



ENTRE VOZES, RUÍDOS E FRAGMENTOS: A DIREÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA TENSIONADA NO COTIDIANO

Between voices, noise, and fragments: school leadership as a tensioned experience in everyday life

Osmar Arruda Garcia – oa.garcia@unesp.br

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil; <https://orcid.org/0009-0001-3496-2772>

RESUMO: Este artigo investiga o cotidiano da gestão escolar por meio da análise de uma crônica autobiográfica escrita por um diretor de escola pública municipal do interior paulista. Produzida no contexto de uma formação continuada, a narrativa revela tensões, fragmentações e vozes que atravessam a prática gestora. A abordagem qualitativa e autobiográfica adota a reflexão sobre a própria prática como eixo formativo, valorizando o cotidiano escolar como objeto legítimo de investigação e a implicação subjetiva como constitutiva da identidade profissional. A análise evidencia a convivência de múltiplas racionalidades (técnica, afetiva e ética) manifestas em demandas simultâneas, conflitos interpessoais, ruídos institucionais e urgências cotidianas. A gestão escolar aparece como prática tensionada entre o tempo cronológico e o tempo vivido, o planejamento e o improviso. A escuta das vozes do cotidiano (expressas e silenciadas) revela que a autoridade não se sustenta apenas em normas e funções, mas também na sensibilidade aos afetos e gestos mínimos que compõem a vida escolar. A escrita de si configura-se como gesto ético-político, capaz de desvelar sentidos ocultos da gestão e reinscrever o cotidiano como lugar de produção de saberes. O artigo propõe, assim, uma leitura da direção escolar como prática situada, permeada por ruídos, deslocamentos e reinvenções, reafirmando a experiência como base para uma gestão mais sensível, crítica e implicada com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar; cotidiano; escrita de si; escuta.

ABSTRACT: This article investigates the everyday life of school management through the analysis of an autobiographical chronicle written by a principal of a municipal public school in the countryside of São Paulo, Brazil. Produced within the context of a continuing education program, the narrative reveals tensions, fragmentations, and voices that permeate the managerial practice. The qualitative and autobiographical approach adopts reflection on one's own practice as a formative axis, valuing school daily life as a legitimate object of investigation and recognizing subjective implication as constitutive of professional identity. The analysis highlights the coexistence of multiple rationalities (technical, affective, and ethical) expressed in simultaneous demands, interpersonal conflicts, institutional noise, and daily urgencies. School management is understood as a practice in tension between the chronological time and lived time, planning and improvisation. Listening to the voices of everyday life (both expressed and silenced) reveals that authority is not sustained solely by rules and functions, but also by sensitivity to the affections and subtle gestures that shape school life. Writing the self is configured as an ethical-political gesture capable of unveiling hidden meanings of management and reinscribing the everyday as a site for knowledge production. Thus, the article proposes a reading of school leadership as a situated practice, permeated by noise, displacements, and reinventions, reaffirming experience as the foundation for a more sensitive, critical, and ethically engaged school management.

KEYWORDS: school management; everyday life; self-writing; listening.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 18/08/2025

1 NARRAR A GESTÃO: A CRÔNICA COMO ENUNCIÇÃO SITUADA DO COTIDIANO ESCOLAR

A escrita desse artigo surge a partir da necessidade de revisitar e compreender os sentidos e tensões que atravessam o exercício da direção escolar a partir de uma crônica¹ produzida pelo autor dessa análise, diretor de uma escola pública municipal do interior paulista, com mais de uma década de magistério e cerca de cinco anos de atuação na função gestora. O texto foi elaborado no contexto da formação continuada *Gestão Democrática, Relações na Escola e Avaliação Institucional*, promovida em 2023 pela Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, São Paulo, em parceria com a UNESP (Universidade Estadual Paulista). Essa proposta formativa previa a produção de uma narrativa reflexiva sobre o cotidiano da gestão escolar vivenciado pelos participantes.

Ao narrar o que aparentemente seria “mais um dia na escola”, o autor foi atravessado pela inquietação de que, talvez, esse dia comum pudesse dizer muito mais sobre o fazer da gestão escolar do que muitos dos discursos generalizantes frequentemente presentes nas políticas educacionais e nas formações institucionais. Não se trata aqui de oferecer um modelo de boas práticas, tampouco de defender uma imagem idealizada de gestor escolar. Ao contrário, essa escrita se constrói no esforço de não se posicionar como voz única e dominante, mas como parte de uma rede discursiva marcada pela responsividade, conforme propõe Bakhtin (2011). Nesse horizonte, o cotidiano escolar é tomado como espaço de múltiplas vozes, contradições, hesitações e deslocamentos, elementos que, longe de obscurecerem a prática da gestão, revelam sua densidade formativa.

