

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA VALERIA FARIAS LIMA

“APRENDENDO A SER DIRETORA DE ESCOLA SENDO”: UM OLHAR PARA AS  
APRENDIZAGENS DE DIRETORAS INICIANTE

SÃO CARLOS- SP

2022

CARLA VALERIA FARIAS LIMA

“APRENDENDO A SER DIRETORA DE ESCOLA SENDO”: UM OLHAR PARA AS  
APRENDIZAGENS DE DIRETORAS INICIANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Escolar Teorias e Práticas.  
Orientador: Professor Doutor Celso Luiz Aparecido Conti.

SÃO CARLOS-SP

2022

## **Ficha Catalográfica BBCO**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carla Valeria Farias Lima, realizada em 27/07/2022.

#### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL - MG)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico esta dissertação ao meu saudoso e querido pai Valfredo Reis Lima para quem serei sempre professora do “4º ano do grupo”.*

*Para Cleusa Santos, amiga, mãe de coração, confidente, incentivadora e eterna saudade.*

*Em memória de Fabiana Raquel Vaz Pita, diretora de escola iniciante, mestranda da UFSCar e amiga querida. Fabiana presente!*

*Aos que se foram e habitam o espaço infinito, estarão eternamente em nossos corações.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo que sou e tudo o que tenho, gratidão por mais esta oportunidade de aprendizagem.

Agradeço a minha família, fonte de amor, minha razão, alicerce e incentivo, em especial, minha mãe Maria Silvia, meu pai Valfredo e minha irmã Fledérique.

Bianca, Pedro e André, minha filha e filhos amados, obrigada por serem tão maravilhosos e compreenderem essa mãe que “só estuda”.

Aos professores e professoras da minha trajetória escolar. Em memória do professor Elias Campos e da professora Edna Silva: vocês tinham razão, recebam toda minha gratidão por acreditarem em mim quando eu ainda não acreditava; estarão sempre em meu coração e em minhas orações.

Em oração, também agradeço à, mais que amiga, Cleusa Santos: você me incentivou a começar, desde o CEFAM, mas não ficou para ver aonde eu chegaria, acho que já sabia, sempre soube de tudo! No plano em que se encontra não deixou de velar por mim. Amor eterno.

Ao professor Flávio Castro: sua indignação ante minha iminente evasão do curso de Pedagogia por falta de condições financeiras foi crucial para que minha situação fosse repensada, o apoio moral não tem preço, tem valor, gratidão.

Para minha querida amiga e vizinha “Tia Vilma” que sempre me apoiou e incentivou: todo meu carinho.

Às amigas e aos amigos da supervisão de ensino que vibraram comigo a cada passo desta jornada, em especial, a: Adriana de Castro, Adriana Neme F. Siqueira, Ana Regina Teodoro, Luciane de Araujo Goes Rissi, Solange Adriano Natálio, Silmara Bignardi dos Santos, Anísio da Costa, Daniela Taipeiro, Cristine Laiter, Juliana Rosseti e Elaine Videira.

Aos meus irmãos e irmãs do Grupo Espírita Irmão Gabriel, em especial a: Ângela, Carol, Cleire, Dirley, Fátima, Renato, Valéria, Cristiane e Neusa - fé na missão.

Aos dirigentes regionais de ensino, José Carlos Pereira, Fábio Alexandre da Conceição e Pedro Eduardo Lopes. Professor José Carlos, exemplo de profissional e de ser humano; Professor Fábio, por me apoiar, incentivar e permitir que desenvolvesse este estudo, tornando-se amigo; professor Pedro, pelo respeito e compreensão ao autorizar meus períodos de licença que foram fundamentais para que eu pudesse concluir este processo.

Também agradeço de coração à professora e amiga Tânia Caramigo, pela leitura carinhosa do meu anteprojeto de pesquisa. Aos amigos e amigas que se dispuseram a ler o meu trabalho durante este percurso de escrita, em especial Sandoval, Rogério, Paulinha, Cíntia,

Naise, Silmara e Ana Regina: obrigada por não soltarem a minha mão nos momentos em que eu achei que fosse cair.

À amiga Monique Marangon Localli, minha professora de inglês preferida, que com muito profissionalismo me orientou para o exame de proficiência sendo responsável também pela revisão do abstract da pesquisa.

Às minhas amigas Ana Cláudia, Patrícia, Naise, Simone e ao meu amigo Reginaldo, obrigada pela presença e por não desistirem de mim, compreendendo minhas ausências.

Agradeço à Eliana, Catarina, Andreia, Benê, Cíntia, Paulinha e demais professoras do núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino.

Gratidão a todos os funcionários e funcionárias, diretores e diretoras de escola com quem convivo e aprendo todos os dias.

Agradeço ao diretor e às diretoras de escola iniciantes que fizeram parte desta dissertação, espero que se sintam representados por minhas palavras e tenham uma trajetória profissional de muita luz.

Agradeço às pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer durante os estudos na UFSCar, desde o primeiro acolhimento na inscrição, as provas, as aulas, o seminário, os momentos de pausa para o café, entre tantos acontecimentos até chegar aqui. Penso nesse tempo como uma daquelas viagens que o caminho é tão bonito quanto o destino - todo o processo foi valioso e guardo no coração.

À Lilian, colega nas disciplinas, no trabalho e amiga para a vida toda, gratidão pelo sorriso, pela alegria e tudo mais!

Professoras Doutoras Emília Freitas de Lima, Renata Maria Moschen Nascente, Roseli Rodrigues de Mello e Sandra Aparecida Riscal - tenho muita admiração por vocês, não só pelo que representam academicamente, mas sobretudo pela postura enquanto pessoas.

Gratidão ao professor doutor André Luiz Sena Mariano, pelos primeiros apontamentos no seminário, valiosas contribuições na qualificação e na defesa desta dissertação.

Agradeço em especial ao meu orientador Professor Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, orientação sem a qual eu não teria chegado até aqui.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação DE São Paulo-SEDUC pela oportunidade de realização da pesquisa, em especial à equipe de profissionais da UCTEC-EFAPE pelo acolhimento e apoio enquanto pesquisadora.

Enfim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), cujo apoio foi fundamental para a realização deste trabalho de pesquisa.

## RESUMO

A presente dissertação focaliza as características das aprendizagens de diretoras de escola iniciantes. As 5 profissionais participantes da pesquisa foram aprovadas no concurso público de provas e títulos na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo-SEDUC, no ano de 2018. A questão de pesquisa do estudo foi: Como se caracterizam as aprendizagens das diretoras de escola iniciantes? Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, pautado na análise da prosa (ANDRÉ 1983, 2018). Os aportes teóricos da pesquisa foram: o contexto da administração escolar; a escola pública como local de trabalho, de aprendizagem por meio do ensino, lutas e contradições; características do início no cargo, saberes e aprendizagens permanentes. Foram analisadas as características profissionais do trabalho de administração escolar na contemporaneidade, as tendências para a formação das diretoras e os desafios do trabalho frente às demandas sociais em prol de uma educação que venha ao encontro de práticas mais emancipadoras e democráticas. Por meio de entrevista foram levantados os dados empíricos relativos aos primeiros anos no cargo, o que oportunizou vislumbrar as situações de sobrevivência/agruras e descoberta/delícias, segundo aspectos de início da carreira (HUBERMAN, 2013) em três domínios do trabalho (administrativo, pedagógico e político), levantar aspectos e especificidades da fase inicial do trabalho das diretoras, como a subjetividade de suas práticas, suas dificuldades, enfrentamento das situações cotidianas e superação das dificuldades, em um processo de formação permanente, descortinando fatores presentes no cotidiano escolar que impactam no processo de aprendizagem do cargo, ora favorecendo, ora dificultando o trabalho das diretoras: as atividades rotineiras; a imprevisibilidade das situações; o apoio entre pares; conflitos e desafios decorrentes das relações interpessoais; atividades burocráticas e o desafio do trabalho pedagógico visando uma educação de qualidade. Concluímos que há inúmeras dificuldades que marcam essa fase inicial do trabalho das diretoras de escola, de forma análoga às professoras, as diretoras também iniciam o trabalho em escolas difíceis, as atividades burocráticas e as relações são os aspectos mais desafiadores e a superação das dificuldades faz com que permaneçam no cargo, levando-as a aprenderem a ser diretoras.

**Palavras-chave:** Diretoras(es) iniciantes. Administração escolar. Aprendizagens de diretoras de escola. Início no cargo.



## ABSTRACT

The present dissertation focuses on the learning characteristics of beginning school principals. The 5 professionals participating in the research were approved in the public contest of tests and titles at the State Department of Education of São Paulo-SEDUC, in the year of 2018. The research question of the study was: How is the learning of beginning school principals characterized? This is an exploratory study, of a qualitative nature, based on the analysis of the prose (ANDRÉ 1983, 2018). The theoretical contributions of the research were: the context of school administration; the public school as a place of work, of learning through teaching, struggles and contradictions; characteristics of the beginning in the position, knowledge and permanent learning. The professional characteristics of the work of school administration in contemporary times, the trends for the training of principals and the challenges of work in the face of social demands in favor of an education that meets more emancipatory and democratic practices were analyzed. By means of interviews, empirical data related to the first years in the position were collected, which made it possible to glimpse situations of survival/hardships and discovery/delights, according to early career aspects (HUBERMAN, 2013) in three work domains (administrative, pedagogical and political), to raise aspects and specificities of the initial phase of the principals' work, such as the subjectivity of their practices, their difficulties, coping with everyday situations and overcoming difficulties, in a process of permanent training, revealing factors present in the school routine that impact on the learning process of the position, sometimes favoring, sometimes hindering the work of directors: routine activities; the unpredictability of situations; peer support; conflicts and challenges arising from interpersonal relationships; bureaucratic activities and the challenge of pedagogical work aiming at quality education. We conclude that there are numerous difficulties that mark this initial phase of the work of school principals, similarly to teachers, principals also start working in difficult schools, bureaucratic activities and relationships are the most challenging aspects and overcoming difficulties makes with them to remain in the position, leading them to learn how to be principals.

**Keywords:** Beginning principal(s). School administration. Knowledge and learning of school principals. Beginning in the position.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escopo dos Estudos Correlatos	30
Quadro 2 - Diretrizes para a formação de gestores SEDUC	65
Quadro 3 - Diretoras da amostra	70
Quadro 4 - Unidades Temáticas	74

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultado da pesquisa base SCIELO	28
Tabela 2 - Resultado da pesquisa base Periódicos CAPES	28
Tabela 3 - Resultado da pesquisa base BDTD	29
Tabela 4 - Internet Livre -Google Scholar	29

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
AOE- Agente de Organização Escolar  
APM- Associação de Pais e Mestres  
ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CF- Constituição Federal  
DE- Diretoria de Ensino  
EAD- Educação a Distância  
EE- Escola Estadual  
EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores  
GOE- Gerente de Organização Escolar  
IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação  
LC- Lei Complementar  
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MMR- Método de Melhoria de Resultados  
NGP- Nova Gestão Pública  
PEE- Plano Estadual de Educação  
PC- Professor(a) Coordenador(a)  
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola  
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PME SP- Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo  
PNE- Plano Nacional da Educação  
PUC- Pontifícia Universidade Católica  
RES- Resolução  
SEDUC- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
SEE- Secretaria Estadual de Educação  
TGA- Teoria Geral da Administração  
UCTEC- Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa  
UDEMO- Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

UE- Unidade Escolar

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNIARARAS- Universidade de Araras Fundação Hermínio Ometto

UNITAU- Universidade de Taubaté

*Não é possível refazer este país, democratizá-lo humanizá-lo, torná-lo a sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.*

*Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*

*Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.*

*Paulo Freire*

(1997)

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1	Justificativa para a seleção dos estudos correlatos	27
2.2	Apresentação dos estudos correlatos	31
2.3	Análise dos estudos correlatos	41
3	REFERENCIAL TEÓRICO	45
3.1	Administração escolar e o contexto de trabalho das diretoras de escola	45
3.2	A aprendizagem da diretora de escola e a proposta de formação na carreira	50
3.3	Os primeiros anos do Ciclo de Vida Profissional e a carreira do Magistério	52
4	A DIRETORA DE ESCOLA E A REALIDADE DA SEDUC	57
4.1	Caracterização do sistema de ensino e diretoria de ensino	57
4.2	Aprendizagem, o curso de ingressantes e as recomendações da SEDUC para a formação continuada das diretoras de escola	62
5	PERCURSO METODOLÓGICO	68
5.1	O tipo de pesquisa	68
5.2	A escolha pelo sistema de ensino	70
5.3	O contato da pesquisadora com o sistema estadual	71
5.4	O contato da pesquisadora com as diretoras iniciantes	72
5.5	As entrevistas	73
5.6	Categorias de análise	75
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
6.1	Eixo I- Sobrevivências/Agruras	79
6.2	Eixo II- Descobertas/Delícias	118
6.3	Discussão dos resultados	135
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	163
	ANEXOS	173

## 1 INTRODUÇÃO

*As lembranças dos mestres que tivemos são nosso primeiro aprendizado como professores.*

(ARROYO, 2011, p.124)

Apresentamos nesta seção introdutória um relato pessoal da pesquisadora marcado em primeira pessoa do singular.

O privilégio de nascer em uma família que sempre valorizou a educação trouxe-me até aqui. Um lar onde faltava pão, mas não faltavam livros, música do violão de meu pai, longas conversas e a dedicação amorosa da minha irmã. Minha mãe exemplificou, pela postura, que todo trabalho é digno, tendo nos sustentado com o trabalho de faxineira, intercalando com o trabalho nas safras de algodão, situação que vivenciei depois que meu pai sofreu um grave acidente que o deixou impossibilitado de trabalhar.

A rotina escolar da minha irmã e irmão mais velhos aguçou minha vontade incontrolável de estudar. Sou a filha do meio de um núcleo familiar com 4 filhos, uma irmã e um irmão mais velhos e um irmão caçula 4 anos mais novo. Aos 5 anos e meio de idade iniciei meu processo de escolarização formal em uma escola da periferia da cidade onde nasci. Já não me interessava apenas subir e descer árvores, lançar mamonas com estilingue, brincar com os meninos na rua – esse último hábito já gravemente ameaçado por minha mãe, que alertou “*menina não brinca com meninos, vou raspar sua cabeça*”, ou algo do gênero, tão assustador quanto. Comecei a gostar das brincadeiras de “escolinha”, na escola do quintal da minha casa eu era a diretora!

O tempo passou e foi me encaminhando de aluna à docente. Como docente trabalhei em regime temporário e eventual em escolas no interior do Estado de São Paulo, por vários anos, sempre acumulando cargos. Tive a oportunidade de atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; fui docente eventual no Ensino Médio regular; na formação de professoras e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Trabalhei com a EJA, em escola pública, por cerca de 4 anos, contratada como orientadora de aprendizagem do programa Telecurso 2000<sup>1</sup>, concomitantemente com o trabalho nos anos iniciais, em uma rede privada de ensino.

---

<sup>1</sup> O Telecurso 2000 é um método de ensino supletivo que contempla jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria, destinado a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, séries do Ensino Médio e qualificação profissional. Trata-se de um método de ensino semipresencial que por meio de programas produzidos em parceria entre o Canal Futura, Fundação Roberto Marinho, Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo. No ano de 1998 o Ministério da Educação-MEC associou-se à essa parceria criando o projeto Telessalas 2000 com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT.



Por meio de concurso público ingressei como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de educação do Serviço Social da Indústria (SESI), e também na rede estadual e em uma rede municipal em cidades da região central do Estado de São Paulo. Apesar de ser uma estudante esforçada e interessada, tive poucas oportunidades de ingresso por meio de indicação. Havia sobre meus ombros o peso do preconceito com a "mãe solteira" somado a outros fatores. Inúmeras vezes atrelaram minha competência profissional aos estigmas sociais da minha condição civil, origem étnica e classe social.

O trabalho como docente foi conquistado depois de ter trabalhado como balconista, manicure, operária de chão de fábrica. Sempre pensando no sustento da minha filha e sempre estudando. No curso técnico em secretariado, realizado após um ano de formada como professora, conheci o diretor do colégio técnico que também era diretor de escola pública no sistema estadual. Esse ser humano incrível me convenceu a começar a lecionar: dizia-me que abriria "portaria" como professora eventual. Aceitei a oferta quando fui demitida da fábrica por me recusar a trocar o horário de trabalho, o que acarretaria ter de deixar o curso de secretariado. Trabalhei um dia na escola estadual dirigida por ele e fui orientada a passar por todas as escolas e oferecer meu trabalho como professora eventual e assim o fiz. Em uma das escolas encontrei uma antiga e querida diretora de escola que me informou sobre a sessão de atribuição para a função de professora estagiária, também no sistema estadual. Eu estava inscrita e, segundo a lista de classificação, estava exatamente na minha vez. Dois dias depois houve a sessão de atribuição e assim consegui um contrato temporário por dois anos, recebendo a metade do salário de um professor regular, mas como diz o ditado "pouco com Deus é muito", foi assim que pude pensar em cursar a faculdade particular que iniciava o curso de Pedagogia naquele ano e na minha cidade!

Trabalhei como docente por pouco mais de dez anos, sendo a maioria desses sem período de descanso, por acumular cargo e por necessidade financeira, o que me impelia a candidatar-me aos projetos de recuperação nas férias.

Durante as horas de almoço e finais de semana, estudava para concursos públicos - foi assim que fui aprovada em um concurso militar, porém engravidei do meu segundo filho, e fui desligada do certame. Casei-me e ingressei por meio de outro concurso em um sistema de ensino particular. Por meio de concurso público também fui diretora de escola estadual na capital paulista e diretora de creche em uma rede municipal de uma cidade de porte médio no interior de São Paulo.

Após ter obtido a aprovação no concurso público de provas e títulos, mesmo com muito apreço pelo trabalho como docente efetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assumi a

direção de uma escola estadual de grande porte, que atendia cerca de oitocentos alunos, em três turnos de funcionamento durante a semana, e também mantinha aulas de Ensino Médio técnico aos sábados; essa instituição estava localizada na região oeste da capital paulista. Nessa unidade escolar trabalhei durante um semestre aproximadamente. Dessa experiência profissional emergem sentimentos contraditórios quando me lembro dos desafios enfrentados no início do trabalho como diretora de escola. As dificuldades patentes causavam estranheza, pois concorriam com a crença de que a formação inicial, as experiências e conhecimentos angariados como docente bastariam para o enfrentamento das situações emergentes no cargo administrativo. Isso de fato não ocorreu, sendo impactada pelas dificuldades do cargo, considerando o conjunto de atividades e os desafios das relações interpessoais, principalmente.

