxiliar pouco na fomentação do estreitamento das relações com a comunidade, uma vez que, de acordo com Anita, o que o programa faz mais é burocratizar a avaliação das fragilidades da instituição. Além disso, se tivéssemos como norteador um PPP fortalecido e constitutivo das práticas educacionais na instituição, uma metodologia advinda de modos empresariais de conceber uma gestão escolar pouco viria a somar na solução das reais dificuldades do contexto educacional.

Mas, para além dessas questões, que poderão ser mais bem exploradas no subitem seguinte desta análise, permanece uma indagação: O que será que faz com que os gestores interrompam as tarefas cotidianas imediatamente para que resolvam os conflitos entre professores e alunos, mas que os impede de articularem ações previamente planejadas de garantia de espaços dialógicos com a comunidade quando diz respeito à elaboração de estratégias coletivas que visem à melhoria dos índices de aprendizagem da escola? Uma fala da vice-diretora Maria Auxiliadora lança luz sobre essa questão:

MARIA AUXILIADORA: Com adultos é muito mais complicado... Cada um tem a sua maneira, alguns são mais flexíveis outros são intransigentes, são mágoas que, às vezes, a pessoa carrega de anos... (Trecho de transcrição do 11.º encontro).

Negociar os sentidos e significados entre sujeitos tão singulares é tarefa difícil. Articular os diferentes interesses dos diferentes grupos e compartilhar horizontes de formação de sujeitos são desafios, no âmbito educacional, colocados especialmente à equipe gestora da escola. É por meio dessa equipe que espaços de voz ativa de alunos, professores e famílias podem ser articulados com vistas a atingirem um objetivo comum à comunidade que constituem.

A partir das ideias de Dugnani e Souza (2016b) e Dugnani (2016), entende-se que a coletividade pode ser a forma mais elaborada de funcionamento de um grupo a partir de um investimento intencional dos sujeitos que o constituem. Quando em coletividade, as relações interpessoais passam a ser mediadas pelos conteúdos das atividades conjuntas que, por sua vez, são a fonte para o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados pelo grupo. Desse modo, é condição indispensável incluir todos os atores da comunidade escolar – professores, alunos, famílias – nos desafios, avanços e retrocessos que precisam ser partilhados e

³¹ Informações disponíveis no Método e no *site*: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>.

compartilhados pelo grupo, garantindo a coparticipação e corresponsabilização na construção dos objetivos comuns. Ao tratarmos do espaço escolar, as relações interpessoais precisam ter como núcleo organizador a busca pela garantia dos processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano das crianças e dos adolescentes que compõem a instituição escola.

Trata-se, portanto, do rompimento com a lógica individualizada que atribui a um único sujeito os méritos ou as culpas pela realização ou insucesso das tarefas desenvolvidas e dos objetivos alcançados. Ainda que se apresentem como uma realidade aparentemente utópica e extremamente difícil de se atingir, as relações ancoradas na e pela disputa e individualização também não são fáceis. O que percebemos é que esse modo de funcionamento na relação com as famílias vai se constituindo como impossível e desgastante.

CÂNDIDO: É uma canseira! Não tem plano, Fernanda, por melhor que você tenha um plano não tem como não ficar desgastado. Porque, por exemplo, vai ter a festa junina, o objetivo principal é a interação com a família, beleza é a interação com a família. Mas, não vou falar para você que a gente não precisa do dinheirinho que entra, porque se não tem verba, não dá conta de tudo. Vamos ter o dia do pastel, por que vamos ter o dia do pastel? Porque a gente quer um dia diferente. Mentira, a gente quer o dinheiro, porque precisa pagar algumas contas que não vem o recurso (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

Acreditamos ser possível tomar essa expressão do professor orientador pedagógico como síntese de muitos indicadores, a tomar pelo tom de voz elevado de alguém que parece demonstrar a irritabilidade e a raiva, mas, se analisado pelo conteúdo da fala, o que resta é o sentimento de desesperança, de abandono e principalmente de padecimento que circula nas relações empreendidas com toda a comunidade escolar (Sawaia, 2020). Como é possível estabelecer parceria com as famílias se a relação intersubjetiva entre equipe gestora e comunidade não é ancorada nos pressupostos da confiança? (Heller, 1972). Trata-se de uma relação constantemente marcada pela imposição do medo e da ameaça, pelo distanciamento das necessidades reais dessas famílias que constituem essa instituição escolar, ocupando, por vezes, um lugar de superioridade em que a família nunca sabe o que ocorre na escola.

CÂNDIDO: Mas eu mandei para conselho tutelar, foi o único que eu não consegui falar com a mãe, e eu mandei para o conselho tutelar. Ai a mãe veio!

MARIA AUXILIADORA: Ela veio, mas fora da época que era para vir, tem de ir mesmo para o conselho tutelar, porque não é a hora que ele quer. Outra coisa, a mãe pediu para encaminhar, ela quer que o conselho tutelar vá porque quem sabe assim o conselho tutelar faça o filho acordar para a vida! Olha a visão da mãe, porque quem sabe o conselho tutelar lá na casa dela o menino deixa de ser usuário... então ele resolve vir à escola, ele resolve almoçar, porque ele não está comendo.

ANITA: Claro, a droga está suprimindo toda essa parte.

MARIA AUXILIADORA: Justamente!

CÂNDIDO: E, quem tem de resolver o problema social do filho é a escola? Porque isso é um problema social (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

A equipe gestora não tem – e nem deveria ter – ferramentas para lidar com todos os problemas sociais que aportam na escola (Dugnani, 2016; Petroni, 2013). Porém, mesmo que não consigam enxergar, a escola, materializada na figura dos gestores, ainda é o lugar em que a família escolhe pedir ajuda diante da ineficiência do Estado em assisti-la minimamente. É para os gestores que as famílias correm quando não sabem lidar com os sofrimentos dos estudantes que se autolesionam. É para a escola que as mães dos alunos pedem ajuda diante de um problema de saúde pública como a dependência química de adolescentes, e quantas não foram as vezes em que presenciamos falas da equipe gestora em aconselhamento das famílias diante de questões sobre a sexualidade e de relações amorosas nas quais os responsáveis não sabiam como agir.

Em uma pesquisa realizada pelo grupo (Silva, Souza, Arinelli, & Dugnani, 2020), durante o desenvolvimento desta tese, tivemos a oportunidade de acessar o que as famílias da comunidade escolar pensavam sobre a educação que os filhos recebiam. Para a surpresa da equipe gestora, quando retornamos os achados da pesquisa, a comunidade verbalizava o quanto a referida escola era boa, e que os próprios filhos não aproveitavam as oportunidades de ensino ofertadas pela instituição.

Ainda assim, lançar um olhar que não fosse o da culpabilização às famílias da comunidade escolar se torna uma tarefa complexa para a equipe. Nas palavras de Cândido: **“Por mais que a gente traga a família, a gente pode até trazer, a gente tenta trazer, trazer, trazer, mas elas ainda não sabem qual é o real papel delas...”** (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

A culpa sempre é do outro, da família, do Estado, do aluno. A causa sempre é externa e, muitas vezes, em nada se relaciona com o real objeto da escola, que é a aprendizagem pelos adolescentes.

MARIA AUXILIADORA: Eu suspendi o aluno porque ele mandou a professora praquele lugar, com o perdão da palavra, Fernanda.

ANITA: Foi na sexta-feira.

CÂNDIDO: Você sabe que ele é porreta, né?

MARIA AUXILIADORA: Eu suspendi, mas o pai e a mãe vieram e queriam que ele viesse pra escola hoje [segunda-feira]! Daí eu disse “não, ele está suspenso!”

ANITA: É porque ele fez na sexta, aí o pai vem e acha que está tudo certo porque hoje já é segunda.

CÂNDIDO: O pai dele é um senhor, né?

MARIA AUXILIADORA: É um senhor, a mãe é uma senhorinha também.

CÂNDIDO: Como chama esses filhos?

ANITA: Temporão

CÂNDIDO: **É! Temporão! É por isso!**

MARIA AUXILIADORA: Aí a mãe disse assim: “Ele disse que não chamou a professora, que ela entendeu errado”. Eu falei: “mãe eu estou conversando com a senhora, eu falo um palavrão desse, a senhora vai achar que é pra senhora ou para o amigo?” (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

Na perspectiva dos gestores apreendida no trecho acima, a justificativa do desrespeito do aluno para com a professora é o fato de a família ter filhos com os progenitores em uma idade mais avançada do que habitualmente estão acostumados a ver. O cenário que se apresenta é constantemente marcado pela intencionalidade de legitimação de autoridade da equipe gestora por parte das famílias, entretanto desejam que essa **família esteja na escola se, e somente se for para concordarem, e não questionarem as práticas gestoras**, caso contrário o diálogo com a comunidade passa a ser evitado a qualquer custo, ainda que seja para ignorar o conflito.

Uma conduta [tentar a todo custo evitar que se entre em conflito com os professores] que também é vista em algumas famílias, como no exemplo da mãe que questionou a coordenadora Tarsila sobre a falta de livros didáticos para alguns alunos. Na ocasião, Anita e Tarsila haviam feito um levantamento prévio de possíveis respostas a serem dadas à mãe antes mesmo que ela pudesse se manifestar (Trecho de diário de campo do 5.º encontro).

ANITA: **É que com os professores. Tocar nesse assunto da família é acender um barril de pólvora.** (Trecho de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

Pelo bem da relação com os professores, a relação com a família não é abordada. É pelo conflito que a autoridade da escola pode ser legitimada, e, a um só tempo, também é por meio dele que o autoritarismo se institui, tendo o medo como pilar de sustentação (Chauí, 2011).

As famílias não estão presentes no cotidiano escolar, não são chamadas a compor esse cotidiano, então os conflitos com a comunidade nem chegam a ser ignorados, uma vez que não chegam a emergir. Entretanto, os gestores se unem em corporativismo para medir forças com essa família que consideram a todo tempo culpada, tal qual o planejamento do MMR, que objetivava melhorar a aprendizagem no interior da escola e tinha como ação, eleita pela equipe gestora, fazer com que os pais cobrassem mais dos alunos. Essa culpabilização inviabiliza a corresponsabilização e o estabelecimento de parceira entre famílias e escola dificultando a promoção do sentimento de comum-idade. Por vezes, os gestores se apresentam como estrangeiros no bairro em que a escola está alocada e pouco sabem das reais necessidades das famílias dos alunos.

Contudo, se o fortalecimento e a constituição de coletivos colaborativos com a comunidade estão impedidos, o coletivo da equipe gestora, em si, está consolidado? Uma vez que se unem e coadunam das críticas dispensadas aos alunos e seus respectivos familiares, além de compartilharem do medo e das impressões acerca do grupo de professores, estariam esses gestores, então, compartilhando, entre si, os sentidos e significados de suas práticas na escola?

4.1.4 Na relação dos gestores entre si

À medida que nos aproximamos das significações dos sujeitos gestores, destaca-se o modo como vivem e sentem a relação que empreendem entre si, entre os sujeitos singulares que compõem essa equipe. Além disso, também ressaltam as concepções que têm sobre as práticas que desenvolvem enquanto gestores da instituição escolar. Ao longo dos encontros, passam a definir o que acreditam ser necessário para exercerem a atividade gestora e principalmente os modos de ser e sentir que são exigidos nas diferentes atividades, com naturezas diversas que caracterizam o trabalho de gestão, seja enquanto diretor, vice-diretor, seja como professor coordenador pedagógico.

Para ser gestor escolar em uma instituição de ensino em periferias de grandes centros urbanos, é preciso **ser “casca grossa”**:

A diretora se emocionou bastante ao retomar a lembrança sobre as viagens que teve de fazer para trabalhar em São Paulo; o fato de ter de morar sozinha pela primeira vez, em local próximo à periferia em que se localizava a escola em que trabalhava. Também falou de quanto precisou desenvolver uma “casca grossa” para lidar com as adversidades em seu caminho e pediu desculpas por se emocionar (Trecho de diário de campo do 1.º encontro).

CÂNDIDO: Não chora!

MARIA AUXILIADORA: Não...

CÂNDIDO: Eu estou tirando o sarro dela, **ela é de chorar** (Trecho de transcrição do 6.º encontro. Grifo nosso).

São muitos os momentos em que os gestores se emocionaram nos encontros com a psicóloga-pesquisadora, mas também foram frequentes as falas, entre eles, que indicam a expressão da emoção como fragilidade e, como tal, inadequada. Ainda que, por meio de brincadeiras e ironias, a possibilidade de demonstrar as próprias emoções ou fragilidades seja inviabilizada pelos parceiros da equipe, permanecem no não dito, o que não significa que tais emoções deixam de atuar nas significações que esses sujeitos configuram sobre ser gestor na escola pública.

Aquele que detém o poder, na disputa das relações de poder, também precisa impor o medo para conseguir o respeito.

ANITA: Aí eu já cheguei falando, tipo assim: “Vocês vão ter de me engolir porque daqui eu só saio quando aposentar!” Essa foi minha fala: “Maria Auxiliadora, eu não vou dar brecha, eu já vou falar assim: essa sou eu, somos assim e daqui eu só saio quando aposentar! Quem não estiver satisfeito...” (Trecho de transcrição do 11.º encontro).

Como é possível ter no horizonte uma gestão democrática se a autoridade do líder, do diretor escolar, é imposta antes mesmo que se materialize em ações as propostas dessa gestão? Foram alguns os momentos em que Anita retomou o modo como precisou impor sua autoridade de diretora diante das resistências do grupo de professores da instituição, mas em nenhuma dessas falas a diretora chega a completar com uma prática autoritária, como, por exemplo, no trecho acima “Quem não estiver satisfeito...”. Em nenhum momento, ao longo de todas as nossas interações, a diretora efetivamente completa dizendo “que saia!”. O que percebemos, ao longo do desenvolvimento de sua atuação, bem como de toda a equipe gestora, foi um esforço cotidiano de escuta e aproximação da equipe de professores de forma respeitosa, mesmo quando desafiados pelos mais questionadores.

Quando retomamos as ideias de Arendt (2000) sobre autoridade, a autora aponta como o conceito foi sendo distorcido ao longo do processo histórico e confundido com o conceito de violência por terem funcionalidades semelhantes – a obediência. Desse modo, são comuns as falas da equipe gestora que remetem ao poder de mando, à postura autoritária, ainda que, tanto Anita quanto Maria Auxiliadora, prezem pelas condutas não violentas no que diz respeito às relações interpessoais que constituem o espaço escolar.

Inseridas em um cenário em que o autoritarismo é reconhecido como figura de poder, diretora e vice também sucumbem ao exercício de dominação pela imposição da força e do medo, bem como pela fragmentação entre cognição e emoção que implica as posturas autoritárias. Porém, quais são os espaços que as personalidades que detêm o poder têm de expressão de suas fragilidades? E por que o sentir – medo, tristeza, raiva, paixão – é entendido como fragilidade, e não algo compatível com o exercício da autoridade?

Ainda que a equipe gestora expressasse a importância que dava às questões das relações interpessoais e o zelo pelos afetos que circulavam nas relações escolares, a compreensão social desses afetos nunca esteve presente. O modo como cada um se sentia nas interações do trabalho, bem como as tarefas da gestão da escola, permaneciam sob uma compreensão individualizada dos integrantes da equipe. Como se, no âmbito do discurso,

formassem uma equipe gestora da escola, mas nas práticas a corresponsabilidade ainda não emergisse.

CÂNDIDO: A escola é sua cara, a escola é a cara do gestor.

FERNANDA: E da equipe, né?

CÂNDIDO: Todo aluno passa por você, ou você tendo as indiferenças ou não, ele passa por você (Trechos de transcrição do 9.º encontro).

ROSINA: Ainda bem que a direção é a Anita!

ANITA: Você está querendo tumultuar.

ROSINA: Ainda bem que a direção é a Anita! [risos] né Tarsila, a direção é só a Anita! (Trechos de transcrição do 3.º encontro).

O trabalho com toda a equipe gestora, desde o início, foi explanado à direção, vice-direção e aos coordenadores pedagógicos como um pressuposto do grupo de pesquisas. Já no início das intervenções, explicamos que, no modo como entendíamos a ação da Psicologia escolar, e entendendo a gestão da escola dentro de uma perspectiva democrática, ainda que concentrada na figura do diretor escolar, era imprescindível a presença de toda a equipe nos momentos dos encontros. A equipe, especialmente Anita, concordou imediatamente, e a diretora também fez questão de mudar o horário dos nossos encontros para contemplar a presença do coordenador pedagógico que era responsável pelo período noturno na escola. Então, havia uma alteração substancial no horário de todos da equipe para que pudessem participar dos encontros com a pesquisadora enquanto equipe gestora.

Entretanto, são muitos os momentos em que também, usando do tom de brincadeiras, os integrantes da equipe ora responsabilizavam a diretora pelas questões da gestão, ora se entendiam como únicos responsáveis pelo pleno desenvolvimento de suas respectivas funções. Nos excertos acima, mesmo com a intervenção da pesquisadora chamando Cândido a perceber que a instituição escolar reflete as práticas de uma equipe, ele individualiza a tarefa sob a responsabilidade de um único elemento, seja o diretor, seja o professor pelo qual o aluno passa.

Por outro lado, Rosina é mais direta em sua fala. Na ocasião, finalizávamos um encontro dizendo da difícil tarefa que a equipe gestora precisa enfrentar na articulação dos diferentes interesses dos grupos na comunidade escolar. Mais uma vez em tom de brincadeira, a vice-diretora Rosina deixa a cargo da direção essa tarefa de articulação que atravessa todos os que compõem a equipe, inclusive a vice-direção.

Observemos como esse mesmo movimento de individualização da tarefa da equipe emperra o fortalecimento do coletivo colaborativo na própria equipe gestora, porém assume a autoculpabilização da coordenadora pedagógica Tarsila.

TARSILA: Um pouco diferente das respostas de vocês eu ainda vivo um conflito pessoal. Se eu chorar... não, não vou chorar! Coisa minha mesmo, pessoal... Eu ainda não me sinto assim pronta! Ainda falta muita coisa em mim, para que consiga chegar até o grupo de gestores, mas foi uma coisa assim muito produtiva pra mim, gostei da parceria da gente. Foi um ano diferente que eu também busquei melhorar em alguns pontos. Igual ao momento de reunião com os professores, eu tenho dificuldade ainda de trabalhar com os professores, de ter uma aproximação, como a Anita falou é um grupo fechado, e esse ano que eu acabei me soltando um pouquinho mais. Então, eu estou sentindo uma certa receptividade para mim, estou me soltando mais no grupo para poder falar algumas coisas que ficam engasgadas. Mas, com o meu trabalho ainda não estou satisfeita. Não tem nada a ver com o grupo de gestores, a Anita teve um controle, não sei se é a palavra certa, mas tudo mudou depois da vinda da Anita e da Maria Auxiliadora, está tudo mais leve (Trecho de transcrição do 9.º encontro).

Nas poucas vezes em que Tarsila sentia-se à vontade para expressar suas opiniões nos encontros com os gestores, esse foi o momento em que conseguiu sintetizar a dificuldade que tinha na relação com os professores, bem como a dificuldade de validar suas opiniões diante da equipe gestora. Entretanto, o faz atribuindo exclusivamente a si essas dificuldades. Tarsila verbaliza que, mesmo com a fala da diretora a respeito da dificuldade posta na relação com os professores, é ela, Tarsila, que não sabe lidar com os enfrentamentos que o grupo de professores impõe à sua função de coordenação, do mesmo modo que, ao final do trecho acima, responsabiliza exclusivamente à direção e vice-direção a melhoria na qualidade das relações que constituem a escola. Cândido também reitera essa afirmação de Tarsila em outro encontro quando menciona as mudanças que aconteceram quando Anita e Maria Auxiliadora assumiram seu respectivo cargo.

CÂNDIDO: Nós não tínhamos uma diretora que fazia a intervenção pedagógica entre nós e os professores. O que nós tínhamos era que fazer intervenção administrativa entre a direção e os professores. Não é falando mal do outro diretor, não, pelo amor de Deus, gosto muito dela e só estou contando o que acontecia. Nós tínhamos que fazer esse intermédio entre direção e professor, você está entendendo? (Trecho de transcrição do 6.º encontro).

Quando nos aproximamos das significações sobre a própria equipe, as diferentes naturezas das funções que compõem a gestão da escola se destacam. Destaca-se, portanto, como cada função – direção, vice-direção e coordenação pedagógica – é impactada de forma diversificada por compor a equipe gestora da escola. Ainda que todos da equipe sejam convocados a constituir relações com os diferentes membros da comunidade escolar – professores, famílias, alunos – existem singularidades nessa constituição dependentes da função que se exerce na gestão.

Na fala de Cândido, o coordenador atribui a melhora das relações por não precisar mais fazer a articulação entre a direção da escola e o grupo de professores, entretanto

podemos nos questionar: Essa também não seria uma entre as múltiplas tarefas da coordenação pedagógica? Conforme defendido por Placco *et al.* (2011), a coordenação pedagógica da escola, ainda que integrante da equipe gestora, na maioria das vezes se vê imersa na multiplicidade de atividades e pouco ancorada por uma formação específica à função que exerce, daí o alívio de poder contar com uma direção escolar que minimize os problemas que emergem na articulação entre o corpo docente e a administração da instituição.

Ainda que a equipe gestora – especialmente a equipe composta pelos sujeitos da presente pesquisa – se envolva inteiramente com as questões pedagógicas que dizem respeito aos estudantes, familiares e docentes, ficam a cargo da coordenação muitas funções que ainda não lhes estão explicitadas, seja pela falta de formação do profissional coordenador pedagógico, seja pela complexidade dos afetos que são núcleos mediadores das relações que empreendem. Esse profissional, portanto, acaba por sucumbir a trama evidenciada por Souza e Placco (2017) do sujeito um, nenhum e cem mil, exemplificado pela fala de Cândido.

CÂNDIDO: Além de ter a equipe, tem os professores, e cada um é de um jeito, então você tem de saber lidar com cada um, tem de saber lidar com a diversidade, aí tem aluno, tem pais de aluno, tem funcionário... (Trecho de transcrição do 9.º encontro).

Imersa nessa multiplicação constante de tarefas e articulações a serem realizadas, a coordenação pedagógica também se configura como refém das pressões de instâncias superiores à gestão da escola, e, por vezes, o que resta é a desarticulação e a fragmentação das práticas cotidianas.

CÂNDIDO: Se realmente vai rolar a reunião de pais em junho, que eu acho impossível reunião de pais agora em junho. Embora eu mesmo que tenha sugerido de fazer reunião. A preocupação é se vamos conseguir digitar tal nota até tal data, e, pode ser que vai chegar junho não vai aparecer aluno nessa escola, quando percebermos vamos estar nos perguntando “cadê os alunos?”. Está cedo ainda, tem de ver tudo isso, porque dá para fazer o momento de estudo com os professores amanhã. Ai, não, amanhã eu tenho que trabalhar a leitura com eles, mas amanhã vai ter Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP – também, tem de trabalhar oficina de leitura (Trecho de transcrição do 10.º encontro).

Em um primeiro momento, a fala de Cândido parece fragmentada, mas é ela que organiza o pensamento do coordenador. À medida que transforma em palavras as diferentes demandas e como elas se articulam a depender das tomadas de decisão da equipe, ele comunica quanto de sofrimento pode conter o lugar ocupado na coordenação pedagógica pela expectativa constante de que algo inesperado ou perigoso aconteça. É para atender a uma solicitação da secretaria que o coordenador precisa pressionar os professores para passarem as notas para o sistema. A um só tempo, esse mesmo coordenador se preocupa se, com as notas

já disponibilizadas, os alunos permanecerão vindo às aulas. O que ele acredita é que o que faz os alunos irem à escola é o medo de não serem aprovados, pois, uma vez constatada a aprovação, ou vistas as notas baixas que os fazem ficar para recuperação, esses alunos deixarão de ir às aulas.

No que diz respeito às diferentes naturezas das funções na equipe gestora, guardadas as devidas proporções, os gestores estão constantemente **orientando suas práticas a partir das imposições do Estado**. Exemplo disso foi a discussão do PPP da escola. Conforme já evidenciado ao longo desta tese, quando iniciamos as ações interventivas na equipe gestora buscávamos materializar, no PPP da escola, o auxílio nas configurações desse documento, as visões de adolescente, a educação e o desenvolvimento que vinham sendo discutidos com os diferentes atores escolares – nas intervenções do grupo de pesquisas com os estudantes, os docentes e a antiga equipe gestora escolar – desde 2016.

Entretanto, a dificuldade de realizar o PPP da escola era, a um só tempo, atravessada pelas imposições e limitações do Estado e pelo modo de funcionamento pautado em evitar os conflitos, uma vez que ouvir todos, articular os desejos de toda a comunidade escolar e estabelecer horizontes comuns para construir esse documento advinha dos conflitos dos interesses dos diferentes integrantes da comunidade escolar.

ANITA: **É difícil reunir toda a comunidade escolar** para a construção do PPP, para ser democrático precisa dar voz a todos.

CÂNDIDO: **Não é possível fazer um documento como esse reunindo todo mundo** porque o governo não deixa, não te dá possibilidade disso.

ANITA: O PPP só é democrático quando se consegue reunir todo mundo, mas **como fazer isso se é preciso cumprir os 200 dias letivos?** Ninguém vem trabalhar gratuitamente. Então, é muito complicado (Trechos de transcrição do 8.º encontro. Grifos nossos).

A relação que desenvolvem com o PPP lança luz sobre o modo como os gestores se relacionam com a própria prática gestora. Para ser efetivo, um PPP precisa ter a participação de todos da comunidade escolar. É um processo trabalhoso e gradual, com avanços e retrocessos nas relações empreendidas na e com a comunidade toda. Entretanto, a equipe gestora não avança na transformação de suas práticas, principalmente no que diz respeito à construção do PPP de acordo com os pressupostos democráticos, porque permanece cristalizada aos modos de configurar esse documento já apropriados no decorrer de suas histórias particulares, bem como na compreensão de impossibilidade que pauta a concretização de um projeto pedagógico democrático. Nas palavras dos gestores:

MARIA AUXILIADORA: Eu não passei por uma experiência muito boa em relação ao PPP, acabou começando com um grupo, mas no fim sobrou para que apenas uma

pessoa respondesse por esse documento. É muita responsabilidade para que um coloque no papel o que deveria identificar a todos. Ter que pensar o que cada um quer que esteja ali, foi um grande trauma pra mim.

ANITA: O PPP é algo complexo e que precisa de tempo para reunir todas as pessoas, família, grêmio... **e isso é o que impede o desenvolvimento.**

MARIA AUXILIADORA: Ainda não tive coragem de olhar o PPP da escola para me inteirar...

TARSILA: **Eu não tenho nem conhecimento.**

ANITA: O grande problema é que os PPP se copiam, de ano a ano, de uma escola para outra e vai se levando assim, nunca é discutido. E, ninguém o conhece, nem o regimento, nem o PPP. Um documento que fica engavetado.

CÂNDIDO: Mas, eu me pergunto se não é do interesse da pessoa se inteirar disso. Eu sei, porque foi eu quem fez o PPP da escola, nos anos anteriores. Só que as pessoas nunca procuram para conhecer (Trechos de transcrição do 8.º encontro. Grifos nossos).

O PPP assume um caráter meramente burocrático, servindo à prestação de contas da equipe gestora ao Estado. Este, por sua vez, é significado como aquele que cobra e, a um só tempo, inviabiliza a construção do documento de forma democrática. Desse modo, o projeto pedagógico da escola acaba por se tornar mais um dos procedimentos e programas ofertados pelo Estado com vistas a burocratizar ainda mais o trabalho da equipe na instituição escolar.

ANITA: O MMR é com prazo, dia 17 era o dia que a gente tinha de colocar como finalizado, concluído e nós fomos lembrar de mexer no MMR ontem, quase que gente foi pego pelo dirigente nos últimos minutos. A gente acabou de finalizar e ele colocou assim “escolas que ainda não finalizaram o MMR”, tal escola, tal escola... Isso, 15 minutos depois que a gente finalizou o nosso... Então isso tomou bastante tempo nosso, que era uma coisa nova, e tinha metas, prazos que a gente tinha de cumprir.

FERNANDA: Para vocês foi uma boa ferramenta, tirando a parte burocrática?

ANITA: Foi só a parte burocrática! Eu sou mais assim o prático do que o burocrático... só um minutinho... Alô? [a diretora é interrompida por uma ligação] eu acho que as coisas têm de funcionar porque você fica muito amarrado ao burocrático a gente deixa de fazer, pôr a mão na massa, as duas coisas são importantes, mas quando é burocrático tinham que de dar um tempo pra nós, e a gente não tinha esse tempo (Trechos de transcrição do 9.º encontro).