A escolha por analisar uma crônica escrita a partir da experiência cotidiana da direção escolar baseia-se nos estudos do cotidiano, campo teórico que compreende o cotidiano não como simples repetição de ações rotineiras, mas como espaço privilegiado de produção de sentidos, contradições e subjetividades. Conforme propõem Azanha (1992) e Garcia (1999), o cotidiano escolar é um lugar onde se articulam a singularidade da experiência vivida e os atravessamentos institucionais mais amplos. Essa perspectiva permite tratar a crônica não apenas como um relato autobiográfico, mas como documento formador, portador de questões éticas, políticas e pedagógicas que ultrapassam a ação imediata e que pode contribuir para pensar o campo de conhecimento sobre a gestão escolar na atualidade.

Portanto, interessa, neste artigo, reconhecer a experiência vivida como campo legítimo de produção de conhecimento, à luz do que propõe Azanha (1992), e compreendê-la como prática de si, ética e política (Foucault, 2009), mediada pelo encontro com o outro. A crônica analisada, ao registrar

¹ A crônica utilizada como fonte empírica da pesquisa foi escrita pelo autor deste artigo, portanto não houve envolvimento de terceiros como sujeitos participantes, desse modo não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme interpretação da Resolução nº 466/2012. O texto completo analisado encontra-se disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mi6Kpm3qt7wmusv36r1t0pUnFOPZmT98/view?usp=sharing>

situações de conflito, afeto, ruído e cuidado, revela o cotidiano escolar como campo polifônico e tensionado, em que a autoridade se constrói menos pelo cargo do que pelo desvelo (Noblit, 1995) e em que o tempo vivido, ainda que fragmentado e desorganizado, se mostra denso em aprendizagens, como propõe Garcia (1999). Desse modo, a escrita deste artigo tornou-se um gesto de pesquisa implicada, que se inscreve no campo da formação docente e da gestão escolar como travessia entre o que se vive e o que se pode compreender a partir daquilo que é vivido.

Inspirado na concepção bakhtiniana de polifonia, este artigo compreende o cotidiano da gestão escolar como atravessado por múltiplas vozes que se manifestam em tensões, contradições e interpelações diversas. Bakhtin define a polifonia, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2011), como a convivência de consciências autônomas, cada uma dotada de uma perspectiva de mundo irreduzível. Na crônica analisada, essa multiplicidade de consciências se apresenta na convivência entre vozes institucionais, técnicas, afetivas, familiares e políticas, que demandam do gestor uma escuta sensível e um posicionamento contínuo diante dos conflitos. Assim, a gestão não é vista como um lugar de fala única ou neutra, mas como uma instância em disputa, marcada por enunciados que se entrecruzam e se tensionam.

2 CRÔNICA, ESCUTA E IMPLICAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE SITUADA DA PRÁTICA GESTORA

A abordagem qualitativa e autobiográfica adotada neste artigo inspira-se na perspectiva de reflexão sobre a prática e na valorização da experiência docente como processo formativo, conforme propõem Azanha (1992), ao enfatizar o cotidiano escolar como objeto de investigação, e Nóvoa (2019), ao destacar que a construção da identidade profissional exige que o sujeito esteja implicado integralmente em sua prática. A análise se assenta na discussão da crônica *Mais um dia na escola ou isso é ser gestor escolar?*, escrita como parte das atividades da formação continuada *Gestão Democrática, Relações na Escola e Avaliação Institucional*, realizada em 2023 por meio de parceria entre a Secretaria Municipal da Educação, de um município do interior paulista, e a UNESP. A atividade formativa propunha a produção de um texto narrativo que expressasse os desafios e experiências vividas na direção escolar, a partir de uma perspectiva pessoal e reflexiva.

Desse modo, a análise assumiu um caráter interpretativo e reflexivo, em constante interlocução com a produção acadêmica, buscando explicitar os sentidos que emergem do cotidiano da direção escolar narrado na crônica.

A crônica, nesse contexto, não é apenas um relato ilustrativo ou um produto formativo pontual, mas configura-se como dispositivo de investigação e formação. Inspirada na tradição da escrita de si, da escuta do vivido e da análise do cotidiano, ela assume valor epistemológico e metodológico. Como

destacam Azanha (1992) e Garcia (1999), a escrita de experiências escolares produzidas em primeira pessoa constitui uma via legítima de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e sobre os modos de subjetivação implicados na prática docente e gestora. A narrativa pessoal, nesse sentido, torna-se um campo de produção de conhecimento situado, tensionado e ético e não apenas testemunhal. A análise da crônica parte, portanto, do reconhecimento de que há ali camadas de sentido que emergem do vivido, mas que só se revelam no movimento interpretativo da escrita.