As situações foram substancialmente diferentes da experiência vivenciada como docente. Como diretora de escola enfrentei o desafio de ingressar em uma escola grande, com professores, funcionários, alunos e pais habituados com os diretores e diretoras anteriores, que se aposentaram pouco antes do meu ingresso. Eu era uma estranha à comunidade escolar e seus membros eram estranhos a mim também. Encarei as fragilidades e inseguranças do início do trabalho, diante de um grupo de profissionais que esperavam as mesmas atitudes e os mesmos procedimentos a que estavam habituados, mas que eu ainda não dominava. O início não foi tranquilo, obtive apoio parcial da equipe docente e do quadro de apoio escolar, mas todos eram unânimes quanto a não compreender minha opção por estar ali vivenciando aquela situação que se tornara desafiadora do ponto de vista profissional e por vezes adversa do ponto de vista pessoal.

Para assumir o cargo de diretora de escola deixei, temporariamente, minha família no interior de São Paulo, marido e três filhos, estando a mais velha com 17 anos, o do meio com 6 anos e o caçula, com pouco mais de 7 meses. Eu acreditava que esse cargo me traria melhores condições financeiras e maior estabilidade profissional. Por incontáveis vezes, peguei-me refletindo sobre esta escolha, uma vez que aguardava vaga para ingresso como supervisora de ensino no sistema estadual, o que ocorreu menos de um ano depois. No momento em que desenvolvemos esta pesquisa, sou titular de cargo efetivo como supervisora de ensino no sistema estadual de educação do Estado de São Paulo.

A experiência me permite observar que esse processo de aprendizagem se ressignifica cotidianamente e principalmente a cada mudança, seja de escola, de nível de ensino, de projeto ou de cargo. Após, aproximadamente, uma década da experiência inicial na administração

escolar<sup>2</sup>, deparei-me novamente com a situação de início na carreira da diretora de escola, em decorrência da determinação legal de que as supervisoras de ensino devem acompanhar, orientar e avaliar as diretoras de escola iniciantes do seu setor de trabalho durante o período de estágio probatório<sup>3</sup> (SÃO PAULO, 2016). As lembranças que trago do meu início, a empatia por essas profissionais neste momento profissional singular e a curiosidade epistemológica em compreender como as diretoras iniciantes vivenciam essa fase e, especialmente, como aprendem a ser diretoras é que me motivaram a esta pesquisa.

Conhecer a escola pela vivência, por anos, em diferentes contextos e em diferentes papéis, quer como aluna da educação básica, quer como profissional do magistério, conferiu-me um tempo prolongado de contato com a escola pública paulista. Se por um lado conheço a realidade deste sistema de ensino, por outro, reconheço que, na realização desta pesquisa, tal posição exigiu um esforço de distanciamento e estranhamento, principalmente em momentos em que me identificava com as situações vivenciadas pelas diretoras, momentos esses em que era advertida sobre o fato por meu orientador, professor doutor Celso Conti.

Precisei quebrar a falsa impressão de um saber aprofundado para apreender o objeto de pesquisa e desenvolver esta dissertação com as características necessárias a um trabalho científico, segundo nos orienta Licínio Lima (1997)<sup>3</sup>.

É assim que esta dissertação tem como foco de interesse as aprendizagens das diretoras de escola iniciantes na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SEDUC, nos primeiros 3 anos de trabalho após o início no cargo.

Os dados empíricos desta investigação foram analisados com base nas respostas de 5 diretoras de escola iniciantes na administração escolar de escola do sistema estadual de São Paulo. Embora o grupo seja constituído por quatro mulheres e um homem, fizemos a opção pelo tratamento de gênero no feminino na escrita deste trabalho. Tal decisão decorre do que Shaefer (1997), ao traduzir McLaren expressa como “uma opção crítica ao papel secundário do gênero feminino na nossa língua, o que possibilita aos homens experienciarem atravessar as fronteiras simbólicas impostas por uma cultura sexista, e às mulheres sentirem-se referenciadas” (SHAEFER, 1997, *apud* MCLAREN, 1997). É também uma opção justa se considerarmos que o magistério é uma profissão majoritariamente feminina.

---

<sup>2</sup> Adotamos para esta dissertação o termo administração escolar, considerando-o como saber estruturado com vistas a objetividade, em oposição à lógica mercadológica atrelada ao termo gestão escolar; as consequências práticas do abandono do termo administração escolar em favor do termo gestão escolar e suas consequências práticas para a administração escolar. Segundo Silva Júnior (2015), há um embotamento do significado de gestão educacional e mercadorização dos seus critérios de ação. Assumimos, assim, a lógica do direito à educação e a necessária discussão do seu sentido público ou moral de sua finalidade (SILVA JR, 2015, p.22-27).

<sup>3</sup> Término do relato pessoal, continuamos em primeira pessoa do plural.

A legislação educacional brasileira concebe o magistério como carreira nos artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Base (LDBN), englobando o trabalho docente e as demais funções escolares de administração, supervisão e orientação educacional. (BRASIL, 1996)

Mais de quinze anos após a promulgação da LDBN (BRASIL, 1996), a formação das administradoras escolares ainda se configurava como motivo de estranhamento entre legisladores e comunidade acadêmica, visto o caráter reducionista e utilitário defendido pelos primeiros quanto à formação das pedagogas, em especial, quanto à falta de um olhar cuidadoso para o curso de Pedagogia. Em documento aprovado com ressalvas no ano de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006) enfocam a formação das pedagogas para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, secundarizando as atividades de gestão, avaliação, orientação, coordenação, planejamento e administração de processos educativos escolares e não escolares.

Considerando que participar seja, em essência, diferente de atuar, as ressalvas de um dos relatores e membro do Conselho Nacional de Educação à época, César Callegari, referem-se à forma como as DCNP restringem a graduação em Pedagogia às funções docentes, contrariando o disposto no artigo 64 da LDBN (BRASIL, 1996), que estabelece a graduação em Pedagogia como responsável pela formação das profissionais da educação para a docência e demais funções do magistério. Consequentemente, as DCNP (BRASIL, 2006) vigentes a partir das discussões realizadas no ano de 2005, ao enfatizarem apenas a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, impactaram nos currículos das demais licenciaturas; abriram lacunas quanto à formação para a administração escolar e oportunizaram que cursos de especialização, com pouca ou nenhuma supervisão sobre sua pertinência pedagógica expandissem suas ofertas de formação para as diretoras.

Além do impacto em outros cursos de formação de professores na graduação, relegar a formação inicial para a administração escolar aos cursos de pós-graduação pode legitimar distorções sobre o entendimento da natureza dessa atuação, com riscos de deturpações ainda mais graves, como delegar aos administradores gerais e demais profissionais externos à carreira do magistério (sem conhecimento da docência) a responsabilidade sobre a gestão escolar, desconsiderando o cerne do trabalho da diretora de escola, a natureza pedagógica do trabalho da administração escolar. Segundo Silva Júnior (2015):

Há que se lutar, finalmente, contra um efeito dominó perverso que se abateu já há alguns anos sobre a relação teoria e prática em administração escolar no Brasil e que pode ser expresso nos termos seguintes: se não é necessário saber administração escolar para dirigir uma escola, não é necessário estudar administração escolar; se não é necessário estudar administração escolar, então não é necessário ensinar

administração escolar; e se, finalmente, não é necessário ensinar administração escolar, então também não é necessário pesquisar em administração escolar. Por esse caminho tortuoso chegamos a quase estagnação na produção de conhecimento específico sobre administração escolar em nosso país. (SILVA JÚNIOR, 2015, p.36-37).

Paulatinamente os órgãos reguladores da educação se descomprometem com a qualidade pedagógica dos cursos oferecidos, o que, conseqüentemente, fortalece uma visão utilitarista da Pedagogia, em detrimento de sua natureza ética, estética e investigativa, que envolve a práxis (ANFOPE, 2021).

Em 1994, Silva Júnior já relatava a situação precária da formação para a administração escolar. Segundo o autor, a maioria das administradoras escolares não são formadas em cursos de Pedagogia das grandes universidades públicas ou privadas. Outro problema apontado pelo autor é em relação às dificuldades enfrentadas pelas professoras e professores cujas jornadas de trabalho inviabilizam, por sua sobrecarga, uma formação mais consistente, e, assim, as características essenciais de uma formação voltada ao estudo sistemático e à reflexão sobre suas características essenciais é subjugada pela administração institucionalizada (SILVA JÚNIOR, 1994, p. 82).

A literatura sobre administração escolar vem mostrando uma descaracterização da formação para a administração escolar e esse processo ocorre rapidamente no Brasil, contrariando a legislação que trata dos fundamentos da formação das profissionais da educação. Segundo Hojas (2015), “a formação em serviço acaba se tornando o único instrumento de apoio e fundamentação para o exercício das funções à frente da direção escolar” (HOJAS, 2015, p. 319).

A legislação é assertiva ao estabelecer a experiência na prática docente como elemento fulcral da prática pedagógica e pré-requisito para o exercício profissional das outras funções do magistério nas áreas administrativa, de planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Nesse sentido, a afirmação legal da natureza pedagógica das funções das diretoras na LDBN (BRASIL, 1996) foi um ganho para a administração escolar, corroborando o preconizado pelos autores que analisam a administração escolar. Segundo Anísio Teixeira (1961), a administração escolar depende de características pessoais, aprendizado e longa experiência, pois da sala de aula, lócus da obra educativa, saem as três grandes especialidades da administração escolar: administração, supervisão e orientação.

Silva Júnior (2015) adverte que a natureza peculiar do trabalho pedagógico é referência obrigatória aos que pretendam organizar a gestão no interior das escolas.

Uma vez estabelecida a natureza pedagógica do trabalho escolar, seja ele realizado por docentes ou diretoras, e, ainda, por não haver produção acadêmica específica sobre a formação de diretoras, no presente trabalho consideramos os conhecimentos desenvolvidos no campo da aprendizagem da docência como ponto de partida para analisarmos a aprendizagem das diretoras iniciantes.

Apoiados nos estudos sobre a aprendizagem da docência de Lima (2006), Tardif (2020), Mariano (2009), Palomino (2009) e Derisso (2021), adotamos para este estudo o pressuposto de que os processos de aprendizagem são um *continuum* na carreira do magistério e que essa carreira é marcada por vários inícios, que trazem desconfortos, incertezas, dificuldades e novas aprendizagens.

Os processos de aprendizagem da docência e o início da carreira das professoras são discutidos de forma considerável na literatura educacional; no entanto, a aprendizagem das diretoras de escola que iniciam no cargo tem sido objeto de menor número de pesquisas. Segundo Lima *et al* (2006), as professoras iniciantes vivenciam momentos desafiadores, com características específicas, desenvolvendo marcas identitárias próprias, em um processo de desconstrução e reconstrução de sua aprendizagem. Nesse estudo, consideramos a hipótese de que ocorre processo semelhante com as diretoras de escola iniciantes. Pressupomos, ainda, que são os conhecimentos adquiridos na trajetória como professoras que dão condições às diretoras iniciantes para realizarem o trabalho, mesmo antes de desenvolver os saberes específicos do cargo de diretoras de escola. A experiência docente é basilar para a construção da aprendizagem ao assumir o novo cargo na carreira do magistério: “O conhecimento proposital prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado” (IMBERNÓN, 2011, p. 32).

A SEDUC estabelece, por meio de legislação, um perfil profissional que preconiza uma atuação considerando metas que promovam aprendizagens significativas, formando discentes integralmente para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2016). A tarefa é árdua, considerando que a administração escolar é impactada pelo contexto socioeconômico em que está inserida.

Na prática, responder a essa expectativa social e obrigação legal, desenvolvendo o trabalho em uma perspectiva democrática, representa um desafio às diretoras de escola de um modo geral, sobretudo às iniciantes. Esse desafio é potencializado em decorrência do início da prática da administração escolar ser um período peculiar que envolve conhecer a comunidade escolar, apreender a rotina de trabalho, adaptar-se às novas determinações e responsabilidades, entre outros fatores. O ingresso no novo cargo coincide, ainda, com período de estágio

probatório<sup>4</sup>, sendo que passar por esse período, com êxito, garante às diretoras iniciantes a efetivação no cargo.

O trabalho das diretoras de escola, embora orientado pelo princípio legal da gestão democrática, é realizado paradoxalmente em uma estrutura reguladora, com características gerenciais, orientada por princípios mercadológicos oriundos da Nova Gestão Pública (NGP)<sup>5</sup>. Segundo Oliveira (2018), paralelamente ao processo de redemocratização do Brasil, a partir dos anos de 1990, a NGP apresentou-se como um novo modelo de relação entre Estado e sociedade civil. Esse processo se intensificou ao longo de 20 anos, com crescente aderência dos sistemas de ensino às suas diretrizes, que se traduzem em normas, procedimentos administrativos e práticas, determinando novas lógicas de organização e gestão, parametrizadas por resultados quantificáveis (OLIVEIRA, 2018, p. 44).

O Estado de São Paulo, há mais de duas décadas é governado por partidos de tendência liberal. Adepto aos princípios e orientações administrativas de caráter gerencialista, expressa tais diretrizes na legislação educacional, nas práticas de gestão assumidas e na organização do trabalho de seu sistema de ensino. A adoção de tais princípios na educação impacta nos modelos de inserção profissional, na formação continuada e nas práticas cotidianas da administração escolar, interferindo na forma como as diretoras de escola constroem e reconstróem seus saberes profissionais e sua identidade (BALL, 2005; BARROSO, 2011; OLIVEIRA, 2014, 2018; SILVA JÚNIOR, 1994, 2015). Os princípios da NGP, segundo Oliveira (2018), introduzem valores da economia privada na gestão pública, por meio de reformas e estratégias, impactando no trabalho das profissionais do magistério e no processo de construção de sua aprendizagem. Tais valores são traduzidos por um discurso político que confere às escolas, de modo simplista e equivocado, responsabilidades fulcrais sobre os resultados das aprendizagens dos(as) alunos(as), e tais resultados são considerados, nesta perspectiva, como qualidade de ensino.

Adotamos para o presente estudo o princípio de qualidade educacional defendido por Silva Júnior (2015), ou seja, uma educação de qualidade está centrada no alcance social dos fins da educação, compreendida como uma formação que garanta aos estudantes a aquisição de saberes escolares e culturais elaborados para o desenvolvimento da cidadania de forma ampla, realizando, efetivamente, a educação popular.

---

<sup>4</sup> Segundo o Art.41 da Constituição Federal o servidor público concursado terá garantida a sua estabilidade no cargo após um período de três anos de exercício no cargo (BRASIL, 1988). Nesse tempo será submetido a avaliação e acompanhamento.

<sup>5</sup> Os princípios da Nova Gestão Pública-NGP se fundamentam em críticas ao Estado de Bem-estar Social utilizados em favor do gerencialismo no setor público, impulsionados pelas crises financeiras dos anos 1970 e 1980 e pela emergência da globalização. O novo gerencialismo hegemônico influencia concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, incorporando a lógica da concorrência (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Com base em Silva Júnior (2015), ressaltamos, ainda, que o contexto escolar, em geral, revela sobrecarga de trabalho de docentes, coordenadoras e diretoras em consequência das demandas internas e externas, pouco apoio, ou apoio insuficiente das famílias e dos órgãos públicos como saúde, segurança e assistência social, que, em geral, não assumem de forma colaborativa a corresponsabilidade pela formação e atendimento aos alunos. As relações entre escola pública e comunidade escolar, por sua vez, são marcadas pela fragilidade nas fronteiras que delimitam suas obrigações. Dessa forma, as demandas diversas interferem na natureza do trabalho diário das profissionais do magistério, impactando nas formas como docentes e diretoras percebem seu trabalho e como aprendem a trabalhar.

Nesse sentido, Barroso (2011) adverte que há uma aceitação generalizada de que vivemos numa sociedade e economia do conhecimento; assim, transformou-se o saber técnico e científico em fator de produção para o desenvolvimento da economia, reforçando sua importância como racionalidade política em prejuízo de princípios, valores e ideais. Semelhante ao que ocorre na realidade portuguesa, também no Brasil o reflexo de referenciais mobilizados por interesses econômicos traduz-se nas escolas públicas em vários fatores, a saber: determinações que atrelam os resultados dos alunos às bonificações em detrimento de uma valorização profissional e consequente política salarial condizente; intensificação das atividades de diretoras e docentes pela falta de clareza nos limites de sua atuação; e ameaça da perda de estabilidade da servidora pública.

Situações diversas e adversas concorrem para a reestruturação do magistério enquanto profissão, afetando à docentes e especialistas (diretoras e supervisoras de escola). Algumas dessas situações estão relacionadas aos aspectos do processo de ingresso no cargo ou são afetados pelas características da direção de escola nos sistemas de ensino.

No Brasil há várias configurações da administração escolar; na SEDUC, a diretora de escola é a figura responsável pela organização e implementação do trabalho e a principal forma de provimento do cargo é o concurso público de provas e títulos.

Essa forma de provimento está entre as três principais modalidades de escolha de administradoras escolares no Brasil. Algumas localidades optam pela nomeação/indicação, que pressupõe uma escolha política por um governante e outras ainda adotam a eleição feita pela comunidade por meio de votação (GONÇALVES, 2019, p. 32).

A indicação/nomeação política da diretora de escola é alvo de inúmeras críticas por adotar critérios pessoais e de interesse de governantes (prefeitos e secretários), enquanto a eleição e o concurso pautam-se em princípios de isonomia e transparência. Sendo assim, esses processos democráticos superam os problemas éticos ocasionados pelas indicações políticas.



O concurso público é a forma de provimento mais recorrente no Estado de São Paulo, sendo adotado também por vários municípios que mantêm sistemas de ensino como Campinas, Jundiaí, Limeira, Paulínia, São Carlos, entre outros<sup>6</sup>. Segundo Silva Júnior (1994):

É preciso registrar, inicialmente, que diferentemente de todos os outros Estados da Federação, inclusive os mais desenvolvidos como por exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, O Estado de São Paulo é o único a cultivar uma tradição de realização de concursos públicos para o acesso à função de diretor de escola. Isso significa, implicitamente, que o aparelho do Estado acredita na existência de um saber técnico especializado, cuja posse e domínio se constituem em requisitos prévios para o exercício da direção de escola. (SILVA JÚNIOR, 1994, p. 59).

No caso específico do sistema estadual, podem se candidatar para o concurso público docentes com o pré-requisito da experiência profissional no magistério. O certame ao qual nos referimos nesta dissertação exigiu 8 anos de trabalho em funções do magistério para a efetivação na direção escolar (SÃO PAULO, 2017).