Quando respondem sobre a eficácia da metodologia adotada pela Secretaria de Educação do Estado, o que prevalece é a burocratização que a metodologia impinge às práticas da equipe. Não se apresenta como uma ferramenta que facilita a reflexão acerca dessas práticas, mas, pelo contrário, acelera ainda mais o funcionamento das relações que os gestores empreendem entre si, legitimando **um modo de funcionar com base nas reações e não nas ações reflexivas que exigem tempo e discussão do cotidiano.**

O Estado, seja materializado nas instâncias superiores, seja na relação com as demais escolas, sempre aparece como **inviabilizador das práticas gestoras**, como aquele que pressiona, e nunca como elemento colaborativo.

ANITA: A supervisora veio aqui e nós comentamos com ela também, ela falou que ia entrar em contato e depois à tarde me dá um retorno, porque a nossa supervisora mudou também, diante de tantas mudanças nós também estamos com uma mudança interna. Ela é de uma linha diferente da que a gente estava acostumado a lidar, então além das cobranças vem também mais uma.

CÂNDIDO: E, corre o risco de mudar ainda, de novo, porque teve concurso.

ANITA: A cada dois anos eles precisam mudar de unidade. Ela é mais rigorosa, é mais 8 ou 80.

CÂNDIDO: Nossa como você é modesta, eu acho tão linda essa sua linha de pensamento [risos], se você perguntasse para mim eu ia dizer que é uma bruxa mesmo! Um dia eu vou aprender ainda, calma são só dois anos juntos, acho que os dez vão passar e eu vou aprender a ser mais leve! Mas, sobre a nova supervisora, é mais ou menos assim: se vai um anjo, vem a bruxa e vai a bruxa e volta o anjo (Trechos de transcrição do 10.º encontro).

Há uma inviabilização na perenidade do trabalho da equipe gestora que, além de estar condicionada às frequentes mudanças de professores e equipe interna, também está submetida às mudanças constantes das instâncias superiores. Na fala de Cândido, admite-se a possibilidade de mudança das condutas da gestão a depender do posicionamento do supervisor da escola, o que parece comum, de acordo com a experiência do coordenador.

Ainda que a equipe gestora fundamentasse seu trabalho a partir dos pressupostos de um projeto pedagógico fortalecido e construído na dialogia com toda a comunidade escolar, o trabalho do gestor também é atravessado pelas imposições do Estado, que oferece pouco ou nenhuma condição material para a autonomia da instituição escolar. Sendo assim, restaria uma forma de pressionar esse Estado por melhores condições de trabalho, para a união colaborativa com as demais unidades escolares no entorno da comunidade à qual pertence a instituição. Mas a escola, mesmo sem intenção declarada, está isolada, o que podemos perceber no diálogo a seguir, em que Anita e Maria Auxiliadora contam como se dão as relações com as demais diretoras da região.

MARIA AUXILIADORA: Porque os diretores, boa parte que eu conheço, dentro dessa diretoria não são flores, tem muitas cobrinhas. Tanto que logo que chegamos aqui, as diretoras das regiões mais próximas a nós chegaram a fazer reuniões para que elas, entre aspas, colocassem os pontos de vista para os mais novos! Se eu tiver errada você me corrige, Anita, mas no fundo, no fundo era isso que elas queriam com essas reuniões.

ANITA: Claro que era.

MARIA AUXILIADORA: Era isso que elas queriam, e não se discutir o que foi proposto. Foi uma época que estavam entrando muitos diretores novos nas escolas aqui das regiões.

ANITA: Eles montaram grupo, sabe? Diziam: “ah vamos montar um grupo, a gente vai se unir”, sabe aquela coisa? Eu acho que na verdade elas fizeram com o intuito de vamos conhecer o inimigo, porque na verdade, a antiga diretora daqui meio que se isolou. Isso elas me contaram, e aí elas começaram a fazer umas reuniões, “porque

quando tiver problema, não precisa ir na diretoria, tem problema com aluno, então, a gente não vai na diretoria, já ligo pra você, vou mandar uma bomba pra você, você já me devolve outra bomba”. Sabe, aquela coisa meio... aí, pra gente fazer a política da boa vizinhança eu fui em umas duas vezes nessas reuniões. Eu fui, mas tipo assim, bem de boa, só para ouvir. Elas queriam é investigar mesmo como é que eu iria agir daqui pra frente. Se eu iria ter a mesma postura que a antiga diretora, tipo assim, sozinha única e sem ligar para o restante ou se eu ia me unir a elas em qualquer outra discussão que a diretoria fosse colocar (Trechos de transcrição do 11.º encontro).

O que prevalece na relação entre as diretoras é semelhante à competitividade presente na relação que os docentes empreendem entre si. O que se apresenta é o corporativismo (Ramos, 2020). Não há espaço para que se solidifique um coletivo com práticas colaborativas capazes de pressionar o Estado por melhores condições de ensino para todas as unidades escolares.

Isolados intra- e extramuros da escola, imersos em uma atividade fragmentada, constantemente mediada pelo medo dos conflitos emergirem – seja com os professores, entre professores e alunos, entre a família e os docentes – os sujeitos gestores se sentem **solitários**, e essa solidão por vezes cede ao ressentimento daqueles que muito fazem por todos na instituição e não se sentem apoiados por ninguém.

CÂNDIDO: Mas aí vem um inspetor que a função é olhar o aluno querendo que você olhe o aluno, vem o professor que é gestão de sala querendo que você faça a gestão de sala, então você não consegue.

FERNANDA: Eu entendo. Eu fico pensando só...

CÂNDIDO: **Eu não entendo!** (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso)

O que acontece, que esse gestor se sente na obrigação de ter multitarefas, mas que o faz ressentir-se desse lugar que acaba ocupando? Ainda assim, inúmeras vezes presenciamos o esforço ímpar, especialmente de Anita e Maria Auxiliadora, no investimento nas relações interpessoais entre a própria equipe.

MARIA AUXILIADORA: Então, eu vejo assim que com esse jeitinho meu de dar abraços, eu vou quebrando alguma coisa das pessoas... Eu acho que dentro da parte burocrática eu e a Anita também nos demos muito bem. Coisa que muitos [dos professores das escolas em que trabalhavam anteriormente e membros da diretoria de ensino] não torciam para isso e graças a Deus nos demos muito bem. E, trilhando o caminho juntas, se é o obstáculo que a gente que tem que quebrar, se tem que pular esse obstáculo, nós estamos sempre juntas uma com a outra e falando a mesma linguagem, temos a mesma visão.

ANITA: E, a parceria aconteceu, da Maria Auxiliadora eu tinha quase certeza que iria dar certo pelo perfil dela, uma pessoa calma, amável, de bem com a vida, que é assim que eu acho que as pessoas que lidam com o público têm de estar, as pessoas por mais problemas que a gente tenha, o outro não tem culpa dos nossos problemas, eu sabia que ela estaria junto. Eles [os coordenadores] também quando a gente chegou houve uma parceria, elo muito grande, um companheirismo de toda essa equipe, por isso eu

vejo mais flores que pedras e espinhos, vocês são o meu jardim. Vocês são o nosso jardim, tá? (Trechos de transcrição do 9.º encontro).

A parceria entre diretora e vice, desde que assumiram a direção da instituição, era visivelmente estabelecida. Na relação que empreenderam, havia intimidade, alinhamento de horizontes e principalmente de quais eram os princípios norteadores de suas ações na escola. Sempre que conversávamos, deixavam transparecer a importância que davam ao tratamento respeitoso e afetuoso entre os membros da escola.

Com os alunos, raras foram as vezes em que presenciamos qualquer alteração de tom de voz ou de desrespeito. Com os docentes e funcionários da escola, sempre prezavam por momentos em que pudessem cear juntos. Com a pesquisadora, sempre a recebiam com chá e pão de queijo, e entre elas e com os coordenadores também se materializavam as relações em que expressavam afeto. Exemplo disso é o trecho de transcrição acima, em que Anita generaliza aos coordenadores a relação que estabelece com Maria Auxiliadora. A diretora verbaliza para a equipe gestora sobre quanto eles são importantes na construção de sua gestão.

Esse investimento, especialmente na relação com os coordenadores, foi rapidamente percebido pelos profissionais.

CÂNDIDO: Porque é uma equipe boa, são fechados, mas é uma equipe que trabalha, equipe decente, que luta. Não tinha o que hoje tem, não estou falando mal de ninguém, mas sou grato à Maria Auxiliadora, à Anita sabe. Porque teve um momento que eu desacreditei da educação e quem fez eu acreditar foi a oportunidade que a Anita e a Maria Auxiliadora me deram. Fizem eu conhecer duas pessoas maravilhosas que são luz mesmo, isso eu falo sempre para elas. Foi isso que aconteceu aqui nessa escola, há uma luz no fim do túnel e quem são essa luz? A Maria Auxiliadora e Anita. Hoje há uma harmonia. Porque, não tem aquela coisa assim, “óh, eu sou a diretora”. Ela é aberta, a gente diz: “oh Anita, o que você acha de fazer assim o que você pensa?”, e ela responde: “acho que assim não dá, vamos ver o que dá?”. Não existe “eu quero assim mesmo você falando que assim não dá certo”, eu acho que isso fez a diferença (Trecho de transcrição do 9.º encontro).

Cândido traz, no trecho acima, como a relação com Anita e Maria Auxiliadora o fez repensar muitas de suas práticas enquanto coordenador. O investimento em posturas mais dialógicas e menos autoritárias lhe abre outra possibilidade de significar o trabalho na instituição escolar. Desse modo, percebemos que existe abertura ao diálogo na equipe, mas não se consolida ainda enquanto prática gestora, uma vez que eles não têm tempo para as pausas reflexivas entre eles.

É uma característica da gestão de Anita e Maria Auxiliadora contemplar as questões interpessoais tanto na relação com os alunos quanto na relação com os professores e entre eles. Contudo, existe uma linha tênue entre esse investimento nas relações interpessoais e a

complacência representada pelo silêncio que elas colocam diante das práticas e significações autoritárias da coordenação e dos professores para com os alunos. Na ânsia de prezar pela qualidade das relações interpessoais entre a própria equipe, muitos conflitos também são evitados entre os próprios gestores.

CÂNDIDO: Mas enfim...

ANITA: **Vamos tomar um chazinho que esse é um assunto difícil...** (Trechos de transcrição do 10.º encontro).

No trecho acima, Anita sugere que desviemos o foco da discussão que acontecia no encontro diante de um posicionamento de Cândido bastante agressivo em relação às queixas que verbalizava na relação com a família dos alunos. Aos rompantes do coordenador, as demais integrantes da equipe gestora se permitiam apenas o silêncio. Não contestavam as falas cristalizadas e, por vezes, preconceituosas.

Quando inspirados na compreensão do filósofo Spinoza, buscamos entender sobre os afetos tirânicos, e sobre o lugar que o tirano ocupa em seus postulados sobre as afecções, nos deparamos com as palavras de Musha e Fernandes (2020): “Afim, só há tirania onde houver servidão voluntária” (p. 275), o que nos permite questionar: **Quanto dos afetos de padecimento que circulam nas relações que os gestores empreendem entre si e com a própria prática não têm sua origem no silenciamento diante das condutas autoritárias e violentas?**

Nesse cenário, a contradição se apresenta enquanto condição, uma vez que, prezando por formas respeitadas nas relações que empreendem, aceitam sem questionamento outros modos de ser que não correspondem às formas de relacionamento preconizadas no discurso da equipe gestora.

Apesar do silêncio, esses e muitos outros não ditos permanecem constituindo a mediação das relações que os sujeitos gestores empreendem entre si; não ditos que se materializam no tensionamento constante que há em suas interações; não ditos que, por vezes, poderiam ser expressos na ausência de um ou outro membro da equipe gestora, como é o caso do diálogo que segue, logo após os coordenadores deixarem a reunião e permanecerem na sala apenas a diretora e a vice-diretora.

FERNANDA: Está tudo bem?

ANITA: Está tudo bem. O tema que você quer abordar é sim válido, hoje o momento que o Cândido ficou mais assim, é que ele não é muito de expor tanto a ideia, mas hoje ele está incorporando o Cândido professor, não coordenador, até por conta do que aconteceu na outra escola e tal, a pessoa acaba se doendo. Eu acho que hoje, talvez, ele estava mais...

MARIA AUXILIADORA: Hoje ele não está bom! Talvez essa coisa da outra escola tenha pegado mais, então, ele incorporou mais o papel do professor eu acho. Até a maneira de falar está de forma diferente.

ANITA: Hoje ele incorporou mais o papel de ser professor e não coordenador.

MARIA AUXILIADORA: E, também eu vejo a necessidade de querer ajudar, de querer fazer e estar de mãos atadas. Eu até concordo com uma questão que você colocou, vou até comentar com a Anita, não quis comentar porque eu sou uma pessoa que eu fico pensando... para depois... (Trechos de transcrição do 10.º encontro).

O encontro a que se refere o diálogo com Anita e Maria Auxiliadora fora marcado por uma exaltação bastante significativa de Cândido diante da proposta de se trabalhar um tema com a equipe de professores. O coordenador havia atravessado diversas falas das colegas e da pesquisadora ao longo do encontro expressando bastante irritabilidade diante das questões trazidas pela família dos alunos, pelos próprios estudantes e pela equipe de professores. E, mesmo diante das reclamações vociferadas do coordenador, a equipe se manteve em silêncio. Não o contrapunha. Prevalencia o constante abafamento das questões de autoritarismo do coordenador pela gestão. O conflito precisava ser evitado a qualquer custo também entre os membros da gestão. Diretora e vice não se opõem na presença dele, mas quando ele sai elas justificam dizendo que se tratava apenas de um dia ruim.

Quanto de silenciamento diante de posturas autoritárias, violentas e agressivas nos leva ao domínio dessas figuras tirânicas? Quantos são os não ditos que permanecem atuando na relação entre os gestores? Ainda que se preze pelo investimento nas relações interpessoais, não dizer o que incomoda na prática do colega não poderia acabar por emperrar o próprio trabalho da gestão? Quais são os subtextos (Vigotski, 1934/1977) que constituem esses posicionamentos da equipe gestora, seja no protesto vociferado, seja no silenciamento? Ou, ainda, quanto custa, à realização das funções de direção e vice-direção escolar, compactuar com uma postura autoritária da coordenação?

A partir da compreensão de Clot (2014), “o sujeito pode ficar prisioneiro dos invólucros psíquicos que sua atividade teceu para preservar seu poder de agir, correndo o risco de permanecer aprisionado [...] Aquilo que não é realizado, quer ele queira ou não, faz parte da atividade” (p. 129). Ou seja, ainda que prevaleça o silêncio, os não ditos e não realizados permanecem tensionando as relações empreendidas entre os gestores.

Entendendo que o tensionamento também é característica marcante na relação entre os próprios coordenadores pedagógicos, as respostas para essas questões se tornam ainda mais elucidadas nas interações entre esses parceiros de função Cândido e Tarsila.

CÂNDIDO: A gente trabalha na mesma sala, mas conversa super pouco sobre a questão de sair de alguma situação, às vezes. Porque a Tarsila fala muito que eu tenho

jogo de cintura pra sair da situação e ela não tem, então se sente enforcada... Tem o receio, de repente, de expor a opinião dela, eu não tenho esse receio não, se um dá lá, leva dois de cá.

TARSILA: Eu ainda estou vivenciando uns certos conflitos com relação a fofquinhas, a pessoa se sentir mal, de se sentir machucada, até aconteceu uma situação numa reunião com os professores. É um pouquinho do que o Cândido falou, dificuldade de mediar conflito e a pessoa vir e eu não ter uma palavra de conforto pra dar pra ela, ou breçar alguma situação de fofoca que chegou aos meus ouvidos. Eu ainda estou enfrentando esse tipo de problema (Trechos de transcrição do 6.º encontro).

Os dois coordenadores lidam com os mesmos professores, mas Cândido está há mais tempo na instituição e se alia muito mais aos professores do que Tarsila. E mesmo a simples presença de Cândido nos encontros era motivo suficiente para que Tarsila se colocasse menos nos diálogos. No início de nossos encontros, em que Cândido ainda não tinha disponibilidade de horário para participar, Tarsila parecia mais à vontade para expressar suas opiniões acerca do que dialogávamos. Entretanto, foram muitos os momentos em que, mesmo por meio de brincadeiras, o tensionamento entre os coordenadores emergia. Exemplo disso é o trecho abaixo, em que os gestores elegiam uma imagem que pudesse representar os conflitos que ainda acreditavam estar presentes nas relações que constituíam a escola. Cândido havia escolhido a tela “A vidente” de Caravaggio, e Tarsila, Rosina e Maria Auxiliadora, que estavam presentes nesse encontro, deveriam dizer o motivo que acreditavam ter levado à escolha de Cândido pela pintura.

CÂNDIDO: Fácil hein!?

TARSILA: Pra mim não é fácil não. A imagem é muito bonita, causa uma coisa tranquila, diferente da minha, que parece um assassinato. Mas, eu não vejo conflito nessa imagem pra você, você está vivenciando esse conflito?

CÂNDIDO: Ainda bem que você é professora de português né, porque para outras coisas... [risos]. Eu peguei essa imagem pelo fato de dar a mão, quando você dá a mão não há conflito que você não possa resolver. Então, pra mim não existe conflito que eu não possa solucionar.

MARIA AUXILIADORA: Meninas, ainda bem que não comentamos! Ninguém ia acertar! Depois dessa, acabou [risos] (Trechos de transcrição do 6.º encontro).

A atividade com as pinturas de Caravaggio, que será explorada na próxima categoria desta análise, parece um momento descontraído, marcado por risos de todos os integrantes da equipe. Mas quanto não se esconde por trás das pequenas ironias no diálogo entre os gestores? Tarsila e Maria Auxiliadora, ainda que de forma tímida, contam e expõem suas fragilidades, mas o coordenador pedagógico não faz o mesmo. Diz que não tem conflitos. E mais: que as das colegas ele facilmente conseguiria resolver. Ainda, nessa atividade Cândido escolhe ser o

último a falar sobre sua pintura escolhida, e nenhuma das parceiras se arrisca a verbalizar o motivo pelo qual ele escolhe a obra.

Em relação aos conflitos, o coordenador acredita que, diferentemente da direção anterior, eles, coordenadores, não têm mais conflitos. Para ele, os poucos conflitos que ainda restam são muito pequenos, e ele quase não dá mais importância. Ao longo do desvelamento dessas impressões do coordenador, nem Maria Auxiliadora nem Tarsila pareciam acenar positiva ou negativamente às palavras de Cândido, tampouco se manifestavam com opiniões contrárias.

CÂNDIDO: Lógico que vai sempre acontecer um conflito ou outro, mas eu e a Tarsila viemos de outra gestão, de outra escola. Normalmente, a gente se encontra pouco a gente se encontra cada um fazendo outra coisa pra dar conta da burocracia toda. Agora a gente está com uma gestão que trouxe essa tranquilidade, os conflitos entre os professores que tinham bastante, já não existem mais. Entre nós, com os professores, são muito poucos, né Tarsila, depois dessa nova gestão?

TARSILA: Acho que ficou só entre eles.

CÂNDIDO: Mas, nem muito entre eles. São casos pontuais que já são encrencas pontuais, igual aluno que briga lá fora e traz pra dentro da escola, então são coisas que acontecem lá fora, trazem para dentro e vira picuinha.

[Tarsila permanece em silêncio] (Trecho de transcrição do 6.º encontro).

Uma das queixas de Tarsila é justamente não saber lidar com os conflitos que emergem na relação com os professores, mas quando Cândido diz que esses conflitos não existem, ela tampouco o contraria. Permanece em silêncio. O mesmo acontece quando Cândido diz sobre quanto a relação com os professores melhorou depois que Anita e Maria Auxiliadora assumiram a gestão. O coordenador conta que os conflitos acabaram porque não precisa mais fazer a mediação entre os professores e a direção. Nomeia-as como mais abertas. Anita e Maria Auxiliadora, por sua vez, relatam, em diferentes encontros, a dificuldade que enfrentam nas resistências que permeiam a relação com os professores, inclusive referindo que a maior parte do tempo de seu trabalho precisa ser despendida no cuidado dessas relações interpessoais. Entretanto, quando o coordenador faz o relato, elas não se opõem.

CÂNDIDO: Isso já descarrega um pouco a gente, porque o professor quando pede quer na hora, igual aluno, eu quero na hora. Então, muitas vezes, eles pediam pra fazer alguma coisa e não tinha como deixar de fazer o que a gente estava fazendo pra ir lá e dizer: “oh, Anita, Maria Auxiliadora, os professores querem isso”. Hoje não, eles têm a liberdade, dentro de uma hierarquia que eles têm conhecimento de quem é diretor, quem é vice, quem é coordenador, quem é isso quem é aquilo, de vir... Agora eles veem aqui na janelinha mesmo [janela da sala da direção] e pedem: “óh Maria Auxiliadora, fulana perguntou se pode fazer isso”, então mudou um pouco essa relação, e aí vêm os conflitos que são pontuais, entendeu? (Trecho de transcrição do 6.º encontro).

Como fica o trabalho da direção e vice-direção com as inúmeras interrupções pelas demandas, também, dos professores? Ainda que central, nesse **tensionamento** vivido entre a própria equipe gestora, esse não é um sentimento vivido exclusivamente na presença ou nas questões que envolvem a figura do coordenador Cândido. É prevalente também o tensionamento da vice Rosina com a diretora e a vice Maria Auxiliadora, bem como com a coordenadora Tarsila. Ou seja, trata-se do tensionamento enquanto um núcleo mediador das relações gestoras. Quando estão entre si, generaliza-se esse modo de relacionar-se para as demais funções que não só com o coordenador.

Rosina disse que imaginou que aquela imagem definiria bem Anita porque a demonstrava como uma criança, criança no sentido de não ver nada de ruim, mas com bastante alegria. No decorrer da fala, parecia nítido que Rosina buscava uma forma de estabelecer com Anita e Maria Auxiliadora a mesma cumplicidade que havia entre as duas. Quando Anita foi descrever a própria imagem, disse que tanto Maria Auxiliadora quanto Tarsila estavam certas, mas Rosina não (Trecho de diário de campo do 1.º encontro).

Enquanto estava concentrada, Tarsila trocou uma ou duas palavras conosco até que entrou na sala Rosina e pediu que a coordenadora decorasse uma caixa de papelão que serviria de urna no dia seguinte para a votação do grêmio que iria acontecer. Tarsila aparentemente concordou que depois decoraria a caixa de papelão, mas quando Rosina saiu da sala, Tarsila virou-se para nós e, com uma expressão de desgosto, proferiu: *“Resolveria eu dizer que não? Nada ela faz sozinha, tudo eu tenho que ajudar. Amanhã no grêmio, quem você acha que vai fazer a ata? Já falei para ela aprender, mas não adianta, ela diz que não sabe fazer. Não sabe fazer nada! Eu teria vergonha, vou lá e aprendo.”* Logo depois, seguiu-se uma explicação de Tarsila sobre o comportamento da colega, justificou-se ainda dizendo que gosta da pessoa de Rosina. Percebi que, nesse momento, Tarsila, apesar de reclamar da colega, estava sendo sincera. Não permanecia apenas no discurso, mas quando Rosina entrou novamente, Tarsila não se recusou a fazer a caixa conforme foi solicitado. Pelo contrário, permaneceu afirmando que realizaria a tarefa em outro momento (Trecho de diário de campo do 3.º encontro).

Como é possível afinar a comunicação com docentes, alunos e famílias se entre os próprios sujeitos gestores essa comunicação não é alinhada? Não se trata de falar tudo que se pensa e sente a respeito de seu colega de trabalho, mas como um coletivo se constitui como colaborativo, partilhando do sentimento de comum, se as singularidades desses sujeitos, suas potencialidades e suas fragilidades não são reconhecidas, verbalizadas e, então, colocadas a serviço do desenvolvimento daquele espaço?

E, por se avolumarem os não ditos, o tensionamento presente em todas as relações empreendidas pela equipe gestora passa a constituir também o que se sente na interação com esses gestores:

Quando cheguei em casa nesse dia que, a princípio, me parecia com poucas atividades a serem desenvolvidas com os gestores, senti muito cansaço. Parece que há um esforço imenso na relação com os gestores como há no processo de fabricação das dobraduras. Existe um investimento que é preciso ser feito na relação que é delicado. Ao mesmo tempo em que é preciso esforço para dobrar o papel, é preciso não apertar demais para a marca não ficar tão forte, caso tenha de ser desfeita a dobradura... Saio com a sensação de desgaste físico, de não ter um compartilhamento de significados com os gestores (Trecho de diário de campo do 9.º e 10.º encontros. Traz as impressões da psicóloga-pesquisadora após os dois encontros com a equipe gestora, sendo que no 9.º encontro foi proposta uma confecção de dobraduras, o que justifica a menção à atividade).

Negociar significados é uma tarefa que exige tempo, espaços dialógicos e investimento permanente. Instituir um espaço intersubjetivo entre a pesquisadora e a equipe é também trabalho da pesquisa-intervenção, condição para toda e qualquer proposta a ser construída com esses sujeitos. Em uma relação como a da pesquisadora com os gestores, essa negociação é pontual, pois, ainda que se tenha como intencionalidade extrapolar o delineamento de pesquisa a partir de uma intervenção que continua para além do término desta tese, a atuação da psicóloga-pesquisadora não estava subjugada continuamente ao cotidiano escolar.

Ainda que o cansaço deste trabalho fosse desgastante e vivido nas afecções que tomavam o corpo, a psicóloga-pesquisadora abandonava o tensionamento vivido nessas interações ao sair do ambiente circunscrito à instituição escolar e contar com os espaços reflexivos e formativos proporcionados no grupo de pesquisas. Porém, e para os gestores, que travavam essa luta de negociação das significações com todos os demais sujeitos da comunidade e entre si cotidianamente? Quais os movimentos de reflexão que permitiam aos sujeitos gestores significarem essas afecções a que também estavam submetidos o tempo todo ao longo de seus dias de trabalho?

Atravessados pelas inúmeras demandas que se assentam na instituição sem pausas, o modo de funcionar pautado pela reação ganha prevalência em detrimento da negociação das significações, e então passa a fazer parte da natureza das práticas gestoras.

MARIA AUXILIADORA: Às vezes você sai com um planejamento de casa. Você chega aqui pra fazer, aquilo que você elencou, você não faz nada, faz outra coisa, e outra, e outra.

FERNANDA: Quais são os dias de calma [como o da pintura que apreciavam no encontro]?

ANITA: Não tem!

MARIA AUXILIADORA: Não tem, porque mesmo você estando em casa, você fica naquela angústia, pensando. Uma manda mensagem pra outra, liga. Então, a gente não tem esse momento de calma, até mesmo nas férias, eu precisei incomodá-la nas férias! (Trechos de transcrição do 11.º encontro).

Qual afeto estaria na base do modo de funcionar sem pausa nas urgências? Se tudo está o tempo todo pegando fogo na relação com a prática gestora, então estariam o tempo todo sob domínio do medo? dos afetos tristes? Para além da promoção da aprendizagem e constituição dos sujeitos pelo acesso ao humano genérico, que é função da instituição escolar, a relação dos gestores com as práticas cotidianas na escola os constitui como sujeitos. Tendo o trabalho enquanto condição estruturante da subjetividade humana, como as significações dos sujeitos se constituem quando essa condição é permanentemente atravessada por afetos que os colocam sempre em situação de alerta?

ANITA: Por conta de toda essa mudança já para o ano que vem, a gente tá sendo sugado a todo momento! É reunião para os coordenadores, pra nós, então a **gente fica meio que desesperado** de não dar conta daquilo que a gente tem de fazer independente da mudança ou não.

FERNANDA: Agora, em que momento que vocês conseguem passar tudo isso para os professores? Eu entendo que seja importante repassar essas novas diretrizes a eles.

CÂNDIDO: No ATPC³² não tem tempo! É no aqui, vai no particular e diz “preciso falar com você”. Porque ATPC mesmo, esse bimestre nós fizemos só 5!

ANITA: Até a nossa reunião do MMR a gente não conseguiu se organizar pra fazer!

FERNANDA: E, aí em que momento vocês alinham entre vocês quais vão ser as diretrizes pra tudo isso que está mudando?

MARIA AUXILIADORA: Aqui em cima da mesa, bilhetinhos e bilhetinhos!

CÂNDIDO: Alinhamento? Sabe que horas que é? Eu alinho com a Tarsila no telefone a hora que eu venho, porque aqui dentro não dá tempo!

TARSILA: E, olha que tem vezes que a gente não se encontra, só se vê na hora do almoço (Trechos de transcrição do 10.º encontro. Grifo nosso).