A partir da escrita inicial, esse autor empreendeu um movimento de análise em que o texto deixa de ser apenas exercício formativo e passa a operar como dispositivo de pensamento (Larrosa, 2015). Inspirado pela hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), o procedimento metodológico adotado se constituiu como um vaivém entre o vivido e o escrito, entre a escuta do texto e as teorizações possíveis. O material empírico foi relido à luz de referenciais que abordam a experiência, a linguagem, o poder e o cotidiano escolar, como Noblit (1995), Garcia (1999), Larrosa (2015) e outros autores que oferecem chaves para interpretar os sentidos da prática educativa.

Dentre esses aportes, destaca-se o conceito de desvelo, conforme proposto por Noblit (1995). A análise mobiliza essa noção para reconhecer que a autoridade gestora pode se constituir por meio de uma escuta ética e atenta às microdinâmicas afetivas, aos silêncios e aos ressentimentos velados que atravessam a vida escolar. O desvelo, nesse sentido, não é apenas cuidado, mas implica um uso ético do poder, que está atento às intersubjetividades e à complexidade das relações no interior da escola. Ao utilizar a lente desse conceito, a análise procura identificar não apenas o que é dito, mas também os não-ditos que estruturam os vínculos profissionais e interferem na organização do trabalho coletivo.

Nesse conjunto interpretativo, a crônica analisada neste artigo é tratada como material empírico que permite evidenciar a polifonia constitutiva do cotidiano da direção escolar. Portanto, a abordagem analítica utiliza a noção de polifonia de Bakhtin (2011), segundo a qual diferentes vozes coexistem em um tecido dialógico do cotidiano. Parte-se, assim, da escuta atenta às falas, silêncios e gestos descritos na narrativa, com atenção às múltiplas racionalidades que se cruzam no exercício da gestão. Desse modo, a análise busca identificar como o gestor é interrogado por demandas contraditórias e como essas vozes se organizam em torno de disputas de sentido.

Destarte, a análise não se propôs a esgotar significados, mas a abrir brechas entre o que se pensava saber e o que a escrita revelou. Foi adotada por esse autor uma postura ética de distanciamento crítico, ciente do risco de romantizar a própria atuação e comprometido com o reconhecimento das tensões e insuficiências que atravessam a gestão escolar. Assim, a escrita se torna não apenas uma forma de expressão, mas também de transform(ação), como sugere Foucault (2004), instaurando um campo formativo no qual a pesquisa se confunde com a experiência de subjetivação/dessubjetivação (Ferrari, 2014).

2.1 AS TEMPORALIDADES DO COTIDIANO: O TEMPO *KAIRÓS* E O TEMPO *CHRONOS*

A crônica se inicia com o relato da rotina matinal e pessoal do diretor, para encaminhar-se até o trabalho. Como poderemos ver, no trecho destacado a seguir, corpo e desejo entram em conflito com a exigência do tempo *Chronos*, aquele tempo que se associa ao que é sequencial, mensurável e objetivo, ou seja, aquele tempo marcado pelo relógio, pela rotina, pela grade de horários e pelo planejamento (Garcia, 1999). Essa dimensão do tempo é fundamental para a organização pessoal, porém sozinha pode vir a tornar-se mecânica e desumanizadora:

O relógio desperta às 05h30min, eu acordo, me levanto e penso ‘não queria ir hoje’, mas não havendo alternativa devido aos compromissos previamente agendados e atividades que precisam ser realizadas nesse dia, começo a minha preparação diária: banho, café, cuidados com a pele.

Esse trecho revela, como propõe Garcia (1999), que o cotidiano é o espaço de subjetividade e não apenas da ação cronometrada. Considerando isso, e o que nos aponta Nóvoa (2019), compreendemos que o diretor é a pessoa e que a pessoa é o diretor, portanto ele está inteiro na profissão e não se despe de um papel para desempenhar o outro. Desse modo, percebemos que o tempo do diretor - medido por horários, compromissos e sinalizações - colide com o tempo interior e emocional do sujeito. A crônica, ao marcar esse descompasso, torna visível aquilo que Garcia (1999) chama de “riqueza do tempo perdido”, ou seja, o tempo em que o sujeito hesita, o corpo fala, e a gestão já se inicia antes mesmo de o gestor entrar no prédio escolar.