Por meio das provas, afere-se das candidatas certo nível de competência técnica e a experiência pedagógica é considerada por meio da classificação diferenciada pelo tempo de serviço no magistério. Há também a pontuação relativa aos títulos de especialização e aperfeiçoamento em cursos intrínsecos e correlatos à atuação e/ou títulos acadêmicos de mestrado e doutorado em Educação. Quanto ao perfil profissional das candidatas, o Sindicato de Especialistas de Educação no Magistério Oficial do Estado de São Paulo-UDEMO enfatiza que:

[...]em termos gerais, deve-se destacar no Diretor de Escola o perfil de liderança. Este profissional é um gestor e, portanto, deve ser capaz de gerir, de administrar, de liderar um grupo de profissionais. Por ser um gestor de coisa pública, não pode ser visto como um empresário. Por ser gestor escolar, portanto, de um ambiente sociocultural, deve-se destacar no seu perfil a capacidade de trabalhar com o pedagógico e de articular-se com as comunidades escolar e local (UDEMO, 2021).

Em relação à articulação com as comunidades escolar e local, Paro (2009) afirma que o concurso não garante que necessariamente as pessoas aprovadas sejam as mais indicadas para o trabalho, uma vez que uma avaliação não pode aferir as condições de liderança das profissionais diante da comunidade escolar; o autor também defende que o processo não é democrático na medida em que não permite à comunidade escolar escolher seu representante.

---

<sup>6</sup> Fonte: sites oficiais das prefeituras municipais paulistas.

Nesses dois fatores residem suas principais críticas ao analisar os processos de provimento do cargo de diretora de escola.

Quanto ao processo de escolha de suas representantes pela comunidade escolar, salientamos que os dados desta dissertação, expressos nas seções 6 e 7, revelaram que, em algumas situações, a comunidade escolar pode adotar uma postura pragmática e preconceituosa, demonstrando uma fragilidade na aceitação de pessoas cujas características pessoais fogem aos padrões hegemônicos. Nesse sentido, o concurso público também resguardaria o direito das pessoas que fogem a tais padrões, na medida em que oportuniza que ocupem cargos de liderança, evitando escolhas baseadas em critérios obscuros.

Destacamos que as relações entre diretoras de escola com outros membros da comunidade escolar e com superiores hierárquicos são importantes em um contexto de gestão democrática e impactam nas ações cotidianas das unidades de ensino, na construção da identidade profissional das diretoras iniciantes e, conseqüentemente, na qualidade educacional. São vários os desafios a serem enfrentados pelas diretoras de escola e, a despeito disso, Oliveira (2018) e Silva Júnior (2015) afirmam que, na condição de servidoras públicas e mediadoras das políticas estaduais, são submetidas aos encargos, determinações e regulação do trabalho, fatores que também impactam em suas aprendizagens.

Realizar o trabalho sob a perspectiva democrática, diante de políticas educacionais de governo, em um contexto marcado pelas mazelas históricas da educação pública brasileira, é um desafio para as profissionais. Trabalhar com a realidade da escola pública é reconhecer a multiplicidade de culturas e enfrentar os desafios de assegurar não somente o acesso das crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação formal, mas garantir que sejam atendidos(as) nas suas peculiaridades e que permaneçam na escola até completarem, minimamente, a escolaridade básica, com perspectivas de avançar nas aprendizagens, ingressando no ensino superior e/ou serem inseridos(as), dignamente, no mercado de trabalho.

O conjunto de responsabilidades das diretoras de escola é extenso e inclui as obrigações pedagógicas, administrativas/burocráticas, contábeis e de gestão das equipes - para este último exige-se também um perfil de liderança e habilidade para lidar com relações interpessoais muitas vezes conflituosas, em escolas difíceis. Por escolas difíceis compreendemos aquelas que somam várias características adversas: situadas em áreas geográficas de difícil acesso, comunidade escolar que convive em meio à violência, às drogas, ao tráfico, condições socioeconômicas de escassez, alta vulnerabilidade social, prédios escolares em más condições, falta de professores e funcionários, professores e funcionários sem vínculo com a escola.

Destaque-se, ainda, o desafio decorrente da virtualização dos processos de gestão escolar pela adoção de plataformas digitais de trabalho administrativo e pedagógico, mudando suas formas de organização, efetivação e controle das atividades. A virtualização do trabalho escolar intensificou-se no contexto de pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, responsável pelo surto de Covid 19, que teve início no final de 2019, tomando grandes proporções nos anos de 2020 e 2021 e com progressiva melhora no ano de 2022, em decorrência da vacinação de grande parte da população, efetivada por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro.

Diante do cenário exposto, é importante analisar como as diretoras de escola vivenciam o período inicial de exercício de seus cargos e quais situações as desafiam; quais são as situações e fatores que as motivam a ponto de não desistirem do trabalho na direção das escolas? Ou seja, quais situações vivenciadas configuram-se em ‘agruras’ e ‘delícias’<sup>7</sup> impactando nos processos de aprendizagem da administração escolar, como aprendem a ser diretoras de escola?

**O objetivo** desta pesquisa é apreender as características das aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, egressas do concurso público para diretoras, do ano de 2017, considerando os três anos iniciais de seu trabalho: 2018, 2019 e 2020. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: Como se caracterizam as aprendizagens das diretoras de escola iniciantes?

Para compor os dados empíricos desta dissertação selecionamos uma amostra intencional. A busca por estudos correlatos a esta pesquisa evidenciou pouco acúmulo de produções na área acadêmica sobre esse tema. Por fazer parte da mesma carreira e por ter a natureza do trabalho pedagógico como base de atuação (SILVA JÚNIOR, 2015), apoiamos-nos na literatura sobre os professores iniciantes como parte do referencial para este estudo exploratório sobre o processo de aprendizagem das diretoras de escola iniciantes. A literatura específica sobre gestão escolar possui um corpo teórico ainda em construção, e esta é outra razão para termos recorrido aos estudos sobre início da carreira docente.

O texto da dissertação está assim organizado: a seção 1 compreende a introdução; na seção 2 é apresentada a revisão de literatura, visando situar a pesquisa no contexto das produções acadêmicas pelo levantamento e análise dos estudos correlatos.

O referencial teórico da pesquisa é expresso na seção 3, na qual são abordadas a legislação educacional referente a diretora de escola; os conceitos de administração/gestão

---

<sup>7</sup> Os termos agruras e delícias foram expressos por Lima (2006) na obra *Sobrevivências no Início da Docência* (LIMA *et al*, 2006, p.9-16).

escolar por meio dos autores de referência do campo e aspectos do início da carreira, segundo Huberman (2013).

O contexto de trabalho das diretoras iniciantes é apresentado na seção 4. Esta seção está subdividida em contextualização do sistema de ensino e proposta de formação para as diretoras de escola.

A seção 5 expressa a metodologia da pesquisa. A experiência das diretoras iniciantes é apresentada na seção 6, seguida da análise das respostas que abordam o contexto em que o trabalho ocorre e os processos de aprendizagem nesse período inicial, pós ingresso.

Na seção 7 são apresentadas as considerações finais da dissertação.

Analisamos as situações de *sobrevivência* em que as diretoras de escola iniciantes vivenciam *o choque do real*, e, na sequência, a *descoberta* (HUBERMAN, 2013), fatores de desafio e superação, formação em serviço, apoios recebidos, as peculiaridades do trabalho no início na administração escolar e as aprendizagens por elas desenvolvidas, nesse momento específico e peculiar, analisado pela lente teórica de Huberman (2013) quanto ao período inicial do trabalho das diretoras (inserção), dividindo as análises em agruras (sobrevivência) e delícias (descoberta). As análises foram realizadas, ainda, por meio da lente teórica da multiculturalidade, com base nos estudos de McLaren (1997), Moreira e Candau (2010) e sob a perspectiva da formação permanente de Imbernón (2000, 2009).

Esta dissertação, de orientação qualitativa, baseou-se nos preceitos de “Análise da Prosa” segundo André (1993) e Sigalla (2018), analisando os dados empíricos de forma que as experiências das diretoras de escola iniciantes trouxessem as respostas para o problema de pesquisa. Pretendeu-se com este estudo favorecer a compreensão sobre os processos de aprendizagem das diretoras de escola iniciantes, fomentar a propositura de políticas de inserção profissional que favoreçam e contribuam para seus processos de aprendizagem profissional de forma que possam construir inícios mais positivos.

Na próxima seção são apresentados os estudos correlatos a esta dissertação.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

*Eu fiquei encantada, achei aquilo máximo, eu tinha na época 25 anos...o jeito que ela se colocava, a forma como se colocava, a preocupação dela em relação a escola, a educação. A partir daí eu falei eu quero ser diretora!*

*Diretora D2*

Nesta seção, apresentamos os estudos correlatos à temática da pesquisa. As subseções desta seção foram organizadas da seguinte maneira: justificativa para a seleção dos estudos correlatos, estudos correlatos, síntese das ideias apresentadas pelos autores e análise dos estudos.

### 2.1 Justificativa para a seleção dos estudos correlatos

Com esta revisão da produção acadêmica, focalizando estudos em nível de mestrado e doutorado sobre a temática das diretoras de escola iniciantes, visamos situar a presente dissertação a um diálogo maior e contínuo, permitindo constituir uma estrutura capaz de oferecer condições de comparação e referência com outros estudos, segundo o que advoga Creswell (2010). Para isso consultamos: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD, *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e internet livre (*Google Scholar*). Optamos por repositórios que disponibilizassem os textos na íntegra; aplicamos um filtro temporal dos últimos 20 anos e realizamos as buscas utilizando os descritores: Administração *and* gestão escolar; diretor(a) de escola; diretor de escola iniciante; diretores iniciantes (filtro educação); diretor ingressante; diretor de escola ingressante; aprendizagem profissional do ingressante; aprendizagem diretores iniciantes; início da gestão escolar.

Elegemos como fatores de exclusão: trabalhos que tratavam de formação em serviço de diretoras não iniciantes, trabalhos cuja temática foi o impacto de cursos e políticas de formação em serviço de diretoras já experientes/não iniciantes; cursos de formação de gestores escolares em geral; trabalhos que abordaram apenas a atuação da diretora de escola na formação de professoras e pessoas da comunidade; papel da diretora frente à gestão democrática; trabalhos que se referiam a outros profissionais como coordenadoras(es), vice-diretoras(es). Tais temas

são relevantes para os conhecimentos sobre a administração escolar, porém não mostraram aderência aos objetivos desta pesquisa.

A inexperiência como pesquisadora fez com que fossem utilizadas na busca palavras-chave sem relação direta com o problema de pesquisa, tateando entre o que acreditava ser relevante e o que de fato era. Houve outros fatores dificultadores na busca pelos estudos correlatos a esta pesquisa; a saber: a não indexação de alguns trabalhos nas bases de dados pesquisadas ou a duplicidade de trabalhos na mesma base, trazendo números inexatos de resultados.

Dos trabalhos encontrados, realizamos a leitura dos títulos, seguido da leitura dos resumos e leitura flutuante dos textos. As tabelas a seguir expressam a síntese dessas buscas.

**Tabela 1 - Resultado da pesquisa base Scielo**

DESCRITOR	TESES	DISSERTAÇÕES
Administração <i>and</i> gestão escolar	-	28
Diretor de Escola	-	16
Diretor de escola iniciante	-	-
Gestor de escola ingressante	-	-
Formação de diretores de escola	-	1
Formação de Gestores de escola pública	1	2

Fonte: a autora

Ao realizarmos a busca aberta, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos 618 resultados. Após refinamento, tivemos os seguintes resultados:

**Tabela 2 - Resultado da pesquisa base Periódicos CAPES**

DESCRITOR UTILIZADO	TESES	DISSERTAÇÕES
Aprendizagem <i>and</i> diretor <i>and</i> escola	-	1
Administração <i>and</i> gestão escolar <i>and</i> iniciantes	-	-
Diretor de Escola/Diretora de Escola	-	16
Diretores ingressantes	-	5
Diretor de escola iniciante	-	1
Formação de diretores de escola	-	1
Formação de Gestores de escola pública	1	2

Fonte: a autora

Realizamos uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), aplicando os mesmos descritores, obtendo os resultados expressos a seguir:

- Diretor de Escola: resultou em 50 trabalhos. Desses, foram lidos todos os títulos, e dos trabalhos de Hojas (2015) e Cattonar (2006), foram lidos os resumos, porém, consideramos que não possuíam aderência ao propósito da nossa pesquisa;
- Gestor Escolar: 27 resultados, do trabalho de Alves e Piedade (2020) foi lido o resumo e descartado da análise;
- Gestor escolar iniciante: nenhum resultado;
- Gestor iniciante: nenhum resultado.

**Tabela 3 - Resultado da pesquisa base BDTD**

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS
Administração escolar <i>and</i> gestão escolar	18
Gestão Escolar	119
Início da gestão escolar	-
Diretores Iniciantes	2
Diretores Ingressantes	-
Gestores iniciantes	1

Fonte: a autora

Observamos um complicador ao realizarmos as buscas nos periódicos, a busca pelo termo aberto abria um leque de trabalhos fora do campo de pesquisa e fechado não trazia resultados.

**Tabela 4 - Internet livre - Google Scholar**

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS
Administração escolar <i>and</i> gestão escolar	18
Gestão Escolar	119
Início da gestão escolar	0
Diretores Iniciantes	2
Diretores Ingressantes	0
Gestores iniciantes	1

Fonte: a autora

Ao utilizarmos o descritor “diretor de escola”, encontramos 164 resultados na base da BDTD. Em nova busca na BDTD com refinamento, aplicando o filtro gestão escolar, obtivemos 119 resultados. Analisamos cada um por título, realizamos a leitura dos resumos e selecionamos os que apresentavam aderência aos propósitos deste estudo.

Esse trabalho de busca, refinamento e seleção dos estudos que apresentaram aderência aos propósitos da pesquisa nas bases de dados, resultou nos treze estudos que compuseram a seção de estudos correlatos.

**Quadro 1 - Escopo dos Estudos Correlatos: título, instituição, autoria e ano de publicação (Continua)**

<b>TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>AUTORIA-PUBLICAÇÃO</b>
Aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil	UFSCar- Dissertação	Márcia Maria de Mello-2008
Formação do Professor-gestor para Exercício da Gestão Escolar	Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT- Dissertação	Tania Maria Stoffel-2012
As "Artes do Fazer" no cotidiano de um novo Diretor de uma Escola Pública de Ensino Básico	Universidade Federal do Espírito Santo-Dissertação	Glenda Mara Arthuso Teixeira-2013
Diretoras de Escola, o que fazem e como aprendem	UFSCar-Tese	Márcia Maria de Mello-2014
A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica	UNESP-Dissertação	João Ferreira Filho-2016
Os desafios no primeiro ano de atuação no cargo comissionado de diretor escolar na rede municipal de educação de Belo Horizonte- Regional Venda Nova	Universidade Federal de Juiz de Fora	Semírades Oliveira Theodoro- 2016
Rede Estadual de Minas Gerais: Desafio da formação administrativa do diretor	Universidade Federal de Juiz de Fora	Eduardo Santos Araújo-2017
Gestores iniciantes do ensino fundamental: trajetórias e desafios	UNITAU- Dissertação	Cláudia Righi de Carvalho-2018
Necessidades Formativas de diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo	PUC São Paulo- Dissertação	Cristiane Ferreira da Silva-2018



Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	Universidade Municipal de São Caetano do Sul – São Paulo e Universidade Paulista- Dissertação	Lúcio Leite de Melo-2019
Diretor Escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes na rede estadual de ensino de São Paulo	PUC São Paulo- Dissertação	Rosângela de Lima Francisco-2020
Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada	PUC São Paulo- Dissertação	Márcia Viana Pereira Benga-2021
Diretores iniciantes: desenvolvimento de um processo formativo	PUC São Paulo-Tese	Kaori Giuliana Akatsu Caetano da Silva-2021

Fonte: a autora

Definidas as pesquisas correlatas, as respectivas sínteses são apresentadas na subseção a seguir. Na síntese dos estudos correlatos optamos por manter a flexão de gênero original das produções.

## 2.2 Apresentação dos estudos correlatos

Analisar as concepções das diretoras de escola iniciantes, identificando facilidades e dificuldades no início da carreira, foi o objetivo da dissertação de mestrado de Mello (2008), de natureza qualitativa. Utilizando-se de procedimentos analíticos e descritivos, buscou resposta para a questão: “quais as aprendizagens profissionais de diretora de educação infantil vividas no início da carreira?” (MELLO, 2008, p. 18). Com base nos processos de desenvolvimento na carreira: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade, conservantismo, lamentações e desinvestimento de Huberman (2000), Mello (2008) buscou semelhanças nos processos de aprendizagem da profissão entre docentes e diretores de escola. Suas referências teóricas, além de Huberman (2000), foram Chiavenato (1993), Oliveira (2007), Rossetti Ferreira (2005), Onofre (2002), Libâneo e Beauchamp (2005), Kuhlmann Júnior (2007) e Marques (1997).

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo, com uma amostra intencional de 4 diretoras (20% do universo total de diretoras do município). Para

a coleta de dados, realizou observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental, em que Mello (2008) procurou compreender aquilo que os diretores iniciantes pudessem revelar sobre suas aprendizagens por meio de suas concepções sobre ensino e aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família/escola, fracasso e sucesso escolar e papel do diretor.

Ao descrever o conjunto de afazeres (denominados pela autora como rol de atividades) dos diretores de escola, expresso na legislação como a resolução de conflitos, aprendizagens de liderança, processo de tomada de decisões e negociação, Mello (2008) considerou que a gestão, como um contexto de atuação de diretores, pode ser caracterizada como uma das principais aprendizagens e alertou sobre a necessidade de uma organização das tarefas administrativas, na escola, pela divisão do trabalho, defendendo, dessa forma, a organização da demanda de trabalho como uma forma de auxiliar os diretores.

O estudo de Mello (2008) revelou que os diretores aprendem com as situações inesperadas e por meio do exemplo de diretores mais experientes; essas aprendizagens apresentam características pessoais e singulares, particulares a cada profissional. Há aprendizagem por meio de curso de formação em serviço, oferecido pela rede em que trabalham e em parceria com universidades; bem como aprendem também com as trocas entre pares. Concluiu que há aprendizagens relacionadas estreitamente com o contexto da gestão, destacando o processo vivenciado pelos diretores para alcançar o nível de maturidade e estabilização, como diferencial de sua dissertação.