Como se dá um planejamento de estratégias a serem utilizadas numa instituição em meio aos diálogos constantemente interrompidos e fragmentados? Ainda que a escrita seja plenamente elaborada e capaz de detalhar cuidadosamente os processos em curso ao longo do dia na escola, poderia um bilhete em cima da mesa, com mais outros tantos papéis que constam no cotidiano escolar, dar conta de sintetizar e explicar ao(à) colega a complexidade das situações ocorridas na ausência do profissional que recebe essas orientações escritas?

Além disso, no trecho de transcrição acima os gestores conversavam sobre as mudanças que vinham sendo anunciadas pelo governo estadual no que dizia respeito ao currículo paulista: diretrizes que precisavam ser discutidas com o grupo de professores porque implicariam a transformação do modo como as disciplinas seriam lecionadas, as avaliações internas e externas à instituição seriam cobradas... Ou seja, uma transformação de estrutura que deveria ir além de uma conversa particular com um ou outro docente.

³² Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC – momentos garantidos aos docentes para estudo, discussão e formação em temas relevantes para a realização das atividades em sala de aula.

A orientação de condutas que dizem respeito ao planejamento de curto, médio e longo prazo na instituição escolar são constantemente atravessadas pelas urgências do cotidiano, e os gestores se veem imersos pela sensação de viverem em um tempo curto diante do número incoerente de demandas que possuem. Mesmo quando os encontros aconteciam em final de ano, quando alunos e professores não estavam mais frequentando a instituição, com a escola vazia, os encontros eram interrompidos, seja por uma professora que veio justificar a falta durante a semana, seja pela funcionária administrativa com problemas na efetivação de matrículas, seja pela funcionária de serviços gerais com notas fiscais para que as gestoras fizessem a confirmação dos pedidos, etc.

Ainda que a estrutura física da instituição escolar se apresentasse como harmonia nesses períodos de finalização do ano sem a presença dos demais na instituição, o trabalho da gestão seguia sempre marcado pela interrupção que, por sua vez, marca um trabalho fragmentado. **O modo de funcionar sem pausas só é interrompido pelas urgências.** Trata-se da contradição da contradição, uma vez que, se o trabalho é continuamente marcado pelas urgências, nada é prioridade.

TARSILA: Espero que o próximo ano tenha, assim, um prazo mais longo pra realizar esse PPP.

ANITA: Isso! Mais longo, porque aí a gente já vai tentar pensar isso no planejamento, se organizar. O tempo sempre é prazo a ser cumprido e daqui seis dias tem de enviar o documento (Trechos de transcrição do 9.º encontro).

As falas acima de Tarsila e Anita foram registradas no fim de 2018. Para esse último encontro com os gestores do ano de 2018, tivemos ainda mais dificuldade para marcar um dia em que eles pudessem se encontrar. Com a aproximação do fim do ano, a diretora justificava a não possibilidade das datas pelas muitas reuniões e avaliações impostas pela Secretaria de Educação no encerramento do ano letivo. Desmarcamos esse último encontro por quatro vezes consecutivas, mas sempre que precisávamos desmarcar Anita pedia muitas desculpas. Respondia por mensagens no celular sempre expressando muita vergonha por ter de desmarcar e pela correria com que estavam lidando nesse fim do ano.

No ano seguinte, em 2019, os gestores foram ainda mais atropelados pelas urgências e reuniões com a Secretaria de Educação em relação às alterações no currículo e implementação da BNCC no Ensino Fundamental II e discussão no Ensino Médio. Em 2020 e 2021, a escola esteve sujeita às transformações advindas da pandemia da Covid-19, as quais esmiuçaremos nos itens seguintes desta análise. Por enquanto, basta-nos a reflexão a respeito dessa espera por mais tempo que nunca chega à gestão da escola. Mais tempo para planejar protocolos de ação, para efetivar a construção de um PPP democrático com a participação efetiva de todos

os membros da escola, mais tempo para conseguir fazer as pausas reflexivas, mais tempo para investir em momentos de partilha juntos...

Para além de ganhar mais tempo para a realização dessas inúmeras tarefas, é importante que se faça a reflexão sobre importância da pausa para o planeamento e eleição de quais demandas serão priorizadas e executadas pela equipe, caso contrário permanece o questionamento sobre quais momentos eles são, efetivamente, gestores?

MARIA AUXILIADORA: Não existem esses momentos. Ou acabam acontecendo quando já estamos em casa e aí lembramos e conversamos pelo telefone sobre as coisas que precisamos fazer.

ANITA: **É que somos tão atropelados por tantas coisas, apagando incêndios, que nem dá tempo de pensar muito** e, assim, a gente vai sendo levado pela avalanche. Mas, eu acho que fazer tudo isso faz parte de ser gestor. Ser gestor não é só lidar com papéis ou com parte financeira. Tem que ter um olhar para o todo, tanto pra lado humano, quanto para a parte financeira, não dá para separar. Acaba que priorizamos primeiro o humano e **o que está pegando fogo!** (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifos nossos).

É muito difícil se manter em pé diante de uma avalanche, principalmente quando não se está equipado para enfrentá-la. Quais são as reais condições materiais ofertadas aos sujeitos gestores para lidar com planeamento, calma e tempo? Qual é a formação ofertada pela Estado para que os planejamentos se efetivem? A remuneração desses profissionais é condizente com infinidade de demandas e urgências com que lidam para garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescente pelos quais a instituição é responsável? Quando a pausa é possível?

ANITA: Só assim diante de algum desafio ligado aonde nós estamos é que a gente pára para pensar um pouquinho (Trecho de transcrição do 2.º encontro).

Anita fala a partir de uma atividade proposta pela psicóloga-pesquisadora em que os gestores precisavam escolher uma fotografia que representasse a trajetória de cada um até o momento em que chegaram a formar aquela equipe gestora. Os momentos dos nossos encontros eram, então, marcados pela possibilidade de os gestores expressarem os afetos que circulavam nas relações empreendidas, espaços e tempos em que a emoção estava autorizada a ser expressa, portanto ampliando-se as possibilidades de significação desses afetos. É apenas com a presença do psicólogo que a emoção é permitida, e, quando permitida, as expressões emocionadas, que denunciam o lugar solitário que os gestores ocupam, emergem, a um só tempo, em que também dão espaço para que os motivos de permanecerem ocupando aquele lugar também se evidenciem.

FERNANDA: O lugar mais solitário da escola é o que vocês ocupam?

CÂNDIDO: Mas, por outro lado, é o lugar mais gratificante... (Trecho de transcrição do 9.º encontro).

CÂNDIDO: Tem as gratificações também, como por exemplo, a situação que eu presenciei pela manhã: uma mãe que agradeceu a Maria Auxiliadora e eu por resolvermos uma questão trazida pela família. Pra mim isso é gestão! E, também somado às ações mais burocráticas como a prestação de contas, fazer reuniões com os professores, entre outras tarefas (Trechos de transcrição do 7.º encontro).

Um lugar solitário, a um só tempo poderoso e gratificante. Não só as gratificações se destacam, mas emerge o sujeito gestor, o que sente e vive todas as contradições que a função gestora lhe incumbe:

FERNANDA: O que vocês vão fazer lá?

CÂNDIDO: Vou levar os alunos na Bienal. Eu caço trabalho! (Trechos de transcrição do 10.º encontro).

Emerge o sujeito gestor humanizado, que, apesar de todos os atropelamentos que vivencia, dos incêndios com que, cotidianamente, tem de lidar, entende a potência de suas mínimas ações na instituição escolar e de quanto elas podem transformar os sujeitos que passam por eles.

Na categoria a seguir, exploraremos como o processo de fazer emergir esse gestor humanizado se deu nas intervenções da psicóloga por meio das expressões artísticas.

4.2 A ação da Psicologia escolar na gestão

ANITA: É uma escola que tem pessoas que se você tivesse um consultório já estava garantida até o final do ano! (Trecho de transcrição do 11.º encontro).

O que faz o psicólogo escolar? Como e com quem esse profissional atua? Ainda que tenhamos avançado muito em produções científicas e em legislação sobre as possibilidades de atuação dos psicólogos na escola (Marinho-Araujo & Sant'ana, 2020; Marinho-Araujo & Teixeira, 2020; BRASIL, 2021), a fala de Anita que abre esta categoria de análise demonstra quanto ainda é preciso caminhar na transformação das significações que os agentes escolares têm acerca das potencialidades do trabalho do psicólogo na escola.

Ao longo dos nossos encontros, ainda que constantemente reforçássemos os objetivos de nossa atuação sustentada nos pressupostos de uma perspectiva crítica da Psicologia, a ajuda do psicólogo ainda era compreendida para com os alunos, as famílias ou até mesmo para os casos de pessoas com deficiência. Tratava-se daquele que iria trabalhar com o outro que era o culpado de todos os problemas que aportavam na escola, uma compreensão que se

avolumava às nossas experiências enquanto grupo de pesquisa desde os primeiros contatos com os gestores escolares. Nas palavras de Dugnani *et al.* (2020), tratava-se da:

[...] representação do psicólogo escolar como um profissional que realiza atendimentos individuais, orientações e diagnósticos. As demandas que nos são apresentadas por eles voltam-se à percepção que têm da necessidade de realização de um trabalho direcionado aos “alunos problemas”. As queixas, recorrentemente, se relacionam à indisciplina, à violência, ao desrespeito e ao desinteresse pela escola (Dugnani *et al.*, 2020, p. 135).

Porém, ainda que se tratasse de uma compreensão distorcida de Psicologia escolar, foi de extrema importância não deixar de atuar por conta dessa visão, e sim permanecer investindo em outros modelos de atuação desse profissional com a escola, especialmente com a equipe gestora; investir constantemente em formas outras de atuação do psicólogo na escola capazes de oferecer modelos de ações e condutas que firmassem o compromisso com a promoção de desenvolvimento de todos os atores escolares, conforme podemos perceber no trecho de diário de campo a seguir:

Inicialmente, conversamos sobre os episódios de *cutting* e tentativas de suicídio dos alunos e demais casos em que a coordenação e gestão recorreram ao atendimento dos psicólogos. Ficou acordado que as psicólogas do grupo de pesquisa que atuavam com os adolescentes iniciariam **uma conversa com esses alunos e alunas**, mas que a coordenação entraria em contato com as famílias para favorecer o diálogo com as psicólogas também. Outra medida acordada foi a possibilidade de **acionar a supervisão de ensino para que entrasse em contato com a rede de saúde** do município para favorecer o encaminhamento desses casos. Pensamos juntos quais os possíveis planos de ação que a escola teria com esse crescente número de casos de autolesão, e chegamos à conclusão de que a postura de escuta e **acolhimento desses alunos** é importante, bem como acionar instâncias superiores para **favorecer um diálogo com a rede**, mas também conversamos da importância de se pensar em um plano de ação em longo prazo. Ou seja, como fazer para que o conhecimento escolarizado, a sala de aula, seja **um espaço de interesse** desses alunos a ponto de possibilitar que subvertam a lógica de tanto sofrimento que já vivenciam em outros contextos que não a escola (Trecho de diário de campo do 8.º encontro. Grifos nossos).

Há de se auxiliar na organização de planos de ação da equipe gestora, eleger possíveis estratégias e acionar a rede de apoio e proteção; ou, ainda, parafraseando Martinez (2010), salientar o trabalho coletivo, a reflexão conjunta e/ou os processos de comunicação e a negociação de interesses e de pontos de vista diferentes, entre tantas outras ações coletivas que estão no rol de intervenções possíveis do psicólogo escolar com a equipe gestora. E em nossos encontros evidenciou-se que é só por meio dessa atuação, do investimento constante nessas outras formas de se apresentar como profissional que apoia a escola, que a

compreensão sobre o que faz e o que pode o psicólogo escolar na instituição encontra perspectivas de ampliação:

Agradei o carinho e o ato de incluir nosso grupo de pesquisa no dia da colação dos alunos dos 3.º Anos do Ensino Médio. Conteí que havíamos ficado muito felizes com o reconhecimento e que falava em nome de todo o grupo. Agradei especialmente o coordenador Cândido, que havia tido o cuidado de colocar o nome de cada um dos integrantes que estariam presentes no dia da colação. Eles ficaram surpresos e contentes com o agradecimento. Disseram que somos parte da equipe e que entendem a importância que o trabalho tem para a escola, em especial para os alunos (Trecho de diário de campo do 9.º encontro).

MARIA AUXILIADORA: Vocês são parte!

ANITA: Vocês passaram o ano inteiro com a gente e **se tornaram parte da equipe também** (Trechos da transcrição do 9.º encontro. Grifos nossos).

Quando sustentados por uma perspectiva da pesquisa-intervenção enquanto possibilidade de transformação do contexto no qual nos inserimos como pesquisadores, tornar-se parte da equipe escolar é condição para toda e qualquer atuação do psicólogo. Desse modo, os momentos em que a equipe gestora verbalizava a integração com os pesquisadores, tanto para o grupo de pesquisa quanto para a equipe de docentes e familiares dos alunos, nos deram indicadores da relação intersubjetiva que se estabeleceu ao longo do desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

Esse não é um resultado exclusivo da presente tese, mas sim decorrência de um investimento coletivo e permanente do grupo Prosped, do qual esta tese deriva. No que diz respeito à atuação com os gestores, a arte esteve como possibilidade de instrumento do psicólogo escolar na promoção de reflexões e transformação das práticas gestoras com vistas a agenciar o sentimento de comum na comunidade escolar e especialmente na equipe gestora. Assim, aglutinaram-se indicadores de análise que trouxeram a dimensão transformativa das ações do psicólogo escolar com os gestores no que concerne às significações que esses sujeitos empreendem nas relações escolares que os constituem e na relação com a própria prática de gestão da escola.

Todos esses indicadores, seja para a transformação das práticas, seja para a instituição do comum, apresentaram-se na ordem de germen, podendo ou não se desenvolverem enquanto transformações materializadas e significativas do modo de pensar e agir na gestão. Trata-se de ações do psicólogo escolar com a equipe gestora que elucidam o estágio embrionário das transformações possíveis, que colocam esse profissional como agente não da transformação imediata, mas como fomentador das possibilidades outras de ser, sentir e agir dos sujeitos que compõem a equipe gestora da escola.

Se tomarmos como base as ideias preconizadas por Vigotski (1934/2001; 1931/1995) de que o gesto é o gérmen da escrita porque ele contém a potência em ato do desenvolvimento da escrita, bem como as funções elementares possuem a potência em ato para se tornarem superiores, as subcategorias descritas a seguir – A atuação para a transformação das práticas gestoras e A atuação na potência para promoção do sentimento de comum – devem ser entendidas como potências em ato à transformação das práticas gestoras com vistas ao sentimento de comum compartilhado na e entre os atores escolares.

4.2.1 A atuação para a transformação das práticas gestoras

Quando Vigotski (1925/1999), em sua tese de doutoramento, escreve *Psicologia da Arte*, o autor bielorrusso tece possíveis críticas ao uso da potência artística como instrumento de coemoção. Na ocasião, o autor evidenciava quanto a arte estava para além de apenas emocionar quem a contemplasse. Se tomássemos a arte como instrumento, ela possibilitaria a ressignificação e transformação do vivido, dos sentidos e dos significados atribuídos à realidade. Portanto, sempre que o grupo de pesquisas do qual faz parte esta tese tomava a arte como ferramenta ao trabalho do psicólogo, discussões acerca da intencionalidade de seu uso eram desenvolvidas no grupo, conforme já apresentado no método deste trabalho.

Entretanto, quando lidamos com pesquisa-intervenção e pesquisas qualitativas numa perspectiva crítica, renunciamos ao controle experimental preconizado pela ciência tradicional e nos debruçamos à compreensão da realidade como ela se apresenta. Assim, em muitas intervenções planejadas, ainda que o objetivo da ação não estivesse para a promoção das manifestações emocionadas, a **arte como coemoção** fez emergir dados que possibilitaram o reconhecimento das emoções pelos sujeitos gestores.

O exemplo mais significativo da arte como promotora da coemoção esteve presente logo nos primeiros encontros com os gestores, em que optamos pela leitura do conto de Machado de Assis chamado “O espelho”. Depois que a obra foi lida pela pesquisadora, as gestoras que participavam desse encontro foram convidadas a escreverem e verbalizarem uma possível continuação à história do escritor:

TARSILA: O meu também foi nesse sentido que ela falou, eu só acrescentei a questão do tiq taq que ela não disse, que é o nosso tempo, que é a nossa vida na verdade. **Tiq taq simboliza a nossa vida, e como é bom saber que temos alma e começar a entendê-la.** Mas o começo foi igual o da Anita (Trecho de transcrição do 3.º encontro. Grifos nosso).

A princípio, a fala da coordenadora Tarsila não parece revelar possíveis relações da atividade com a própria prática gestora. Traz certo nível de reflexão do âmbito pessoal, mas

possibilita à coordenadora, que não costumava verbalizar suas impressões, um momento de expressar as próprias fragilidades sem que se questionassem suas competências para a atuação enquanto coordenadora da escola. A exposição de Tarsila é seguida pelas mesmas posturas da diretora Anita e da vice Maria Auxiliadora nesse mesmo encontro:

ANITA: É um texto bem complicado.

FERNANDA: Sim. [Maria Auxiliadora começa a murmurar algumas coisas]

FERNANDA: Pode falar Maria Auxiliadora.

MARIA AUXILIADORA: **Falei que vocês estão me fazendo falar!** [risos] Mas, foi bem difícil, em alguns momentos eu me peguei muito lá... [gesto para trás com as mãos]. Lá atrás mesmo, me deu uma saudade imensa, me dói muito. [gagueja as palavras e começa a chorar]. É um olhar que eu perdi e que sei que não tenho mais. Desculpa.

FERNANDA: Não tem que pedir desculpas, a gente é que tem que pedir desculpa porque esquecemos a caixa de lenços outra vez. [risos]

[Anita pega alguns pedaços de guardanapos]

MARIA AUXILIADORA: Foi um momento muito bom da minha vida e que eu sinto muita falta da minha avó, do olhar dela que eu tinha, porque vivia grudada nela. E, como foi uma perda inesperada, perda inesperada assim, ela teve Alzheimer e esse olhar distante, a perda desse olhar. E, quando ia lá visitá-la e ela já estava com a doença e ela ficava olhando, olhando o infinito, via ela voltando na infância, **foi muito difícil aquele espelho**. Voltou muito, tanto que teve uma hora que eu cheguei até a sorrir quando você disse o tic taq, tic taq... que é isso né, o tempo passa, mas não volta. Pronto, era isso, **falei e eu não sou de falar...** Enfim é isso. Depois eu me lembrei que eu já tinha trabalhado esse texto, mas não sei se por trabalhar eu não levei para o lado emotivo, então hoje ficou mais evidente.

ANITA: **Está pensando que sou só eu que choro?** Um dia tem que ser outro! (Trechos de transcrição do 3.º encontro. Grifos nossos).

O longo trecho de transcrição acima desvela a arte como coemoção, mas que, quando utilizada em uma equipe de gestores escolares, interfere nas relações de poder entre a própria equipe, uma vez que quando a diretora ou a vice expressam suas fragilidades, seus medos e se emocionam, acabam por evidenciar uma possibilidade outra de exercer a autoridade naquele espaço, uma autoridade que não se perde pelo fato de expressarem suas emoções e que vai na contramão da autoridade autoritária, violenta ou a mesma que serviu de base aos regimes totalitários no século XX (Arendt, 1951/2011; Freire, 1968/2019). Expressar as fragilidades do sujeito gestor diante da própria equipe gestora se contrapõe à necessidade, já discutida, sobre o gestor ser “casca grossa”. O gestor se humaniza, e eis uma das potencialidades da arte: humanizar as relações!

Ainda que revele também as significações dos gestores acerca do que se é tradicionalmente esperado na presença de um profissional psicólogo clínico – memórias pessoais que remetem à infância e seus possíveis traumas –, o momento registrado também evidencia **a distribuição do poder da fala** quando a vice Maria Auxiliadora diz que não é de

falar, mas nesse espaço mediado pela expressão artística se sente autorizada a compartilhar o que pensou e sentiu, bem como Tarsila também se oportuniza revelar suas impressões no trecho anterior.

Na ocasião, as intervenções em que a expressão das emoções dos gestores se fazia prevalente, mesmo diante de materialidades artísticas com as quais não tínhamos como intencionalidade fazer emergir esses tipos de expressões, preocupavam a psicóloga-pesquisadora e eram motivo de discussões no grupo de pesquisa nos momentos em que nos reuníamos para pensar sobre a nossa atuação na escola. Essa preocupação advinha justamente por entendermos que precisávamos avançar em discussões com a equipe que oportunizassem a construção de outras práticas educacionais, principalmente em relação à elaboração do PPP e da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos adolescentes da instituição.

Entretanto, esses momentos – inclusive momentos nos quais a arte se apresentou como instrumento de promoção de coemoção – se tornaram fundamentais **na construção intersubjetiva de compartilhamento de sentidos e significados entre os gestores** sem os quais a atuação do grupo de pesquisas não permaneceria até o momento em que esta tese é escrita.

Desse modo, ainda que não estivesse entre os motivos pelos quais usávamos as expressões artísticas em nossas intervenções, a arte como favorecedora da expressão e vivência das emoções se constituiu como elemento importante na negociação de significações entre a equipe gestora e a psicóloga-pesquisadora, e foi pressuposto ao uso da **arte com a funcionalidade de causar estranhamento** visando fazer emergir as contradições.

ANITA: Ai meu Deus, eu sou péssima com dobraduras!

MARIA AUXILIADORA: Ixi e eu então?!

ANITA: Gente eu tenho trauma de dobraduras! Eu detestava dobradura! Eu detestava quando tinha de fazer aula de dobradura, a gente não pode fazer outra coisa, recorte?

FERNANDA: Dessa vez não! Não precisa ser uma dobradura bonita, nada disso, mas que vocês possam construir alguma representação do que o ano foi para vocês.

ANITA: Eu posso copiar de alguém? Pode recortar?

TARSILA: Dobradura não tem recorte!

ANITA: Eu não lembro as dobraduras que me ensinaram, gente... o que você quer? a rosinha?

FERNANDA: Algo que represente o que foi o ano pra vocês enquanto gestores.

ANITA: Olha, eu vou tentar, eu não tenho certeza... Porque a minha dobradura é limitada... posso usar esse pedaço, quero um pedaço do seu, pode? (Trechos de transcrição do 9.º encontro)

Por que incomoda? No trecho de transcrição acima, os gestores foram convidados pela psicóloga-pesquisadora a produzirem uma dobradura capaz de sintetizar o modo como vivenciaram o ano enquanto equipe. Não se tratava de uma atividade avaliativa nem mesmo

artística, mas os coloca – especialmente a diretora – em **um lugar desconfortável, estranho e incerto**. Quantos são os momentos do cotidiano escolar em que à equipe gestora é imposta a tarefa da palavra final: um conflito em sala de aula que o professor não conseguiu solucionar, um familiar de aluno que quer partir para a briga com um professor que acredita ter desrespeitado o filho; legislações ou normativas que precisam fazer parte das rotinas escolares, etc.

São tantos os cenários vividos por esses gestores – nos quais suas decisões é que devem nortear a resolução dos conflitos cotidianos na escola tanto quanto são os lugares de incertezas que esses profissionais, que, em sua maioria, não recebem uma formação específica para os respectivos cargos que ocupam –, que nem sempre se dão conta de como sentem e vivem esses afetos em seu dia a dia.

A diretora Anita havia passado um ano como diretora em uma escola com professores rigorosos, no que diz respeito às relações interpessoais empreendidas no espaço escolar. Era sua primeira experiência profissional como diretora de uma instituição. Foi responsável por cerca de 1.300 adolescentes numa instituição localizada em uma das regiões mais vulneráveis de uma cidade de grande porte no interior do Estado de São Paulo. Assume essa responsabilidade em meio às transformações curriculares com a discussão e implementação da BNCC no País.

Contudo, diante de uma atividade de fazer uma dobradura que expõe o não saber de toda a equipe, se mostrou em desespero. Apesar disso, pôde **vivenciar esse afeto de um lugar seguro**; pôde averiguar como a equipe reagiria diante de uma tarefa para a qual ela não tinha a resposta correta a ser dada. Ao tirar do lugar da certeza, **a arte institui a dúvida, o estranhamento**, que é condição para a mudança das práticas escolares cristalizadas.

Fazer emergir as contradições que constituem os sujeitos gestores sem a exposição e o enfrentamento – como, por exemplo, a contradição que compõe a diretora com dificuldade em expor o seu não saber, mas que preconiza as posturas de compreensão com os erros dos educadores, dos adolescentes e dos familiares – é fundamental para **avançar para além da reprodução dos discursos e proporcionar a efetiva transformação das práticas** desses sujeitos. A atividade com as dobraduras tira os gestores do lugar do discurso, do conforto e os coloca na condição de iguais aos atores escolares. Diante do desafio de fazer uma atividade que não dominam, eles nada podem:

MARIA AUXILIADORA: Tudo bem, sei o que foi o ano para nós, mas não sei colocar aqui.

ANITA: É só dobrar, ué!

MARIA AUXILIADORA: Então, **eu não sei dobrar!** [risos] (Trechos da transcrição do 9.º encontro. Grifos nosso).

Entre o que se discursa sobre como devem se pautar as relações interpessoais e como elas, de fato, se dão em meio aos rompantes do cotidiano, há uma estreita diferença. Por serem colocados em uma situação que não sabem resolver, se desesperam, mas passam a fazer brincadeiras com a produção um do outro. O estranhamento, ainda que lhes cause desespero, permite que vivenciem esse afeto de formas diversificadas do modo como o vivenciaram em situações que nomearam como paralisantes.

Nesse caso, sentem o desconforto diante de algo novo a produzir, mas não com o mesmo peso, como no cotidiano. Experimentar esses mesmos afetos, mas por meio da arte, os permite ampliarem as significações possíveis acerca desse sentimento; permite-os pensarem em formas outras de lidar com o sentido e o vivido em situações nas quais seus não saberes são expostos.

A um só tempo, também são oportunizadas outras formas de significar o processo criativo ao qual estão submetidos cotidianamente, uma vez que são implicados a darem soluções para todos os problemas que aportam no cotidiano escolar. São convocados a refletirem sobre quanto, muitas vezes, por mais bem-intencionada que seja a prática, ela não comunica a intencionalidade que a originou, porque entre a ideia, o compartilhamento e a sua concretização há um caminho extenso a ser percorrido.

É sobre essa dificuldade que diz Maria Auxiliadora ao comentar que não sabe ainda como materializar sua intenção. Trata-se, portanto, do investimento em realizar quebras no ritmo com o qual os sujeitos gestores lidam com o próprio processo criativo, ainda que constituam uma instituição que tem como cerne esse processo.

Nesse sentido, em muitos momentos com os gestores as expressões artísticas utilizadas proporcionaram olhar de novo para ver o novo (Souza, 2004) e ampliar as significações acerca dos próprios afetos que estão na base das condutas que tomam no cotidiano escolar, possibilitando, assim, resoluções diversificadas no futuro. É o que se elucida no diálogo abaixo a partir da apreciação das obras que seguem³³:

³³ Com vistas a facilitar a leitura do trabalho, algumas obras artísticas que abriram os capítulos da presente tese foram rerepresentadas neste momento da Análise. Tomou-se a liberdade metodológica de não lhes atribuir novamente o título de numeração das figuras, uma vez que já constam na lista de figuras deste trabalho.



Figura 9. Paul Cézanne, **O cesto de maçãs**, 1895, 65 x 80 cm, tinta a óleo. School of the Art Institute of Chicago, Illinois, EUA.

Jackson Pollock, **Free Form** (Forma livre), 1946. Óleo sobre tela. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), EUA.

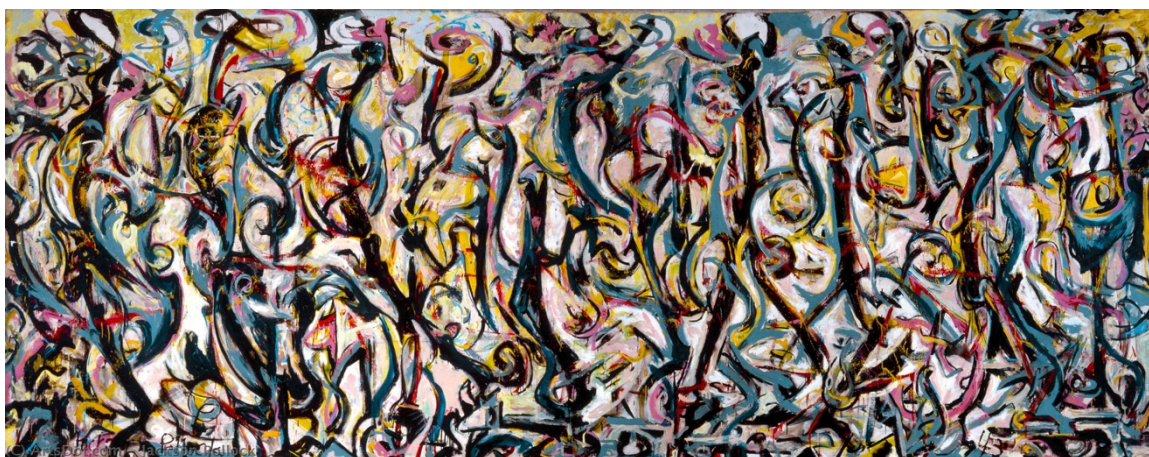


Figura 10. Jackson Pollock, **Mural**, 1943. 247 x 605 cm, óleo sobre tela. University of Iowa Stanley Museum of Art, Iowa City, Iowa, EUA.