Diante do exposto, vemos o sujeito travando uma batalha interna e coordenada entre o tempo *Chronos*, acima descrito e o tempo *Kairós*, que representa aquele momento oportuno, e é carregado por uma intensidade subjetiva, ou seja, o tempo vivido nas relações interpessoais, do sujeito com os outros e com seu trabalho, que se circunscreve em processos de aprendizagem significativos (Garcia, 1999). Essa batalha continua a se destacar quando ele, em um sobressalto, se lembra: “*Nossa já são 06h30min, tenho que estar na escola às 06h40min*”. Porém, logo em seguida, podemos perceber um deslocamento do sentimento de urgência, pelo possível atraso, e uma entrega a um tempo mais subjetivo quando ele afirma em tom cômico: “*Sim, às vezes, eu acordo cedo pra me atrasar com calma (risos)*”.

Contudo, ainda que esse diretor tenha se aliviado reflexivamente em tom cômico, é possível perceber, na sequência da crônica, o quanto *Chronos* ainda se faz presente, nessa batalha, marcando os passos e os tempos de forma ritmada, quase como que em uma sinfonia das horas durante o dia. Assim como quando ele afirma chegar à escola às 6 horas e 45 minutos, com um atraso de 5 minutos, o que denota sua preocupação com esse tempo do relógio e do exercício de seu trabalho diário. Porém, deixa-

nos perceber que chegou a tempo da abertura dos portões da escola, que se dá às 6 horas e 50 minutos e reflete “*tudo bem, normalmente não saio no horário previsto mesmo*”, demonstrando, que em que pese na vida tenhamos que seguir os horários previstos, nem sempre no exercício da função de gestor escolar isso se dá com exatidão. Pois, entre o horário previsto para a entrada e o horário previsto de saída, muitas situações podem ocorrer, que podem requerer do gestor mais tempo de dedicação ao trabalho do que aquele tempo homologado nas documentações trabalhistas, passando mais tempo na instituição, acionando aquele tempo *Kairós*, um tempo mais denso e oportuno (Garcia, 1999).

Nesse contexto, cabe refletir acerca de como o tempo do gestor escolar é fortemente atravessado por exigências temporais burocráticas e administrativas. Essa sobrecarga evidencia que a experiência narrada na crônica não é uma exceção, mas expressão cotidiana de um modelo de gestão em que o tempo *Chronos* opera como dispositivo de controle, em detrimento do tempo *Kairós* (Garcia, 1999). Embora Marcos Paulo de Oliveira (2020) não empregue os conceitos de *Chronos* e *Kairós*, em sua pesquisa, seus achados permitem evidenciar a supremacia do tempo cronometrado, fragmentado e administrativo na rotina dos gestores escolares. Ao mesmo tempo, Ari Fernando Maia (2015), dialogando com a teoria da aceleração de Hartmut Rosa, nos mostra que essa racionalização do tempo escolar se insere numa lógica mais ampla de aceleração social, que esvazia a experiência e submete a escola à lógica do desempenho e da produtividade. Nessa perspectiva, o tempo da crônica pode ser interpretado como um gesto de resistência micropolítica, no qual esse diretor ainda se permite viver o tempo na contramão da urgência, abrindo brechas para o inesperado, para o sensível e para a escuta de si, como evidenciam os momentos em que verbaliza o desejo de não ir à escola ou relativiza um pequeno atraso em razão dos muitos tempos extras, os quais o diretor acaba ficando após seu horário de saída na escola.

Desse modo, a análise realizada nessa seção não só retrata o cotidiano de um diretor escolar, mas o problematiza, demonstrando a complexidade do tecido temporal que subjaz à prática gestora. Como nos lembra Azanha (1992), é no cotidiano, e não fora dele, que a escola é produzida e que a prática educativa se constitui. A oscilação entre o tempo regulado/cronometrado e o tempo vivido revela que a gestão escolar não se faz apenas no compasso dos relógios, mas também nas intersecções entre *Kairós* e *Chronos*. Ao narrar esse cotidiano com sensibilidade e um toque de humor, o texto expõe as brechas em que a experiência ainda pode emergir como potência formativa (Larrosa, 2015), mesmo em meio à lógica acelerada e produtivista que domina o fazer escolar (Maia, 2015).

Nessa chave de leitura, compreender o cotidiano da gestão como campo de disputa em torno do tempo é reconhecer que a compreensão do exercício dessa função não cabe em simples avaliações acerca do cumprimento de horários estipulados. A vivência do diretor, então, torna-se alegoria da resistência, recusando, silenciosamente, a pressão exercida pela produtividade em razão do tempo, e convidando-nos a revalorizar tempos outros que habitam a escola. “A escola precisa resistir à lógica da aceleração, pois

sua função formativa se realiza justamente no tempo da demora, da escuta, da convivência, da experiência que não se mede em resultados” (Maia, 2015, p. 100).