Em dissertação de mestrado, Stofell (2012) buscou responder à seguinte questão de pesquisa: “como ocorreu o processo formativo do professor-gestor no exercício do seu cargo nas escolas estaduais de Rondonópolis-Mato Grosso?”. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como ocorreu esse processo formativo, do professor-gestor durante o exercício de sua função para contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados por esses profissionais na realização das atividades inerentes à gestão (STOFFEL, 2012, p. 19). Apoiou-se nos seguintes autores Ball (2005), Sander (1995), Paro (2007/2010), Barroso (1996), Lück (2000, 2009), Libâneo (2004), Triviños (1987) e Veiga (2000).

A pesquisa de Stofell (2012) é do tipo exploratória, de natureza qualitativa e para compor os dados empíricos entrevistou um grupo intencional composto por 10 gestores que cumpriam seu primeiro ano de mandato no cargo, analisando os dados obtidos por meio da análise de conteúdo. A pesquisadora concluiu que o gestor novato reage com medo e insegurança diante das dificuldades, enquanto o experiente já desenvolveu um conhecimento tácito para lidar com os problemas com mais calma e segurança e responder mais eficazmente

às situações não previstas. Ela ainda destacou a importância da formação inicial por meio das agências formadoras, em especial, as universidades que precisam rever seus projetos pedagógicos, visando a adequar a formação às necessidades reais dos professores-gestores, com vistas à uma educação que atenda aos princípios educacionais democráticos e impactem na qualidade do ensino.

Teixeira (2013) desenvolveu uma dissertação em Administração Geral a partir do seguinte problema de pesquisa: “como são inventadas as “artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor em uma escola pública de ensino básico?” O estudo teve como objetivo compreender fragmentos das “artes do fazer” gestão no cotidiano de uma escola pública de ensino básico municipal, no período inicial de um diretor que tenha tido pouca ou nenhuma experiência em gestão escolar, vislumbrando a gestão a partir de práticas cotidianas nas organizações, onde e como elas acontecem, sob a perspectiva da gestão como práticas construídas pelos sujeitos (TEIXEIRA, 2013, p. 14-16).

A abordagem metodológica foi qualitativa e descritiva. Teixeira (2013) realizou uma pesquisa etnográfica, estudo de narrativas, produzindo os dados por meio da observação direta da realidade. Utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas e reuniões. Acompanhou, durante o período de 6 meses, uma professora na função de diretora, visando a compreender a complexidade da função gerencial em uma unidade de ensino e as especificidades que marcam a gestão escolar. O intuito da proposta foi reconstruir políticas de formação continuada que pudessem melhor preparar o profissional para a função, com base nos seguintes autores de referência: Certeau (2009); Silva Júnior (2008); Reed (1997); Braverman (1987;1993); Paro (2010); Duran (2007); Mintzberg (1973, 1986); Ésther e Filho (2011); Schatzki (2003); Reckwitz (2002) abordando também os conceitos de administração de Taylor (1990), Fayol (1970).

As “artes do fazer” gerenciais, vistas pela perspectiva certeuniana, qual seja, o sujeito praticante é visto como um homem ordinário e criativo, que inventa astúcias para construir o seu dia a dia, em que as pessoas estão cercadas de estruturas de poder, ora estando em conformidade a elas, ora criando micro resistências a elas (CERTEAU, *apud* TEIXEIRA, 2013). Segundo Teixeira (2013) há uma complexidade na função gerencial dos diretores de escolas públicas que causam desgastes emocionais, mudanças na postura e sentimentos de desistência, concluindo que as teorias não constroem o cotidiano do gestor, visto que há inúmeros eventos imprevistos que levam à frustração do planejamento. Defende, ainda, a necessidade de políticas públicas de formação continuada que possam apoiar os diretores na fase delicada de transição de professor para gestor.

“O que fazem e como aprendem as diretoras de escola iniciantes” foi o que Mello (2014) buscou analisar em sua tese de doutorado, desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, que teve a seguinte questão norteadora: “sob a ótica de gestores como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional?” (MELLO, 2014, p. 20). Teve como objetivos:

[...] mapear as atividades que compõem a prática cotidiana da gestão escolar sob a perspectiva das diretoras de escola; verificar como processo de trabalho é gerenciado; identificar e analisar os contextos, as facilidades e dificuldades, momentos e as características do desenvolvimento profissional no exercício da gestão escolar bem como identificar e analisar necessidades formativas do grupo investigado, a fim de fomentar intervenções futuras (MELLO, 2014, p.20).

Para a investigação, selecionou um conjunto intencional composto por um grupo de 6 diretoras que trabalham em escolas que atendem a alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal de educação do interior do Estado de São Paulo.

Na rede de ensino estudada, a administração escolar se enquadra nos pressupostos da gestão democrática participativa e o processo para assumir o cargo é por meio de indicação política. Os autores de referência para o estudo foram Lück (2009), Mizukami *et al* (2002), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Tancredi (2009) e Lortie (2009), Souza (2007, 2008, 2009, 2010).

O estudo de Mello (2014) considerou o pressuposto de que a aprendizagem docente é um contínuo, no qual o profissional aprende na formação inicial, nas experiências dentro e fora do campo profissional, em um processo cujas experiências profissionais ocupam um papel fundamental. A aprendizagem profissional é marcada pelo contexto de trabalho e, assim sendo, os saberes adquiridos nesse processo diferem de acordo com o sistema em que os diretores estão trabalhando.

Segundo Mello (2014) o fazer docente marca fortemente a aprendizagem profissional, e, embora não seja a única fonte de aprendizagem, exerce papel fundamental. Ela destacou a troca entre pares como importante fonte de aprendizagem para a gestão, em contrapartida, as aprendizagens profissionais que chegam à escola por políticas públicas não influenciam tão fortemente as diretoras.

Concluiu que a transição na carreira deve ser cautelosa e o professor deve ser preparado, pois o uso exclusivo de teorias não constrói o trabalho cotidiano, visto que a diversidade de pessoas e espaços são elementos que impactam a complexa mudança entre ser professor e estar diretor. Nesse contexto, a formação como forma de inserção profissional em um mundo complexo onde existem pessoas, recursos e conflitos, a gestão é aprendida na prática cotidiana.

Para tanto, a formação inicial deve dar condições para que os professores conheçam a realidade da gestão e tenham condições de escolher entre ser ou não diretor.

Ferreira Filho (2016), em sua dissertação autobiográfica narrativa de natureza qualitativa, analisou suas práticas como diretor de escola nas escolas públicas estaduais paulistas onde atuou. Explicitou a importância da compreensão do contexto histórico, político e social no qual atuam os diretores de escola; os desafios enfrentados e os sentimentos gerados pela assunção da função; apoios e relações necessárias para que o trabalho flua em uma perspectiva colaborativa e democrática.

A questão de pesquisa da dissertação de Ferreira Filho (2016) foi: “Como as experiências vividas no dia a dia do chão da escola foram me fazendo ser (constituíram) o Diretor de Escola que sou hoje?”. O objetivo geral da pesquisa é: “compreender como eu, em minhas vivências histórico-culturais, na minha história me constituí o Diretor de Escola que sou, preocupado com a gestão democrática” (FERREIRA FILHO, 2016, p.38).

As referências para o estudo foram Abrahão (2008), Bauer e Beisiegel (2010), Chauí (2010), Di Giorgi e Leite (2010), Freyre (1987), Josso (2006), Lima (1991), Teixeira (1996), Ribeiro (1968) e Saviani (2010).

Segundo Ferreira Filho (2016) o diretor de escola em uma perspectiva democrática da gestão é necessário como elemento articulador de transformações, alcançando seus objetivos com mudanças de mentalidade e de atitude. Em um contexto marcado por orientações mercadológicas capitalistas, tais orientações são entraves à gestão democrática.

Esclareceu que o diretor de escola que é foi constituído na sua trajetória, na sua caminhada, pelas ponderações, errando e acertando. Seu perfil profissional constituiu-se por meio de escolhas, do contexto, da política, das relações e da sociedade (FERREIRA FILHO, 2016, p. 39). Sobre sua vivência inicial, na carreira como diretor de escola em escola pública em 1998, Ferreira Filho (2016) narrou ainda que se viu inseguro e temeroso quanto a ter que atuar sem saber ser diretor. Guardava a certeza de que deveria ouvir as pessoas e fazer juntos, aprendendo e contando com o apoio de pares e superiores hierárquicos. Apenas se deu conta do que se esperava profissionalmente dele após um curso para diretores ingressantes oferecido pela Secretaria de Educação de São Paulo.

A fragilidade na prática do exercício democrático foi percebida por Ferreira Filho (2016) nas situações que exigiam mudanças, e as decisões não eram questões de diálogo nem de construções conjuntas, cabendo, no máximo, explicações sobre as decisões tomadas.

Em suas considerações finais da pesquisa, Ferreira Filho (2016) descreveu um conjunto de características que acreditou serem necessárias ao diretor de escola, enfatizando, ainda, a

importância da formação inicial, continuada e das experiências do trabalho cotidiano. Em relação à questão de pesquisa, acredita realizar o trabalho com elementos democráticos, necessitando de alguns ajustes em relação a ouvir mais assiduamente o grupo. Entende que é necessário partilhar de suas escolhas, desejos e anseios e confiar mais, ponderando ações e dimensões da prática cotidiana, em benefício do coletivo da escola. Encerrou a dissertação pontuando que “muitos caminhos podem levar ao mesmo lugar, mas cada pessoa tem suas marcas pessoais de cruzar seus próprios caminhos.” (FERREIRA FILHO, 2016, p. 219).

Theodoro (2016) realizou uma dissertação de mestrado com diretores de escola de uma regional de educação na capital de Minas Gerais, cumprindo seu primeiro ano de mandato após eleição. A questão de pesquisa foi: “quais os principais desafios encontrados pelos diretores no primeiro ano de mandato?”.

Os dados foram levantados por meio de entrevista semiestruturada, análise documental, análise dos relatórios de trabalho e dos registros de ocorrência. Seis diretores de escola compuseram a o grupo de sujeitos da pesquisa e os autores que fundamentaram suas análises foram Lück (2009; 2010), Boccia (2011), Boccia; Dabul e Lacerda (2013; 2014) e Paro (2015).

Quanto ao objetivo, foi “identificar e analisar os principais pontos desafiadores de uma gestão eficaz, em todas as dimensões escolares, para os diretores em primeira experiência de gestão, em seu primeiro ano de mandato” (THEODORO, 2016, p. 18).

Após investigar como o sistema poderia auxiliar os diretores em suas dificuldades, Theodoro (2016) concluiu que há necessidade de investimento em formação inicial e mudanças no processo de provimento do cargo de diretor, em vista da necessidade de conhecimento e formação anterior para o exercício da administração escolar. Os diretores conseguem desenvolver a liderança por meio de processos intencionais e empenho próprios ao atuar em demandas que sejam favoráveis.

A dissertação de mestrado profissional em gestão educacional de Araújo (2017), por sua vez, é uma pesquisa de orientação qualitativa, em que analisou a formação dos diretores de escola de uma região administrativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais- Região Metropolitana B. A pesquisa teve como objetivo analisar a correlação entre a formação do diretor de escola e as exigências para uma gestão eficaz, e foi desenvolvida junto a um grupo de diretores de escola que passaram pelo processo de seleção de gestores em Minas Gerais no ano de 2016, assumindo a função. Para efeito de análise pressupôs a existência de *gaps* entre a formação dos diretores e as exigências do trabalho administrativo a ser desenvolvido.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: entrevista individual com 13 diretores e questionário estruturado respondido por 146 diretores, sendo o aporte teórico para a dissertação Lück (2000, 2009), Sander (1993), Paro (2010), Teixeira e Maline (2016).

Na pesquisa concluiu que a formação para a gestão administrativa apresenta hiatos que não estão sendo albergados pelos programas de formação disponíveis. Araújo (2017) propôs um Plano de Ação Educacional, visando a sanar os problemas levantados na pesquisa e sugeriu um fórum permanente de gestão escolar para formação administrativa e financeira. Outro ponto abordado foi a agenda do gestor, visando à organização do tempo e integração das equipes escolares, da secretaria e constituição legal de equipes de transição escolar para minimizar os impactos causados nas mudanças de gestão das escolas.

Também Silva (2018) desenvolveu uma pesquisa de mestrado de orientação qualitativa junto a diretores iniciantes da Prefeitura Municipal de Educação da cidade de São Paulo visando a responder a seguinte questão de pesquisa: “há formações que subsidiam o trabalho do diretor iniciante na PME SP?” O grupo amostral de indivíduos da pesquisa foi composto por 3 diretores iniciantes, com até três anos no cargo. Silva (2018) realizou entrevistas e análise da legislação da secretaria municipal de educação para caracterizar o diretor de escola iniciante, conhecendo suas necessidades formativas e os principais desafios enfrentados por eles, na gestão da escola, a fim de propor ações de formação que os auxiliasse no trabalho. As análises foram fundamentadas nos pressupostos teóricos de Libâneo (2013), Marcello (1999; 2010), Lima (2015), Di Giorgi et al (2011) e Príncipe (2010).

A pesquisa objetivou verificar os saberes necessários para que o diretor desempenhe seu trabalho, segundo o da gestão democrática. Alguns apontamentos foram importantes na pesquisa para elucidar o tema, a saber: quais os conhecimentos técnicos e operacionais que precisam estar presentes para que o diretor de escola iniciante resolva questões do cotidiano escolar que influenciam diretamente a integridade da comunidade?; as formações continuadas podem contribuir para que o diretor iniciante não utilize mais tempo que o necessário com as questões operacionais?; de que forma a SME SP poderia mobilizar seus profissionais; seria possível criar uma rede colaborativa de diretores?

Segundo Silva (2018) a falta de formação específica ao diretor de escola iniciante atrapalha o bom andamento da escola, fazendo-se necessário orientações burocráticas, uma vez que há um foco na figura do Diretor, exigindo dele responsabilidade, conhecimento pedagógico e burocrático, diante das demandas de trabalho e requisições da SME SP. Destacou como fatores complicadores para o exercício profissional a falta de autonomia, as verbas com destinação específica, o desconhecimento em contabilidade e mais atribuições do que poderiam

dar conta, concluindo que existe uma dicotomia entre a formação teórica e a prática cotidiana, atribuindo o fato, em partes, às características do cargo que exige do gestor um perfil profissional que não condiz com as atribuições e conhecimentos necessários para a prática cotidiana. Muitas atribuições do trabalho não podem ser descritas por meio de um perfil de atuação, portanto a provável saída são estudos de atualização profissional.

Outro autor - Carvalho (2018) - em sua pesquisa de mestrado, envolvendo um grupo de 53 diretores de escola ingressantes no cargo em escolas de Ensino Fundamental em uma rede municipal de ensino da região do Vale do Paraíba, questionou a contribuição da formação inicial para o enfrentamento da complexidade e desafios no cotidiano escolar do gestor iniciante, além de realizar apontamentos quanto aos limites e possibilidades diante da realidade do Ensino Fundamental. O objetivo geral da dissertação foi conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes na prática escolar, bem como os principais desafios e as possibilidades vivenciadas por eles. Pretendeu-se contribuir para minimizar os efeitos dos impasses vividos pelos gestores na prática inicial, apontando caminhos alternativos para os centros formadores e ressaltando a importância da formação inicial, continuada e em serviço.

Na análise buscou também identificar os principais desafios do diretor iniciante em sua trajetória profissional, seus limites e possibilidades. Foram considerados iniciantes aqueles que ingressaram nos últimos três anos, contemplando, desta forma, os anos de 2014, 2015 e 2016. A rede municipal estudada contava no momento da pesquisa com 47,7% de seu quadro de diretores na condição de iniciantes.

Os autores de referência da pesquisa foram Libâneo (1999), Paro (2005), Lück (2011), Gatti (2010), Tardif (2015), Perrenoud (1999) e Huberman (1992).

Segundo Teixeira (2018), baseada em Lück (2011), o diretor é considerado eficaz quando possui habilidades nas áreas administrativa, relacionamento interpessoal, inteligência emocional e pedagógica. O município estudado exige do gestor um perfil de articulador e mediador da política educacional e responsabilidade pelos aspectos financeiros, administrativos, de pessoal e de recursos materiais.

Enfatizou a responsabilidade dos sistemas quanto à formação dos gestores escolares que irão atuar em suas redes de ensino, defendendo que o início possui características próprias e que, embora o contexto lhe seja familiar, compromissos e responsabilidades são novos e concluiu que os gestores constroem conhecimentos quando fazem da sua prática contexto de investigação, interpretação e análise dos conhecimentos produzidos por outros especialistas. e a profissionalidade docente se baseia em uma postura investigativa e crítica, gerando



conhecimento e aprendizado de forma colaborativa na comunidade local, alterando as relações de poder entre escolas e universidade.

A tese de doutorado de Lúcio Leite de Melo (2019) é uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa de acordo com o referencial teórico de Gil (1999) e Malhota (2001), em que buscou responder à seguinte questão de pesquisa: “quais foram os principais desafios enfrentados no primeiro ano de exercício da função de diretor escolar na Rede Estadual Paulista?” A amostra intencional foi composta por 8 diretoras de escola de uma diretoria de ensino da capital paulista, ingressantes do concurso público para diretores de escola realizado pela SEDUC no ano de 2017. A fim de discutir as funções da gestão escolar e os desafios do diretor de escola iniciante, apoiou-se nos pressupostos teóricos de Drabach e Mousquer (2009), Libâneo (2006), Gatti (2003), Paro (2012), Lück (2009), Oliveira, Abdian, Amorim (2016), Freitas (2017), Azevedo (1932) (1993) e Kuenzer (2007).

O trabalho enfocou o esforço em compreender as especificidades da administração escolar em um contexto complexo e contraditório, devido à dificuldade em implementar uma gestão democrática, em um meio predominantemente tecnicista que legitima políticas gerenciais de gestão. O diretor de escola possui uma característica de multitarefas, a ele competem ações de gerenciamento administrativo, pedagógico, de pessoas e de infraestrutura, onde a gestão democrática aparece como mais uma obrigação do que como uma orientação, pois ao assumirem o trabalho de forma hierarquizada, a gestão democrática seria mais uma das inúmeras tarefas a serem cumpridas.

Quanto à formação inicial, a licenciatura plena em Pedagogia predomina e demonstra não oferecer os subsídios necessários para a prática profissional, auxiliando nas questões pedagógicas, mas se mostrando inconsistente quanto às questões administrativas, ou tecnoburocráticas do trabalho das diretoras.

Melo (2019) destacou como principais achados do estudo: as dificuldades de adaptação a um sistema educacional como o do Estado de São Paulo e ao trabalho, porque alguns diretores mudaram de sistema de ensino para ingressar; escolas de grandes proporções; desmotivação e descompromisso profissional dos pares; professores esgotados; dificuldade de aceitação por parte da equipe escolar e inversão de valores éticos e morais.