ANITA: Eu gosto desse [obra O Cesto de Maçãs de Paul Cézanne]. Não sei se é porque isso me lembra reunião, a parte mais light, e também de gostar da imagem e por ter gostado desse colorido. Agora esse, eu já vou falar: esse e esse [Free Form e Mural de Pollock] já representam uma pessoa irritadíssima num nervoso ao extremo, quando as ideias estão todas embaralhadas... Tanto que eu falei pra você que eu jamais escolheria esse aqui se eu não estivesse em um estresse altíssimo. Porque a impressão que eu tenho é que alguém pintou esse num momento de pura irritação!

FERNANDA: Mas, Anita, será que nesse um ano e meio também não tiveram momentos em que o afeto foi esse?

ANITA: Ah teve! O episódio com o mediador! Se você me desse isso naquela época talvez eu escolheria esse.

MARIA AUXILIADORA: Sim, verdade!

FERNANDA: Talvez esse tenha sido o episódio de vocês que mais tirou do eixo?

ANITA: Sim, porque a gente veio com um pré-julgamento tão forte, a gente conseguiu equilibrar todo mundo e, de repente coloca-se uma pessoa pra desestruturar, pra colocar a escola de ponta cabeças! Ah isso me deixou muito irada! Porque não foi algo de forma legal, foi algo imposto, ilegal, isso me deixou bem nessa pintura!

MARIA AUXILIADORA: Foi assim, eu saía, ligava pra ela e chorava, ela assim, chorar chorar...

ANITA: Chorar mesmo de nervoso, de ficar inconformada entendeu? Sendo que a gente não precisava, naquele momento com tanta cobrança da secretaria de educação, e ter uma pessoa ali que era pra nos ajudar e não estava nos ajudando, pelo contrário, naquele momento eu estava aquilo ali [aponta para a pintura de Pollock], se me desse um pincel, eu iria pintar exatamente isso! (Trechos de transcrição do 11.º encontro).

Ao longo de todo o processo vivido juntos, foram raras as vezes em que presenciamos a diretora queixar-se de algo ou alguém. Tratava-se de uma característica compartilhada entre os membros da equipe gestora um modo de enfrentamento dos problemas pautado, muitas vezes, pela negação destes. Portanto, era comum que, mesmo vivenciando situações estressantes, tanto diretora quanto vices e coordenadores reafirmassem, em discurso, estar “tudo bem”. Ainda que em muitos encontros com a psicóloga-pesquisadora esses gestores se emocionassem e estampassem suas fragilidades, essa era uma conduta restrita a esses momentos. No cotidiano, bem como acontece com muitas outras equipes gestoras já mencionadas em outras pesquisas (Dugnani, 2016; Petroni, 2013), demonstrar os incômodos e as fragilidades não está como algo aceito àqueles que parecem deter o máximo poder em uma unidade educacional.

No trecho de transcrição acima, percebemos Anita descartar toda e qualquer possibilidade de identificar a prática gestora com pinturas que denotassem algum tipo de caos, como ela qualifica as obras de Pollock, mas é por meio de um questionamento da pesquisadora – “será que nesse um ano e meio também não tiveram momentos em que o afeto foi esse?” – que a diretora se permite ressignificar e até mesmo nomear situações que ao longo do ano, enquanto gestora, lhe deram a sensação de caos a que referiam as obras de arte. Além de poder (re)viver aquelas emoções a crédito (Clot, 2014) e, por isso, atribuir novos sentidos e significados ao que viveu, fazer esse movimento implica o outro da relação vivê-lo também.

Desse modo, à medida que as expressões artísticas começam a fazer parte da relação empreendida entre a equipe gestora e a psicóloga-pesquisadora, percebemos a potência desse instrumento psicológico na promoção das reflexões dos sujeitos gestores para além dos momentos dos encontros:

MARIA AUXILIADORA: Eu fiquei... tem muita coisa assim... que fica... que a gente não olha e... ‘nossa, estou caminhando dessa forma...’ Fiquei pensando muito depois do nosso encontro! (Trecho de transcrição do 2.º encontro).

Finalmente, entramos para a reunião com a gestão, que prontamente se desculpou pelo atraso. Ao retomarmos o encontro passado, as gestoras falaram sobre quanto as

perguntas sobre o invisível provocaram reflexões para além do momento do encontro. Relataram que permaneceram pensando sobre os tantos invisíveis em seu dia a dia tanto no trabalho quanto no ambiente familiar (diário de campo do 2.º encontro).

A arte passa, então, à atividade mediatizante (Friedrich, 2018; Souza *et al.*, 2018). As reflexões promovidas por meio desse instrumento extrapolam os momentos dos encontros. As significações compartilhadas e negociadas pela equipe nesses espaços de pausa passam a compor os sujeitos e podem, portanto, conter a potência em ato das mudanças e transformações que essa equipe venha a promover nas práticas no cotidiano da escola.

Ao promover um movimento reflexivo nos gestores, passa-se à possibilidade de juntos negociarem sobre o que cada um pensou e sentiu a respeito do que dialogam nesses momentos, o que configura um processo de tomada de consciência acerca dos modos como cada um age e pensa no cotidiano da vida vivida sem pausas:

Ao término do encontro, percebo que Cândido está mais abatido que o comum. Parece que, de alguma forma, a metáfora da Medusa – e quanto, em alguns momentos, somos a Medusa, e em tantos outros algumas situações no contexto escolar se apresentam como Medusa – passa a fazer sentido para ele e para Anita (Trecho do diário de campo do 7.º encontro).

A tomada de consciência acerca da própria prática, ao contrário do que habitualmente acontece nas situações vivenciadas pelos gestores, não gera raiva nem respostas intempestivas. Quando os gestores passam a compartilhar o que e quais tipos de situações são paralisantes à equipe, conforme acontece quando nomeiam algumas situações de situações Medusa, inspirados na pintura de Caravaggio utilizada em um dos encontros, eles avançam à compreensão do sentimento de comum (Sawaia, 2018) e dão os primeiros passos à possibilidade de estabelecerem entre si, e nas relações empreendidas no espaço escolar, o sentido de coletividade. Esses momentos foram aglutinados nos indicadores que compõem a subcategoria a seguir.

4.2.2 A atuação na promoção de potência ao sentimento de comum

O sexto encontro com a equipe gestora foi marcado pela atividade em que eles deveriam escolher uma pintura que melhor representasse os conflitos que considerassem prevalentes no cotidiano escolar. Conforme já descrito neste trabalho, tratava-se de obras do artista italiano Michelangelo Merisi (1571-1610), conhecido como Caravaggio. Na ocasião, a pintura Medusa (1597) foi escolhida pela vice-diretora Maria Auxiliadora:



Figura 11. Caravaggio, **Medusa**, 1597. Óleo sobre tela, 60x55cm *Galleria degli Uffizi*, Florença, Itália

FERNANDA: Então, vamos fazer o seguinte antes de vocês falarem porque escolheram, mostrem a imagem escolhida e os colegas vão falar porque acham que você escolheu essa obra. Vamos começar com a Maria Auxiliadora, pode ser?

CÂNDIDO: Aquela que eu ia escolher!

TARSILA: Por isso você não estava achando.

ROSINA: É aquela que eu falei que achava bonita.

FERNANDA: Tarsila, por que você acha que a Maria Auxiliadora escolheu a imagem da Medusa?

TARSILA: Ah, são cobras!

CÂNDIDO: Acho que é a questão de tomar cuidado com o outro, porque a gente nunca sabe o que o outro pensa.

TARSILA: A Maria Auxiliadora precisa mediar muitos conflitos aqui, então até a foto do rosto da coisa é mais o que acontece com ela. Tem hora que eu percebo que ela tem uma certa dificuldade com algumas situações, ela dá umas voltas, pensa um pouquinho, diz que vai me responder logo logo. Isso porque ela está absorvendo primeiro pra encontrar uma saída para falar uma coisa que não vá agredir. E, ela está rodeada de pessoas, não colocaria cobras no sentido de ruim, mas no sentido de conflitos que existem entre as pessoas.

MARIA AUXILIADORA: É isso mesmo, mas nem é por conta dessa questão das cobras é mais pela expressão mesmo, é o que a Tarsila falou, o Cândido também falou. De manhã a primeira coisa que eu falo é calma! Respiro, saio, dou uma respirada, volto. Às vezes, eu coloco a pessoa aqui sentada, espero acalmar, pra depois começar a

conversar, a falar. Também deixo falar, porque nem todo mundo gosta de ouvir aquilo que o outro fala. O professor, que já vem estressado de casa, sai da sala de aula e chega aqui na sala dos professores e despeja tudo! O colega dele não está pra ouvir isso, e é onde também acaba gerando conflitos. Então, é por isso que eu já peguei a imagem! Ela parece alguém dizendo que está sufocado, que precisa ser olhado, pois tem muitas e muitas coisas acontecendo (Trechos de transcrição do 6.º encontro).

Ainda que, a princípio, o significado dado a Medusa por Maria Auxiliadora estivesse na ordem da singularidade, uma vez que escolhe a imagem que identificava um conflito do cotidiano recorrente a partir de sua própria visão, a atividade consistia num primeiro momento em que os colegas tentariam adivinhar o motivo pelo qual ela havia escolhido determinada obra. Desse modo, somam-se às significações da vice-diretora os significados e sentidos dos demais colegas acerca dos conflitos que vivenciam naquele espaço. Nesse movimento, os sujeitos gestores **passam a compartilhar as significações** que constituem o espaço escolar e a própria equipe, **condição *sine qua non* à promoção do sentimento de pertencimento e/ou de formação de grupo e coletivos**.

A obra de arte, entretanto, ao se constituir como síntese de contrários (Vigotski, 1925/1999), possibilita aos gestores experienciarem o afastamento e, a um só tempo, a beleza e potencialidade contidas nos conflitos que vivenciam nas práticas gestoras que empenham no dia a dia. A ordem da **singularidade** dos significados atribuídos pela vice Maria Auxiliadora avança à **particularidade** dos conflitos vividos pela equipe gestora dessa instituição, uma vez que se veem representados pela **universalidade** da Medusa de Caravaggio.

CÂNDIDO: Eu e a Maria Auxiliadora passamos uma situação com um segundo ano inteiro de Medusa! **São esses momentos em que entramos em uma situação e não sabemos o que fazer**. Às vezes, acreditamos ter a solução, mas quando a gente propõe, percebemos que podemos não estar agindo de forma correta...

ANITA: Nós também passamos por outro momento Medusa quando recebemos o novo funcionário com o cargo de mediação de conflitos (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifo nosso).

O que inicialmente pertencia a uma visão específica de Maria Auxiliadora a respeito da relação entre a obra artística e as dificuldades que enxergava no cotidiano da escola se avoluma e amplia de possibilidades à medida que os demais gestores também vão adicionando as significações à representação que constroem juntos acerca da Medusa de Caravaggio. Ou seja, vão sendo feitas generalizações carregadas de sentidos e significados compartilhados pelo grupo de gestores. À medida que nomeiam as situações Medusa, comunicam e negociam entre si o que é e o que não pode ser considerado um problema para aquela equipe.

ANITA: Eu acho que [a Medusa] é a incerteza que esses alunos têm em relação ao futuro.

ROSINA: E, essa valorização dos bens materiais também é uma Medusa pra eles.

CÂNDIDO: Mas, ao mesmo tempo que é uma Medusa é também uma oportunidade ao professor, pois pela fala os alunos, nesse texto do teatro, eles demonstram ter noção de que a idade está chegando e eles não tem carro. Ou seja, o professor poderia usar esse discurso para favorecer um diálogo e comprometimento dos alunos em relação à escola (Trechos de transcrição do 8.º encontro).

As significações acerca das situações-Medusa extrapolam a dimensão das situações desafiadoras restritas à equipe gestora. Passam a identificar o que poderia ou não ser uma situação conflituosa e paralisante aos demais integrantes da comunidade escolar, seja para os professores, familiares, seja para os adolescentes. Assim, as situações-Medusa vão se configurando enquanto ancoradas ora no medo paralisante, ora na raiva intempestiva. Ou seja, emerge a dimensão dialética da arte fazendo viver os contrários!

Quando, em um próximo encontro, retomamos as imagens e a pesquisadora questiona:

FERNANDA: Quais são os momentos em que precisamos **ser Medusa**?

ANITA: Na próxima quarta, com o retorno do funcionário de mediação de conflitos, aí eu vou ser uma Medusa.

CÂNDIDO: Ah, mas a Anita é uma Medusa boazinha! Eu não tenho problemas de Medusa, porque os professores sabem **que eu sou bem mais Medusa que eles!** (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifos nossos).

A Medusa permite que os gestores se reconheçam para além do lugar do ressentimento e de vitimização, como o postulado na categoria anterior. Tira-os do posicionamento passivo de quem está o tempo todo evitando os conflitos a qualquer custo e os faz perceberem que também atuam na base da imposição do medo com vistas à legitimação do poder nem sempre conferido à equipe gestora pelos demais atores escolares. Configura-se, portanto, como **um signo que faz emergir as contradições que sustentam as práticas** e o modo como a equipe significa suas relações na escola, relações (re)significadas com a própria ideia/imagem de Medusa, cujos significados e sentidos vão se transformando ao longo dos encontros.

Esse processo também é vivenciado com outras expressões artísticas apresentadas e discutidas com os gestores. Quando retomamos as imagens escolhidas pelos demais:



Figura 12. Caravaggio, **Ceia em Emaús**, 1601/02. Óleo sobre tela, 141 x 196,2 cm, Londres, National Gallery.

Caravaggio, **A Vidente**, 1594. 99 x 131cm, tinta a óleo. Museu do Louvre, Paris, França.

ANITA: Acho que essa que o Cândido escolheu [A vidente, Caravaggio] diz sobre as muitas vezes que precisamos tentar antever algumas coisas para evitá-las e ainda que, quando estendemos a mão, conseguimos resolver grandes situações! Mas, pensando na imagem da Ceia de Emaús escolhida por Rosina eu acho que é o que temos conseguido fazer aqui na escola: ceiar juntos em quase todos os bimestres, nas comemorações de aniversário, entre outros.

CÂNDIDO: Essa é uma mudança conquistada pela chegada da Anita e da Maria Auxiliadora, essa aproximação com os professores, porque não era assim, não (Trechos de transcrição do 7.º encontro).

Ainda que se refiram ao tom de harmonia, as obras de Caravaggio são tradicionalmente reconhecidas pelo tensionamento com que o artista retratava seus modelos. São expressões que, apesar de não serem consideradas barrocas (Manguel, 2001), evidenciam e potencializam o tom dramático do humano retratado. Essa característica, inclusive, foi uma das razões de escolhermos utilizá-las com os gestores. A própria ceia, a que se referem os gestores, traz uma cena do que parecem ser os discípulos em discussão acalorada e que lança luz às significações dos gestores acerca da união e fortalecimento **do coletivo possível** com os professores e funcionários da escola.

Desse modo, fomos vivenciando, nos encontros com a equipe gestora, o desvelamento da **arte como mediação para a expressão das significações que eles tinham da e na escola**. E, ao desvelar essas significações materializadas pelas expressões artísticas, a equipe passava à possibilidade de ressignificar os modos de ser, pensar e agir enquanto coletivo que formavam. Era-lhes possibilitado, portanto, negociar e acordar quais seriam as significações comunicadas entre eles, bem como ampliar a consciência acerca das compreensões que cada integrante da equipe tinha a respeito da realidade que compartilhavam.



Figura 13. Pablo Picasso, **Las meninas**, 1957. Óleo sobre tela, 194 x260 cm, Barcelona, Museu Picasso



Diego Velázquez, **As meninas**, 1656. Tinta a óleo, 318 x 276 cm. Museu do Prado, Madrid, Espanha.

FERNANDA: E, a realidade aqui na escola, como ela é? Ela é mais Velásquez ou mais Picasso? A gente bate o olho e já consegue desvendar ou precisa apurar o olhar?

ANITA: Olha, quando eu cheguei, eu cheguei com o olhar fechado. Hoje não, posso falar que é mais colorido, mais Velásquez. Mais amplo, mais aberto.

MARIA AUXILIADORA: Eu ainda estou no do Picasso, ainda preciso apurar, olhar com cuidado, entender.

TARSILA: Ah o meu tá oscilando agora. Tem momentos que eu já olho com o Velásquez e tem outras horas com o Picasso. Ainda tem pessoas que acabam passando essa coisa negativa que a pintura em preto e branco passa (Trecho de transcrição do 2.º encontro).

O diálogo acima é sobre o olhar da equipe lançado à escola como um todo. Na ocasião, havíamos realizado a apreciação de duas obras, inicialmente a obra “As meninas” (1656), de Velásquez, e em seguida a releitura da obra feita por Picasso (1957). Ainda que a

intencionalidade de Picasso nunca tenha sido de reduzir ou tornar negativa a obra de Velásquez, uma vez que o próprio movimento artístico a que pertencia visava justamente o contrário, não é com as lentes do cubismo que as gestoras se referem à comparação que fazem da escola com as obras. Portanto, o que nos interessa, no que diz respeito às significações dos sujeitos gestores diante dessas duas obras, não são os conhecimentos artísticos deles, mas sim, conforme já nos alertava Vigotski em sua *Psicologia da Arte* (1925/1999), a **cocriação** que realizam no movimento de fruição da obra.

Quando realizam o movimento de apreciação seguido pelos sentidos e significados que atribuem à obra e, a um só tempo, à escola e seu cotidiano coabitado, as gestoras sinalizam a lógica ainda pungente de apreender a realidade, ainda que complexa como a escolar, de forma direta, tal qual ela se apresenta. Anita diz que consegue olhar com os olhos de Velásquez a escola porque na obra seus contornos estão claramente dados. Há pouco o que confundir. Trata-se, visivelmente, de uma cena com meninas ao centro.

Não é mais desconhecido, tampouco é misterioso. Maria Auxiliadora, por sua vez, atenta para aspectos dessa escola que ainda são passíveis de dúvidas, uma vez que na obra de Picasso a menina ao centro também pode ser confundida com um bolo ou alguma outra figura semelhante. A vice sinaliza para as parceiras que ainda há relações que empreendem naquele espaço que necessitam de mais tempo e investimento para serem desvendadas. E, por fim, Tarsila dá o tom de cocriação não mais das obras que estavam discutindo, mas a cocriação do espaço escolar, das relações que aquela equipe gestora configura nesse espaço.

Ao cocriarem com os artistas, as gestoras cocriam os modos de se relacionarem na instituição. Dá-se, portanto, a condição para a instituição do coletivo colaborativo entre elas: ao cocriarem, se corresponsabilizam pelo funcionamento do coletivo.

ANITA: Às vezes a gente é o frágil, o dependente. E, às vezes a gente se torna o alferes!

ROSINA: Não estamos aqui para agradar a todos, porque a partir do momento que eu não for o alferes que você quer, você vai me ver como a chata da história. Do ponto de vista da equipe, que aqui eu não sou sozinha, trabalho em equipe, mas procuro fazer o que é correto dentro dos meus valores, daquilo que eu acredito, e dentro dos conceitos que a equipe decidir, do que uma equipe gestora quer pra esse momento que a gente está vivendo na nossa escola. E seguir. Eu não posso desmoronar porque uma pessoa falou algo que contradiz a minha prática (Trechos de transcrição do 3.º encontro. As gestoras discutiam as relações escolares à luz do conto **O espelho**, de Machado de Assis).

No conto a que se referem no trecho acima, o alferes Jacobina, de Machado de Assis, vê-se destituído de sua compreensão de si a partir do momento em que perde a legitimação dos outros ao seu redor. Mais uma vez, ainda que não estivesse no rol de intencionalidades de

Machado, ao longo da escrita, resvalar às questões de poder que atravessam uma equipe gestora de uma escola em uma região de vulnerabilidades de uma cidade de grande porte no interior do estado de São Paulo, a leitura do conto faz emergir os modos de lidar com o poder, principalmente em relação aos docentes.

Por meio da materialidade artística, a vice-diretora Rosina sinaliza às demais colegas de trabalho, e especialmente à diretora Anita, a necessidade de coesão da equipe gestora diante das tentativas de deslegitimar a autoridade da gestão por parte dos docentes em relação às práticas adotadas pela equipe, e reafirma a necessidade de singularidade que deve compor o comum dos gestores.

O conto do alferes, bem como as demais expressões artísticas, proporciona, portanto, **que os não ditos**, que também configuram as relações que os gestores empreendem entre si, **possam vir a se tornar ditos**. Mesmo os não ditos mais delicados e sensíveis de serem expostos encontram possibilidade de materializar-se, como, por exemplo, as relações de poder que sustentam a equipe e o modo como eles exercem esse poder:

FERNANDA: Quais são os momentos na escola em que vocês são a Judite [personagem da obra Judite e Holofernes de Caravaggio]?

CÂNDIDO: É o momento atual! A correria, o final de bimestre. Nós não respiramos nesses momentos e acabamos sufocando, mesmo em momentos em que estamos em casa. A gente cobra os professores, porque também sofremos uma cobrança das instâncias superiores. Não é porque a gente quer que somos a Judite, você está me entendendo? Mas, **nesse momento estamos sendo a Judite, porque estamos enforcando os professores com os prazos**, uma vez que os prazos da gestão dependem dos prazos dos professores (Trechos de transcrição do 7.º encontro. Grifo nosso).



Caravaggio, **Judite e Holofernes**. 1598/99. Óleo sobre tela, 145 x 195 cm. Roma, Galleria Nazionale d'Arte Antica, Palazzo Barberini, Itália.

Fizemos a leitura da síntese³⁴ do encontro anterior, e como Anita foi a única que não esteve presente, orientei que ela comentasse sobre as escolhas das imagens. Logo de início, ela se demonstrou surpresa com as imagens, e Rosina traduziu a síntese dizendo **que Cândido tinha todo mundo nas mãos** [referindo-se à obra “A Vidente”] e **Tarsila queria enforcar todos** [referindo-se à obra “Judite e Holofernes”]. Falou em tom de brincadeira, então todos riram e fizeram pequenos comentários sobre as escolhas (Diário de campo do 7.º encontro).

Os não ditos se revelam porque a **arte tira do lugar de julgamento**, permitindo que, pelo tom de brincadeira, todos tenham suas significações reveladas sem que sejam punidos pelo que pensam ou sentem em relação à própria equipe. Exemplo disso foi a proposta com as obras de Caravaggio. Na ocasião, a pesquisadora questionava os gestores sobre os conflitos que eles enxergavam presentes no cotidiano escolar. Entretanto, em um primeiro momento eles permaneciam em silêncio ou verbalizavam não terem mais conflitos, como era o caso dos coordenadores que refutavam a possibilidade de haver conflitos devido à chegada da diretora e vice-diretora à escola.

Mesmo diante dessa fala, insisti para que realizássemos a atividade de leitura das imagens de Caravaggio. Pedi que escolhessem uma imagem que representasse os poucos conflitos que ainda restavam na escola de acordo com a perspectiva de cada um. Ao fazerem contato com as imagens, eles se assustaram e riram também ao fazerem comparações com o que ainda encontram na escola (Diário de campo do 6.º encontro).

O conflito é condição ao desenvolvimento do coletivo colaborativo na escola (Dugnani & Souza, 2016b; Stesenko, 2016), uma vez que é só a partir de interesses divergentes, pontos de vista diferentes acerca do fenômeno que o desenvolvimento da comuna avança. Se todos concordam, sem agregar novas perspectivas e olhares, as práticas cristalizadas permanecem e abrem possibilidade ao padecimento de todos na instituição escolar (Ramos, 2020).

Apesar disso, o conflito por si só também não promove o desenvolvimento, e prova disso são as múltiplas pesquisas já desenvolvidas que marcam a escola como esse espaço constantemente tensionado pela divergência de interesses entres seus atores (Dugnani & Souza, 2016b; Dugnani, 2016; Petroni, 2013). O que prevaleceu em nossas intervenções com a equipe gestora com o uso das expressões artísticas foi a potência desse instrumento em favorecer as pausas e a ressignificação da relação com a escola.

³⁴ As sínteses reflexivas também foram instrumentos utilizados nos primeiros encontros com os gestores, fundamentadas no trabalho Dugnani e Souza (2016). Entretanto, diante do volume de dados a partir das transcrições dos encontros com os gestores, optamos por não as compor como fonte de análise deste trabalho.

Quando, na intervenção com as obras de Picasso e Velásquez, falamos que a obra de Picasso se tratava de uma releitura do quadro de Velásquez, as gestoras se assustaram e, ao mostrarem como cada forma representava algo da imagem anterior, ficaram ainda mais surpresas por não terem enxergado. Esse foi um momento de pausa reflexiva em que elas puderam conversar sobre a necessidade de observação que às vezes se perde no cotidiano escolar marcado por tantas emergências.

ANITA: Eu concordo com essa necessidade de parar em alguns momentos para desenvolver a observação, pois foi o que eu trouxe da minha experiência com a escola de periferia em outro município grande em que eu trabalhava. Lá, eu precisei desconstruir meu olhar para poder compreender melhor aquele lugar que eu estava me inserindo.

MARIA AUXILIADORA: Eu preciso olhar bem para poder enxergar, não é de imediato. Às vezes acontece, aí eu vou pra casa, vou pensar naquele assunto, aí que eu vou fazer a comparação, aí que eu vou enxergar, pela reflexão. Se não, eu não consigo fazer. Às vezes eu até ligo para a Anita, para conversar.

ANITA: Aí a gente conversa, troca informação. Às vezes se eu tenho dúvida eu falo pra ela e vice-versa (Trechos de transcrição do 2.º encontro).

Os conflitos, bem como as pausas reflexivas, se tornam fundamentais ao desenvolvimento e fortalecimento dos coletivos colaborativos escolares. Dois processos, entretanto, que só podem contribuir com o desenvolvimento dessa coletividade se vividos em uma perspectiva democrática na qual todos os membros são convidados a se posicionarem e com espaços garantidos à expressão desses posicionamentos.

Esse cenário pode ser vivido se esses integrantes compartilharem, mais do que um posicionamento democrático, um sentimento de que só podem se desenvolver naquele espaço se os demais também puderem compartilhar desses avanços, ou seja, se ao avesso da lógica individualista imperativa, no modelo de produção em que estamos inseridos, os sujeitos se perceberem interdependentes uns dos outros, sentindo-se um só.

ANITA: Na verdade eu escolhi esse aqui [A Cesta de Maçãs de Cézanne] porque eu adoro a parte de reunião, de comida, ainda que tivesse essa parte escura, que me assustou um pouco, eu vi a parte colorida com comidas! Eu acho que a gente conseguiu ganhar muitos pontos aqui na escola ao longo desse ano, trazer o grupo pra nós, **fazer todo mundo sentir parte como um todo**. O que antes era, a limpeza não mistura, cozinha não se mistura e eu sou contra isso, todo mundo tem de participar.

FERNANDA: Que é construir um coletivo?

ANITA: É! Eu acho que eu me apeguei isso de comida, a comida me proporciona essa possibilidade de ignorar por alguns minutos as mazelas, as pessoas esquecem um pouquinho pra poder... assim... poder...

FERNANDA: Estar junto?

ANITA: É! (Trechos de transcrição do 11.º encontro).

Ao que nos parece, a diretora Anita evidencia uma condição anterior à configuração de um coletivo colaborativo pautado pelo viés democrático de desenvolvimento: **sentir-se parte** de um todo; sentir-se em comum-idade, assentar-se em um sentimento de comum (Sawaia, 2018). Se somos seres de paixão, conforme defendia Spinoza (1677/2013), e se o humano tem seu desenvolvimento pautado no afetivo-volitivo, de acordo com Vigotski (1934/1997), há de se considerar que o modo como os sujeitos se sentem, aliado ao que pensam e fazem, norteará as relações que configuram as práticas que empenham.