2.2 POLIFONIAS E RUÍDOS DA GESTÃO: AS MUITAS VOZES QUE ATRAVESSAM O DIRETOR

A crônica analisada oferece um retrato vívido da polifonia escolar, um lugar onde diversas vozes (estudantes, pais, professores, agentes escolares, gestores, sistemas e a voz interior do próprio sujeito) se entrelaçam. Essas vozes não se harmonizam em uníssono. Elas disputam sentidos, tensionam prioridades e demandam do gestor escolar uma escuta ética, sensível e responsiva, como propõem Freire (1996), Charlot (2000) e Bakhtin (2011).

A gestão democrática, nesse sentido, não se faz com o silenciamento das vozes, mas com a coragem de escutá-las, acolhê-las e negociar sentidos sem apagar os conflitos que constituem o cotidiano escolar. E onde podemos reconhecer essa polifonia na crônica?

Uma dessas vozes está retratada na cena sobre a entrada dos estudantes:

[...] vida, muita vida adentra o interior da escola, vozes, gritos, [...] e a cada minuto o volume se amplia.

Esse trecho evidencia a chegada das vozes estudantis, que irrompem no espaço escolar de forma intensa e, até certo ponto, caótica. Tais vozes não representam apenas sons, mas antes de tudo manifestações de subjetividades e presenças que demandam atenção e ação. Como propõe Bakhtin (2011), cada voz carrega uma visão de mundo e, aqui, o cotidiano da gestão é perpassado por essa pluralidade viva e ruidosa. A escola não é silenciosa, e a escuta do gestor precisa ser afinada para captar sentidos nas expressões, mesmo quando aparentemente desorganizadas.

Na sequência, a voz institucional da vice-diretora se mistura à primeira voz:

A vice-diretora me lembra de que a reunião de pais será na terça e na quarta, ela precisa que envie o bilhete via grupos do WhatsApp...

A vice-diretora parece representar, naquele momento, uma voz institucional que, para o diretor, pode expressar a ideia de organização, cobranças e reforçamento de prazos e de rotinas. Segundo Charlot (2000), a escola é o lugar de múltiplas racionalidades e, dentre elas, podemos destacar as racionalidades burocrática e administrativa, como as que se apresentam na voz da vice-diretora. No entanto, é preciso esclarecer que essa voz coexiste com outras, por vezes em tensão com a voz subjetiva do gestor que se

sente sobrecarregado. Nesse caso, compreende-se que a polifonia reside na convivência e, às vezes, no choque entre vozes normativas e afetivas.

Mais vozes vão compondo a sinfonia daquele dia e se integrando ao emaranhado polifônico:

Os pais explicam que todos os dias seu filho volta pra casa reclamando que um colega da sala, na hora do intervalo tem roubado seu lanche.

A voz dos pais introduz o conflito por meio de uma queixa carregada pelo afeto ferido e pela expectativa de resposta da escola. Nesse momento, o gestor escolar parece ser convocado não só a realizar uma intervenção, mas antes a escutar eticamente, ensejando o diálogo como prática política, assim como propõe Freire (1996). Nesse caso, a escuta não pode ser apenas passiva, mas necessita ser ativa, pois deve estar comprometida com o acolhimento e a mediação crítica do conflito, buscando uma solução que vai além de sanções disciplinares imediatas.

Nesse sentido, o episódio do “roubo do lanche” poderia ser lido como experiência formativa para todos os envolvidos. Pois, nos lembra Charlot (2000) que toda a relação com o saber é atravessada por sentidos, desejos e afetos. Assim sendo, a dor da criança pode impactar sua relação com a escola. Desse modo, o gestor parece ser chamado a exercer sua autoridade, sem, no entanto, deixar que seja confundida com autoritarismo, porém tal gesto, como mostra Noblit (1995), deve se ancorar no desvelo, ou seja, o uso ético do poder como responsabilidade pedagógica. Em suma, a escuta do gestor tornar-se-ia um ato político ao reconhecer o conflito como oportunidade de formação e não apenas como desvio de conduta passível de correção e sanção.

Em um dado momento, a sinfonia parece acelerar, com a voz da urgência de uma professora:

Ela diz que está preocupada, pois haverá saída pedagógica da sala na semana posterior e eu ainda não lhes entreguei as autorizações e os bilhetes.

A professora aparece como portadora de uma voz própria, investida de sentido e autoridade na construção do cotidiano escolar. Portanto, para ela, a urgência do bilhete de autorização para a saída pedagógica não é mera banalidade, visto que ele expressa o compromisso pedagógico assumido com sua turma. Contudo, embora o gestor compreenda aquela demanda, sua percepção sobre ela se distingue da percepção da docente no que se refere a prioridade temporal e operacional. Essa diferença entre o que é considerado “urgente” por cada sujeito revela o que Bakhtin denomina de “multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos” (Bakhtin, 2011, p. 23).