Francisco (2020) desenvolveu sua dissertação de mestrado profissional pesquisando o curso de formação para diretores ingressantes da SEDUC-São Paulo, promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-EFAPE, como exigência do estágio probatório dos diretores de escola efetivados no concurso público de provas e títulos de 2017. O objetivo de sua pesquisa foi verificar se o curso semipresencial de ingressantes atendeu

às necessidades de formação do diretor de escola em todas as dimensões, preparando-os para uma atuação eficiente e eficaz. A pesquisadora optou por uma abordagem qualitativa e análise de prosa segundo André (1983). A questão de pesquisa foi: “em que medida o curso de ingressantes da EFAPE contribui para a formação do diretor que está iniciando a carreira?” (FRANCISCO, 2020, p. 15).

Para levantamento dos dados empíricos Francisco (2020) realizou entrevistas com 4 diretores iniciantes da capital de São Paulo e região Metropolitana, analisou os registros dos diretores no AVA- EFAPE, fez estudo da legislação e do conteúdo do curso. As referências teóricas da pesquisa foram Lück (2008, 2009, 2010, 2011), Levy (1999), Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), Almeida (2002, 2004, 2009), Prado (2006, 2009), Moran (2008), Costa (2015), Carvalho (2018), entre outros.

Segundo Francisco (2020) os saberes constituídos na experiência são a base, mas não são suficientes, os diretores precisarão de novas experiências para construir sua profissão. Com base nos conceitos desenvolvidos por Alvarado-Prada (2010) a pesquisadora defendeu que é necessário haver formação técnica e contínua para acompanhar as inovações da sociedade e criar condições para avançar no sentido da gestão democrática. Entende-se também a formação como conhecimento construído por um indivíduo intencionalmente, concluindo que a formação se concretiza quando, ao final do processo, os diretores conseguem se apropriar do conhecimento e utilizá-lo no exercício do seu trabalho, compreendendo que o curso de diretores ingressantes é a primeira etapa na formação, fornecendo os aportes para que o diretor de escola dê andamento aos primeiros desafios, instrumentalizando-o para dar continuidade na busca por soluções dos problemas do seu cargo, em ações conjuntas com suas equipes.

A dissertação de Benga (2021) é uma pesquisa-formação, uma variante da pesquisa-ação proposta por André (1983), com o objetivo de analisar uma proposta de formação com o suporte da constituição de um grupo colaborativo junto a um grupo de diretoras iniciantes da Secretaria Municipal de da Região Metropolitana de São Paulo. A questão de pesquisa foi: “ao idealizar a proposta de formação de grupos colaborativos de diretores iniciantes, quais contribuições para sua formação esses profissionais poderiam obter por meio de diálogos nesses grupos, como se realizaria o processo de reflexão nesses encontros e quais seriam as possibilidades e as ações preventivas, em momentos anteriores ao ingresso na função (BENGA, 2021, p.23).

Os autores de referência para analisar a gestão escolar e o papel do grupo colaborativo na formação do diretor iniciante foram Lück (2000 e 2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), Silva (2018), Passos (2016) e Fiorentini (2016).

A pesquisadora fez uma análise sobre o processo formativo do diretor iniciante, na qual defendeu que o trabalho do diretor exige mais que teorias porque a prática faz a diferença na vida do profissional fazendo com que mude sua percepção sobre o assunto. Para isso, é necessário que haja um processo de desconstrução de algumas certezas e mobilização do coletivo em prol de um processo formativo que converse com suas práticas.

À guisa de conclusão, afirmou que os diretores necessitam de processos formativos planejados, que ultrapassem a mera transmissão de informações, em reuniões que possibilitem oportunidades de reflexão sobre o cotidiano escolar, a partir de metodologias dialógicas colaborativas que contribuam para sua prática diária (BENGA, 2021).

Kaori Giulliana Akatsu Caetano da Silva (2021) realizou sua tese de doutorado em Psicologia da Educação, respondendo à seguinte questão de pesquisa: “como construir um processo formativo que contemple as necessidades e desafios enfrentados pelos diretores iniciantes?” O objetivo da pesquisa foi “propor o desenvolvimento de um processo formativo em parceria com os diretores iniciantes.” (SILVA, 2021).

Trata-se de uma pesquisa de orientação qualitativa cujos dados foram analisados por meio da análise da prosa segundo André (1983). Silva (2021) trabalhou com um grupo de diretores iniciantes em uma secretaria municipal de educação do interior de São Paulo, analisando as respostas de 21 diretores(as) e a transcrição de 04 encontros presenciais envolvendo 6 diretoras(es) de um grupo de discussão organizado conforme Weller (2013).

Concluiu-se que falta conhecimento específico, que desempenhar a função é difícil em consequência do escasso conhecimento sobre procedimentos administrativos e burocráticos; existe pouco tempo para dedicação à função pedagógica, devido à gestão de pessoas e conflitos. Propõe formação anterior para os docentes que desejam assumir a direção da escola e formação continuada para apoiar os iniciantes.

Apresentamos a seguir a análise dos estudos correlatos.

### **2.3 Análise dos estudos correlatos**

Os estudos revelaram resultados importantes sobre as características das aprendizagens das(os) diretoras(es) de escola, possibilitando a compreensão sobre como desenvolvem sua profissionalidade ante ao perfil legal (exigido pelo sistema em que ingressam), contextual e cultural relativos às perspectivas e necessidades da comunidade escolar, bem como conhecer

os aspectos relacionados às dificuldades encontradas para alcançar os objetivos que lhes são impostos em decorrência das exigências do cargo e do contexto de trabalho.

Verificamos por meio das análises das pesquisas que versam sobre as diretoras iniciantes que, apesar da quantidade incipiente de pesquisas que versam sobre o tema, a problemática tem chamado a atenção de pesquisadores, sobretudo em nível de mestrado, uma vez que apenas dois dos 13 estudos correlatos a esta pesquisa são em nível de doutorado.

Os estudos analisados foram desenvolvidos por abordagem qualitativa, são empíricos e utilizam procedimentos como entrevistas, estudo de narrativas, buscando compreender a prática dos sujeitos, analisando-os em seus contextos de atuação e considerando também as propostas de formação profissional. Um dado que nos chamou a atenção foi que dos 13 pesquisadores que se dedicaram à análise dessa temática, 12 possuem alguma ligação com a rede pública de ensino.

Benga (2021), Carvalho (2018), Mello (2008, 2014), Melo (2019), Silva (2021), Ferreira Filho (2016), Araújo (2017), Theodoro (2016), Stoffel (2012) e Silva (2021) são pesquisadoras(es) que vivenciaram, em dado momento de suas carreiras, o trabalho na direção escolar, ou ainda trabalham como diretoras(es) de escola. Estas(es) pesquisadoras(es), citam, nos estudos, suas experiências de vida como diretoras(es) de escola e suas inquietações quanto ao trabalho na administração/gestão, que as(os) impulsionaram como pesquisadoras(es), ratificando a complementaridade entre a teoria e a prática.

Todos os estudos, sem distinção, demonstram a necessidade de aporte teórico/científico para a análise da temática da diretora de escola iniciante, visto que explicitam dados quanto à complexidade do cargo, à necessidade de um olhar profissional e atencioso das redes e sistemas de ensino, quanto à transição profissional de docente para o cargo/função administrativo e a necessidade de apoio profissional e pessoal às(aos) que iniciam e ainda advertem que a área é pouco pesquisada.

Teixeira (2018) e Francisco (2020) não possuem experiência no trabalho como diretoras de escola. A dissertação de Teixeira (2018) foi desenvolvida em um curso de Administração Geral e a autora é a única desse grupo de pesquisadores que não tem experiência pessoal de trabalho na gestão escolar. Francisco (2020), por sua vez, atuou como formadora na rede estadual de São Paulo, é professora e tutora em cursos de Pedagogia e trabalha como gestora de cursos de formação para a rede estadual, atuando diretamente no oferecimento do curso de formação de diretores ingressantes da SEDUC-SP.

Há uma diversidade considerável de autores de referência nos trabalhos que discutem a administração/gestão escolar, sendo os mais citados Lima (1991, 2011), Nóvoa (1995, 2010),

Maia (2008) Alonso (1976), Libâneo, Lima e Toschi (2007, 2010), Paro (2009, 2010, 2011ab, 2012), Ribeiro (1968), Silva Júnior (2015), Davis (2002) e Teixeira (1961, 1968), Lortie (2009), Lück (2010) e Masetto (2003) - este último é citado quando se trata do trabalho da diretora de escola frente aos desafios da tecnologia.

Para discutir a gestão da educação básica e o trabalho da diretora da escola pública, são utilizados como referenciais Abdian (2014), Boccia (2014), Souza e Gouveia (2003), Caetano e Luiz (2012).

A organização da escola pública é discutida a partir de Castro (2000), Conti; Riscal e Santos (2012) e Masetto (1999).

Três dos trabalhos utilizam como referencial as dimensões da gestão desenvolvidos por Lück (2000, 2007, 2008, 2009, 2011).

A função social da escola é discutida, utilizando-se como referencial Freire (2014, 2009), Alonso (1976, 2003), Davis (2002), e Cortella (1998). Para discutir a carreira docente Huberman (2000) é citado em dois trabalhos.

Os estudos revelam, ainda, que o corpo teórico da administração escolar está em construção e a formação continuada oferecida pelos sistemas é influenciada pelas vertentes teóricas da administração geral.

Os trabalhos levantados nos estudos correlatos a esta pesquisa, de forma geral, evocam as aprendizagens docentes como base para o trabalho dos diretores, utilizando os estudos de Mizukami (2002), Nono e Mizukami (2005), Reali e Tancredi (2008), Tancredi (2009) Tardif (2010), Lima (2003), Godoy (2000), Imbernón (2011), Sacristán (1998, 1999).

A análise da formação docente e as características do início da carreira apoiaram-se nos estudos de Mariano (2006), Lima (2003), Nono (2005), Pimenta (2014), Scheibe (2003), Josso (2006), Candau (1996), Lourencetti e Mizukami (2010), Pacheco e Flores (1999), considerando a similaridade apresentada entre os processos formativos de professores e diretores de escola, com destaque às dificuldades encontradas quando iniciantes/ingressantes.

Para analisar a perspectiva da administração escolar, Teixeira (1999) e Paro (2010) são as referências mais citadas quanto ao conceito desse tipo de administração. O trabalho da diretora de escola é realizado em um contexto difícil e dinâmico que exige competências técnicas, legais, pedagógicas, interpessoais, ainda que as diretoras sejam iniciantes.

Há expectativas também quanto a posicionamentos pessoais, assertividade e liderança, demonstrando que o cargo exige características para além daquelas expressas na formação inicial ou mesmo continuada, quando oferecidas pelo sistema.

A busca por dissertações e teses nos periódicos para compor os estudos correlatos, permitiu-nos observar que o tema é carente de pesquisas e, sem exceção, os pesquisadores apontam a necessidade de teorizar a administração escolar ampliando os conhecimentos do campo. É nesse sentido que acreditamos que ao analisar os processos de aprendizagem de diretoras de escola iniciantes, nossa pesquisa poderá trazer contribuições, ainda que sucintas, para o campo de conhecimento.

A seção a seguir abordará o referencial teórico no qual apoiamos nossas análises.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

*Eu gosto muito da sala de aula, mas com a direção eu posso ir mais longe, posso despertar em mais pessoas esse amor, essa paixão por olhar o outro. Eu trabalho muito com a humanização, o outro importa para mim, é uma vida.*

*Diretora D5*

Esta seção compõe-se de três subdivisões: na primeira procuramos situar as diretoras de escola no contexto legal da profissão, abordando aspectos da legislação traduzidos em normativas e documentos orientadores; na segunda, abordamos o contexto geral em que ocorrem as aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, perspectivas sobre a administração/gestão escolar, vislumbrando as múltiplas forças que interpenetram a realidade de trabalho da diretora de escola, orientando, norteando, regulando e, por vezes, confundindo e comprometendo o alcance dos objetivos da educação pública.

Na terceira, enfim, abordamos as perspectivas e conceitos-chave que orientam a análise empírica da pesquisa: a teoria de Huberman (2013) sobre a carreira docente, especificamente a fase inicial (inserção) dessa caracterizada pelos aspectos de *sobrevivência/choque do real e descoberta* que marcam os primeiros anos de trabalho docente e suas aprendizagens; o conceito de *Educação Permanente* de acordo com os estudos de Imbernón (2000) e algumas contribuições advindas dos estudos sobre o início da carreira docente com base em Lima (2006), Mariano (2006) e Palomino (2006). Os estudos sobre os processos de aprendizagem de diretoras de escola iniciantes têm demonstrado semelhanças entre os processos vivenciados por professoras iniciantes.

#### 3.1 Administração escolar e o contexto de trabalho das diretoras de escola

Para falar das diretoras de escola em uma perspectiva de carreira, é preciso compreender que seu trabalho na escola pública acontece em um contexto condicionado por múltiplos fatores, que ultrapassam os aspectos técnicos e pedagógicos, englobando os aspectos legais, as contingências, desafios e os aspectos relacionais que fazem com que as profissionais em questão busquem soluções, desenvolvam estratégias de trabalho e de convivência e assim, possam consolidar a suas aprendizagens e construir sua identidade profissional.

Segundo Ganzeli (2011), a gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo por ser a escola um espaço histórico e social que guarda marcas do seu passado e tem o potencial de modificar o futuro.

Na medida em que atendem às demandas emergentes do trabalho escolar, cumprindo as múltiplas tarefas, percebendo e mobilizando saberes a fim de atender aos desafios dessa fase de ingresso no novo cargo, as diretoras vão constituindo sua aprendizagem na administração escolar. Nesse sentido, Silva Júnior (1994) afirma ser a escola pública um local de trabalho, de luta dos profissionais por melhores condições laborais e de atendimento aos alunos com questões teóricas e prático-políticas a serem enfrentadas, visto sua natureza e significação (SILVA JÚNIOR, 1994, p. 20-21).

O ingresso no cargo de diretora de escola expressa um potencial de aprendizagem e desenvolvimento profissional em novo e difícil contexto de trabalho, marcado por inquietações profissionais e pessoais, decorrentes do processo de mudança dentro da carreira. Isso se dá porque mesmo que a mudança seja na mesma carreira, aspectos diferentes permeiam e integram o contexto de trabalho das diretoras, impondo-lhes novos desafios próprios do cargo que impactam na sua aprendizagem à medida em que as diretoras vivenciam as diversas situações e enfrentam os desafios cotidianos, buscando dominar os meandros da administração escolar.

Dentre esses aspectos, podemos destacar a expectativa e responsabilidade impostas à figura da diretora de escola ligadas às exigências legais e sociais do trabalho.

Falamos de uma educação escolar, em uma sociedade desigual e em um mundo em transformação, com políticas econômicas que historicamente afetam os sistemas escolares, seja de forma direta, orientando os acordos mundiais com impacto nas legislações nacionais, seja pela adesão dos sistemas aos ditames da política econômica e interesses de mercado e pelo desafio em atender aos princípios democráticos da educação pelas vias da educação escolar.

A despeito das políticas que envolvem a educação e sobre as práticas de gestão que acontecem nas escolas Sander (2007) adverte que são marcadas pelo formalismo, ou seja, há uma discrepância entre a norma prescrita e a conduta real, entre o planejamento e sua execução, entre o projeto pedagógico e sua tradução à realidade.

[...] o formalismo e seu impacto sobre a qualidade educacional e o desempenho escolar residem tanto nas falhas do processo legislativo, do processo de formulação política, do processo de elaboração de planos; como nas falhas do processo de organização e gestão na aplicação das formulações teóricas e legais na escola e nos sistemas educacionais [SANDER, 1976; 1977]. (SANDER, 2007)



A complexidade escolar também se explicita pelo compromisso social de seu trabalho perante um contexto político e social marcado pela exclusão, em diferentes níveis e aspectos. É urgente a necessidade de conscientização e mobilização coletivas em prol das mudanças, visando a uma educação mais libertadora.

A importância dessa análise está em conhecer a realidade a fim de que possamos nos posicionar de maneira mais consciente diante do contexto geral da escola pública, uma vez que a instituição está implicada em um jogo de forças e interesses que delimitam sua atuação e orientam as políticas de formação das diretoras de escola, impactando na caracterização de sua aprendizagem profissional.

Segundo Silva Júnior (2015), existem vazios teóricos e, conseqüentemente, a necessidade de formular teorias e conceitos sobre a escola pública, a partir de investigações sistemáticas que expliquem e possam contribuir na construção coerente do discurso pedagógico (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 15).

Em um país com acentuadas desigualdades econômicas e sociais, é preciso falar da escola pública como espaço de emancipação e resistência, esclarecendo que no bojo dessa discussão está o direito à educação de milhares de alunos que dela dependem para acesso aos bens materiais e culturais da nossa sociedade, de forma crítica e de modo que possam alcançar sua cidadania.

Analisar o trabalho na escola pública é importante para a construção de saberes que venham ao encontro da compreensão dessa complexidade ligada a aspectos e características históricas e conceituais da administração escolar, suas contradições no campo teórico e suas especificidades, a fim de melhor conceituar e, como afirma Silva Júnior (2015), teorizar a administração escolar, visando a desenvolver uma crítica produtiva, considerando uma estrutura conceitual, política e sobretudo ética, que venha contribuir para a construção de saberes, com foco em práticas profissionais mais assertivas visando a uma educação emancipatória.

As escolas existem para ensinar, e não para que sejam meramente administradas e inspecionadas, como sugere o foco dado aos aspectos burocráticos do trabalho da diretora de escola, adverte Silva Júnior (2015).

O autor defende ainda que a escola é um local de trabalho com finalidade e natureza peculiares, cujo objetivo é elevar a condição das aprendizagens dos alunos, cumprindo, assim, seu papel social junto ao conjunto da população, sendo necessário ratificar a função pedagógica das escolas (SILVA JÚNIOR, 1994).

Silva Júnior (1994) informa que o Estado de São Paulo, ao contrário dos outros Estados da federação, é o único a manter o concurso público como forma de ingresso para o cargo diretora de escola, o que pressupõe a existência de um saber técnico especializado a ser estruturado, cuja posse e domínio constituem requisitos prévios para o exercício da administração escolar.

Contestando a ênfase dada à utilização dos princípios da administração geral na escola, pela diferença existente entre a natureza do trabalho da empresa e a natureza do trabalho escolar, Silva Júnior (1994) adverte que as empresas têm por objetivo a produção objetivando o lucro, enquanto a natureza do trabalho escolar é a formação do cidadão.