Nesse sentido, essa é a categoria em que mais estão presentes as falas e os diários de campo da pesquisadora, uma vez que o objetivo deste momento é justamente demonstrar o modo como a Psicologia, a partir intervenção com a gestão, pode vir a compor as possibilidades de ampliação das significações, negociando os sentidos e os significados compartilhados sem perder de vista que a transformação da realidade escolar passa pelo modo como a equipe gestora sente a condição de fomentar o sentimento de comum nos coletivos dos quais a escola é feita. É fundamental entender que a atuação do psicólogo nesse espaço não pode ser conivente com as concepções e práticas gestoras, tampouco afastar esses gestores:

CÂNDIDO: O que fez a gente pensar nessa situação foi a resposta do aluno, porque nesse mesmo acordo com outro aluno foi supertranquilo, mas a resposta desse aluno nos colocou em uma situação em que a gente não sabia como agir.

FERNANDA: Vocês precisam pensar em estratégias sem se esquecer que existe um direito à aprendizagem que não pode ser violado.

MARIA AUXILIADORA: Teremos que colocar na balança quanto vale a vida!

ANITA: É um capricho do professor, porque quando o aluno retorna para a sala é como se ferisse o orgulho do professor.

CÂNDIDO/TARSILA/MARIA AUXILIADORA: É!

FERNANDA: Sabe gente, com o que vocês estão lidando o tempo todo? Com relações, emoções... o que nos faz pensar na frase em que foi finalizada o encontro anterior “como reconhecer coisas que não existem”. O que vocês estão trazendo hoje é um pouco do que conversamos no final daquele encontro. O que não existe para esse professor?

ANITA: O orgulho!

FERNANDA: Percebem o quanto não reconhecermos algo que, aparentemente, não existe emperra o trabalho? (Trechos de transcrição do 7.º encontro).

A reflexão promovida pelo espaço dialógico só foi possível pela atuação da Psicologia com a gestão pautada por muito cuidado e respeito ao modo como esses sujeitos sentem e vivem o lugar solitário da gestão. O tipo de reflexão que foi proposto aos gestores por meio das intervenções, ao questionar condutas cristalizadas, implica uma mudança de práticas, e esse é o maior desafio, que, inclusive, já foi questionado no trabalho de Dugnani (2016); uma Psicologia que não pode ser conivente com as práticas inadequadas, mas que precisa aprender

a acessar os afetos para que os não ditos venham a se tornar públicos, a um só tempo em que precisa lidar com a força da resistência que também constitui a equipe de gestores:

Cândido é o que também expõe as imposições do Governo como o principal impedidor da efetivação do PPP na escola. Tem frases cristalizadas e bastante taxativas sobre esses impedimentos. Talvez seja importante debater essas frases, mas para isso elas precisam vir a público, e ele é um dos integrantes do grupo que mais demonstram resistência nos encontros. Demora para se colocar, deixando para fazer isso ao final dos encontros (Trecho de diário de campo do 8.º encontro).

Como é possível construir uma relação de apoio e fortalecimento com a equipe gestora da escola sem se tornar cúmplice dos modelos autoritários ainda vigentes na instituição e das práticas gestoras que, por vezes, se tornam fonte do sofrimento ético-político que constitui a comunidade escolar? Como atuar para além da culpabilização dos adolescentes e famílias, na promoção de reflexões com a equipe de docentes e de gestores, sem romper a parceria estabelecida com esses profissionais no interior na escola?

Sem que pudéssemos imaginar, em meio ao caminho de construção desta tese, as respostas a esses questionamentos se tornaram ainda mais complexas e urgentes, uma vez que, em março de 2020, as instituições de ensino no Brasil tiveram suas atividades presenciais interrompidas e deu-se início um longo caminho de ressignificação do espaço escolar, virtual para os que tinham condições materiais de acessar e de ressignificação da relação entre psicóloga-pesquisadora e equipe gestora.

4.3 A equipe gestora na pandemia

Ainda que muito se especulasse sobre como seria a escola no “novo normal” em tempos de retorno das aulas presenciais pós-fechamento e instituição do ensino remoto na educação básica, pouco espaço havia para a discussão de transformações significativas na realidade educacional. Ao longo do acompanhamento realizado pelo grupo de pesquisa com a escola em que este trabalho se desenvolveu, foram inúmeras as ações e intervenções com os estudantes, professores e gestores.

Algumas dessas ações foram registradas em artigos (Gomes, Medeiros, Arinelli, Zucoloto, no prelo), pesquisas de iniciação científica (Oliveira & Souza, 2021; Mac Knight & Souza, 2021) e apresentações em congressos (Silva, Rocha, Jesus, & Souza, 2020), entretanto muitas das intervenções ainda não foram reunidas, compiladas e organizadas para fins de publicação, visto o ineditismo do momento histórico que temos vivenciado e o momento no qual esta tese está em desenvolvimento.

Quando falamos em pesquisa-intervenção, há de se considerar que o compromisso com a transformação dos espaços que o pesquisador adentra está intimamente ligado às intervenções realizadas para além da pesquisa, o que significa compreender que a atuação desse profissional não está circunscrita aos dados que compõem a pesquisa publicada. Há um momento em que, ainda que o acompanhamento e apoio à escola permaneça, a pesquisa é concluída, uma vez que ela é recorte de um processo contínuo que constitui a realidade pesquisada. Ademais, com a pandemia da Covid-19, participamos, enquanto humanidade, de um evento histórico para nossa espécie, e que, portanto, ainda há de anunciar seus desdobramentos para além dos limites da presente pesquisa.

Isso posto, entendemos que as análises que se seguem são datadas e circunscritas a um momento em que os gestores ainda experienciavam o final de um semestre em que o ensino remoto era uma realidade. Estávamos havia pouco mais de um ano convivendo com as imposições epidemiológicas e sanitárias, e, além disso, os profissionais da escola já contavam com aos menos uma dose da vacina contra o coronavírus.

Quando questionados sobre as principais mudanças que observavam no que dizia respeito à gestão escolar, Anita, Maria Auxiliadora e Cândido – os integrantes da equipe que permaneceram na instituição ao longo dos quatro anos em que a pesquisa se desenvolveu – ressaltaram o que muitas pesquisas já vinham anunciando a época: as dificuldades de acesso às tecnologias tanto por parte dos estudantes quanto pelos professores que não estavam habituados ao uso da *internet* para o ensino; o distanciamento e a aparente apatia dos estudantes na relação com o conteúdo escolar veiculado pelas plataformas digitais ofertadas; a manifestação e necessidade de apoio às questões emocionais dos educadores bem como a aproximação, ainda que dolorosa, das condições de vulnerabilidade da comunidade a que a instituição pertencia.

Para fins de organização, buscamos discorrer sobre os afetos que circulavam naquele momento e as transformações nas relações empreendidas pelos gestores – os alunos, os professores, as famílias, as instâncias superiores e entre a própria equipe –, tal qual o fizemos nas categorias de análise descritas anteriormente.

4.3.1 O que mudou na relação com os alunos

ANITA: Olha, claro que afastou, né, Fer? **Nada substitui o presencial, nada. Mesmo que a gente se desdobre**, mesmo que a gente fique ali, respondendo as mensagens online, não chega a ser igual ao presencial (A diretora relata, em entrevista, sobre como tem percebido a relação com os alunos da instituição. Grifo nosso).

A fala de Anita, que abre esta seção, escancara o modo como as relações dos gestores com os estudantes passa a se qualificar com os desdobramentos da pandemia da Covid-19. Tanto Anita quanto Maria Auxiliadora sempre elucidaram, em suas ações e seus relatos, sobre o modo como prezavam pela escuta dos adolescentes da instituição, entretanto o distanciamento presencial e o modo de interação predominantemente virtual se edificaram como barreiras na relação das gestoras com os estudantes.

MARIA AUXILIADORA: **Eles se fecharam mais!** Até mesmo os que já tinham aquela liberdade com a gente, se fecharam. Eles estão com medo e inseguros, é nítido quando você conversa com eles, você percebe esta insegurança e não sabe para onde vão. Não tem o olhar vivo, **o adolescente hoje não está com o olhar vivo que tinha antes da pandemia.** Ele não está com sede de buscar outra coisa, sabe? Eu pelo menos vejo isso, ele não está com aquela sede, aquela ganância de buscar: se acontecer, muito bem, se não acontecer, está ótimo. Às vezes eu ligava [antes de voltarem ao meio presencial], para alguns, **eu cheguei a ligar para saber como que estava,** ou às vezes a professora passava, assim: “Ai, fulano parece que não está bem, você pode conversar?” **A gente pedia, então, para vir aqui na escola, se pudesse vir na escola para conversar,** aí eles se sentiam acolhidos e, então, se soltavam. Mas, é muito pouco, Fernanda, **está mais difícil do que os outros anos, está muito, muito difícil.** E, eu sinto falta, porque eu tinha muito dessa proximidade (A vice-diretora conta sobre como tem percebido os estudantes com os desdobramentos da pandemia. Grifo nosso).

O que aconteceu para que o contexto escolar, a apropriação do conhecimento escolarizado tenha se esvaído de sentido aos adolescentes? Quando Maria Auxiliadora relata sobre o medo e a insegurança que imagina ser sentido pelos alunos, o que percebemos é uma tentativa da gestora de encontrar justificativas para o aparente desinteresse dos estudantes pela escola que se apresentou à vice-diretora como consequência das aulas remotas.

Ainda que a vice-diretora atribua esse desinteresse ao fato de os alunos terem o acesso à escola apenas pelo meio virtual, por conta da pandemia, sabemos que esse não é um fenômeno novo na realidade educacional de nosso país. O próprio trabalho do grupo Prosped nessa instituição se inicia a partir da demanda de desinteresse dos estudantes e os altos índices de evasão escolar relatados pela então gestão dessa mesma escola.

A falta de perspectiva de futuro, os altos índices de evasão, bem como os afetos de padecimento que circulavam nas relações empreendidas na instituição escolar (Ramos, 2020; Reis, 2019; Luz, 2019; Grecco, 2018; Arinelli, 2017) não são novidade ao cotidiano e às pesquisas científicas desenvolvidas na escola. O que nos parece ter acontecido com as imposições instituídas pela pandemia é o **desvelamento dessas condições e desses afetos**

circulantes nas relações que constituem o espaço escolar a ponto de não mais conseguirmos ignorá-los.

Entretanto, se para diretora e vice o acesso aos adolescentes se fez impossibilitado, para os professores e coordenadores o distanciamento assumiu outras nuances:

CÂNDIDO: Porque, assim, eles não tinham horário inconveniente para mandar mensagem, Fernanda. Era meia-noite, 1 hora da manhã, era final de semana, eles não tinham horário! Então, esse ano eu restringi um pouco o contato com eles de conversar pelos aplicativos de redes sociais. Às vezes a gente precisa conversar com um, a gente liga. Assim, **você não ter o contato físico é que é o ruim. Muitas vezes, o contato físico é que faz a diferença** (O coordenador pedagógico revela as próprias impressões sobre a relação com os estudantes no ensino remoto. Grifo nosso).

O rompimento das fronteiras de tempo e espaço que delimitavam as atividades dos estudantes com a escola acarretou, em um primeiro momento, o estreitamento do contato entre os alunos e professores. Portanto, quando conta da necessidade de limitar o acesso dos estudantes pelas redes sociais com o coordenador, Cândido fala do lugar de professor que também é a fronteira nas ocupações do coordenador pedagógico na instituição escolar.

Em nossos contatos, enquanto grupo de pesquisa, com os professores dessa mesma escola quando no início do período de isolamento social, muitos eram os relatos de professores sobrecarregados com as demandas de seus alunos que os acionavam em qualquer momento do dia ou noite. Porém, Cândido também fala do lugar de integrante da equipe gestora que viu os laços com os estudantes desfalecerem sem os momentos de troca possibilitados pela presença dos estudantes nos corredores da escola.

Se antes que a pandemia se instalasse era Cândido que mantinha, no discurso, as marcas da escola do acolhimento denunciada por Libâneo (2012), é também o coordenador pedagógico quem recorre à figura da escolha acolhedora para pensar o futuro da relação dos estudantes com o espaço escolar. Nas palavras dele:

CÂNDIDO: Ainda mais com essa pandemia, a gente tem certeza que nós vamos pegar aqui casos extremos, **que a gente vai ter que deixar de ser o Cândido coordenador e passar a ser o Cândido psicólogo, companheiro, que vai orientar...** Na verdade, a minha função, ultimamente, tem sido mais trabalhar o psicológico, o psicológico do professor, do que voltado para um pedagógico. E, ir atrás desses alunos mesmo que não estão fazendo as atividades propostas online. Porque **a gente sabe que tem aqueles que não fazem porque não querem e, aqueles que não têm condições porque têm dificuldade de acesso mesmo** (O coordenador conta sobre como tem percebido a própria atuação na relação com os alunos em período de ensino remoto. Grifos nossos).

A escola do acolhimento agora é escancarada e esperada. Muitas foram as normativas e orientações em nível nacional e mundial (Unesco, 2020) para que as escolas

priorizassem ações de acolhimento emocional aos estudantes e profissionais da educação quando na volta das atividades presenciais, mas é importante que nos questionemos sobre quanto dessa psicologização dos fenômenos deve ganhar espaço na relação com a apropriação do conhecimento escolarizado. Ainda que nossa defesa seja a do sujeito integral postulado por Vigotski (1926/2001), fundamentado na compreensão espinosana dos afetos nas interações, ela só é assegurada quando os esforços estão voltados ao desenvolvimento das máximas potencialidades desse sujeito garantidas pela apropriação do conhecimento escolarizado acumulado pela humanidade sócio-historicamente e a consequente complexificação de suas funções psicológicas superiores na apreensão desse conhecimento.

Dessa forma, não se trata de refutar as orientações que dizem respeito ao cuidado e atenção que a instituição escolar precisa ter com os aspectos emocionais envolvidos na retomada das aulas presenciais ou nos próprios desdobramentos da pandemia em relação aos sujeitos escolares. Entretanto, não podemos aceitar que os espaços de apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos científicos sejam, mais uma vez, negados à população mais desfavorecida de nosso país, os estudantes da escola pública em detrimento do acolhimento de suas questões ditas emocionais.

O que parece se anunciar nas falas de Cândido é, mais uma vez, um cuidado e acolhimento revestidos de possibilidades negadas de acesso ao conhecimento escolarizado, e, além disso, as significações desveladas nas palavras do coordenador permanecem marcadas pelo autoritarismo estruturante das relações de poder empreendidas na escola:

CÂNDIDO: Talvez uma resolução, uma coisa que o governo realmente lançasse e falasse vamos cumprir, por exemplo, vamos ter uma retenção, nem que seja o mínimo? **Porque esses alunos precisam ser punidos de alguma forma**, entendeu? Eu acho que faltou isso, porque em função de no ano passado terem optado pela aprovação de todos, esse ano os alunos estão bem mais relapsos, **eles não querem fazer as atividades propostas** (O coordenador conta sobre suas impressões que justifiquem a não realização das atividades remotas pelos estudantes. Grifos nossos).

A necessidade de Cândido por medidas mais punitivas, bem como as impressões de Maria Auxiliadora sobre a apatia dos estudantes diante das atividades propostas pela escola, ainda que pareçam distantes, dialogam com uma perspectiva de individualização e culpabilização dos estudantes acerca dos problemas que avolumaram o cenário da escola pública, além de elucidarem pouca (ou nenhuma) transformação da relação dos gestores com os alunos. Se antes da pandemia, em nossas intervenções, os gestores se desdobravam para garantir a disponibilidade à escuta que não instituíam espaços dialógicos aos adolescentes e a aprendizagem, por sua vez, sempre esteve permeada pelo assujeitamento, pelas práticas

punitivas e relações de poder nas quais os estudantes eram aqueles que menos estavam autorizados a qualquer tipo de ação, a única novidade que parece se anunciar, nas percepções de Cândido e Maria Auxiliadora, é **a recusa dos estudantes de se submeterem à figura amorosamente autoritária que esteve e permanece posta.**

Essa constatação corrobora os esforços que vêm sendo empenhados em tentar acessar os estudantes, uma vez que, no momento em que se finda esta tese, há um movimento insistente, tanto no âmbito particular da instituição quanto em nível estadual de políticas públicas, de trazer novamente os adolescentes que abandonaram a escola quando do advento da pandemia³⁵.

Se outrora o afeto prevalente na relação gestor-aluno assumia as nuances da raiva e das manifestações autoritárias, pós-fechamento das escolas pela instauração das medidas sanitárias que visavam barrar a proliferação do vírus, **o adolescente a ser assujeitado está ausente na relação.** Desse modo, ainda que permaneça a mediação pelo autoritarismo revestido de cuidado, os estudantes, em sua grande maioria, não voltaram para a escola, vide as perspectivas dos índices de evasão que vêm sendo publicadas em pesquisas recentes (Lichand, Dória, Neto, & Cossi, 2021). Anuncia-se uma escola sem aluno porque, em sua maior parte de tempo, está pensada e articulada para os professores e os gestores.

4.3.2 O que mudou na relação com os professores

Se na relação com os alunos o acesso pelos meios virtuais pareceu distanciar a equipe gestora do que pensam e sentem os adolescentes, na relação com os professores as plataformas digitais foram essenciais na proximidade que se alcançou entre os integrantes da gestão escolar e os educadores. Se antes essa relação parecia permanentemente tensionada, agora ela assume cada vez mais a consolidação dessa parceria gestor-professor.

ANITA: A gente sempre foi presente, mas com a pandemia, em 2020, eu fazia reunião com eles todas as semanas. Agora não mais. Até eu senti isso, que eu deixei de fazer, por conta da demanda, e porque agora eu sinto que eles são mais tranquilos. Mas, a relação com os professores melhorou porque, no presencial, como os via nos corredores da escola, a gente não se preocupava tanto em fazer essa movimentação. De fazer mesmo a reunião, para conversar, para saber como estavam. Mas, em 2020, a

³⁵ Em agosto de 2021, o Governo do Estado de São Paulo anunciou uma ação contra a evasão escolar que previa o investimento de R\$ 400 milhões em benefícios a estudantes do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade. A ação beneficiaria com R\$ 1 mil por ano letivo do estudante e compunha os auxílios previstos no programa bolsa do Povo Educação instituído pelo governo do Estado a partir dos desdobramentos provocados pela Covid-19. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sp-pagara-r-1-mil-para-manter-alunos-do-ensino-medio-na-escola/#:~:text=A%20a%C3%A7%C3%A3o%20prev%C3%AA%20o%20pagamento,o%20combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o%20escolar.&text=No%20total%2C%20o%20Governo%20de,no%20ano%20letivo%20de%202022.>

gente tomou esse cuidado. Nós levamos o ano inteiro fazendo reunião com todos os professores, uma vez por semana. Então, assim, não está como era o ano passado, mas a gente ainda não abandonou o barco. E nem vai abandonar! **Porque todo mundo precisa de um aconchego, de vez em quando, para dar uma aliviada** (A diretora conta sobre como a relação com os docentes da escola se deu ao longo dos meses de 2020 com a instituição das atividades remotas. Grifo nosso).

MARIA AUXILIADORA: A gente fez um papel de ouvir muito, as suas angústias dos professores, sabe... Porque, depois das reuniões alguns chamavam a gente no particular, para conversar, para falar como estavam se sentindo. E, nós ouvíamos, a gente só ouvia. **Eles amoleceram um pouquinho mais, sabe?** Tivemos uma proximidade maior com eles e, assim começaram a ter um outro olhar. O que mudou foi essa questão, que a gente teve que dar um suporte maior para os professores na questão emocional (A vice-diretora conta do estreitamento das relações entre a equipe gestora e os professores por meio das conversas possibilitadas de forma *online*. Grifos nossos)

A preocupação de Anita e de Maria Auxiliadora com os estados emocionais de seus professores foi prevalente ao longo de todo o ano de 2020 com a instituição das aulas *online*. Foram muitas as vezes em que nos encontramos, enquanto grupo de pesquisa, com a diretora e a vice com vistas a auxiliar e compreender as demandas que, então, surgiam à gestão da escola. Nesses encontros, as duas solicitaram algumas vezes que pudéssemos entrar nas reuniões com os professores, bem como conversar de forma particular com alguns educadores. Essas condutas reforçavam o que as gestoras defendiam desde o início de nossas intervenções: as relações respeitadas entre os funcionários da instituição escolar.

No início de sua atuação como diretora, Anita verbalizava o frequente medo, também compartilhado por Maria Auxiliadora, que tinha de não serem legitimadas pelo grupo de professores. Com as interações circunscritas ao modo *online*, ainda que tivessem avançado no estreitamento das relações com os professores, o medo das gestoras foi acrescido de uma situação antes protegida por elas: o contato direto das famílias com os educadores.

ANITA: A nossa grande dificuldade no começo foi dar suporte para o professor, porque era algo que eles se sentiam inseguros. Eles tinham que lidar com uma coisa que eles não estavam acostumados, como por exemplo, trabalhar com um grupo de WhatsApp, ter que ficar abrindo e-mail, ter aquele monte de alunos mandando mensagens no celular. Então, no começo, a nossa preocupação maior foi fortalecer o grupo, preparar o grupo para lidar com o ensino remoto. E, tentar, também, dar um suporte emocional. Porque, **às vezes, eles recebiam xingamentos de mãe, reclamação de aluno e nem todo mundo está preparado para receber críticas, né?** (A diretora relata as dificuldades que, em sua percepção, foram apresentadas aos professores com o advento de um novo modo de lecionar. Grifo nosso).

Por vezes, os gestores optavam por blindar o grupo de professores, evitando ou ignorando os conflitos emergentes por medo de se unirem em corporativismo e não mais

comparecerem às aulas. Uma vez que as aulas passam a ser realizadas por uma plataforma de ensino *online*, disponibilizada pelo governo estadual, e os estudantes não comparecem às atividades encaminhadas pela escola, esse mesmo medo poderia se esvaír. Entretanto, ele assume novas características quando a relação professor-família prescinde da interlocução da equipe gestora.

ANITA: Porque às vezes é um peso muito grande em cima da gente, né. Porque, por exemplo, se o professor cometer alguma coisa ilegal, um ato infracional, como a gente vê em tantas notícias por aí... **Então, se um professor nosso tiver um comportamento assim, mesmo que tenha sido ele, a responsabilidade cai sobre mim, sobre a direção.** Qualquer coisa que alguém faça de errado, sou eu que respondo junto. Então, não é algo fácil (Anita conta sobre como as atitudes dos docentes em ambientes virtuais, ou na comunicação com os alunos e familiares pelas redes sociais, pode implicar a responsabilização da equipe gestora, especialmente na direção da escola. Grifo nosso).

O medo prevalece enquanto afeto estruturante da relação empreendida com os docentes ainda que se sintam mais próximos no que diz respeito às relações interpessoais que promovem o acolhimento das angústias desses professores diante das novas demandas que o ensino remoto lhes apresentou. Entretanto, esse estreitamento das relações também oportunizou desvelar ainda mais as dificuldades de articulação da função da coordenação pedagógica, bem como os próprios déficits na formação dos docentes da instituição. Por isso, quem mais consegue discriminar os desafios impostos na relação com os professores é Cândido. Nas palavras dele:

CÂNDIDO: Eu acho que, quando se fala do pedagógico da escola, tudo se torna mais fácil no contato, né? No presencial. É você debater junto, procurar solução. E, a gente tem professores bastante antigos, que têm essa dificuldade com internet. Eu acho que eu fiquei mais chato, porque **você passa a analisar mais.** E, aí, quando você percebe que a atividade não está de acordo com o plano, você tem que pedir para o professor rever essa atividade. Então, mesmo não sendo da área, você pode pegar lá uma habilidade, analisar com um plano, e ver se vai ser contemplado. E, assim, é chato justamente por isso. **Porque parece que o professor quer insistir em uma coisa que não está dando certo! A gente acabou sendo mais rigoroso com isso** (Cândido ressalta as mudanças que percebe na relação com os professores, especialmente sobre as atividades que os docentes passavam para os alunos realizarem em casa ao longo do período em que as aulas presenciais estavam suspensas. Grifos nossos).

Sem as constantes intercorrências na mediação de conflitos e as situações urgentes nas quais os gestores, e especialmente a coordenação pedagógica, se viam submersos, bem como a necessidade de avaliar cada atividade proposta a ser repassada aos alunos – e, conseqüentemente, acompanhada pelos familiares –, somado ao constante medo de responsabilização pelo que é propagado pelos docentes, a coordenação pedagógica se depara

com o desvelamento da **pouca capacidade de ensino e a fragilidade das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes.**

MARIA AUXILIADORA: O que mudou para pior é que antes a gente não tinha o lado do olhar pedagógico. E, agora, a gente acompanha tudo. Então, os professores acham que a gente não olha as coisas, por exemplo, as atividades. Foi pedido para colocar no máximo 2 páginas para mandar para o aluno e tem professor que manda 3, 4, 5. Então, precisa pedir “Professor, o senhor pode fazer a gentileza de reduzir ou alterar a atividade?”. Eles acham ainda que não importa, que vão fazer do próprio jeito (A vice-diretora também ressalta a realização das atividades enquanto recurso ineficaz utilizado pelos docentes. Grifo nosso).

Essas atitudes dos docentes, consideradas inadequadas ou ineficazes pelos gestores, nada têm de novidade no cenário da escola. Foram inúmeras as vezes em que os gestores diziam cobrar posturas adequadas dos alunos, em vez de cobrarem dos docentes, quando os conflitos eclodiam. E, na busca por evitar o conflito com esses professores, os gestores permanecem instituindo o medo na relação empreendida com os docentes quando quebram possíveis espaços dialógicos, diminuindo ainda mais a potência de ação dos educadores diante da resolução dos conflitos que também emergiram com a pandemia. Esse movimento, que começa na solicitação da vice-diretora no excerto acima, quando orienta uma mudança na atividade proposta pelo professor sem espaço para discutir os motivos pelos quais essa redução é solicitada, culmina no trecho a seguir, de Cândido:

CÂNDIDO: Então, o professor diz “Ai, eu vou usar o Classroom” e eu rebato “Não, não vai!”. E, eu não sou uma pessoa de falar “Não”, sabe? Eu gosto de deixar as pessoas livres para trabalharem. Mas, a pandemia, ela obrigou a gente a falar “Não, assim não vai, porque não dá certo”. Então a gente não deu nem abertura para o professor falar, porque eu não vou fazer uma coisa que não está dando certo (O coordenador pedagógico refere-se a uma plataforma *online* que foi, inicialmente, disponibilizada aos docentes para que encaminhassem atividades aos estudantes, entretanto Cândido conta que essa foi uma estratégia ineficiente, pois atingiu poucos estudantes).

Bem como na relação empreendida com os alunos, as interações com os docentes não se transformaram com o advento da pandemia: prevalecem as relações de mando pautadas pelo medo, tendo como núcleo mediador o autoritarismo, ainda que o medo não seja mais do corporativismo dos educadores, e sim da possibilidade de exposição das fragilidades pedagógicas da instituição escolar. E, ainda que as relações entre gestores e professores tenham sido estreitadas pelo acolhimento das fragilidades dos docentes pelos gestores, estes não buscaram promover espaços dialógicos com aqueles, convidando-os a corresponsabilização das tomadas de decisão da comunidade escolar à qual todos eles pertencem.

4.3.3 O que mudou na relação com as famílias

Tal qual ocorreu na relação com os docentes, as tecnologias oportunizaram o acesso *online* dos familiares dos alunos. Era certo que a comunicação com as famílias esteve mais próxima, fosse por aplicativos de redes sociais, fosse até mesmo pelas ligações telefônicas que passaram a fazer parte do cotidiano da gestão escolar.

ANITA: Digamos que a gente ainda está mantendo contato com as famílias. No Facebook eles mandam perguntas, a gente responde, nos grupos de WhatsApp. Então assim, **não houve distanciamento. Eu acho que a gente está, inclusive, se comunicando muito mais do que antes com a família.** Porque, no presencial, a gente não tinha esses grupos, de pais. Nesses grupos os pais já têm uma aproximação mais rápida com a gente. A página do Facebook da escola, por exemplo, se transformou para pais que fazem as perguntas, que questionam que tiram as dúvidas (A diretora diz das maiores oportunidades de contato com os familiares dos alunos a partir das diferentes redes sociais. Grifo nosso).

Uma vez ampliados os meios de comunicação com as famílias, o contato com as reclamações, as necessidades, as posições políticas e principalmente as dores dessa comunidade também foram desveladas.