Nesse contexto, a tensão que se instaura não é mero ruído na comunicação, mas a expressão da autonomia das vozes. Como explica Bakhtin: nas obras de Dostoiévski os personagens “não são apenas

objetos do discurso do autor, mas sujeitos do seu próprio discurso, diretamente significantes” (2011, p. 22). Tal concepção pode ser estendida para a cena descrita na crônica, ou seja, a professora não é uma extensão da racionalidade administrativa do gestor, mas uma consciência autônoma que reivindica seu espaço de significação e ação. Ao se posicionar diante do tempo escolar por meio de uma lógica própria, o conflito com outras lógicas fica evidente. Inclusive o conflito com a lógica do diretor da escola, que quando foi procurado estava envolvido com a ata do conselho e outras urgências escolares, que são invisíveis para a docente.

A escuta do gestor, nesse caso, não pode apenas operar sob a perspectiva hierárquica, na qual ele se posiciona como o centro ordenador das demais vozes da escola. Longe disso, a escuta polifônica implica “afirmar o eu do outro não como objeto, mas como outro sujeito” (Bakhtin, 2011, p. 22). Tal movimento exige não somente acolher a fala da professora, mas reconhecê-la e validá-la diante de sua perspectiva, ainda que esta seja periférica dentro da lógica organizacional em que o gestor se encontra imerso naquele momento.

Ela responde que não, pois não gosta de pedir nada a ele, que depois ele reclama.

Esse trecho, aparentemente banal, expressa uma *economia afetiva* do cotidiano da escola, na qual a recusa em solicitar ajuda está impregnada de sentidos éticos e políticos. A agente de serviços gerais, ao evitar interações com o agente operacional, revela não apenas uma queixa ou má convivência, mas uma dinâmica de poder silenciosa, uma assimetria relacional que escapa ao plano explícito da organização escolar.

Segundo Noblit (1995), o conceito de “desvelo” remete à capacidade de escuta ética e de atenção minuciosa às sutilezas do cotidiano. O desvelo, nesse sentido, é uma forma de compreender o mundo da escola como um espaço carregado de significados ocultos, onde os sujeitos não se expressam apenas pelo que dizem, mas, sobretudo, pelo que evitam dizer ou fazer. É nesse ponto que o gestor precisa exercitar a escuta sensível ao que está nas entrelinhas, pois o cotidiano não é neutro: ele é atravessado por conflitos simbólicos, por jogos de resistência e por relações de poder que moldam a prática educativa.

Essa situação pode ser compreendida como um momento de polifonia implícita, nos termos de Bakhtin (2011). A recusa da agente é uma enunciação carregada de memória social e subjetividade: ela expressa sua posição no coletivo sem confrontar diretamente, mas também sem se calar — ocupa um espaço liminar entre o silêncio e a denúncia. Essa voz, ainda que tímida ou recuada, carrega uma crítica às relações de trabalho estabelecidas, aos modos como o poder circula de forma desigual entre os membros da equipe de apoio.

Assim, o gestor escolar é interpelado a se tornar um leitor sensível das narrativas fragmentadas e dos silêncios eloquentes que perpassam o cotidiano da escola. O desvelo, conforme proposto por Noblit (1995), exige do gestor mais do que eficiência administrativa, exige a disposição de se implicar eticamente na escuta dos outros, inclusive daqueles que ocupam posições subalternizadas na estrutura escolar. Nesse sentido, o poder do desvelo reside na possibilidade de construir relações pedagógicas mais justas, afetivas e solidárias, a partir da atenção às vozes que não gritam, mas que, ainda assim, precisam ser ouvidas.

E, ainda em meio ao dia de trabalho, que conta com algumas horas para terminar, o gestor se indaga:

Meu Deus o que eu havia programado mesmo para fazer no dia de hoje?” [...] “Isso é ser gestor escolar?

Esse trecho expressa uma instância de autorreflexão crítica em meio ao cotidiano saturado de demandas, tensões e deslocamentos que atravessam o fazer da gestão escolar. Essa voz que emerge não se limita a relatar fatos, mas os interroga a partir de um ponto de vista tensionado entre o sentido da ação e o esgotamento subjetivo. Aqui, segundo Bakhtin (2011), pode-se falar de uma “voz responsiva”, isto é, uma consciência que se constitui no diálogo com outras consciências, que reage, contesta e se posiciona a partir do embate com múltiplas vozes presentes no tecido do cotidiano escolar.