A escola pública deve ser pensada pela lógica do direito à educação. Diferente da escola privada, cujos objetivos seguem a lógica do mercado e prezam por interesses individuais, a escola pública busca promover o bem comum e atender ao direito coletivo. As contingências demonstram a necessidade da profissionalização da administradora escolar para uma atuação coerente com a natureza do trabalho que desenvolve, ou seja, articulada ao projeto de desenvolvimento do ensino (SILVA JÚNIOR, 1994; 2008; 2015).

Silva Júnior (1994) defende ainda que a aprendizagem profissional da diretora deve favorecer o desenvolvimento de uma profissional crítica, política, credenciada por um saber que lhe confira autoridade e confiança junto aos profissionais e comunidade onde trabalha; além disso, sua atuação deve atender ao ideal político e democrático de promoção da cidadania.

Outras contribuições teóricas importantes são de Vítor Henrique Paro (1990; 1998; 2020) que advoga quanto à natureza pedagógica e política do trabalho da diretora de escola da gestão escolar. Segundo Paro (1990), as relações na escola são profissionais, mas também são técnicas, interpessoais e políticas (de convivência humana). uma vez que convergem, ou pelo menos deveriam convergir, para atender aos objetivos da administração escolar. Isso porque o trabalho da diretora de escola não ocorre no vazio, mas em íntima ligação com determinadas condições históricas, sociais, econômicas presentes no contexto em que a escola está inserida (PARO, 1990, p. 13). Paro (1998) esclarece ainda que:

[...] quando os interesses de todos os indivíduos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a gestão pode se revestir de um caráter mais técnico, pois se atém muito mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos. Não deixa de ser política, mas pode mais facilmente fazer-se democrática (PARO, 1998, p.768).

São dois focos de pressão: de um lado pais e alunos reivindicando condições para melhoria do ensino, de outro o sistema cobrando o cumprimento dos regulamentos e

determinações por ele emanados, influenciados por princípios gerenciais. Nesse contexto, cabe à diretora de escola atender ou, minimamente, engajar-se frente às necessidades de sua comunidade, sendo-lhe porta voz (PARO, 1990, p. 133).

Corroborando o pensamento de Paro (1990) quanto à adoção desses princípios gerenciais pelo sistema, Oliveira (2018) esclarece que tais princípios são introduzidos paulatina e sistematicamente no contexto escolar. Adentram o cotidiano escolar imbuídos de valores, ideias e técnicas do setor privado como um conjunto de propostas para administrar a escola, trazendo um modelo de gestão a serviço dos propósitos capitalistas que ameaçam os princípios pedagógicos e democráticos da escola pública, interferindo na formação docente e no modo como se estruturam as relações de trabalho. A autora acrescenta ainda que os preceitos da nova gestão pública introduzem na escola a lógica da competitividade, do ranqueamento, da prestação de contas, da meritocracia e responsabilização, regulados pelas avaliações externas (OLIVEIRA, 2018, p. 45-47).

Conforme vimos anteriormente, nesta seção, tal organização do trabalho escolar não favorece a ação das diretoras de escola. Envolvidas em uma rotina desgastante, com demandas de todos os níveis, pressão para cumprir metas pedagógicas quando lhes falta o mínimo, que é poder contar com uma equipe completa, tanto do corpo docente quanto do pessoal de apoio operacional (limpeza e cozinha e administrativo). Dessa maneira, as diretoras de escola desdobram-se entre as orientações e demandas cotidianas e sazonais, cumprindo como possível e até de forma surpreendente os desafios do trabalho.

As políticas de formação das diretoras de escola devem considerar as especificidades amplamente discutidas pelos autores, de forma que a escola atenda aos princípios pedagógicos e de cidadania, concretizando assim seus objetivos junto à sociedade democrática, na promoção das aprendizagens discentes. Faz-se necessário um olhar crítico quanto à adoção e disseminação dos princípios gerencialistas nas redes de ensino.

Sob o pretexto de modernizar a gestão por meio da adoção das ferramentas digitais, métodos, episódios formativos ou ideias que pressupõem os saberes sobre administração geral como solução para todas as mazelas que impactam na administração escolar, os sistemas limitam a compreensão dos problemas reais da escola pública, confundindo as diretoras quanto aos saberes necessários para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em suma, o sistema acaba por desviar a atenção das diretoras de escola daquilo que é essencial, a aprendizagem discente, em detrimento de atividades de cunho operacional. Segundo Ball (2005), as orientações gerencialistas e performáticas, que norteiam as atividades

educacionais na atualidade, repercutem negativamente no trabalho, nas relações pessoais e no emocional das(os) educadoras(es).

Paro (1990) ressalta ainda a necessidade da competência técnica, administrativa e pedagógica, consciência filosófica da práxis educativa e consciência crítica da realidade social para a gestora escolar. Tais características, segundo o autor, concorrem para capacitar as diretoras de escola a se engajarem na eliminação das desigualdades sociais.

Na contramão do que preconizam os estudos sobre gestão escolar, cada vez mais os sistemas aproximam a administração das escolas à administração geral/empresarial.

Segundo Silva Júnior (1994), igualar escolas às empresas é desconsiderar as características e natureza dessas instituições, visto que a escola possui objetivos pedagógicos e as empresas são organizadas a fim de atenderem a objetivos especificamente econômicos e mercadológicos. Na escola, a administração concorre para a efetivação do ensino, a educação possui peculiaridades com as quais só é possível lidar com proficiência (especialização), ou seja, com a compreensão de sua complexidade (SILVA JÚNIOR, 1994).

Os fatores expressos anteriormente impactam diretamente nas políticas de formação, consequentemente nas aprendizagens das diretoras iniciantes. Ao analisarmos os programas de inserção profissional, nos compete indagar sobre o discurso que marca a administração das escolas no Estado de São Paulo, e assim, avaliarmos o quanto de reprodução pode existir em um sistema marcado predominantemente pelas relações de Estado.

Tal enfoque visa à superação das limitações, colaborando para processos de aprendizagem profissional coerentes com as reais necessidades para o trabalho, considerando o contexto de escola pública e suas peculiaridades.

### **3.2 As aprendizagens da diretora de escola e a proposta de formação na carreira**

Segundo Imbernón (2000, 2009) a formação permanente é um projeto educacional e político, que envolve sociedade e comunidade, mobilizando em torno do objetivo de mudança social.

Ao analisarmos o trabalho das diretoras de escola e os fatores que as mobilizam, poderemos abstrair as teorias e concepções implícitas na práxis. A partir do seu próprio contexto de trabalho, a equipe responsável pela formação deve criar estratégias que favoreçam a análise do contexto e de suas práticas profissionais, considerando fatores como as capacidades, habilidades, emoções e atitudes em um movimento dialógico, diversificado e participativo.

A formação permanente das diretoras deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo baseado numa reflexão para transformar a prática (IMBERNÓN, 2000, 2009).

A literatura sobre formação de professores vem demonstrando que os cursos e eventos não são a forma ideal para a formação profissional; no entanto; não descartamos a necessidade de as diretoras iniciantes conhecerem a rede em que irão trabalhar, e, nesse sentido, os cursos oferecidos pelos sistemas podem ser uma estratégia válida de socialização colaborando com a inserção profissional.

Para caracterizar os processos de aprendizagem profissional das diretoras de escola iniciantes faz-se necessário compreender que esse momento é específico em suas carreiras, compreender ainda suas realidades, desafios, facilidades e dificuldades, constituídas em um contexto educacional influenciado por fatores legais, históricos, sociais e políticos.

A aprendizagem das diretoras não é resultado de uma assimilação pacífica das determinações legais do sistema. As insurgências frente ao estabelecido fazem parte do processo e constituem-se em características desse processo, mantendo as diretoras ligadas aos princípios e ideais do grupo docente, situação que se dá por sua própria história.

Segundo Barroso (2005), essas insurgências são micro regulações adotadas pelas diretoras para realizarem seu trabalho, marcando de certa forma sua profissionalidade.

A literatura sobre a carreira docente e sua formação, destaca que os cursos de formação inicial de modo geral não atendem às necessidades formativas das diretoras para o exercício da administração escolar.

Por privilegiar o trabalho docente, os cursos de licenciatura destacam tempo insuficiente do currículo de formação inicial para a gestão escolar, sendo necessária a formação continuada para atender às necessidades do trabalho nas escolas.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabelece na meta dezesseis o compromisso em:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A experiência na docência é a base para o trabalho das diretoras, mas os estudos sobre diretoras de escola iniciantes têm demonstrado a fragilidade profissional quanto ao domínio administrativo da gestão, com ênfase nos aspectos contábeis do trabalho (ARAÚJO, 2017; SILVA, 2021).

Destacamos que não existe uma transposição natural dos saberes e habilidades desenvolvidos na docência para a administração escolar. As mudanças dentro da carreira impactam as profissionais, modificando sua atuação e sua profissionalidade, na medida em que são exigidas outras habilidades ao iniciarem o trabalho como diretoras de escola.

Os conhecimentos como docente são pré-requisitos para acesso ao cargo por sua natureza, contudo a esses conhecimentos da docência é necessário que se agreguem outros que as habilite a desenvolver atividades específicas, peculiares e com grau diferente de complexidade daquelas que desenvolviam enquanto professoras.

As diretoras iniciam o trabalho em escolas em pleno funcionamento e segundo esclarecem Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), as características organizacionais representam 30% do total das que são necessárias para um bom funcionamento da escola a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. Os autores destacam oito pontos importantes no trabalho a serem considerados: professoras preparadas, bom clima de trabalho, estrutura organizacional e boa organização do processo de ensino e aprendizagem, papel significativo da direção e da coordenação pedagógica, disponibilidade de condições físicas e materiais, estrutura curricular, modalidades de organização do currículo e disponibilidade da equipe para aceitar inovações (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 302-303).

Apesar de não determinar sozinho a esperada “qualidade educacional”, o trabalho de mediação das diretoras à frente da direção escolar, ao organizar a escola e zelar pelas questões administrativas e pelas boas condições do espaço físico, contribuem para um clima escolar que favorece e proporciona condições adequadas para o trabalho pedagógico.

### **3.3 Os primeiros anos do Ciclo de Vida Profissional e a carreira do Magistério**

Segundo Huberman (2013), durante seu percurso profissional dentro de uma organização as pessoas viveriam um ciclo, com estágios mais ou menos comuns, mas suficientemente estáveis para que pudessem ser estabelecidos padrões e descrever as características que marcam trajetórias semelhantes e determinam assim fases de suas trajetórias profissionais. Para o autor:

O conceito de carreira apresenta vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa

série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciados por ela (HUBERMAN, 2013, p. 38).

Seu estudo focalizou docentes do ensino secundário, porém vem sendo satisfatório para análise da realidade de outros(as) profissionais dentro da carreira, com ênfase ao que Huberman (2013) defende quanto às características dos primeiros anos de trabalho, ou período de inserção.

Ao desenvolver questões sobre a carreira dos docentes, Huberman (2013) procurou analisar se os ciclos clássicos sobre a vida individual se confirmariam ao estudar uma população próxima (HUBERMAN, 2013, p. 35). Huberman (2013) questionou ainda se haveria fases ou estágios no ensino; que imagem as pessoas teriam de si como professores(as) em sala de aula; as pessoas se tornariam mais ou menos competentes no decorrer dos anos; as pessoas estariam mais ou menos satisfeitas em determinados momentos da carreira; haveria momentos de tédio, crise ou desgastes, e se, em caso positivo, o que provocaria e como enfrentariam; as pessoas tendem a aproximarem-se cada vez mais da instituição em que trabalham, tornam-se mais prudentes, conservadoras, mais fatalistas; os acontecimentos da vida privada repercutiriam no trabalho, quais seriam e o que distingue os profissionais que chegam ao final da carreira carregados de sofrimento, daqueles que o fazem com serenidade (HUBERMAN, 2013, p. 35-36).

Os conceitos desenvolvidos por Huberman (2013) formaram um aporte teórico importante para análise da carreira docente quando publicados e nas décadas que se seguiram, porém outras pesquisas devem ser consideradas sobre a temática uma vez que não podemos fazer generalizações quanto às características das profissionais, no sentido de que não necessariamente uma profissional iniciante esteja no auge da sua motivação, menos ainda devemos considerar que profissionais com muita experiência estejam em fase de desinvestimento, a exemplo de grandes personalidades que seguiram firmes na carreira acadêmica e com importantes contribuições até o final de suas vidas, como Marli André (1944-2021), por exemplo.

Embora, em seus estudos, Huberman (2013) tenha considerado outros sujeitos (docentes) e haja controvérsias quanto às características descritas para as profissionais nas diversas fases da carreira, os estudos realizados sobre aprendizagem das diretoras de escola têm demonstrado alguma similaridade com situações vivenciadas pelos docentes, como esclarece Mello (2014).

Apoiados nos pressupostos de similaridade, natureza das funções e carreira, é que nos aproximamos de conceitos desenvolvidos sobre o início de carreira docente para

desenvolvermos nossas análises e compreendermos a problemática da diretora de escola iniciante, propriamente no que se refere à fase de inserção/experimentação, que Huberman (2013) descreve como os dois ou três primeiros anos do trabalho docente. A fase de inserção, segundo o autor, é uma fase complexa, marcada pelos aspectos de sobrevivência/choque do real e descoberta:

O aspecto da sobrevivência, traduz o que se chama vulgarmente de choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: O tatear constante, a preocupação consigo próprio (vou aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, dificuldade em fazer face, simultaneamente à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2013, p. 39).

A sobrevivência seriam as dificuldades, as agruras, caracterizadas como as situações desafiadoras que concorrem para que as diretoras entrem em conflito com sua própria capacidade, duvidando de suas escolhas.

A sobrevivência segundo Huberman (2013) engloba o que vulgarmente se conhece como *Choque do Real* que são as situações de confronto com as expectativas em relação ao cargo, advindas de vários fatores como uma visão idílica baseada apenas na admiração pelas diretoras e diretores com quem conviveu; conhecimento parcial das atividades inerentes à gestão escolar derivada de uma dissociação do trabalho de docentes e diretoras na escola; falta de clareza em relação às atividades a serem desenvolvidas; pela experiência anterior com uma realidade diferente daquela com que se deparou e excesso de autoconfiança que não encontra respaldo suficiente na formação acadêmica ou experiências anteriores.

A complexidade da fase inicial segundo Huberman (2013) decorre de fatores diversos como formação inicial, contexto de trabalho, fatores de inserção profissional, formação continuada e relacionamentos em diversos níveis, o que faz desses inícios, específicos, possibilitando verificar situações relativamente similares entre os diversos sujeitos que vivenciam o período inicial de trabalho.

A descoberta ou as delícias são as situações de superação. Nas situações de descoberta os sujeitos conseguem sentir o gosto pela nova função, prazer em estar em um cargo de responsabilidade. Como as duas ocorrem concomitantemente, a sobrevivência e a descoberta,



a segunda faz com que as profissionais aguentem as situações de sobrevivência, próprias desse período inicial.

Segundo Huberman (2013) a fase da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional.

O início na carreira do magistério como professora ou como diretora de escola não são processos homogêneos e lineares, cada profissional apresenta especificidades e características individuais, que, entre outros fatores, estão associadas à formação e experiências anteriores, que decorrem do contexto de trabalho no qual está inserida e é influenciada pela cultura e por subjetividades.

Ao optar pelo cargo de diretoras de escola, as docentes habituadas com o trabalho pedagógico e de administração da aprendizagem, passam a vivenciar uma realidade profissional em que têm a prerrogativa legal, ética e social de cumprir com tarefas que diferem não somente das características da especialização docente, mas também se diferenciam em outros aspectos.

São diferentes as responsabilidades, o número de horas a serem trabalhados, a dimensão e diversidade das atividades, o contato diferenciado com a comunidade escolar e com os pares em um contexto marcado pela adoção por parte do sistema, de princípios exógenos ao universo escolar. O início na nova função descortina às diretoras situações por vezes contraditórias e desafiadoras, de caráter pedagógico, curricular e administrativa, decorrentes da legislação, normas e diretrizes oficiais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

O trabalho na escola não é novidade para as diretoras iniciantes, entretanto, as atividades realizadas são mais abrangentes, as questões pedagógicas e burocráticas tomam outra conotação e há outras situações e conseqüentemente outros desafios, específicos e peculiares.

O cotidiano do trabalho da diretora de escola é caracterizado por demandas externas e internas específicas de cada unidade escolar, pelo clima e cultura escolares, também influenciado pela comunidade escolar e seu entorno.

Desempenhar as atividades inerentes ao novo cargo na carreira exige familiaridade com os métodos e aspectos burocráticos específicos da administração escolar. Nesse sentido, o sistema espera da diretora de escola certa aderência às suas normas e formas de organização do trabalho.

A subordinação da aprendizagem profissional aos sistemas de ensino é alvo de críticas por parte de alguns autores, a exemplo de Ball (1995), que afirma a perda da identidade profissional docente em função das características gerencialistas e técnicas, próprias de uma cultura performática.

As diretoras iniciantes que participaram do presente estudo possuem uma média de 16 anos de trabalho docente. De acordo com Huberman (2013), como professoras, estariam vivendo a fase descrita como experimentação:

[...] os professores nessa fase das carreiras, seriam assim os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick, (1986), esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal à procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio através do acesso aos postos administrativos (HUBERMAN, 2013, p. 42).

Como pressupunha Prick (PRICK, 1986, *apud* HUBERMAN, 2013) em seus estudos, as diretoras iniciantes, em tese, estariam vivenciando a opção pelo cargo de maior autoridade, responsabilidade e prestígio.

As situações vivenciadas pelas diretoras iniciantes exigiram a mobilização de vários saberes, em um processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma nova identidade profissional, diante de uma realidade complexa.

Ocorre que ao optar pelos cargos de diretoras de escola iniciaram um processo de aprendizagem do cargo vivenciando situações semelhantes às de docentes de início de carreira, como revelam os estudos sobre esse período da carreira docente e os estudos, ainda tímidos, sobre o ingresso docente no cargo de gestão, como os de Márcia Mello (2008, 2014) e Melo (2019).

As mudanças ocorridas durante a trajetória na carreira, seja o ingresso ou mudanças de cargo, de nível de ensino ou função, provocam uma ruptura e uma ressignificação da identidade docente como afirmam Lima (2006) e Derisso (2020).

Essa ressignificação estaria ligada também às experiências de situações peculiares e similares, vivenciando agruras e delícias (Lima, 2005) próprias desse período inicial, ou seja, experiências de *sobrevivência* e *descoberta* (Huberman, 2013).

Com base nos postulados de Huberman (2013) nos questionamos sobre quais são as aprendizagens desenvolvidas pelas diretoras e como desenvolvem essas aprendizagens nesse início de trabalho no cargo, superando as dificuldades.