MARIA AUXILIADORA: **As famílias ficaram mais agressivas do que já eram.** Cobram da gente, **os pais estão impacientes.** Porque tudo que é publicado eles não fazem um filtro quando leem. Você tem que ficar pisando em ovos em tudo que fala ou escreve. Eles estão muito mais raivosos. **Ou é raiva, ou é ausência – aqueles que sumiram.** E, e a paciência deles com a escola está muito curta. Alguns pais culpam a escola pelos filhos não estarem aqui dentro. Eles não têm essa visão que é a pandemia, que é vírus. Não! **Alguns entendem que a escola fechou e pronto. Não pensam que o governo fechou ou que é uma consequência de uma pandemia.** E, ainda tem alguns pais políticos, que se manifestam ou que quando vem até a escola precisamos pedir para que coloque a máscara e eles insistem questionando se há mesmo necessidade (Maria Auxiliadora detalha os novos aspectos que percebeu na relação empreendida com as famílias, bem como os afetos que circulam nessa relação. Grifos nossos).

Ao longo de nossas intervenções no início da pesquisa com os sujeitos gestores, não foram raras as vezes em que eles verbalizaram a dificuldade em se aproximarem e darem voz às famílias dos alunos por não terem o apoio dos docentes nessa relação, ou mesmo pelas urgências no cotidiano escolar. Além disso, eram constantemente tomados pela indignação em relação aos valores que pareciam propagados pelas famílias pouco interessadas em compactuar com as práticas punitivas direcionadas aos filhos, culminando no sentimento de injustiça irrompido nos gestores. Desse modo, compreendemos que a raiva enquanto núcleo mediador das relações empreendidas entre a equipe gestora e as famílias da comunidade ainda permanece prevalente, mas assume novas formas.

Se antes a corresponsabilização e o compartilhamento de sentidos e significados entre a equipe gestora e a comunidade eram inviabilizados pela falta de acesso real às condições materiais de existência da comunidade, com a pandemia essa inviabilização se dá pelo temor diante de condições tão miseráveis.

CÂNDIDO: Então, foi difícil, mas esse ano está sendo mais tranquilo, embora ainda exaustivo, porque tem as buscas ativas, tem que ligar para pai, convocar aluno, convocar pai. Procurar saber por que o aluno não está fazendo, aí **a gente vai descobrindo “N” coisas que até o emocional da gente fica abalado**. Eu acho que aproximou mais, porque **as famílias procuram, desabafam, choram e a gente acaba chorando junto!** Aí a gente vai orientar, a gente lembra que a gente também passou e acaba todo mundo chorando. Então, acho que a relação com os pais ficou mais próxima (Cândido qualifica a relação com a comunidade que passou a vigorar a partir das aproximações possibilitadas pela busca dos alunos evadidos, comumente chamada de busca ativa pelos educadores. Grifo nosso).

O contato direto com as situações de vulnerabilidade da comunidade na busca ativa, quando realizada pela escola, coloca especialmente os gestores a par das condições de sofrimento ético-político a que estão submetidos os estudantes da instituição. Há um só tempo, encurtou-se a distância de acesso às famílias pela variabilidade de tecnologias de que os gestores agora podem lançar mão para se comunicarem com os familiares, e deflagra-se a complexidade dos problemas que a comunidade enfrenta e as delimitações das diferenças, entre as significações que circulam nessa comunidade, das que são compartilhadas entre a equipe gestora.

Nesse cenário, o poder de agir dos sujeitos gestores parece arrefecer-se com a apreensão da complexidade que configura as condições postas àquela comunidade (Clot, 2010), e o que lhes resta é a compreensão de que as diferenças, agora amplamente acessadas, apenas inviabiliza a proximidade entre a instituição escolar e a comunidade à qual pertence. Na síntese realizada por Maria Auxiliadora, essa inviabilização se materializa nas palavras que lançam luz à contradição que experienciaram nessa relação com as famílias: **“Em relação à família, há um distanciamento grande. Aumentou inclusive, aumentou, aumentou, aumentou”**.

4.3.4 O que mudou na relação com as instancias superiores e na equipe entre si

Conforme já descrito, foram mais de cem resoluções emitidas pelo governo do estado de São Paulo ao longo dos nove meses que se seguiram à suspensão das aulas e atividades presenciais na escola entre março e dezembro de 2020. Nas falas dos gestores, essas inúmeras

normativas materializam-se na **ausência de apoio e no autoritarismo estruturante** que regem as políticas educacionais de nosso país.

CÂNDIDO: O que acontece é que as cobranças continuam ainda mais que agora é um novo Ensino Médio, essas coisas todas, enfim. Mas, a nível de diretoria continuam as cobranças. (O coordenador relata sobre como percebeu a relação com as instâncias superiores e menciona a instituição das reformas postuladas para o Ensino Médio em 2017 e que deveriam entrar em vigor em 2022).

ANITA: Minha relação com a diretoria, ela é meia restrita. Porque, eu cuido daqui da escola, eu faço aquilo que me pedem e só. É responsabilidade da Diretoria, nos orientar sobre a legislação para que a gente possa orientar os professores. E, às vezes, isso não acontece. Então, muito das resoluções eu que fui atrás, usando outros meios, porque eu sabia que iria chegar o momento que viria a cobrança mesmo que a gente não tivesse orientação nenhuma... Mas, **eu respeito a hierarquia**. Enquanto a gente estiver na Secretaria da Educação, goste ou não, **a gente tem que aceitar e cumprir aquilo que nos é determinado** (Anita diz de sua percepção da relação com a diretoria de ensino em meio a pandemia. Grifo nosso).

As falas de Cândido e Anita anunciam sobre como a equipe gestora permaneceu contando pouco com o apoio das instâncias superiores que continuam a pressionar os gestores pelo pleno desenvolvimento das atividades escolares. Ou seja, uma relação permanentemente marcada pelo mando e reproduzida em outras relações empreendidas pela equipe. A lógica de funcionamento não está pautada na garantia de aprendizagem dos sujeitos da comunidade escolar, mas sim na lógica mercantil há muito denunciada por Libâneo (2012; 2018) e Paro (1999; 2007; 2016; 2020), discutidas ao longo do texto que constitui este trabalho.

O que se desvela para a equipe de gestores é a impossibilidade de as instâncias superiores considerarem as singularidades de cada território e unidade escolar diante da rapidez das transformações das informações acerca do que é considerado ideal em um contexto de pandemia.

MARIA AUXILIADORA: Não tem aquela visão, aquela preocupação porque cada escola, cada unidade escolar, tem que ser vista de uma forma diferente. Não dá para ser vista como um todo. E, no Estado, na Diretoria de Ensino, a unidade escolar só pode ser vista como um todo somado às demais unidades. Mas, **o problema que eu tenho aqui, ali na escola vizinha não tem**. (A vice-diretora conta de sua percepção sobre a não contemplação das singularidades do território em que cada unidade educacional está inserida diante das normativas generalizantes advindas das instâncias superiores. Grifo nosso).

A falta de planejamento, a inabilidade pública para a governança em momento de crise e a burocracia que estrutura a própria comunicação com as unidades escolares, somadas às constantes normativas que emergiram ao longo do desenvolvimento da pandemia do coronavírus, marcam um cenário há muito já conhecido pelos gestores: **o modo de funcionar**

sem pausas, constantemente em movimentos de “apagar incêndios”, o que nos remonta a um questionamento anteriormente feito nesta análise: Qual afeto estaria na base do modo de funcionar sem pausa, nas urgências? Se tudo está o tempo todo pegando fogo na relação com a prática gestora, então estariam o tempo todo sob domínio dos afetos tristes?

Também na relação da equipe gestora com as instâncias superiores não há novidades, pois a pandemia apenas desvela um movimento a que essa equipe sempre esteve submetida e que pode ser observado nas falas a seguir de Anita, Cândido e Maria Auxiliadora:

ANITA: Eu nunca me senti sozinha em nível de Diretoria, sempre tiveram pessoas ali, que, quando eu precisei me orientaram, me deram suporte. Mas, a Diretoria, cuida de 96 escolas. E, quando as coisas apertam, eles também não sabem nos dar informação no momento que a gente precisa. Porque **está vindo muito assim, de um dia para o outro**. A gente dorme com uma legislação, e está acordando com outra. Então, eles não estão tendo tempo hábil, também para nos tranquilizar, para nos orientar com antecedência.

MARIA AUXILIADORA: No mês, era uma média de pelo menos 4 resoluções diferentes. A gente busca essas resoluções toda hora, a todo momento. Porque, a cada semana ou a cada quinze dias, é uma resolução nova. Então, para tomar algumas atitudes aqui dentro da escola, a gente tem que buscar as resoluções constantemente... Eu acho que faltou um olhar diferente, sabe? Porque só **foi jogando, foi jogado, foi jogado**.

CÂNDIDO: E, **é muita troca toda hora**: volta para escola, para de voltar para escola, **é muita coisa, muita coisa!** Mas, eu aprendi contar até dez. Respirar. E, vamos jogar a bola para frente, né. **Eles não querem papel? A gente faz um papel**, se der deus, se não der não deus.

(Percepções dos gestores acerca dos diferentes direcionamentos encaminhados à instituição escolar ao longo dos meses em que as atividades presenciais na escola estavam suspensas. Grifos nossos.)

As diferentes orientações, materializadas nas constantes trocas de diretivas que foram encaminhadas às equipes gestoras pelas instâncias superiores, ainda que justificadas pela falta de conhecimento acerca do vírus ou pelo ineditismo da situação, não pareciam ter como intencionalidade assegurar os direitos da comunidade escolar, especialmente o direito à aprendizagem, e se essa era uma intencionalidade que passava ao largo das resoluções estabelecidas, que dirá sobre o assegurar as condições materiais necessárias para que os sujeitos gestores pudessem melhor planejar e executar práticas compatíveis com as necessidades da própria comunidade escolar.

Assim, a solidão da equipe gestora, em pandemia, também é desvelada. Trata-se de um sentimento há muito conhecido por esses sujeitos que, em vários momentos, se ressentem

por constatarem que, ainda que mudem as condições históricas, a equipe gestora permanece só.

MARIA AUXILIADORA: A resolução está aí, era o que dizia a Diretoria de Ensino. Se fazia uma reunião meia-boca e se diz que a resolução está aí, você tem que seguir isso, se tiver alguma dúvida, você conversa com seu supervisor. Então, é um jogando a bomba para o outro, um vai jogando a bola para o outro. **No fundo, no fundo, a gente tem que acabar resolvendo aqui mesmo no interno** (A vice-diretora fala sobre como recebiam as orientações da diretoria de ensino em período de pandemia. Grifo nosso).

Da constatação de que permaneciam sozinhos para a resolução dos problemas que aportavam na escola, somado aos complicadores implicados pelo estabelecimento do ensino *online*, o que restou aos gestores foi o que já acontecia nas relações que empreendiam entre si: **uniram-se** ainda mais.

MARIA AUXILIADORA: Viramos um confidente do outro na equipe da gestão. Essa atenção, esse olhar com cada um de nós; a preocupação de cada um de nós com os nossos familiares, com o familiar do outro... é isso que aumentou mais ainda. Já tinha, mas aumentou mais ainda. **A gente ficou na escola, né.** Estávamos todos ali, o medo, as angústias, todo mundo junto. A gente estava sempre junto, com nós mesmos. **Um ajudando o outro.**

ANITA: Eu acho que **nos fortaleceu mais**, porque antes **a gente ficava com a área administrativa e não se envolvia muito com o pedagógico.** Agora, com o ensino remoto, a gente abraçou também o pedagógico, então entre a gente a interação está maior. Eu acho que isso **nos uniu mais**, essa cumplicidade, que está em cada um de nós. A dificuldade de um, a gente meio que compartilhava, sabe? Algum problema, alguma angústia, a gente estava ali junto e misturado. Porque a gente vê muitas escolas em que o diretor está para um lado e a coordenação para o outro, e os professores em outro campo. Mas, aqui não. Graças a Deus, a gente está bem envolvido. (Diretora e vice contam sobre como as relações na própria equipe se estreitaram à medida que compartilharam dos afetos vivenciados em meio a pandemia. Grifos nossos).

Ao compartilharem dos medos e das preocupações uns com os outros, os gestores estreitam ainda mais os vínculos que estabeleceram entre si, e, por vezes, conforme já acontecia antes do momento pandêmico, os papéis e as funções de cada integrante da equipe gestora se misturaram, especialmente no que diz respeito à coordenação pedagógica. O papel de articulador e formador do corpo docente transborda a toda a equipe gestora, o que pode justificar a consolidação do protagonismo dos professores em detrimento da atenção especial que Anita e Maria Auxiliadora destinavam à escuta dos estudantes quando no início de suas atribuições na unidade escolar.

O alinhamento entre as propostas da direção e da coordenação pedagógica, o modo como Cândido, Anita e Maria Auxiliadora se aproximaram ao longo do desenvolvimento da pandemia, consolida uma escola que funciona em prol dos docentes, que passam a ser acolhidos e escutados em suas angústias diante dos desdobramentos do ensino remoto. Além disso, há uma considerável modificação dos integrantes da própria equipe. Outros profissionais são contratados para ocupar cargos antes inexistentes, favorecendo a distribuição de tarefas. Tanto Rosina quanto Tarsila não compõem mais a equipe, e por isso o tensionamento existente entre os integrantes da coordenação pedagógica também se esvai.

CÂNDIDO: A nova vice-diretora [no lugar de Rosina] veio para agregar, tem sido uma bênção aqui. Ficou bem dividido, porque ela dá apoio lá para Maria Auxiliadora e Anita, mas também dá apoio para nós da coordenação. E, a nova coordenadora é minha cunhada! [Risos]. Então, não sobrecarregou, sabe? Aí tem dois professores que já eram nossos e que agora estão contratados para dar suporte em tecnologia para a escola. E, tem sido benção para gente, então, assim ficou bem mais leve esse ano. Tem os momentos de estresse, porque a gente é ser humano, mas ficou bem mais leve, bem mais tranquilo. Em relação a nossa equipe, não teve coisa de desandou ou melhorou, acho que manteve (O coordenador fala das mudanças nos cargos gestores que ocorreram nos últimos meses).

Ter uma equipe gestora alinhada, convergindo em decisões e interesses, foi, sem dúvida, essencial para que os gestores conseguissem avançar e atravessar o período de instabilidade instituído e fundamentado pelas políticas educacionais que coordenaram as práticas nas escolas ao longo dos desdobramentos da pandemia do coronavírus em nosso país. Mas o conflito, o tensionamento e a divergência de opiniões constituem e são essenciais na configuração do coletivo-colaborativo, conforme postulado por Stesenko (2016). É na pluralidade de ideias que a diversidade se materializa e os diferentes integrantes da comunidade escolar podem ser contemplados.

A transformação da realidade da escola passa pelas divergências e pelos movimentos de diálogo instituídos a partir desses diferentes pontos de vista e de interesse que precisam estar representados na equipe gestora. Caso se tenha um horizonte de gestão democrática, é apenas pelo diálogo entre diferentes ideais e concepções que se avança na possibilidade de imaginar e criar modos de ser, pensar e sentir o contexto escolar.

Quando não há diferentes perspectivas em um mesmo grupo, o que se vê é o empobrecimento das experiências, conforme ilustrado pela mesma escolha de uma única imagem tanto por Cândido quanto por Anita e Maria Auxiliadora, quando na entrevista da qual esses dados emergiram. Ao final da conversa individual com cada um dos integrantes da equipe, em momentos diferentes do dia, foram projetadas diferentes obras artísticas que

havam sido utilizadas ou não ao longo das intervenções com a gestão. Dos três foi solicitado que escolhessem uma única imagem capaz de sintetizar o que foi a equipe gestora desde o início da pandemia até o momento em que a entrevista era realizada. Anita, Cândido e Maria Auxiliadora escolheram a pintura de Rob Gonsalves:



Figura 14. Rob Gonçalves, **Engenharia Acrobática**, 1959-2017, Toronto, Canadá.

Nas palavras dos gestores:

ANITA: Ali, a ponte é feita por humanos, né? Vamos supor, para poder formar um trilho aí e o vagão ou o trem conseguir chegar até o seu destino. Eu descreveria o nosso momento de pandemia, justamente nessa imagem. Porque nós só conseguimos chegar aonde nós estamos, nos nossos destinos de conseguir levar o ensino para os alunos, levar o conforto para os professores, tendo a união. Então, cada um fazendo seu papel, como nessa ponte, né? Se caísse um dali, com certeza, o vagão já não chegaria ao seu destino.

E, na pandemia, é bem isto, né? A gente precisa do trabalho de cada um. Cada um fazendo seu papel, para chegar no bem maior, que é o ensino, a educação. E, ali na imagem todo mundo tem a sua importância, não é o só o que está embaixo que tem mais importância, ou o que está lá em cima que tem mais importância. Não. Desde quem cozinha, desde quem limpa a escola, até nós aqui da gestão. Todos têm a sua importância para conseguirmos chegar com o nosso vagão ao final. Por isso que eu me identifiquei mais com essa imagem. Porque a gente só chegou até aqui - e eu acho que essa imagem deve ser feita para a vida toda - porque a gente tem que valorizar cada um... Porque tem um vagão aí que é o ensino, que depende do trabalho de cada um. E, todo mundo tem que estar unido. Em um único prol, né? Chegar com maestria, com prazer!

CÂNDIDO: Eu acho que foi bem isso que aconteceu aqui em relação a nossa gestão e em relação à pandemia. De repente, vem um turbilhão de coisa, de mudanças e que ninguém sozinho conseguiria segurar. E, aí a gente precisou juntar forças, para poder segurar essa onda. Então, eu vejo aí a pandemia como se fosse o trem que um dia vai passar! E, ao mesmo tempo, nós nos fortalecendo para segurar juntos isso aí. Para não se abalar, para que passe. Então, eu ficaria com essa imagem!

MARIA AUXILIADORA: Ah, eles estão escorando, mas é um com a ajuda do outro... Então, só se vai chegar a algum lugar com a ajuda. Só se vai chegar a algum lugar, não é um escorando, mas sim, um ajudando o outro. Um se apoiando no outro. Então... dentro dessa pandemia, que a gente... da equipe gestora... que que a gente vê? O trem, um caminho, né? Um... o que está ali está indo para um caminho que ainda a gente vai... vai passar. Então, tem-se a dificuldade. Pode ver que, lá em cima, a ponte, ela tem um pedaço ainda, que ela está faltando aqui, né? Então, é, é... eu acho, tem as dificuldades, mas a gente se apoiando um no outro, um com o outro, que é o que a gente fez aqui... É!... A gente chega, a gente está chegando, conseguindo caminhar... é essas divisões que a gente, apoiando um no outro, a gente está caminhando!

(Os gestores descrevem por que motivo escolheram a tela de Rob Gonsalves para sintetizar o trabalho da equipe gestora da escola ao longo da pandemia).

Quais foram os tempos e espaços dedicados aos gestores escolares para que significassem o que estavam vivendo e, então, norteassem suas práticas gestoras ao longo do desenvolvimento da pandemia do coronavírus e seus desdobramentos para o contexto educacional brasileiro? Quais foram as condições materiais de existência garantidas aos sujeitos que permaneceram nas unidades escolares enquanto os demais estavam em teletrabalho?

O que parece se apresentar, nas respostas acima e justificativas dos gestores, pela escolha da obra de Rob Gonsalves é o próprio processo de atribuição de sentidos e significados ao que viveram no decorrer dos meses de pandemia. As respostas apreendem o processo de resignificação do vivido, se apresentando enquanto única possibilidade ofertada de pensar sobre o que sentiram enquanto gestores nesse contexto inédito a todos. Ao longo das três respostas, o que percebemos se aproxima do que Vigotski (1925/1999) chama de “emoções inteligentes” em sua Psicologia da Arte, ou seja, a possibilidade de pensar sobre as afecções que lhes foram tomando e, por isso, norteando suas práticas gestoras. Trata-se da possibilidade de (re)significar esses afetos, pensar sobre eles e, então, atribuir-lhes novos sentidos; e, a um só tempo, transformar a própria identidade enquanto gestor:

ANITA: Ah, é... a gente acaba... a gente acaba vendo a escola como se fosse... parte nossa, né, Fer? Não é... não é... porque assim... a gente sabe que tem pessoas que escolhem um trabalho por questões financeiras, mas vê aquilo apenas como um trabalho. E, eu não vejo a nossa escola como um trabalho, eu vejo como uma parte da... da minha vida! Então, a gente tem esse cuidado, esse carinho, sabe? Essa questão

dos sentimentos não é algo tão isolado (Anita fala de sua percepção sobre a indissociabilidade de sua prática gestora e identidade).

Ser gestor de uma escola pública em uma região de alta vulnerabilidade não é apenas um cargo. Nas palavras de Anita, a constitui enquanto sujeito, compondo sua identidade. Portanto, quando pensamos na ação da Psicologia escolar crítica na atuação com gestores escolares, é fundamental que avancemos das compreensões e tão importantes colaborações da área da Educação. É condição *sine qua non* que entendamos nossas intervenções enquanto situações sociais de desenvolvimento de promoção do coletivo-colaborativo escolar, a um só tempo, que se configuram enquanto possibilidades de ressignificar as próprias identidades dos sujeitos gestores.

Em um momento de crise humanitária como a que vivemos, o que fazer do psicólogo escolar diante dos gestores pode se constituir como única oportunidade de narrar-se como condição material de existência desses sujeitos.

ANITA: Falar que vocês [grupo de pesquisa] ajudaram bastante! Porque vocês estavam ali o tempo todo, preocupados conosco, se disponibilizando para quando quiséssemos conversar! Então, isso também nos acalmou um pouco, sabe? A gente só tem a agradecer você, a Vera, toda a equipe de vocês, porque, se não tivesse vocês aí conosco também, acho que a gente teria pirado um pouco [risos]... E, a gente sabe que vocês é que nos ajudaram bastante **nessa parte de saber ouvir...** e com a certeza de que se a gente não aguentasse, poderia contar com vocês. **Vocês estavam ali, e isso... fortaleceu bastante a gente**, Fer. E, eu queria agradecer mais uma vez a parceria de vocês, porque a gente só é a nossa escola, também, graças ao apoio e trabalho que vocês fazem aqui.

MARIA AUXILIADORA: **Foi essa a ajuda que a gente teve na pandemia:** as conversas que a gente tinha com você e com a Vera.

CÂNDIDO: E, a parte de vocês né, Fer, que toda vez que a gente precisou de vocês para conversar com aluno, com família... essas coisas, até mesmo o professor! (Os gestores respondem ao questionamento sobre os tipos de auxílio que a equipe teve ao longo do desenvolvimento da pandemia. Grifos nossos).

De que apoio falavam os gestores? Ao longo dos meses, desde o início da pandemia, mantivemos nosso contato com os gestores ofertando à escola encontros virtuais e chamadas de vídeo com a equipe gestora; entrávamos nas reuniões dos professores a convite de Anita e Cândido; entrávamos em contato com alunos e docentes que estavam em sofrimento, de acordo com a equipe gestora; ofertávamos contatos e números de telefones de profissionais que estivessem atendendo em psicoterapia de forma gratuita devido à pandemia; realizamos grupos *online* com estudantes em que usávamos diferentes expressões artísticas para que pudessem falar sobre o que estavam vivendo; auxiliamos na elaboração de perfis em redes

sociais com o grêmio estudantil e demais alunos; isso entre outras ações que desenvolvemos enquanto grupo de pesquisa.

Nossa atuação e práticas também se transformaram com o advento da pandemia, mas o que não mudou foi a intencionalidade de nossas ações enquanto psicólogos escolares: o comprometimento com a oferta de um apoio que possa garantir o fortalecimento da escola, que promova o posicionamento ativista de todos os membros escolares e que transforme a compreensão sobre a potência da escola enquanto promotora de desenvolvimento humano.

MARIA AUXILIADORA: Você sabe, você pôde acompanhar um tempo muito mais, muito mais do que, assim... Nossa! Para falar, eu, mesmo em casa nas minhas relações pessoais, a minha preocupação era para que eu falasse. Para que eu conseguisse alguma fala minha era uma dificuldade! Eu sempre fui de observar, muito de observar. E, com as suas reuniões, fui me forçando, pensava “Não, olha, eu posso, eu tenho que falar!”. E, agora eu falo mais! Agora você viu que eu desembestei a falar, né? [Risos]. Eu acho, assim, que se pudesse abrir para todas as escolas, sabe? Se toda unidade escolar pudesse ter uma parceria como nós temos com vocês do grupo de pesquisa, acho que mudaria tanta coisa... A visão de educação mudaria, assim, muito! Aprendi muito e tenho aprendido muito com vocês! (A vice-diretora fazia uma síntese sobre como percebia sua própria relação com o grupo de pesquisas e como o trabalho impactou em suas percepções sobre a educação).

Nem toda pesquisa-intervenção no contexto escolar consegue apreender as transformações que promove no espaço pesquisado. Nossas pesquisas são uma aposta no movimento revolucionário do desenvolvimento humano. Não são como as ciências “duras”, em que há replicabilidade, neutralidade e distanciamento entre o campo pesquisado e o pesquisador.

Quando Maria Auxiliadora exemplifica as transformações que pôde perceber em si por meio das provocações que o uso das expressões artísticas lhe fizeram, fala a vice-diretora, a gestora em meio a uma crise como a do coronavírus; fala a Psicologia da arte enquanto ferramenta potente do psicólogo na escola; fala a potência da atuação com os gestores escolares com vistas à transformação da realidade escolar; fala também o codinome que lhe foi atribuído – uma artista de uma cidade próxima à cidade de origem dos familiares da pesquisadora; falam as próprias transformações da pesquisadora no desenvolver da pesquisa.

Ainda que atravessada por uma pandemia de impactos ainda não totalmente mensuráveis em nosso país e, especialmente, na Educação, o que permanece como contribuição científica desta análise é a importância da promoção de espaços dialógicos a todos os atores escolares; tempos e espaços pensados, coordenados e sustentados pela intencionalidade de coconstrução de uma realidade educacional que foi forjada nas agruras do autoritarismo como condição a resultados imediatos e acertados.

Enquanto a teoria que sustenta esta pesquisa nos mostra que, quando se fala em desenvolvimento humano – e, por isso, revolucionário (Souza & Arinelli, 2019) –, é preciso investimento contínuo na “co-laboração”. Ou, nas palavras de Freire (1968/2019):

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação (p. 228).



Caravaggio, **Medusa**, 1597. Óleo sobre tela, 60x55cm *Galleria degli Uffizi*, Florença, Itália.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – “OLHAR DE NOVO PARA VER O NOVO”

Uma imagem, pintada, esculpida, fotografada é também um palco, um local para representação. O que o artista põe naquele palco e o que o espectador vê nele como representação confere à imagem um teor dramático, como que capaz de prolongar sua existência por meio de uma história cujo começo foi perdido pelo espectador e cujo final o artista não tem como conhecer. O espaço do drama não está necessariamente contido apenas no palco de um teatro: a rua, a cidade toda podem ser aquele espaço, e ele pode estar espelhado no microcosmo fechado de uma tela, tal como aquela pintada no nicho principal da igreja de Pio Monte della misericordia, em Nápoles (Manguel, 2001, p. 291).

Essas são as palavras que Manguel (2001) escolhe para abrir o capítulo dedicado às obras de Caravaggio, em seu livro *Lendo Imagens*. De acordo com o escritor, Caravaggio é o artista que trata a imagem como teatro, uma imagem que solicita que nos demoremos em sua apreciação, que perscrutemos seus jogos de luz e sombra; que nos instiga a dar-lhe nomes, interpretações e a criar continuidades à narrativa que desvela. É preciso pausarmos diante da imagem, ainda que com a clareza de que sua narrativa não finda depois de abandonarmos o momento apreciativo.

Assim como a Medusa de Caravaggio nos convoca a analisarmos a contradição originária nos sentimentos de horror e admiração perante seus contornos dramáticos, nos instigando, a cada nova mirada, a olhar de novo para ver o novo, ao penetrarmos a complexidade que configura as relações, significações e atravessamentos da equipe gestora, fomos levados a compreender a mesma imagem com novos contornos, novas texturas e cores, ressignificando a gestão na escola pública e, principalmente, o que ela pode vir a ser. Entretanto, ainda que a pintura das significações dos gestores nos tenha, também, impingido a pausa do movimento investigativo na pesquisa científica aqui discorrida, em contraposição à leitura de obras artísticas defendida por Manguel, passado o momento de intervenção com a equipe gestora esta também já não é a mesma que do início desta pesquisa.