Essa voz interior do gestor não é uma instância abstrata ou homogênea, mas uma instância polifônica que expressa, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 105), “a multiplicidade de consciências independentes e interativas”, ou seja, de sujeitos que não apenas falam, mas “significam diretamente e se manifestam como portadores de suas próprias visões de mundo”. Nesse sentido, o gestor é um sujeito que, mesmo em posição de autoridade, é afetado, desorientado e deslocado pelas vozes que circulam na escola: a da professora, da vice-diretora, dos pais, das crianças e da própria estrutura burocrática que o cerca. A pergunta “*Isso é ser gestor escolar?*” não busca uma resposta objetiva, mas enuncia o esgotamento de um sujeito em meio à sobrecarga e à multiplicidade de interpelações.

Sob outra perspectiva, podemos entender, com Charlot (2000), que a escola é um espaço de relações com o saber que atravessam os sujeitos e os colocam em movimento. A fragmentação do dia do gestor, sua dificuldade em lembrar o que havia programado não são sinais de incompetência, mas expressões da forma como o cotidiano impõe uma relação de constante reconstrução da ação e do sentido. Charlot argumenta que é necessário compreender o saber não apenas como conteúdo, mas como construção de sentido em relação com o mundo e consigo mesmo: “Não há saber sem relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 65).

A crônica, portanto, revela um cotidiano em que o gestor se vê forçado a reorganizar continuamente suas ações e sentidos frente à imprevisibilidade e à convivência com múltiplas racionalidades (técnica, afetiva e política). Como aponta Azanha (1992), o cotidiano escolar é feito de práticas silenciosas, de decisões que não aparecem nos planos, mas que estruturam a escola como espaço de convivência e tensão. O sentimento de desorientação vivido pelo gestor, nesse contexto, é a própria matéria do cotidiano escolar, que se move entre a ordem esperada e o imprevisto.

Essa análise evidencia que a gestão escolar, longe de se limitar a uma função técnico-administrativa, implica o comprometimento ético e político de um sujeito em constante processo de escuta, de resposta e de reconstrução identitária. Ser gestor, nesse contexto, parece ser mais do que executar tarefas, pois exige estar imerso num jogo polifônico de vozes, demandas e afetos que atravessam o cotidiano da escola e o próprio sujeito.

2.3 FRAGMENTAÇÃO E IMPOSSIBILIDADE DE TOTALIDADE: A GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA TENSIONADA

A leitura da crônica evidencia uma gestão escolar marcada por sucessivas interrupções, deslocamentos e reencaixes de tarefas. O cotidiano desse diretor, nesse contexto, se apresenta como uma sucessão de demandas simultâneas que desorganizam o planejamento do gestor, impondo o que parece ser uma racionalidade fragmentada do exercício da função.

Essa realidade não é interpretada, nessa análise, como uma falha individual de organização desse diretor, mas, antes, pode expressar as condições estruturais que parecem organizar a escola pública contemporânea. Como aponta Azanha (1992), a prática educativa não pode ser pensada a partir de uma lógica de totalidade e controle absoluto. Pelo contrário, é no cotidiano, ou seja, nesse espaço atravessado por imprevistos, urgências e ruídos, que a escola pública é produzida. Nesse contexto, o planejamento é constantemente reorganizado por acontecimentos que escapam à previsibilidade dos cronogramas e protocolos.

A fragmentação da gestão é narrada em passagens que expressam simultaneidade e dispersão:

Deixo várias telas abertas no computador, cada uma delas relacionada a uma atividade que tenho que fazer...

Nesse cenário, é exigida do gestor uma atenção fracionada entre tarefas sobrepostas, demandas emergenciais e comunicações paralelas. Em outro trecho, o acúmulo de estímulos se intensifica:

Volto para minha sala, reinício a redação da ata que havia deixado para trás. De repente, em sobressalto me lembro de outra tela, a do Sistema Presença, o prazo se encerra hoje,

tento abrir o sistema, depois de 2 minutos a tela entra finalmente, inicio a digitação, o telefone toca e a secretária diz que minha supervisora precisa falar comigo, nesse mesmo instante eu falando ao telefone, para em frente à porta um agente escolar, está agitado, já nem sei mais se presto atenção na conversa ou pergunto logo o que ele precisa. Ainda bem que a conversa é rápida, ela só precisava definir comigo a reabertura do processo de professor coordenador. Pergunto ao agente o que precisa, a professora X está te chamando na sala, pois o aluno Y mordeu o colega e deixou marcas muito feias no corpo.

Essa cena revela não apenas sobrecarga, mas a impossibilidade de concentração ou de execução sequencial de ações previamente planejadas.