Na seção 4 abordamos as características da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo- SEDUC, sistema em que as diretoras iniciantes trabalham.

## 4 A DIRETORA DE ESCOLA E A REALIDADE DA SEDUC

*Quando você se torna diretor é que tudo se torna mais complexo porque além do gerenciamento pedagógico, porque o diretor é o líder pedagógico da escola, ele quem dá o tom.*  
Diretor D1(2020)

Nesta seção apresentamos características da SEDUC SP, um sistema que adota o concurso público para provimento do cargo, incluindo processos de inserção profissional atrelando curso de formação e avaliação institucional do estágio probatório para fins de efetivação.

### 4.1 Caracterização do sistema de ensino e da Diretoria de Ensino

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUC é o maior sistema público estadual do Brasil, composta por aproximadamente 5.400 escolas. As escolas são agrupadas por áreas geográficas, distribuídas em sedes de organização chamadas de Diretorias de Ensino- DE, abrangendo várias regiões, entre capital, litoral e interior do Estado de São Paulo.

Os desafios de um sistema dessa dimensão são imensos, assim como suas desigualdades. A maioria dos alunos atendidos são dos anos finais do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. Com o processo de municipalização do ensino a partir de 2010, poucas unidades que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental ficaram sob a responsabilidade do governo estadual paulista, especialmente no interior do Estado.

A estrutura das escolas é prejudicada por uma distribuição de verbas insuficiente, assim como sofre com a falta de professores e principalmente de funcionários, cujos salários são desmotivadores.

Ao ingressar em uma das escolas da SEDUC a diretora de escola assume, desde o primeiro momento, as responsabilidades pela unidade escolar, iniciando um processo dinâmico em um sistema de estrutura administrativa complexa e que atende a uma parcela significativa dos adolescentes, jovens e adultos paulistas, com todos os desafios para a implementação de uma educação pública que legisla sobre a necessidade de democratização do acesso e a permanência com qualidade, mas que ainda não alcançou seus objetivos.

Raramente o ingresso das diretoras de escola acontece na mesma escola em que trabalhavam, e, mesmo que isso ocorra, o papel a ser desempenhado é outro.

De acordo com o que preconiza a legislação do sistema educacional paulista, não é possível que uma diretora de escola seja completamente iniciante na profissão, visto que o cargo exige experiência comprovada de no mínimo 8 anos na carreira do magistério, sendo que, para cômputo do tempo de serviço, o trabalho pode ter sido realizado também em escolas de outras redes/sistemas sejam elas municipais ou particulares. Para o cargo na SEDUC exige-se ainda que a candidata seja graduada em Pedagogia ou possua pós-graduação lato sensu com carga horária de 1000 horas, ou mais ou pós-graduação stricto-sensu em Educação. O certame do ano de 2017 ofereceu inicialmente 1878 vagas, distribuídas entre vagas de ampla concorrência e àquelas destinadas aos deficientes (SÃO PAULO, 2017).

Apesar de terem demonstrado as habilidades requeridas no concurso público de provas e títulos, para garantir a estabilidade no cargo, as diretoras atenderam à determinação legal da SEDUC, contida na resolução número 72 de 2017 (SÃO PAULO, 2017), e durante um período de 1095 dias estiveram sujeitas à avaliação periódica para comprovar condições para serem efetivadas.

A SEDUC impôs às diretoras de escola iniciantes que realizassem um curso de formação com carga horária de 360h sob responsabilidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento da Educação-EFAPE. Além da participação, a aprovação foi obrigatória e o curso compôs requisito para a efetivação no cargo, juntamente com a avaliação de desempenho periódica no período de estágio probatório.

A profissional responsável pelo acompanhamento das etapas do estágio probatório é a Supervisora de Ensino da escola em que a diretora trabalha.

A SEDUC é organizada em órgãos centrais responsáveis pela legislação, administração geral e Escola de Formação e Aperfeiçoamento, responsável pela formação continuada dos profissionais.

Escolas com cargo vago de diretora são oferecidas em processo de remoção para as diretoras que já são efetivas na rede, e somente depois dessa etapa é que são oferecidas para ingresso das novas diretoras concursadas.

A Diretoria de Ensino- DE em que as diretoras da presente pesquisa ingressaram é composta por 51 escolas estaduais, abrange 8 municípios e se localiza na região central do Estado de São Paulo. Dessas 51 escolas, 15 são dirigidas por diretoras iniciantes.

As escolas com número reduzido de salas de aulas (menos que 12 salas) não comportam a figura da diretora de escola e são dirigidas por uma professora designada como vice-diretora, que responde por todas as funções administrativas e pedagógicas.

As escolas que atendem aos anos iniciais representam uma pequena parcela das unidades escolares da Diretoria de Ensino em questão. Em virtude da política de municipalização do ensino ficaram sob a responsabilidade do sistema apenas 7 unidades escolares em um único município.

Das escolas dirigidas por diretoras de escola iniciantes apenas uma atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola em questão atende às (os) alunas(os) em tempo estendido, é de porte médio e situa-se na periferia da cidade, tendo sido escolhida para ingresso por profissional já experiente na direção de escola, corroborando o que afirma Silva Júnior (1993) quanto à realidade das diretoras iniciantes: escolas muito pequenas, de anos iniciais ou de baixa complexidade, raramente são dirigidas por diretoras novatas – assim, ficam para ingresso escolas de maior complexidade e de maior vulnerabilidade social e econômica. Nesse sentido, Paro (2010) e Ganzeli (2011) afirmam que as escolas mais difíceis são assumidas por diretoras menos experientes.

Ao ingressar, as diretoras assumem escolas de tempo parcial (regulares) ou, no máximo, podem assumir Escolas de Tempo Integral-ETI (de tempo estendido). No decorrer do ano letivo, se houver interesse e apoio da comunidade, após indicação da Diretoria de Ensino, podem pleitear a adesão ao projeto do Programa de Ensino Integral-PEI, cujas normativas estão expressas em legislação específica que prevê um regime de trabalho diferenciado com dedicação plena e integral, regime para o qual a SEDUC oferece um diferencial no salário, a título de gratificação pela dedicação exclusiva.

O acompanhamento do processo de formação se dá por meio da verificação da participação satisfatória no “curso de diretores ingressantes” e pelo acompanhamento das atividades laborais da diretora iniciante na administração escolar:

[...] Artigo 2º - A aquisição de estabilidade, a que se refere o artigo 1º desta resolução, fica condicionada à aprovação na Avaliação Especial de Desempenho e à comprovação de desempenho satisfatório no Curso Específico de Formação, durante o período de Estágio Probatório. (SÃO PAULO, 2017).

As diretoras de escola estarão sujeitas a avaliação para comprovar condições de efetivação no cargo ao ingressar na escola, se deparam com uma realidade por vezes contraditória e desafiadora, “legislação, diretrizes oficiais, normas e rotinas organizacionais, questões pedagógicas e curriculares” (LIBÂNEO OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 400).

Diante desse novo contexto as diretoras necessitam, de modo geral, rever e desconstruir crenças, apreender métodos e ressignificar suas práticas profissionais, aprendendo a ser diretoras.

Os primeiros anos de início do trabalho no cargo de direção, analogamente ao que ocorre no processo que marca o início de carreira das professoras são cruciais podendo ser considerados como os mais significativos em termos de apropriação e construção de sentidos e construção de uma identidade profissional.

Em relação ao exposto anteriormente Schön (1987) define os primeiros anos de trabalho no magistério como um período paradoxal, no qual as diretoras de escola demonstram capacidades que ainda não possuem, mas que apenas se desenvolvem realizando atividades que não entendem, sendo descrito ainda por ele como um período em que a sobrevivência, a descoberta, a aprendizagem e as emoções atingem pontos elevados (SCHON, 1987, *apud* ROLDÃO, REIS E COSTA).

Compete às diretoras de escola iniciantes trabalhar, mesmo que as atividades ainda lhes sejam desconhecidas, participar com bom aproveitamento do curso oferecido, e no desempenho de sua função comprovar sua competência para efetivação no cargo. São avaliadas e acompanhadas por outras profissionais e monitoradas por uma “comissão especial de desempenho”. Nesse processo avaliativo destaca-se o papel das supervisoras de ensino.

O acompanhamento das diretoras de escola iniciantes durante o período de estágio probatório foi delegado às supervisoras de ensino sem que houvesse uma formação específica para esse trabalho, ou qualquer condição especial, enquanto as demais atribuições inerentes ao cargo foram incumbidas de realizar acompanhamentos e relatórios periódicos a fim de subsidiar a Comissão de Avaliação Especial de Desempenho” na realização da avaliação das diretoras de escola iniciantes.

Acreditamos que haja uma necessidade real de acompanhamento, apoio e orientação para que as diretoras de escola tenham condições efetivas de assumir as atividades do novo cargo, porém na prática o sistema não se organizou para que esse processo fosse realizado de modo a lograr resultados satisfatórios. Sequer a prerrogativa legal da continuidade do trabalho com a mesma supervisora permanecendo em acompanhamento a diretora iniciante foi respeitada, já no segundo ano de trabalho das diretoras iniciantes houve mudanças na distribuição de setores de trabalho da equipe da supervisão e as diretoras passaram a ser acompanhadas por outras supervisoras de ensino.

As atividades de acompanhamento às diretoras iniciantes pelas supervisoras de ensino deveriam ser uma espécie de tutoria e orientação, culminando no Plano de Desenvolvimento Individual-PDI, nos termos da legislação:

[...] VIII - Plano de Desenvolvimento Individual - PDI: conjunto de ações a serem executadas pelo diretor ingressante, planejadas em parceria com o supervisor de ensino, que tem como foco contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho do cargo que visa a acelerar o desenvolvimento do indivíduo na condução das ações de gestão pedagógica, gestão de processos e gestão de pessoas e equipes, necessárias ao bom desempenho da unidade escolar (SÃO PAULO, 2017).

A legislação estabeleceu ainda o “Plano de Gestão” da escola como documento orientador do trabalho da diretora de escola de toda equipe escolar. Em tese, esse é o documento que sintetiza os aspectos administrativos e pedagógicos e que norteia os processos de ensino e aprendizagem nas unidades escolares:

[...] IV - Plano de Gestão da Escola: instrumento dinâmico, elaborado coletivamente pelos membros da equipe escolar, com vigência de quatro anos e atualização anual, que veicula conteúdo pedagógico e administrativo, consolidando medidas para o bom desempenho dos integrantes da comunidade escolar e a implantação das metas de melhoria dos resultados educacionais, entre outras medidas consideradas necessárias à boa qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 2017)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), indicou o Projeto Político Pedagógico como instrumento legítimo da autonomia didático-pedagógica das escolas. O desafio consiste em entender como o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado, e no caso da SEDUC, o currículo é unificado e prescrito, regulado não pelas necessidades locais, mas pelas normativas gerais dos órgãos centrais e norteado pelas avaliações de desempenho, externas e não conectadas ao contexto local, visto que focam em análise do sistema, e não da individualidade das aprendizagens das(os) alunas(os), no entanto seus impactos recaem na rotina da escola e nos processos de ensino e aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar em torno dessas avaliações.

Na SEDUC, a diretora de escola é a principal responsável pela administração da escola, diferentemente de outras formas de organização adotadas por outros sistemas educacionais que admitem uma diretora pedagógica e uma diretora financeira, como ocorre com a maioria das escolas particulares, por exemplo.

A estrutura burocrática das escolas estaduais paulistas admite outras funcionárias a quem as diretoras podem delegar certas atividades, como as vice-diretoras de escola, professora coordenadora pedagógica e as gerentes de organização escolar-GOE.

Apesar da legislação preconizar a obrigação da diretora de escola com as aprendizagens discentes, as atividades pedagógicas acabam ficando sob a responsabilidade da professora coordenadora pedagógica, quando há esse profissional na unidade escolar, uma vez que os encargos administrativos acabam por ser priorizados.

A GOE é uma funcionária do quadro administrativo, efetiva como secretária de escola ou agente de organização escolar que após ser credenciada por meio de prova de avaliação de competências pode ser designada para auxiliar o diretor de escola nas tarefas administrativas da escola.

Ao criar a função de GOE, a SEDUC preconizava que esta funcionária iria assumir as atividades burocráticas, e assim desonerar a diretora do excesso de tarefas administrativas, de forma que pudesse se dedicar ao acompanhamento pedagógico da escola. Na prática, nem todas as escolas contam com a figura da GOE e mesmo as unidades que contam com o trabalho dessa profissional, a diretora de escola continua realizando grande parte do trabalho burocrático.

É um desafio para a diretora de escola equilibrar as demandas de trabalho burocrático e o monitoramento das atividades pedagógicas, sendo ela iniciante ou não.

O sistema escolar define que o trabalho das diretoras de escola deve perseguir e articular-se com os objetivos de transformação social e, nesse sentido, Paro (2009) adverte que em um país em que alfabetizar é um desafio, ser agente transformador da realidade escolar básica é articular a responsabilidade social com a contradição de trabalhar sob mecanismos gerenciais da administração capitalista, que repercutem diretamente no trabalho.

No tocante a tal reflexão, as diretoras de escola participantes da nossa pesquisa externaram essa dificuldade.

#### **4.2 Aprendizagem e as recomendações do sistema estadual paulista para formação continuada das diretoras de escola**

Os primeiros anos de trabalho das diretoras de escola compreendem uma relação complexa das profissionais com o cargo envolvendo situações de diversas ordens.

O início é marcado por um processo em que expectativas e realidades se confrontam, emergem conflitos e paradigmas são construídos, reconstruídos e desconstruídos, a despeito



disso destacamos em especial a distância entre as perspectivas das diretoras, a forma como concebiam e idealizam o cargo e como o cargo realmente é.

A dinâmica do trabalho envolve o atendimento às atividades em consonância com preceitos legais que são muitos e estão em constante mudança. Além das condições precárias para esse atendimento há o complicador da falta de domínio dos conhecimentos específicos por parte das diretoras e a inconstância das equipes formativas do sistema estadual, em especial em nível central.

Pelo exposto, reiteramos que são diversos fatores que compõem os processos de aprendizagem das diretoras de escola iniciantes. Oportunizar uma inserção profissional que as favoreça no desenvolvimento desses processos é um desafio para o sistema de ensino e em nível local, para as Diretorias de Ensino.

Segundo a resolução SE 56 de 2016 (SÃO PAULO, 2016), para atuar junto às escolas da Rede Estadual de Ensino São Paulo as diretoras necessitam atender ao seguinte perfil profissional:

[...] Perfil do Diretor: Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2016).

No documento intitulado “Diretrizes para Formação de Gestores” (SEE, 2017) foi expressa a proposta de formação profissional da SEDUC. O documento contém 48 páginas e descreve as qualidades e características a serem desenvolvidas pelas gestoras(es) a fim de que atuem como líderes, segundo a política adotada pelo sistema estadual.

São estabelecidas diretrizes gerais e específicas para todas as profissionais que ocupam os cargos de gestão na SEDUC. Pela organização do documento é notória a falta de clareza em relação às diferenças entre gestores gerais e diretoras de escola.

Destacamos que o documento expressa um conjunto de habilidades e competências performáticas, exigindo das profissionais atitudes, posicionamentos, ações em nível pessoal e interpessoal. O documento foi idealizado com base nas publicações sobre desenvolvimento de lideranças escolares, dentre elas *The Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD* (OECD, 2008). A aplicabilidade das diretrizes internacionais na rede pública brasileira deve ser vista com cautela, os sistemas devem analisar as condições locais, as condições reais do seu contexto de atuação sob o risco de não conseguir lograr êxito e precarizar ainda mais a formação das equipes escolares, a contar pelas características de diversidade cultural e socioeconômicas que o Brasil possui.

As diretrizes de formação são organizadas em três eixos: os dois primeiros eixos versam sobre os gestores da SEDUC de maneira geral e o terceiro eixo compreende os “gestores escolares”, considerando temáticas estabelecidas pelo sistema como relevantes para sua formação. A organização do documento é justificada pelo atendimento à heterogeneidade dos profissionais que ocupam os cargos de liderança na SEDUC, mas se equivoca ao desconsiderar a natureza dos cargos e funções quanto às suas especificidades, em especial quanto à natureza dos cargos.

O sistema estadual justifica seu modelo de formação considerando que contrata pessoas que não possuem conhecimento na área de gestão e que tais profissionais adquirem conhecimento na prática diária. O documento subsidiaria a formação continuada, orientada sob os princípios de eficiência e eficácia:

A eficiência diz respeito ao processo executado. Sendo assim, um gestor eficiente é aquele que considera os fatores que poderão influenciar na qualidade do processo para se atingir o resultado. Ele planeja, coordena e organiza o trabalho de sua equipe, levando em consideração diversos fatores como tempo (prazos), custo (otimização de recursos), dentre outros.

Já a eficácia está relacionada à entrega de um determinado serviço, dentro do prazo estipulado e em conformidade aos objetivos propostos. Sendo assim, o gestor é considerado eficaz na medida em que possibilita sua equipe a alcançar os resultados esperados, no tempo determinado para o cumprimento da demanda, com vistas a aumentar o padrão de desempenho (SEDUC, 2017, p. 7).

O documento foi elaborado com uma linguagem própria do universo da administração gerencial (atinentes ao universo empresarial), com algumas citações do campo pedagógico/educacional. Explicita o compromisso da servidora para com as políticas públicas adotadas pelo sistema, garantindo que metas e objetivos da SEDUC sejam cumpridos. As orientações formativas preconizam que a gestão democrática seria uma estratégia de ação a favor de “entregas” mais efetivas e produtivas.

Segundo as diretrizes, cabe às diretoras a corresponsabilidade por suas próprias aprendizagens e pela aprendizagem de outras pessoas, monitorando e oportunizando a formação da equipe e da comunidade escolar, articulando as diversas demandas de trabalho.

O quadro a seguir foi elaborado para resumir as orientações, princípios e premissas presentes no documento norteador das ações de formação do sistema estadual de educação da SEDUC.