E esta mudança foi justamente o que perseguimos com a nossa pesquisa: fomentar a reflexão da equipe gestora sobre suas práticas. Fomentar no sentido figurado contido no dicionário *online* Michaelis: “[...] cercar de cuidados para criar ou fazer crescer; estimular”, porque, em se tratando de adultos da instituição escolar, fez-se imprescindível compreendê-los enquanto sujeitos ativos em seu próprio desenvolvimento. Era preciso que configurassem sentidos e significados à transformação de suas práticas gestoras no que dizia respeito à compreensão das relações que empreendiam na instituição escolar e de seu papel na promoção do desenvolvimento e aprendizagem naquele espaço. Fazia-se mister colocar a pesquisa

enquanto situação social de desenvolvimento desses sujeitos gestores a vivências capazes de lhes permitir experienciar afetos outros que não os tristes que já circulavam nas relações empreendidas no contexto da escola.

A pesquisa-intervenção, portanto, coloca não apenas o fenômeno investigado em movimento, mas também o próprio pesquisador, suas significações a respeito do fenômeno e a relação empreendida com o próprio processo de pesquisar. Está para a transformação desde seu início até os últimos momentos em que permanecemos pesquisando, e, entendendo que a relação psicólogo e gestores é permanentemente tensionada, foi possível compreender que a pesquisa implica também o questionamento do profissional enquanto psicólogo pesquisador.

O conhecimento que esse profissional produz é um conhecimento de quem? por quem? para quem e com que finalidade? Essas questões, na pesquisa-intervenção no contexto escolar, precisam ser retomadas constantemente a fim de que nos questionemos sobre quais são as nossas contribuições para a transformação social do contexto pesquisado com consciência de quais são os avanços e os limites da nossa atuação no horizonte de uma sociedade mais justa e igualitária que se dê pela via do conhecimento.

Em tendo **o medo, a raiva e tantos outros circuitos de afetos de nuances negativas** enquanto **núcleos mediadores das relações** que acabam por diminuir a capacidade de ação dos sujeitos diante da complexidade que se apresenta na realidade, a equipe gestora da escola **sustenta as práticas autoritárias que perpetuam a dinâmica inclusão/exclusão e emperram o desenvolvimento de uma proposta de Educação democrática, emancipadora e libertária.** Tomar a questão dos afetos para além do paradigma biologizante e individualista, ou pelos vieses do erro e do paradigma racionalista, é alocá-los enquanto mediatizantes das relações empreendidas pelos gestores com toda a comunidade escolar, por isso fundamentando as práticas de ensino e aprendizagem que circulam na instituição.

Com o advento da **pandemia do coronavírus** e todas as especulações de diversos especialistas e educadores sobre os impactos que esse fenômeno mundial ocasionaria na Educação brasileira, o que percebemos, nos sujeitos gestores que permaneceram na escola quando os demais desenvolviam suas atividades remotamente, foi a **permanência e o desvelamento dos circuitos dos afetos tristes intensificando o padecimento enquanto máxima imperativa**, podendo incorrer no risco de acelerar ainda mais as saídas propostas pelas políticas educacionais neoliberais, que, por sua vez, direcionam às práticas cada vez mais controladoras, autoritárias e impeditivas dos atos criativos que estão pautados pela liberdade ontológica do ser sujeito.

A equipe gestora **compõem com** a comunidade escolar, e não apenas gerencia os processos escolares. Por isso, os sujeitos gestores também precisam ser considerados em suas singularidades, uma vez que as políticas educacionais afetam diretamente esses profissionais. São eles os responsáveis por tornar vivas as políticas educacionais (neoliberais), que, por sua vez, passam a fazer parte da constituição identitária desses profissionais.

Com a inserção dos psicólogos na escola, esse profissional precisa estar atento à atuação com os gestores que seja capaz de considerar esse contexto e os afetos que nele circulam para além das práticas individualizantes e de adequação ou harmonização dos conflitos que emergem e que têm em sua base o aspecto afetivo-volitivo. O psicólogo precisa ir à escola para promover a reflexão que suscite o engajamento das pessoas em práticas coletivas e colaborativas. Trata-se de colocar sua ação a serviço da promoção do coletivo-colaborativo, **fazendo emergir as contradições** e, por isso, agir na contramão do silenciamento dos sujeitos e de seus afetos que sustentam suas práticas.

A presente pesquisa buscou dar espaços de voz aos sujeitos gestores escolares sobre o que sentiam, pensavam e, por isso, sobre como norteavam suas práticas na escola. Este trabalho assumiu um compromisso ético-político de coconstrução em colaboração com os gestores escolares com vistas à constituição de uma escola pública igualitária e de qualidade, sem que os sujeitos que instituem essa escola fossem ainda mais oprimidos com uma voz de mando científico que avaliasse como certas ou erradas suas práticas cotidianas.

Tratou-se do investimento na confiança – e esperança freiriana – de que, por meio da reflexão sobre o seu papel enquanto gestores de uma instituição de ensino básico público, eles fossem contemplados na condição de sujeitos que, ao fruírem o belo nas produções artísticas elaboradas e acumuladas na história, também se constituíssem enquanto fonte de desenvolvimento de processos de ampliação de consciência. Uma vez entendidos e considerados enquanto sujeitos, que se tornassem capazes de promover esse mesmo sentir nos demais componentes da comunidade escolar por meio da proposição de **práticas colaborativas e coletivas capazes de melhor qualificar os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem na escola.**

Trata-se da forma que encontrei, na condição de pesquisadora, de impulsionar a esperança depositada pelos meus ancestrais na potência da apropriação do conhecimento escolarizado. Com isso, comunicar as transformações vividas neste tempo pelos gestores, pela escola e pela pesquisadora foi o compromisso que assumi enquanto partícipe do processo educacional deste país, na certeza de que, por ser processo submetido à permanente transformação para além do circunscrito nesta tese, tal qual a definição de

Manguel (2001) sobre as narrativas que transbordam às pinturas, a complexidade e potência dos sujeitos gestores aqui investigados também seguem em avanço, e:

[...] no fim, o que vemos não é nem a pintura em seu estado fixo, nem uma obra de arte aprisionada nas coordenadas estabelecidas pelo museu para nos guiar. O que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa experiência [...] Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuimos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (Manguel, 2011, p. 27).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R. & Machado, V. C. (2015) Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa [online]*, v. 45, n. 155, pp. 56-75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- Aguiar, W. M. J., Liebesny, B., Marchesan, E. C., & Sanchez S. G. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J. & Machado, V. C. (2016). Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 261-270. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Aguiar, W. M. J., Bock A. M. B., & Ozella S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (4ª ed. pp. 163-178). São Paulo: Cortez.
- Aquino, M. G. S. (2016) Atuação da Equipe Gestora das Escolas de Ensino Médio Diante da Evasão: Um Estudo de Caso de Duas Escolas do Município de Itacoatiara-Am. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/caed. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. <http://www.mestrado.caedufff.net/wpcontent/uploads/2016/06/maria-guimacy-da-silva-d e-aquino.pdf>
- Aranha, E. M. G.; Callas, D. G. & Placco, V. M. N. S. (2020) O Papel do Diretor como Articulador da Equipe Gestora Escolar e a Formação de Educadores para as Necessidades da Escola na Atualidade. *Revista @mbienteeducação*, v. 13, p. 275-295. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n32020p275a295>
- Aranha, E. M. G. (2015) Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio-histórica. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo– PUC-SP

- Arendt, H. (2000) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arinelli, G. S. (2017). *A Psicologia Escolar no Ensino Médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
- Arretche, M. (2015) *Trajelórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo, Editora da Unesp/CEM-USP.
- Bakhtin, M. M (1997) *Problemas da poética de Dostoiévski* (P. Bezerra, Trad, 2a ed.) Rio de Janeiro: Forense (Obra original publicada em 1963).
- Barbosa, E. T. (2017). Os “Donos da Imaginação”: A contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barbosa, R. C. (2012) *O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. Brasil
- Beneditti, J. G. B. (2020) *Processos de significação da equipe gestora em relação à comunidade escolar*, [Pesquisa de Iniciação Científica não publicada - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.]
- Berezochi, J. (2021) *Compartilhar: verbo e ação para liberdade?* In B. B., Sawaia; F. Busarello; J. Berezochi & R. Albuquerque (orgs) *Expressões da Pandemia – Fase 3* (pp 47-51) Alexa Cultural: São Paulo & Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA): Manaus <https://www5.pucsp.br/nexin/livros.html>
- Birck, F. K., & Ziliotto, D. M. (2017). *Coaching na Educação? Pesquisa-ação com gestores escolares*. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 39(2), 165- 175. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i2.34871>
- Bock, A. M. B. (2003). *Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica*. In M. E. M. Meira, M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 70-104). São Paulo: Casa do Psicólogo
- BRASIL (2018) *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Chauí, M. S. (1999) *Ideologia neoliberal e universidade*. In F. de Oliveira & M. C. Paoli (orgs) *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global* (pp 27 –

- 51, Coleção Zero à Esquerda. Núcleo de Estudos dos Direitos da cidadania – NEDIC – Petrópolis, RJ). Brasília: Vozes.
- Chauí, M. S. (2011) *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chauí, M. S. (2016, 05 de fevereiro) Marilena Chauí: violência e autoritarismo por todos os lados. *Revista Cult*, edição 209, <https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chaui-violencia-e-autoritarismo/>
- Chauí, M.S. (2017). *Sobre a Violência* (E. M. Itokazu & L. Chauí-Berlinck, Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. (XXIV, 343 p. Série trabalho e sociedade). Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. Tradução de Maria Amália Barjas Ramos. Revisado por Magiolino, L. e Sawaia, B. *Revista Psicologia & Sociedade*, 26 (2), 124-139 <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600013>
- Costa, L. L. F. (2015) Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o Ideb. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – UNIR.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Delgado, G.; Nascimento, G. & Souza, R. M. (2020) O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. *Revista Marx e o Marxismo – Revista do Niep*, v. 8 (n. 15), 336 - 358 <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/360>
- Dugnani, L. A. C. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Dugnani, L.A.C. (2016) *Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade*. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2016a). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia Campinas*, 33(2), 247-259. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>

- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2016b) Movimentos Constitutivos da Coletividade na Escola. In: L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco. (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola* (1ed. p. 137-160). São Paulo: Edições Loyola.
- Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P. ; Medeiros, F. P. ; Souza, V. L. T. (2020) Equipe gestora, Projeto Político Pedagógico e Psicologia Escolar: articulações de práticas possíveis.. In: C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant'ana, (Org.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (1ed. v. 2, 133 – 150). Campinas: Alínea.
- Fernandes, D. J. & Figueiredo, E. G (2018) O sentido ético-político da saúde e os conflitos socioambientais: relatos de pesquisa. In B. B. Sawaia; R. Albuquerque & F. R. Busarello (orgs) *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural
- Franco, G. R. (2018) Fatores de risco e proteção na adolescência e suas relações com a autoeficácia: um estudo com alunos e gestores de escolas públicas. Tese de Doutorado Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.
- Freire, P. (2019) *Pedagogia do oprimido*. (78ª ed.) São Paulo: Paz e Terra (Obra originalmente publicada em 1968).
- Friedrich, J. (2012) *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gomboeff, A. L. M. (2017) Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning
- Gonzalez Rey, F. (2009) Historical relevance of Vygotsky's work; its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *lines. Critical Practice Studies*, Copenhagen, n. 1, p. 59 – 73.
- González Rey, F. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. M. Martinez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 21-41). Brasília: Líber Livro
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35(4), 339-350. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400002>

- Grecco, E. T. (2018) Contribuições da Psicologia para a compreensão da evasão escolar no Ensino Médio [Pesquisa de Iniciação Científica não publicada - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.]
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010) Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nesta Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 26 (nºspe), 125-136 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000) Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2000, n. 14, pp. 108-130. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jesus, C. M. (2019). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10ª ed. São Paulo: Ática (Obra originalmente publicada em 1960).
- Jesus, J. S. (2015) Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Jesus, J. S. (2020) As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do ensino fundamental. Tese de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Leontiev, A (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Libâneo, J. C. (2004) *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, 13-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

- Libâneo, J. C. (2016) Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 46, n. 159, 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Libâneo, J. C. & Freitas, R. A. M. M. (2018). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1ªed. v. 1. 360p Goiânia: Espaço Acadêmico.
- Lück, H. (Org.). (2000). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72>
- Lukács, G. (1979) *Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. São Paulo: Editora Ciências Humanas.
- Luz, T. S. R. (2019) Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno? Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas.
- Miarka, R. & Maltempi, M. V. O que será da Educação Matemática depois do Coronavírus?. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, p. II-IV. <http://hdl.handle.net/11449/208019>
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio* (5a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Marangoni, R. A. (2017) O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional. Tese de Doutorado Universidade Metodista de São Paulo.
- Marques, L. S. (2015) A constituição da identidade profissional e as relações interpessoais no espaço de trabalho: o olhar do gestor da educação. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Goiás – UFG.
- Martinez, A.M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), pp. 39-56 <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/>
- Marx, K. (1845-46/1976) *A Ideologia Alemã*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins fontes.
- Marx, K. (1867/1980) *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. & Engels, F. (1847/1998) *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, Karl. (1845/1974) *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril Cultural.
- Medeiros, F. P. (2017) Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado da Pontifícia

Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Campinas

- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melo, L. O. de (2015) "Escola é um campo minado": o trabalho de gestores do Ensino Médio da rede estadual do Acre e os efeitos subjetivos na saúde mental. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia* (Natal), 21(2), 204-215. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Musha, E. H. & Fernandes, K. C. (2020) Servidão como violência dentro dos muros da educação. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, F. R. Busarello & G. T. Purin (orgs) *Afeto e violência: lugares de servidão e resistência*. Embu das Artes: Alexa Cultural.
- Nascimento, L., & Guimarães, V. (2018). Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. *Perspectiva*, 36(3), 1052-1071. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1052>
- Neves, M. A. P. (2015) Psicologia Escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Neves, M. A. P. (2020) Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte. Tese de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Oliveira, L. M. (2015) "Escola é um campo minado": o trabalho de gestores do Ensino Médio da rede estadual do Acre e os efeitos subjetivos na saúde mental. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho.
- Oliveira, B. C. (2018) Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Oliveira, M. C. (2021) manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia)

Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

- Oliveira, I. C. & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://dx.doi.org/10.1590/198053145341>
- Ozella, S. (2003) A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, p.17-40.
- Paro, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: C. J. Ferretti; J. R. Silva Júnior; M. R. N. Oliveira, N. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* 101-120. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. (2007) *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. (120 p.) São Paulo: Ática.
- Paro, V. H. (2016) *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. 141p. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (17 de jun. de 2020) *Gestão democrática: desafios e possibilidades pós-pandemia*. [vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=a58_slMAVoM
- Passagli, T. S. G. (2014) *A autonomia na formação de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado Centro Universitário de Brasília, Brasília
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M. H. S. (1997) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peres, M. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista de Administração Educacional*, 11(1), 20-31. doi: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246089>
- Petroni, A. P. (2013) *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.
- Petroni, A. P. & Souza, V. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>

- Pires, E. D. P. B. & Mororó, L. P. (2018) O papel do projeto pedagógico escolar na política educacional: entre o legal e o instituível. *Revista Tempos e espaços em Educação*, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 335-350. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9535>
- Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R.; Souza, V. L. T. (2011). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC.
- Placo V. M. N., Souza V. L.T. (2006) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola.
- Politzer, G. (1986). *Princípios fundamentais de filosofia*. (Trad. Silvio Donizete Chagas). São Paulo: Editora Moraes (Originalmente publicado em 1962).
- Ramos, V. R. L. (2020) O drama do trabalho docente no Ensino Médio público. Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.
- Reis, R. A. (2014) O contexto escolar em análise: as práticas do Gestor Escolar e as mudanças no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté.
- Reis, E. C. G. (2019) Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do Ensino Médio público noturno. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Rodrigues, R. L.; Solano, C. H. (2016) Reestruturação do Estado brasileiro e o PDE-escola: implicações para a gestão da escola pública." *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n. 1, p.7-18. <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5860>
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2016) Psicologia escolar e projeto político pedagógico: análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade*, 28 (1). <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>
- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus* (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo.
- Saviani, D. (2011), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. (1999). *As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2000) A emoção como *locus* da produção do conhecimento. In: Conferência de pesquisa sócio-cultural, 3. Campinas. Anais... Campinas: Unicamp/FE, 2000. <https://www.fe.unicamp.br/br2000/credi.htm>

- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, (21 3), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Sawaia, B. B. (2014). Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 4-17. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>
- Sawaia, B. B. (2018) Prólogo In B. B. Sawaia; R. Albuquerque & F. R. Busarello (orgs) *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural
- Sawaia, B.B.(Org.), *As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2020) Prólogo. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, F. R. Busarello & G. T. Purin (orgs) *Afeto e violência: lugares de servidão e resistência*. Embu das Artes, SP: Alexa.
- Sawaia, B.; Magiolino, L. L. S. (2016) As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: L. Banks-leite; A. L. B. Smolka; D. D. Anjos, (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. 61-86. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Schütze, S. (2009) *Caravaggio: as obras completas*. Trad. de Casa das Línguas Ltd. Köln: Taschen.
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>
- Silva, R. L.; Souza, V. L. T.; Arinelli, G. S. & Duganni, L.A. C. (2020) Relação família-escola e o futuro de estudantes do Ensino Médio público noturno. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*. v. 2 n. 2 <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/62>
- Souza, V.L.T. (1998) Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: refletindo sobre a formação docente. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Souza, V. L. T. (2004) *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.
- Souza, V. L. T. (2016a). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni, & P. C. de Andrada (Orgs.), *A*

- psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem* (pp.11-28). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. (2016b). Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. M. V. M. Dazzani, & V. L. T. Souza (orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 73-93). Campinas: Alínea.
- Souza, V.L.T. (2019) A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, v.25 n. 2. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V.L.T. (2021) Art and science advancing human understanding: epistemological and methodological foundations. In V. L. T. Souza & G. S. Arinelli (orgs) *Qualitative Research and Social Intervention. Transformative Methodologies for Collective Context*. EUA: Springer.
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 3(2), 291-312. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C, & Reis, E. C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375-388. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T. & Neves, M. A. P. (2019) Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, v.11, n. 1, pp. 6-26. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. & Bremberger, M. E. F. (2007) Psicologia, educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica. *Psicólogo InFormação* v. 11, n. 11 DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-0969/pi.v11n11p99-112>
- Souza, V. L. T. Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo. (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Editora Alínea, pp. 261-286
- Souza, V. L. T. & Placco, V. M. N. S. (2017) Um, nenhum, cem mil: a identidade do coordenador e as relações de poder na escola. In: V. M. N. S. & Placco; L. R. Almeida. (Org.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. 1ed. v. 1, 11-28. São Paulo: Edições Loyola.

- Spinoza, B. (1677/2013). *Ética* (T. Tadeu, trad., 2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica (Obra originalmente publicada em 1677).
- Spinoza, B. (1677/2014). *Tratado Político*. In J. Guinsburg, N. Cunha, & R. Romano (Orgs.), *Obra Completa I: (Breve) tratado e outros escritos* (pp. 210-222). São Paulo: Perspectiva (Obra originalmente publicada em 1677).
- Stesenko, A. (2016) *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Nova York, NY: Cambridge University Press.
- Tateo, L. (2019). *Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*. Londres: Routledge.
- Toledo, C. M. Q. & Palumbo, L. P. (2020) A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela COVID-19. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*. v. 6 n. 1| 72-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0111/2020.v6i1.6640>
- Van Ham, D. A. B. (2019) Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF sobre sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Veresov, N. (2017) The Concept of *Perezhivanie* in Cultural-Historical Theory: Content and Context. In M. Fleer; F. González Rey & N. Veresov (orgs) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*. EUA: Springer
- Vianna, E. & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. *Teachers College Record*. 116 (14). DOI:10.1177/016146811411601412
- Vigotski, L. S. (1999) *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1926)
- Vigotski, L. S. (2003) *Conscience, inconscient, emotions*. Paris: La Dispute (Originalmente publicada em 1932).
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia. In L. S. Vigotski. *Teoria e método em Psicologia* São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1927).
- Vigotski, L. S. (2000) Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade [online]*. 2000, v. 21, n. 71, 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

- Vygotski, L. S. (1995). Dominio de la propia conducta. In: L. S. Vygotsky *Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, III*, 285-302, 2 ed. Madrid: Visor. (Originalmente publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (1991) Prólogo In A. N. Leontiev *Desarrollo de la memoria. Obras Escogidas*, v. 1, 111-117. Madrid: Visor Distribuciones. (Originalmente publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (2006) *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2º ed.). Madrid: A. Machado Libros. (Originalmente publicado em 1931).
- Vygotsky, L.S. (1977). Las Emociones y su Desarrollo en la Edad Infantil. In *Obras Escogidas, vol.2*. Madrid: Visor (Originalmente publicada em 1932).
- Vygotsky, L.S. (1977). El problema y El Metodo de Investigación. In *Obras Escogidas, vol.2*. Madrid: Visor (Originalmente publicada em 1934).
- Vygotsky, L.S. (1997). *Teoria e Método em Psicologia*. Trad C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicada em 1934).
- Vygotski, L. S. (2001). Pensamiento y language. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas II: problemas de psicología general* (2ª ed., 9-348). Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1934)
- Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (2010) Cuarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 214), p. 681-701 (Originalmente publicada em 1935).
- What Happened, Miss Simone?* [Documentário] Direção Liz Garbus. Produção executiva Lisa Simone Kelly. Netflix, 2015. Serviço de streaming Netflix.
- Zanella, A. V.; Reis, A. C.; Titon, A. P.; Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

APÊNDICE A

Seleção realizada a partir da leitura pela pesquisadora dos títulos dos artigos e selecionados os que mais se aproximavam do objeto de estudo da presente pesquisa, totalizando 54 artigos

Tabela 12

Artigos selecionados a partir da busca realizada na Base de textos completos – Scielo.

ANO	TÍTULO	AUTORES	REVISTA
2018	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves	Cristiane Machado Pedro Ganzeli	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018
2018	Gestão escolar para uma escola mais justa	Alice Miriam Happ Botler	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018
2018	Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal	Rodrigo da Silva Pereira Maria Abádia da Silva	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018
2018	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil.	Ana Cristina Prado de Oliveira Cynthia Paes de Carvalho	Revista Brasileira de Educação v. 23 e230015 2018
2018	As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	Ângelo Ricardo de Souza	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2018
2018	Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.	Ivana Campos Oliveira Ione Vasques- Menezes	CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018
2018	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	Licínio C. Lima	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018
2018	Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros.	Maximiliano José Ritacco Real Antonio Bolívar Botía	Revista Brasileira de Educação v. 23 e230083 2018
2018	(Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa.	Jardelino Menegat Dirléia Fanfa Sarmento Mary Rangel	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e179910, 2018.
2018	Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas.	Sebastián Donoso- Díaz Nibaldo Benavides- Moreno	Revista Brasileira de Educação v. 23 e230013 2018
2018	Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais.	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018
2017	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.	Isabel Melero Bello Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017
2017	Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes políticos.	Cássia do Carmo Pires Fernandes Beatriz de Basto Teixeira	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 566-582, jul. 2017
2016	Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica.	Ângela França Versiani Sérgio Fernando Loureiro Rezende Antônio Carlos	REAd Porto Alegre – Edição 83 - Nº 1 – Janeiro/Abril 2016 – p. 193-224

Pereira

-
- | | | | |
|------|--|--|--|
| 2016 | Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. | Wanderson Ferreira Alves | Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016 |
| 2016 | Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. | Graziela Zambão Abdian
Paulo Henrique Costa Nascimento
Nathália Delgado Bueno da Silva | Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.465-480, abr.-jun., 2016 |
| 2016 | Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista | Lisete Regina Gomes Arelaro
Márcia Aparecida Jacomini
Silvio Ricardo Gomes Carneiro | Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016 |
| 2016 | Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016 | Fernando Luiz Cássio Leonardo Crochik
Maria Clara Di Pierro Sergio Stoco | Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1089-1119, out.-dez., 2016 |
| 2016 | Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. | Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Vera Lucia Trevisan de Souza | Estudos de Psicologia I Campinas I 33(2) I 247-259 I abril - junho 2016 |
| 2016 | Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? | Ana Cristina Prado de Oliveira
Andrea Paula Souza Waldhelm | Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016 |
| 2016 | Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência | Izabella Mendes Sant’Ana
Raquel Souza Lobo Guzzo | Psicologia & Sociedade, 28(1), 194-204 - Sant’Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. |
| 2016 | Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. | Angela Maria Martins
Cristiane Machado | Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016 |
| 2016 | Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação | Elisangela da Silva Bernado e Ana Carolina Christovão | Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. |
| 2015 | Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral | Maria Beatriz Pauperio Titton
Suzana Moreira Pacheco | Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.04 p.135 - 153 Outubro-Dezembro 2015 |
| 2015 | O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. | Fabiana Martins Coelho | Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, out./dez. 2015. |
| 2015 | O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade | Isabella Maria Nunes Ferreirinha | Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 457-473, maio/ago. 2015. |
| 2014 | Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de Uma Parceria. | Ana Paula Petroni & Vera Lucia Trevisan de Souza | PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2014, 34 (2), 444-459 |
| 2013 | Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil | Julia Chamusca Chagas
Regina Lúcia Sucupira Pedroza | Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 35-43 |
-

2013	Currículo e gestão: propondo uma parceria.	Antonio Flavio Barbosa Moreira	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013
2013	As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussões na saúde dos trabalhadores	Kátia Reis de Souza Brani Rozemberg	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 433-447, abr./jun. 2013.
2013	Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências	Graziela Zambão AbdianI Maria Eliza Nogueira Oliveira Graziela de Jesus	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013
2013	Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições	João Casqueira Cardoso, Candido Alberto Gomes, Edna Ugolini Santana	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 685-710, out./dez. 2013
2012	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola	Ângelo Ricardo de Souza	Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012
2012	O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais	Maria José da Silva Fernandes	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.
2012	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas	Vera Maria Nigro de Souza Placco Vera Lucia Trevisan de Souza Laurinda Ramalho de Almeida	Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012
2012	As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo	Gelson Silva Junquillo Roberta Alvarenga de Almeida Alfredo Rodrigues Leite da Silva	Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, Jun. 2012
2012	O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais	Veronica Bezerra de Araújo Galvão Anielson Barbosa da Silva Walmir Rufino da Silva	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012
2011	Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.	Antônio Cabral Neto e Alda Maria Duarte Araújo Castro	Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011
2011	Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008)	Angela Maria Martins e Vandrê Gomes da Silva	v.41 n.142 jan./abr. 2011 Cadernos de Pesquisa ES
2011	Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal	Ângela Maria Martins	Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011
2010	Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano	Wanderson Ferreira Alves	Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010
2010	Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo	Afonso Galvão, Candido Alberto Gomes, Clélia Capanema, Geraldo Caliman, Jacira Câmara	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010
2010	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	Vitor Henrique Paro	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

2010	Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente	Ângelo Ricardo de Souza Andréa Barbosa Gouveia ²	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR
2009	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática	Ângelo Ricardo de Souza	Educação em Revista Belo Horizonte v.25 n.03 p.123-140 dez. 2009
2009	Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino ribeiro.	Vitor Henrique Paro	Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.	Maria Helena Michels	Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006
2006	Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar.	Luciana Rosa Marques	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006
2005	Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?	João Malheiro	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005
2003	Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?	Ilma Passos Alencastro Veiga	Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003
2003	O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar.	Marília Fonseca	Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003
2003	Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar.	Ângelo Ricardo de Souza	Educar, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR
2003	Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário.	Vera Lúcia Sabongi de Rossi	Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dezembro 2003
2001	Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino	Vera Lúcia Sabongi de Rossi	Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

APÊNDICE B

Produções científicas que retornaram da busca com a palavra-chave gestão escolar no banco de periódicos da Capes, refinadas pelo tópico *Psychology* e pelos temas mais próximos de nossa pesquisa

Tabela 13

Trabalhos que mais se relacionam com a presente pesquisa a partir da busca no banco de pesquisas da Capes com a palavra-chave gestão escolar refinada por tópicos *Psychology*, gestão escolar e *Brazil*.