Essa situação remete ao que Azanha (1992) descreve como a complexidade e a densidade da vida cotidiana, que não deve ser reduzida ao mero registro de trivialidades. Para ele, compreender o cotidiano escolar exige considerá-lo como uma totalidade qualitativa, composta por múltiplos aspectos entrelaçados (afetivos, organizacionais, históricos e sociais) que não podem ser apreendidos apenas por sua aparência fragmentada ou empírica. Nesse sentido, o cotidiano da escola apresenta-se como um campo dinâmico e contraditório, em que diferentes racionalidades, valores e práticas se entrecruzam e se tensionam continuamente. Trata-se, como propõe o autor, de encontrar um “fio condutor” que permita apreender a articulação interna desses elementos e reconhecer a escola como espaço de produção e reconstrução permanentes da experiência social e educativa.

Nesse sentido, Garcia (1999), ao refletir sobre os tempos e ritmos da escola, adverte que o cotidiano escolar é atravessado por múltiplas temporalidades, frequentemente marcadas por uma tensão entre o tempo vivido, da experiência subjetiva, e o tempo exigido, das rotinas e demandas institucionais. Como afirma a autora, “é no não visível que mora a experiência” e, por isso, a ação educativa exige “a desaceleração dos ritmos do fazer” e a “suspensão da lógica do resultado” (Garcia, 1999, p. 13). Na crônica, surgem hesitações, esquecimentos e interrupções sucessivas que impedem o gestor de cumprir o que havia planejado. Sua indagação “Meu Deus o que eu havia programado mesmo para fazer no dia de hoje?”, não é mero lapso, mas sinal da fragmentação subjetiva de um sujeito atravessado por expectativas contraditórias e incapaz de organizar sua ação com estabilidade.

Como propõe Foucault (1996), o poder se exerce não apenas por meio das normas e discursos explícitos, mas por práticas localizadas, silenciosas e cotidianas que organizam condutas e subjetividades. Nesse caso, o que não aparece nos documentos oficiais da escola, o que escapa ao plano e à ata, é justamente o que parece sustentar a gestão do espaço escolar. Assim, a gestão se faz, muitas vezes, nos interstícios da norma, por meio de decisões não verbalizadas, de arranjos precários e da escuta de forças em jogo. A crônica revela essas minúcias cotidianas, explorando o quanto o fazer do gestor se inscreve numa lógica tensionada entre o planejado e o imprevisto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR COMO LUGAR DE REINVENÇÃO

A análise da crônica permitiu explorar o cotidiano da gestão escolar não como sequência de ações previsíveis e organizadas, mas como campo de tensões, vozes, afetos e disputas. Ao narrar o que parecia ser um dia comum, a escrita revelou a complexidade de uma função atravessada por múltiplas racionalidades que exigem do gestor muito mais do que domínio de protocolos, mas, antes, exigem escuta, desvelo e posicionamento ético diante do imprevisto.

Os referenciais de Azanha (1992), Garcia (1999), Bakhtin (2011, 2011), Noblit (1995), Foucault (1996, 2004), Charlot (2000), entre outros, ajudaram a iluminar aspectos, muitas vezes, silenciados da prática gestora: o tempo vivido que escapa ao relógio; os ruídos que atravessam as relações escolares; os silêncios que dizem tanto quanto as palavras; as práticas fragmentadas que compõem a vida concreta da escola. Ou seja, longe de reduzir o cotidiano à banalidade, a crônica expõe sua potência formativa ao mobilizar memórias, afetos e deslocamentos capazes de instaurar reflexão sobre o papel do gestor.

Ser gestor, como se mostra ao longo da narrativa, é lidar com o inacabado, com o que falha, com o que escapa e ainda sustentar uma prática que se quer ética, justa e sensível. É estar exposto a vozes dissonantes, interpelado por demandas urgentes e afetivas, e manter a capacidade de hesitar, de rir, de escutar, de reorganizar-se. Nesse sentido, a escrita reflexiva torna-se, aqui, um modo de resistência e de produção de conhecimento, pois devolve densidade a experiências que o conhecimento técnico tende a desconsiderar.

Mais do que apresentar respostas ou modelos de boas práticas, este artigo buscou abrir brechas. Brechas para pensar a gestão escolar como um fazer situado, tensionado e profundamente humano, no qual o cansaço e a lucidez coexistem, e o cotidiano, em toda a sua precariedade, pode se tornar também lugar de invenção, de cuidado e de reinvenção de si.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p.101-116, jan. 2014.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*. Tradução de Márcia Angelini Sampaio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de André Dias Carrasqueira. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAIA, Ari Fernando. Aceleração e educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na escola. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 368-383, maio/ago. 2015.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Marcos Paulo de. Uso do tempo e gestão escolar: um estudo com gestores da gerência regional de educação norte (GERED-N) de Belo Horizonte (MG). *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 28-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31937>. Acesso em: 7 jun. 2025.