TÍTULO	AUTORES	REVISTA
Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar.	Oliveira, I.C. ; Vasques-Menezes, I.	Cadernos de Pesquisa, July-September 2018, Vol.48(169), pp.876-900
Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública.	Leila Procópio Do Nascimento ; Valeska Nahas Guimarães	Perspectiva, 01 October 2018, Vol.36(3), pp.1052-1071
Gestão escolar: da centralização à descentralização.	Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	Política e Gestão Educacional, 01 January 2017, Issue 11
Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar	Valdecir Soligo	Política e Gestão Educacional, 01 January 2017, Issue 9
A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as).	Dalila Andrade Oliveira ; Alexandre William Barbosa Duarte ; Ana Maria Clementino	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 December 2017, Vol.33(3), pp.707-726
Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais.	Celso Luiz Aparecido Conti ; Emília Freitas de Lima ; Renata Maria Moschen Nascente	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 December 2017, Vol.33(3), pp.771-790
Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas.	Martins, Angela Maria; Machado, Cristiane	Educar em Revista, 01 March 2016, Issue 59, pp.157-173
A utilização do estudo de caso em pesquisas sobre gestão escolar.	Dyogo Neis ; Maurício Fernandes Pereira	Revista Gestão Universitária na América Latina, 01 January 2015, Vol.8(2), pp.177-198
Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea.	Antonio Amorim	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 July 2015, Vol.10(2), pp.400-416
O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas.	Coelho, Fabiana Martins	Educação & Realidade, 01 August 2015, Vol.40(4), pp.1261-1276

Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação.	Leticia Degrandi Gelatti ; Lorena Inês Peterini Marquezan	Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 01 October 2015, Vol.2(4), pp.43-62
A virada para o século XXI e os desdobramentos das concepções pós-modernas nas políticas de gestão escolar.	Isaura Monica Souza Zanardini ; Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier	Perspectiva, 01 June 2015, Vol.33(1), pp.263-284
Distanciamentos e aproximações entre as dimensões pedagógica e administrativa na gestão escolar: um debate em questão.	Sardinha, G.S ; Diniz, A.R.S. P ; Ribeiro, J.M.G	Perspectivas Online : Humanas e Sociais Aplicadas, 01 December 2015, Vol.5(14), pp.24-25
A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas.	Elisangela André Da Silva Costa ; Maria Socorro Lucena Lima ; Maria Cleide Da Silva Ribeiro Leite	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 September 2015, Vol.31(1), pp.65-84
Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho.	Graziela Zambão Abdian ; Maria Eliza Nogueira Oliveira	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 September 2015, Vol.31(1), pp.177-195
Do projeto político-pedagógico - PPP - ao planejamento estratégico escolar – PEE.	Osvaldo Freitas de Jesus	Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 01 October 2015, Vol.4(8), pp.7-16
A democratização da gestão escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital.	Márcen De Pádua Ribeiro ; Talita Renata Belintani Oliveira ; Alice Da Silva Cornélio	e-Hum: Revista das Áreas de Humanidade do Centro Universitário de Belo Horizonte, 01 December 2014, Vol.7(1), pp.09-18
Leituras sobre a gestão democrática e o gerencialismo na/da educação no Brasil.	Pedrotti Drabach, Nadia ; De Souza, Ângelo Ricardo	Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGÉ, 2014, Vol.16(33), pp.221-248

APÊNDICE C

Resoluções e decretos do governo do estado de São Paulo ao longo de 2020 que diziam respeito às atividades escolares.

Tabela 14

Resoluções e decretos do governo estadual de São Paulo ao longo de 2020 em decorrência dos desdobramentos da pandemia da COVID-19

DATA	RESOLUÇÃO OU DECRETO	O QUE DETERMINAVA
16/03/2020	Decreto nº 64.864 – Suspensão das aulas	A partir do dia 23 de março, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas.
18/03/2020	Resolução Seduc – Homologação do ensino a distância	que permite que atividades realizadas por meio de EAD (ensino a distância) aos alunos do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, possam ser computadas como dias letivos
19/03/2020	Resolução Seduc-28 – Teletrabalho/Home Office	O número de servidores em teletrabalho (home office) aumentou, antes restringida aos grupos de risco, e a presença de funcionários nessas unidades só ocorre mediante requisição da Secretaria de Estado da Educação
20/03/2020	Resolução Seduc-30 – Anúncio de férias dos docentes e duas semanas de recesso dos estudantes adiantadas	antecipação das férias e recesso escolar de 150 mil professores da rede estadual. Além das duas semanas de férias que estavam previstas para o mês de julho, tiveram início as duas semanas de recesso que aconteceriam em abril e outubro definidas no novo calendário
23/03/2020	Resolução SE nº 31	Regulamenta o pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional - AAE no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
25/03/2020	Resolução SEDUC nº 32	Ementa: Dispõe sobre procedimentos e condições para retirada e utilização dos alimentos em redes conveniadas com fornecimento descentralizado e unidades escolares com fornecimento centralizado em razão da suspensão das aulas como medida de prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
27/03/2020	Resolução Seduc-33 – Digitalização do processo de entrega dos certificados do Enceja	Todo o processo de entrega dos certificados passa ser digital.
30/03/2020	Decreto nº 64.891- Merenda em Casa	Cerca de 732 mil estudantes da rede estadual vão receber subsídio no valor-base de R\$ 55 mensais para a compra de alimentos. Durante dois meses, o benefício dobra e passa para R\$ 110 a 113 mil alunos em situação de extrema pobreza.
31/03/2020	Resolução SEDUC nº 34	Ementa: Altera dispositivos da Resolução Seduc 28, de 19-03-2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020
31/3/2020	Resolução SE nº 35	Ementa: Dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
2/4/2020	Resolução SEDUC nº 36	Ementa: Autoriza, temporariamente e em caráter excepcional, visando assegurar as condições necessárias ao efetivo e ininterrupto trabalho na Secretaria da Educação, a transformação de processos físicos em processos eletrônicos no âmbito do Programa SP Sem Papel
2/4/2020	Resolução SEDUC nº 37	Ementa: Altera a composição da Comissão Permanente instituída pela Resolução SE 64, de 14-11-2019
3/4/2020	Resolução SEDUC nº 38	Ementa: Institui o Programa Aprender em Casa, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade

		de prevenção de contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
3/4/2020	Resolução SEDUC nº 39	Ementa: Inclui dispositivo na Resolução SE 65, de 9-12-2019, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2020
3/4/2020	Resolução SEDUC nº 40	Ementa: Regulamenta o Decreto 64.891, de 30 de março de 2020, que dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia COVID19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas
7/4/2020	Resolução nº 41	Ementa: Altera a Resolução SE 31, de 23-03-2020, que regulamenta o pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional (AAE) no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.
9/4/2020	Resolução SEDUC nº 42	Ementa: Altera dispositivo da Resolução Seduc 28, de 19-03-2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020.
15/04/2020	Resolução, de 15-4-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 06-07-1971, a Indicação abaixo: INDICAÇÃO CEE193/2020 - Covid-19 - Normas para as escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao surto global da Covid-19.
16/4/2020	Resolução SE nº 43	Ementa: Altera a composição da Comissão Especial do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, instituída pela Resolução SE-53, de 14-11-2017
20/4/2020	Resolução SEDUC nº 44	Ementa: Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas.
20/4/2020	Resolução SEDUC nº 45	Ementa: Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19.
24/4/2020	Resolução SEDUC nº 46	Ementa: Estabelece o protocolo de entrega de materiais pedagógicos aos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino
27/4/2020	Resolução, de 27-4-2020	Ementa: Celebração de Convênio Ação de Parceria Educacional Estado/Município para o Atendimento do Ensino Fundamental
29/4/2020	Resolução SEDUC nº 47	Ementa: Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo coronavírus (Covid-19)
29/4/2020	Resolução SEDUC nº 48	Ementa: Define, no âmbito da Secretaria da Educação, as atividades de natureza essencial e dá providências correlatas
30/4/2020	Resolução SEDUC nº 49	Ementa: Dispõe sobre a prestação de contas das unidades executoras representativas da comunidade escolar - Associações de Pais e Mestres beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista- PDDE Paulista
4/5/2020	Resoluções de 4-5-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no parágrafo 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, os pareceres abaixo:
6/5/2020	Resolução Conjunta SG/SS/SE/SEDS-1	Ementa: Dispõe sobre a instalação de Corregedoria Setorial Extraordinária, da Corregedoria Geral da Administração, junto às Secretarias da Saúde, da Educação e de Desenvolvimento Social, e dá providências correlatas
7/5/2020	Resolução SEDUC nº 50	Ementa: Dispõe sobre as atribuições do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP de Convivência, integrante da Equipe Executora Regional instituída pelo inciso IV, do artigo 3º, da Resolução 48, de 01-10-2019, e dá providências correlatas.
13/5/2020	Resolução SEDUC nº 51	Ementa: Altera dispositivos da Resolução Seduc 28, de 19-03-2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020

19/5/2020	Resolução, de 19-5-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, o Parecer CEE 145/2020, que aprova a continuidade da Celebração de Convênio Ação de Parceria Educacional Estado/Município para o Atendimento do Ensino Fundamental, de acordo com os Decretos 51.673/07 e 59.215/2013, entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e os municípios de Elias Fausto e Palmeira DOeste. (SEDUC-PRC-2020/06987 e outro)
21/5/2020	Resoluções, de 21-5-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, os pareceres abaixo:
29/5/2020	Resolução SE Nº 52	Ementa: Dispõe sobre formação em serviço dos docentes e dá providências correlatas
02/06/2020	Resolução de 2-6-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, o Parecer CEE n. 146/2020, que aprova, com fundamento nas diretrizes gerais da política educacional, a minuta do Decreto objetivando a instituição do Programa Educa São Paulo - Integração com o Ensino Superior. (SEDUC-PRC-2019/07634).
08/06/2020	Resoluções, de 8-6-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, os pareceres abaixo:
8/6/2020	Resolução de 8-6-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no parágrafo 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 182/2020
15/06/2020	Resolução de 15-6-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no parágrafo 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 181/2020
19/6/2020	Resolução, de 19-6-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 06-07-1971, o Parecer CEE 190/2020, que aprova à continuidade da Celebração de Convênio do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município
19/6/2020	Resolução SEDUC nº 53	Ementa: Detalha as atribuições das Diretorias de Ensino e das Unidades Escolares com relação às atividades escolares não presenciais durante o período da pandemia da COVID-19
19/6/2020	Resolução SEDUC nº 54	Ementa: Institui Comissão de Apuração Preliminar, para apurar os fatos decorrentes da contratação emergencial objeto do processo SEDUCPRC-2020/24309, na forma que específica
23/6/2020	Resolução SEDUC nº 55	Ementa: Dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
30/6/2020	Resolução SEDUC nº 56	Ementa: Altera a Resolução SE - 5, de 7 de janeiro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério
30/6/2020	Resolução SEDUC nº 57	Ementa: Estabelece normas complementares para aplicação do Decreto 64.982, de 15-05-2020
14/7/2020	Resolução SEDUC 58	Ementa: Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento de Centro de Estudos de Línguas – CEL
21/7/2020	Resolução SEDUC nº 59	Ementa: Reformula a Comissão de Apuração Preliminar instituída por intermédio da Resolução Seduc 54, de 19-06-2020
24/07/2020	Resolução, de 24-7-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 184/2020, que "Dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar para estudantes de cursos na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19".
31/7/2020	Resolução, de 31-7-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 06-07-1971, a Indicação CEE 199/2020, que "Disponibiliza estudos e documentos para a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19"
03/08/2020	Resolução, de 3-8-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 06-07-1971, a Deliberação CEE 187/2020, que "Fixa normas para a eleição de Presidente e Vice-Presidente do Colegiado, em razão do surto global da Covid-19".

03/08/2020	Resolução, de 3-8-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 2º da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 186/2020, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências.”
11/8/2020	Resolução, de 11-8-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 188/2020, aprovado pela Presidência do Conselho Estadual da Educação em caráter de urgência ad referendum, com a seguinte conclusão: “Disciplina a aprovação e a entrada em vigor dos Regimentos Escolares das instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no período de surto global do Covid-19 (Novo Coronavírus), e dá outras providências”.
19/8/2020	Resolução SEDUC 60	Ementa: Altera a Resolução Seduc - 47, de 29-4-2020, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19) e dá providências correlatas
24/8/2020	Resolução Conjunta SPOG/SE – 01	Ementa: Constitui o Comitê Técnico de Certificação de que trata o artigo 8º, do Decreto 64.902, de 01-04-2020, que regulamenta o § 1º, do artigo 18, da Lei Complementar 1.144, de 11-07-2011, que dispõe sobre o processo de certificação ocupacional para a função de Gerente de Organização Escolar e dá outras providências
31/8/2020	Resolução SEDUC nº 61	Ementa: Edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061, de 13/07/20
3/9/2020	Resolução SEDUC nº 62	Ementa: Institui Comissão de Chamada Pública para aquisição de gêneros alimentícios para o ano de 2020
3/9/2020	Resolução SEDUC nº 63	Ementa: Dispõe sobre procedimentos para transferência de recursos financeiros para quitação de dívidas contraídas de boa-fé pelas Associações de Pais e Mestres das escolas estaduais
9/9/2020	Resolução, de 9-9-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 06-07-1971, a Deliberação CEE 189/2020, aprovada pela Presidência do Conselho Estadual da Educação em caráter de urgência ad referendum, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 20, inciso I, alínea “d” do Decreto 9.887 de 14-6-77
10/9/2020	Resolução Conjunta CC/SG/SFP-3	Ementa: Dispõe sobre o pagamento de adicional do valor da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC 1.079-2008, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2019
11/09/2020	Resolução SEDUC nº 64	Ementa: Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008
18/9/2020	Resolução SEDUC nº 65	Ementa: Altera a Resolução SE 37, de 5-8-2019, que institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim
28/9/2020	Resolução SEDUC nº 66	Ementa: Autoriza o repasse de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres (APMs) via Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista.
30/9/2020	Resolução SEDUC nº 67	Ementa: Institui o Comitê de Acompanhamento e Implementação do Novo Ensino Médio e dá outras providências.
1º/10/2020	Resolução SEDUC nº 68	Ementa: Dispõe sobre a retomada da execução dos contratos e dos convênios de prestação de serviços e dá providências correlatas.
5/10/2020	Resolução SEDUC nº 69	Ementa: Estabelece critérios e procedimentos para a implementação do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar - 2021, com vistas ao pleno atendimento à demanda do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo
5/10/2020	Resolução SEDUC nº 70	Ementa: Estabelece o Projeto Apoio Complementar na Rede Estadual de Ensino, e dá providências correlatas
6/10/2020	Resolução SEDUC nº 71	Ementa: Acrescenta dispositivo na Resolução SEDUC 61, de 31 de agosto de 2020, que edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do

		Decreto 65.061, de 13/07/20.
7/10/2020	Resolução de 7-10-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Indicação CEE 200/2020, que "Manifesta a necessidade e recomenda a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais da Educação Básica nas instituições escolares e sistemas de ensino estadual e municipais do Estado de São Paulo".
13/10/2020	Resolução SE nº 72	Ementa: Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério
15/10/2020	Resolução SEDUC nº 73	Ementa: Altera as Resoluções Seduc-47, de 29-4-2020 e 60, de 19-8-2020, que dispõem sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19) e dá providências correlatas.
16/10/2020	Resolução SEDUC nº 74	Ementa: Altera o anexo I - Cronograma de Atendimento à Demanda do Ensino Fundamental e Médio da Resolução SEDUC Seduc-69, de 5-10-2020, que estabelecem critérios e procedimentos para a implementação do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar - Ano 2021
19/10/2020	Resolução SEDUC nº 75	Ementa: Nomeia servidores para compor a Comissão Permanente de Análise de Chamamento Público e Procedimento de Manifestação de Interesse instituída pela Resolução SE 64, de 14 de novembro de 2019.
21/10/2020	Resolução SEDUC nº 76	Ementa: Altera o item 2, do Anexo II, da Resolução SE 31, de 23 de março de 2020, que regulamenta o pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional (AAE) no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.
26/10/2020	Resolução SEDUC nº 77	Ementa: Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento de Centro de Estudos de Línguas – CEL.
27/10/2020	Resolução SEDUC nº 78	Ementa: Estatui normas complementares ao Decreto nº 65.231, de 07 de outubro de 2020, que dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.
29/10/2020	Resolução SEDUC nº 79	Ementa: Designa para o exercício das funções de Ouvidor da Secretaria da Educação
3/11/2020	Resolução SEDUC nº 80	Ementa: Constitui comissão de audiência pública, nomeia membros e dá providências correlatas.
04/11/2020	Resolução SEDUC S/Nº de 04-11-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE-190/2020,
9/11/2020	Resolução SEDUC nº 81	Ementa: Dispõe sobre as substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.
10/11/2020	Resolução SEDUC, de 10-11-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, o Parecer CEE 309/2020, sobre "Consulta sobre Resolução que estabelece critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino".
10/11/2020	Resolução SEDUC nº 82	Ementa: Dispõe sobre os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino.
10/11/2020	Resolução SEDUC nº 83	Ementa: Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021.
16/11/2020	Resolução SEDUC nº 84	Ementa: Dispõe sobre os processos de credenciamento para atuação no Programa Ensino Integral e de avaliação da equipe escolar nas unidades participantes do referido Programa referentes ao ano de 2020, e dá providências correlatas
18/11/2020	Resolução SEDUC nº 86	Ementa: Regulamenta a utilização de recursos da tecnologia para a realização de videoconferência nos procedimentos administrativos de apuração preliminar, presididos no âmbito da Pasta
19/11/2020	Resolução SEDUC nº 85	Ementa: Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.
20/11/2020	Resolução SEDUC nº 87	Ementa: Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas

25 /11 /2020	Resolução SEDUC nº 88	Ementa: Altera e inclui dispositivo na Resolução Seduc 55, de 23-06-2020, que dispõe sobre a prorrogação da composição da Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, em caráter excepcional, em razão das medidas adotadas para prevenção do contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus)
30/11/2020	Resolução SEDUC nº 89	Ementa: Altera e renumera artigos da Resolução SE n. 67, de 11-12-2019 que dispõe sobre as normas para adesão, repasse, aplicação financeira dos recursos do Programa Dinheiro na Escola Paulista - PDDE Paulista.
1/12/2020	Resolução SEDUC nº 92	Ementa: Institui a Orientação de Convivência como parte integrante da equipe executora local do CONVIVA SP - programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, instituída pelo inciso V do artigo 3º da Resolução 48, de 1-10-2019
02 /12 /2020	Resolução SEDUC nº90	Ementa: Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento de Centro de Estudos de Línguas - CEL na E.E. Profª Maria Aparecida Galharini dos Santos, Diretoria de Ensino - Região de Assis
03/12/ 2020	Resolução SEDUC nº 91	Ementa: Suspende, no ano de 2020, a aplicação de provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).
03/12/2020	Resolução SEDUC S/N,de 03/12/2020	Ementa: Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, o Parecer CEE 332/2020, que aprova a continuidade da celebração dos Convênios do Programa Ação de Parceria Educacional Estado/Município para o atendimento do Ensino Fundamental, de acordo com os Decretos Estaduais 51.673/5207 e 59.215/2013
08/12/2020	Resolução SEDUC nº93	Ementa: Dispõe sobre designação de Gerente de Organização Escolar e dá providências correlatas. O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 15 a 18 da Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011, e as disposições do artigo 6º, do Decreto nº 64.902, de 1º de abril de 2020:
14/12/2020	Resolução SEDUC nº 94	Ementa: Dispõe sobre Prorrogação de Prazo de Validade do Concurso Público para Provimento de Cargos de Agente de Organização Escolar – 2018
17/12/2020	Resolução de 17-12-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE-193/2020, que "Acrescenta dispositivos ao art. 23 da Deliberação CEE-155/2017".
17/12/2020	Resolução 17-12-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE-191/2020, que "Fixa normas para credenciamento e credenciamento de Instituições, criação de Polo e autorização de funcionamento de Cursos de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental e Médio, e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Cursos de Especialização Técnica, na modalidade educação a distância, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo".
18/12/2020	Resolução de 18-12-2020	Ementa: Institui Comissão de Apuração Preliminar, para apurar os fatos decorrentes da 3ª contratação emergencial objeto do processo Seduc-PRC-2020/50490, na forma que especifica Considerando a existência de Comissão Permanente de Apuração Preliminar de que trata a Resolução SE n. 34/2019;
18/12/2020	Resolução SEDUC nº 95	Ementa: Dispõe sobre o Projeto Recuperação Intensiva de janeiro de 2021 e detalha os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino.
21/12/2020	Resolução SEDUC nº 96	Ementa: Instituir, no âmbito da Secretaria da Educação, o Comitê de Acompanhamento a Implementação do Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME/SP.
21/12/2020	Resolução SEDUC nº 97	Ementa: Prorroga afastamentos de servidores da Pasta da Educação, junto às Prefeituras Municipais, para atendimento ao ensino fundamental, nos termos do convênio de Parceria Educacional Estado-Município.
22/12/2020	Resolução SEDUC nº 98	Ementa: Autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores da Secretaria da Educação

23/12/2020	Resolução SEDUC N° 99	Ementa: Autoriza o repasse de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres (APMs) via Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista, para aquisição de Kit Centro de Mídias - CMSP
28/12/2020	Resolução de 28-12-2020	Ementa: Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 192/2020
29/12/2020	Resolução SE nº 100	Ementa: Altera a Resolução SE 99, de 23-12-2020, que autoriza o repasse de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres (APMs) via Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista, para aquisição de Kit Centro de Mídias - CMSP
30/12/2020	Resolução SEDUC nº 101	Ementa: Autoriza o repasse de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres (APMs) via Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista, para aquisição de Kit Centro de Mídias – CMSP

APÊNDICE D

Texto utilizado para realização da atividade do teatro retirado do trabalho: Reis, E. C. G. (2019) Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do Ensino Médio Público noturno. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

[Em mais um dia comum na sala de aula...]

- Ator 1 Adolescente é muito aleatório, quer uma coisa, e depois quer outra!
- Pesquisadora O que você quis dizer com aleatório?
- Ator 1 Hoje você quer ser doutor, daí amanhã você já quer ser outra coisa... é como se faltasse foco, entende dona
- Ator 2 Dona, ela tá falando da adolescência em geral, da nossa confusão, sacou
- Pesquisadora Confusão?
- Ator 2 Adolescente é confuso, Dona; na maior parte do tempo a gente tá perdido... precisando de ajuda, entende
- Ator 1 Temos gostos e objetivos muito diferentes um do outro.
- Pesquisadora E como que é pensar sobre essas questões para vocês?
- Ator 3 Ah é horrível.
- Ator 1 É mesmo, não ter uma certeza na vida... ah, vou fazer isso, logo depois vou fazer aquilo. Daí não termina, fica bem perdido.
- Pesquisadora Vocês concordam com o que a Valéria e o Rogério disseram?
- Todos SIM!!
- Pesquisadora Vocês estão concluindo o E.M, como que é para vocês pensar a respeito desse final de ciclo, como foi o E.M?
- Ator 5 Sinceramente foi ruim
- Ator 4 Ah, não acho que foi ruim...passou rápido demais.
- Pesquisadora E como vocês se sentem por ter passado rápido demais?
- Ator 4 Dá desespero!
- Ator 1 É que agora nós estamos com 17 anos, daqui a pouco nós estamos com 18, e se bobear... se a gente completar 22 anos e não ter nenhum carro, nenhuma moto, vai ser a maior *tiração* para o nosso lado...
- Pesquisadora Como assim? *Tiração* por não ter carro ou moto?
- Ator 2 Por não ter, claro, dona. Pô, nós estamos com 17 anos, vamos fazer dezoito agora e ainda não temos nada!
- Pesquisadora Então, mas eu penso que vocês ainda terão possibilidades, ou melhor, oportunidades para conseguir adquirir um carro ou uma moto.
- Ator 2 Que é isso dona, a gente já podia ter tido um *trampo*; sabe como é ne... um trabalho pra ter tudo isso aí... lógico!
- Ator 1 Dá um desespero igual ela falou porque o tempo vai passando e nós vamos vendo que o *bagulho* não é brincadeira ne, Dona!
- Ator 3 A gente vai vendo os outros conquistando e a gente ali, nada!
- Ator 5 É, isso aí é questão de correr atrás.
- Ator 3 É que na verdade, dona, a gente sente tanto medo porque vai ser a primeira vez que a gente vai estar do outro lado da moeda. Em todos esses anos a gente foi aluno, foi aluno... só isso. Alguns trabalham, mas a maioria não. É isso, dá um desespero... eu não posso ir mais na escola, eu vou ter que trabalhar, se eu não fizer aquilo... eu não como, eu não tenho nada.
- Ator 4 Eu não me imagino trabalhando não! Eu nem sei se eu vou saber fazer isso.
- Ator 2 Eu acho que tipo...tá ligado... nós vamos crescendo, igual agora, nós temos 17 anos; o pior é que nessa fase 16, 17, 18 anos... mano, é muita fita que acontece, tá ligado?

- Fora todo jogo emocional que você tem dentro de você, tá ligado?
 – Ao ‘mesmo tempo pensando em várias fitas, Dona
 – Você pensa em relacionamento, tá ligado?
 – Você pensa em trampo também, tá ligado? – Você pensa na sua coroa
 – Eu julgo por mim, mano... é muita coisa e você fica confuso – É muita coisa acontecendo e você não tá sabendo guardar ou atualizar essas informações!
 E o pior Dona é que não tem nada o que ser feito.
- Ator 4
 Pesquisadora
 Ator 4
 Não? Explique melhor?
 É algo nós precisamos fazer, mano... para chegar até um certo topo da vida e falar
 – Pô eu passei por tudo isso, mas hoje eu consigo ter um sustento – quem consegui, entendeu, Dona?
 – Isso aqui é fase, mano!
- Pesquisadora
 Então, vamos lá!
 – Você, ou melhor, vocês sentem que a responsabilidade de lidar com isso tudo é só de vocês?
- Ator 4
 Ah, dona, vou falar por mim... não sei eles – to falando de mim – eu cobro muito de mim essa fita: trabalhar, ter dinheiro... eu não vim de berço de ouro, dona. Primeiro que também você sabe que ninguém aqui vem de um berço de ouro. Já passei vários *perreco*, dona...já balancei a *parede de goma* e vi a minha vizinha, tá ligado? Já fui dormir com a minha mãe falando... toma um gole d’água aí e deita que passa a fome. Hoje não, hoje graças a Deus meu pai tem um serviço bom, então, essa fita que aconteceu comigo me fez pensar... mano, você tem que *trampar*. “Você tem que ser alguém”. Não tem como eu não dizer que essa cobrança maior é sobre mim, o foco sou eu e minha família me ajudando, meus parceiros também. Só que não dá pra chegar no parceiro e dizer par ele te dar cem reais para você comprar um lanche ou algo assim. Eu que tenho que acordar às 5 da manhã, para sair às 6 e meia e ainda pra depois às 6 e meia da tarde vir para a escola e tem que vir, não tem outro jeito.
- Ator 5
 A real é que a gente não se entende, cada um tem seu pensamento, cada um tem sua forma” – “seu jeito” – “e a gente gosta mesmo é de trocar essas ideias aqui” – “saber que vocês vêm aqui e escuta a gente de verdade” – “na real o que mais importa para gente agora é isso” – “o resto é resto”.
- Ator 2
 Eu entendo isso que ele tá dizendo das diferenças, mas quando fala de serviço e sofrimento, eu acho que a gente é igual” – “todos nós passamos por alguma coisa parecida para estar aqui com você desenvolvendo essas ideias.

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores.

- 1 – Para você, o que significa ser **diretora/vice-diretora/coordenador pedagógico** de uma escola estadual?
- 2 – Dessa definição, o que mudou com a pandemia? O que significa ser diretora escolar em uma pandemia como a que vivemos atualmente?
- 3 – Quais os impactos dessa pandemia na sua relação **com os alunos** da escola? O que mudou para melhor e o que mudou para pior?
- 4 – Quais os impactos dessa pandemia na sua relação **com os professores** da escola? O que mudou para melhor e o que mudou para pior?
- 5 – Quais os impactos dessa pandemia na sua relação **com as famílias** dos alunos da escola? O que mudou para melhor e o que mudou para pior?
- 6 – Quais os impactos dessa pandemia na sua relação **com as instancias superiores** (secretaria, diretoria de ensino, supervisão...) da escola? O que mudou para melhor e o que mudou para pior?
- 7 – E quais foram as mudanças percebidas **na própria equipe gestora**, entre vocês – direção, vice, coordenação – algo mudou? Como?
- 8 – Com quais ajudas você contaram?
- 9 – Você acha que faltou ajuda para a gestão na pandemia? Que tipo de ajuda faria a diferença?
- 10 – Entre as imagens a seguir, qual você escolheria para representar a gestão da escola em meio a pandemia? E, antes da pandemia, qual melhor representaria?

ANEXO I

Carta de autorização da pesquisa cedida pela instituição escolar.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – [REDAZIDA]

Campinas, 31 de Agosto de 2018.

Eu,

[REDAZIDA]

membro da equipe gestora da Escola Estadual [REDAZIDA]

[REDAZIDA] declaro para os devidos fins éticos e legais, que está autorizada nesta instituição, o desenvolvimento da pesquisa **A restituição à escola do sentido de fomentadora do futuro: contribuições da Psicologia à gestão escolar**, que será realizada pela pesquisadora Fernanda Pereira Medeiros sob supervisão da Professora Vera Lúcia Trevisan de Souza do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

[REDAZIDA]