**Quadro 2 - Diretrizes para a formação de gestores SEDUC (continua)**

<b>Dimensões da Gestão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão Pedagógica: liderar o trabalho pedagógico nos diversos âmbitos da Secretaria, assegurando a qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem a todos os estudantes;</li> <li>- Gestão de pessoas e equipes: liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional do indivíduo e das equipes;</li> <li>- Gestão dos processos: colocar a gestão administrativa em função da gestão pedagógica;</li> <li>- Gestão de mudanças e de inovações: liderar inovação, mudança e transformação;</li> <li>- Engajamento e trabalho com a comunidade: ampliar os espaços e relações de aprendizagem.</li> <li>- Dar suporte e desenvolver a qualidade dos professores;</li> <li>- Definir objetivos e medir o progresso da escola em relação a estes;</li> <li>- Gestão estratégica de recursos;</li> <li>- Colaboração com parceiros externos.</li> </ul>
<b>Premissas</b>
<p>Necessidade de saber algo; aplicação do resultado; consideração aos saberes já construídos; capacidade de se autogerir; ambientes institucionais de liberdade estruturada; aprendizagem coletiva (a partir da concepção crítica de educação, metodologias, estratégias e técnicas).</p>
<b>Metodologias e técnicas pautadas no princípio da Andragogia</b>
<p>Tutoria: mediação dos fóruns/comunidades virtuais; orientações de uso do material disponível; processo de avaliação e acompanhamento, monitoramento e feedback, atuação/mediação em encontros presenciais, entre outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentoria 1: observação da prática/feedback, caminhadas pedagógicas/local de atuação; dramatização/simulação, ação modelar, escuta ativa e questionamento;</li> <li>- Mentoria 2: acolhimento e aconselhamento para desenvolvimento profissional e pessoal considerando seu cotidiano de atuação;</li> <li>- Comunidades aprendentes/Virtuais de Aprendizagem compartilhamento de experiências e saberes, podem ser entre pares da mesma função ou não;</li> <li>- Investigação-ação: processo baseado na perspectiva da ação-reflexão-ação proposta por Donald Schön (1992), que, por sua vez, está ancorado em Dewey (1859-1952) - pressupõe a reflexão como busca de</li> </ul>

caminho para gerar confiança e promover a reflexão, buscar caminhos e gerar conhecimento com solidez teórica que transforme a prática;

- Autoavaliação: monitoramento das próprias necessidades, escolha de recursos, responsabilidade e adaptabilidade;
- Feedback: comunicação que compreende a retroalimentação dos processos de ensino e aprendizagem e da própria avaliação;
- Análise e síntese - Produção e Leitura de textos: inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, uma forma de apropriação e síntese do conteúdo trabalhado, uma atividade de produção de discursos que se concretizam nos textos;
- Mapas mentais, estratégias de aprendizagem cognitivo-criativa, autorregulação do processo mental, reflexão sobre o próprio pensamento, organização das ações mentais;
- Resolução de problemas: análise, compreensão e desenvolvimento de métodos para solucionar problemas específicos por meio do pensamento crítico, reflexivo e construtivo sobre a questão apresentada;
- Compartilhamento de práticas exitosas: práticas bem-sucedidas são disseminadas para conhecimento do que e como fazer, visam inspirar outros profissionais na busca de bons resultados.

#### **Dimensões da Gestão**

- Gestão Pedagógica: Liderar o trabalho pedagógico nos diversos âmbitos da Secretaria, assegurando a qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem a todos os estudantes;
  - Gestão de pessoas e equipes: Liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional do indivíduo e das equipes;
- Gestão dos processos: Colocar a gestão administrativa em função da gestão pedagógica;
- Gestão de mudanças e de inovações: Liderar inovação, mudança e transformação;
  - Engajamento e trabalho com a comunidade: Ampliar os espaços e relações de aprendizagem.

#### **Práticas de liderança que estão associadas com melhorias no aprendizado dos estudantes, elencadas pela OECD**

- Dar suporte e desenvolver a qualidade dos professores;
- Definir objetivos e medir o progresso da escola em relação a estes;
- Gestão estratégica de recursos e colaboração com parceiros externos.

#### **Legislação que versa sobre o Diretor de Escola**

- Resolução SE 52, de 14-8-2013: Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas;
- Resolução SE 56, de 14-10-2016: Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas.

Fonte: Diretrizes de Formação Continuada para Gestores (SEDUC, 2017)

O documento que estabelece as diretrizes para a formação continuada dos gestores da SEDUC, sob o pretexto de transformar o profissional em um líder articulador, competente, motivador, responsável e autônomo, acaba por desconsiderar as especificidades da escola e seu papel social, desconsiderando a natureza pedagógica da gestão escolar.

Se a intenção dos propositores da formação é aproximar a gestão escolar de um modelo mais moderno de gestão, na prática a estratégia precisa ser vista com cautela.

Sem considerar o contexto de trabalho das escolas e suas especificidades, características da comunidade entre outros fatores de relevância para a atuação das profissionais das escolas, esse modelo de gestão para o qual tende a SEDUC tende a contrariar alguns princípios democrático, o que, em consequência, dificilmente alcançará seus objetivos.

As tentativas de mudança na gestão das escolas brasileiras, segundo Oliveira (2018), decorrem das mudanças de paradigma ocorridas nas políticas públicas no Brasil, tendo como marco legal a Constituição de 1988 sob influência dos processos de mundialização da economia.

Para a educação pública, a partir da década de 1990, tais mudanças buscaram reorientar os objetivos, processos de trabalho e finalidades das escolas, justificadas pelos ideais de redemocratização e descentralização. Foram mudanças drásticas na concepção da administração escolar, contribuindo para a deterioração das condições de trabalho, com consequência para a carreira, uma vez que interferem também em quais sujeitos ocupam os cargos e nos preceitos normativos que regulam a gestão educacional (OLIVEIRA, 2018).

Considerando o contexto exposto, Libâneo (2015) afirma que a formação inicial e continuada docente é impactada por essa política de articulação entre perspectivas de desenvolvimento econômico e social, culminando, entre outros fatores, em oferecimento de cursos de licenciatura com currículos demasiadamente genéricos e caracterizados pela dissociação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos.

Uma política de formação coerente deve considerar a natureza e especificidades da administração educacional, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a escola e seus atores.

A seção a seguir detalha a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*A escola trabalha com educação então eu não consigo conceber essa situação que alguém não foi bem atendido porque a escola pelo que entendendo não são só conteúdos, é um todo, é história é matemática...as vezes tenho que ser firme com alunos, com funcionários, com os professores, mas em momento algum perco a educação porque é a base para lidar com o outro, a palavra educadora deve pesar mais.*  
Diretora D3 (2020)

Esta seção está estruturada de forma a descrever o percurso metodológico da pesquisa. Nas subseções apresentamos a natureza e tipo da pesquisa, a rede de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, como foi realizado o contato com a rede e os passos para aceite; instrumentos utilizados para a coleta de dados (entrevista semiestruturada) e procedimentos de análise dos dados obtidos.

O acesso ao curso de diretores ingressantes e documentos legais e institucionais foram materiais que serviram de apoio para maior compreensão do contexto e favoreceram a triangulação dos dados.

Por meio dos dados institucionais, obtidos pela leitura do material institucional da SEDUC, portfólios produzidos pelas diretoras durante o curso e documentos orientadores do curso específico para diretoras iniciantes, foi possível conhecer o que institucionalmente foi esperado na atuação da diretora de escola iniciante pelo sistema de ensino.

### 5.1 O tipo de pesquisa

A presente dissertação **objetivou** apreender as características das aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, egressas do concurso público para diretoras, do ano de 2017, considerando os três anos iniciais de seu trabalho: 2018, 2019 e 2020 por meio de um estudo exploratório de orientação qualitativa.

Segundo André (2013), as abordagens qualitativas da pesquisa em educação são fundamentadas pela perspectiva de que o processo de conhecimento é construído pelos sujeitos, que nas interações cotidianas atribuem significado às suas experiências, atuando na realidade, transformando-as e sendo transformados por ela (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Creswell (2010) afirma que, se um fenômeno precisa ser entendido porque pouca pesquisa foi feita a respeito, então ele merece uma abordagem qualitativa, e que na pesquisa qualitativa o estudo é exploratório, consistente com as suposições do participante, defendendo ainda que um projeto qualitativo deve focalizar a compreensão do fenômeno no meio em que ele ocorre, na complexidade de uma situação, buscando a compreensão dos sentidos atribuídos pelo grupo. Segundo Paro (2010), “é intrigante a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição”. (PARO, 2010, p. 766).

As pesquisas exploratórias buscam a aproximação com o fenômeno, pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito, sendo que as fontes bibliográficas fundamentam teoricamente o objeto de estudo, o que contribui com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos (LIMA; MIOTO, 2007). As autoras Bogdan e Biklen (1994) defendem que as análises qualitativas tendem a ser indutivas e as teorias são construídas partindo de coisas mais gerais que vão se tornando mais fechadas e específicas, portanto, o investigador não reconhece as coisas importantes antes de realizar a investigação, vai atribuindo significado à medida que desenvolve seu estudo, pela interpretação.

As situações desafiadoras, as dificuldades e facilidades encontradas durante o período de início da carreira, as estratégias desenvolvidas para realizar as tarefas impostas pelas situações de trabalho constroem o conhecimento acerca das características do processo de aprendizagem profissional, reveladas a partir de suas perspectivas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para compor os dados empíricos desta dissertação selecionamos uma amostra intencional que se constituiu de um grupo de 5 profissionais que iniciaram no cargo de diretora de escola no ano de 2018 em unidade escolar jurisdicionada à uma das 91 Diretorias de Ensino da SEDUC, no interior do Estado. Foram consideradas para entrevista profissionais com 1 ano ou menos de experiência como diretora de escola na Secretaria de Educação de São Paulo, sendo aceitável que tivessem experiência anterior na direção de escola de sistemas particulares de ensino por considerarmos que em outros sistemas (particulares e Sistema S<sup>8</sup>) a configuração do trabalho das diretoras de escola difere consideravelmente da configuração que o sistema estadual paulista adota.

---

<sup>8</sup> Sistema S- SESI, SENAI e SENAC.

A diretoria de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida possui 51 escolas estaduais sob a sua jurisdição, 15 delas são dirigidas por diretoras iniciantes, 6 diretoras atendiam aos pré-requisitos para participarem do estudo e 5 concordaram em participar do estudo.

Todas as diretoras que participaram desta pesquisa possuíam experiência anterior como docentes ou professoras coordenadoras na DE em que ingressaram como diretoras. Duas delas com experiência anterior na direção de escola particulares, D1 com 3 anos e meio de experiência anterior e D4 com 10 anos de experiência.

## 5.2 A opção pelo sistema de ensino

O sistema estadual de ensino de São Paulo realizou no ano de 2017 concurso público de provas e títulos para provimento do cargo de diretor de escola e em 2018, segundo dados da SEDUC. No edital desse concurso havia a previsão de realização obrigatória de um curso de formação com carga horária de 360 horas, como parte do estágio probatório. Foram aprovadas 1253 diretoras no certame, e todas foram inscritas pelo sistema para realizar o curso de formação de diretores ingressantes (SEDUC, 2018).

A opção por estudar profissionais desse sistema de ensino se deu pela pesquisadora, considerando a familiaridade e a facilidade de acesso, após verificada a possibilidade do aceite pelo superior imediato e credenciamento como pesquisadora na EFAPE.

A formação inicial das diretoras de escola participantes desta pesquisa é majoritariamente em Letras e Pedagogia (D1, D2, D3 e D4), seguida de formação em Pedagogia; uma das diretoras é licenciada em Matemática e Pedagogia (D5). Todas as diretoras iniciantes possuíam experiência fora da sala de aula como professoras coordenadoras, vice-diretoras do Programa Escola da Família e/ou diretoras em outras redes/sistemas de ensino.

**Quadro 3 - Caracterização das diretoras iniciantes (gênero, níveis de ensino atendidos na U.E. de ingresso, formação inicial e tempo de experiência na docência)**

DIRETOR(A)	GÊNERO	NÍVEL	FORMAÇÃO
D.1	masculino	Fundamental e Médio	Letras e Pedagogia e especialização em Educação Especial
D.2	feminino	Fundamental e Médio	Letras e Pedagogia
D.3	feminino	Fundamental e Médio	Letras, Pedagogia e especialização em gestão educacional



D.4	feminino	Fundamental e Médio	Letras, Pedagogia, especialização em Linguística, mestrado em educação em fase de qualificação.
D.5	feminino	Fundamental e Médio	Matemática, Pedagogia e especialização em Educação.

Fonte: a autora

### 5.3 O contato da pesquisadora com o sistema estadual

O contato da pesquisadora com o sistema estadual para a realização da pesquisa foi feito em etapas conforme segue:

- Contato com a Diretoria na qual foi realizada a pesquisa;
- Contato com a SEDUC para credenciamento formal como pesquisadora e solicitação de acesso ao curso de diretores ingressantes;
- Contato com as diretoras de escola iniciantes a fim de que pudessem participar da entrevista.

O contato com o Dirigente Regional de Ensino foi necessário por ser o superior imediato das diretoras de escola iniciantes e seu aceite fazer parte dos documentos obrigatórios para submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da universidade; antes dessa aprovação não foi possível obter a permissão da SEDUC para realizar a pesquisa.

A SEDUC possui um setor para acolhimento aos pesquisadores denominado UCTEC (Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa) ligada a EFAPE.

Para atendimento à solicitação, a pesquisadora contou com o apoio da supervisora responsável pelo curso de diretores ingressantes da diretoria de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, que, por sua vez, forneceu o contato do profissional responsável pelo referido curso e, por intermédio desse funcionário, tivemos nosso e-mail direcionado à equipe do setor de pesquisas que prontamente orientou-nos.

Foram realizadas duas reuniões mediadas por tecnologia, entre a pesquisadora e a funcionária da UCTEC. A reunião foi valiosa para esclarecer as diretrizes da SEDUC quanto ao acesso aos dados sobre as diretoras iniciantes.

Posteriormente foi disponibilizada uma senha de acesso ao curso de formação para diretores ingressantes/2018 para esta pesquisadora. A proposta inicial seria triangular as informações coletadas por meio das entrevistas com os dados do curso, o que não foi possível diante da incongruência entre o trabalho realizado e o curso de formação.

No entanto, conhecer os conteúdos do curso de diretores ingressantes foi valioso para a compreensão do contexto de formação das diretoras, mesmo que esse conteúdo não tenha sido utilizado diretamente para compor o relatório final da pesquisa.

Duas situações demandaram tempo para serem solucionadas. A primeira foi o dilema para obter o aceite da SEDUC que nos permitiria acesso aos dados; precisávamos ter a aprovação do parecer da comissão de ética em pesquisas, para submeter a pesquisa à comissão de ética, e, assim, necessitávamos de uma resposta positiva quanto à possibilidade de realizar a pesquisa junto ao sistema Estadual. A segunda dificuldade, criada pela situação de pandemia, foi a inexistência de um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para entrevista mediada por tecnologia na Plataforma Brasil, então criamos uma adequação ao modelo disponibilizado pelo sistema.

Após cumprirmos os trâmites necessários, o projeto foi executado.

#### **5.4 O contato da pesquisadora com as diretoras iniciantes**

O primeiro contato com as diretoras de escola iniciantes ocorreu de maneira informal durante o primeiro encontro presencial do curso de diretores de escolas em agosto de 2018. Percebemos suas inquietações diante das situações de trabalho por meio das situações relatadas no decorrer do encontro, o que nos motivou a analisar o processo de aprendizagem vivenciado pelas diretoras nesse momento de ingresso no cargo.

Cerca de um ano e meio depois, com a aprovação no processo seletivo para o mestrado e a redefinição do projeto, foram iniciados os protocolos para as entrevistas.

Para levantar as informações junto às diretoras de escola iniciantes foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A).

A entrevista foi realizada por meio da plataforma digital de conferência virtual *Google Meet* que permitiu gravação simultânea. Além do diálogo síncrono, o uso de um instrumento que permite gravação, facilitou o trabalho de transcrição para análise. Utilizamos para esta etapa da pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturado.

O contato com as diretoras iniciantes foi formalizado via e-mail fornecido pela instituição pesquisada com o convite para participar da pesquisa, com o resumo do projeto e cópia do termo de consentimento-TCLE para conhecimento e aceite (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas com as participantes que responderam ao aceite, por ordem de devolutiva dos e-mails. Um segundo e-mail foi enviado com o link de acesso à plataforma digital de conferência e uma cópia foi encaminhada também via *WhatsApp*.

As respostas das diretoras à entrevista semiestruturada, possibilitaram recuperar suas experiências, caracterizando situações do cotidiano da administração/gestão escolar que consideraram desafiadoras, perceber e analisar as dificuldades e facilidades encontradas durante o período de início da carreira e as respectivas estratégias desenvolvidas para realização das tarefas impostas pelas situações de trabalho, o conjunto de fatores permitiu apreender as características da aprendizagem profissional, reveladas a partir de suas perspectivas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), segundo Guba (2000):

[...] os construtivistas sociais defendem suposições de que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham, desenvolvendo significados subjetivos de suas experiências, dirigidos para alguns objetos ou coisas. Tais significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista em vez de estreitá-los em categorias ou ideias. O objetivo da pesquisa é confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo estudada. Quanto mais o questionamento melhor (GUBA, 2000, *apud* CRESWELL, 2010).

Com bases nos pressupostos teóricos citados nesta seção realizamos as entrevistas com as diretoras de escola iniciantes que participaram deste estudo.

## 5.5 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas virtualmente, mediadas pela tecnologia. Utilizamos a plataforma digital de reunião *Google Meet* que permitiu além do diálogo síncrono a gravação, facilitando o trabalho de transcrição para análise. Utilizamos para esta etapa da pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturado.

As diretoras iniciantes que se encaixavam nos critérios estabelecidos para a pesquisa eram 6: desse total, 5 responderam ao aceite. As entrevistas foram agendadas por ordem de devolutiva ao convite para participar. Para otimizar o tempo, encaminhamos via *WhatsApp*, um link de acesso à Plataforma Digital de Conferência Virtual *Google Meet*.

Por meio das entrevistas tivemos a possibilidade de recuperar suas experiências, caracterizando situações do cotidiano da gestão/administração da escola que consideraram significativas. Segundo André (2013), abordagens qualitativas da pesquisa em educação são fundamentadas pela perspectiva de que o processo de conhecimento é construído pelos sujeitos, que nas interações cotidianas atribuem significado às suas experiências, atuando na realidade, transformando-as e sendo transformados por ela (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Optamos por realizar a análise dos dados empíricos com base nos pressupostos da Análise de Prosa de André (1983), reelaborados por Sigalla (2018) em sua tese de doutorado. Embora ambas as autoras reforcem que essa abordagem seja algo “que precisa de muita elaboração” (ANDRÉ, 1983, p. 69), consideramos uma metodologia plausível para a análise dos dados empíricos desta dissertação.

Após a realização das entrevistas, respectivas transcrições e leitura exaustiva do material, passamos às análises. Segundo André (1983), nossas opções são decorrentes da teoria que dá suporte à pesquisa, nossos conhecimentos e a subjetividade, que nos levou a destacar das entrevistas aquilo que consideramos relevante para responder à questão inicial da pesquisa.

Após a organização dos dados passamos aos passos expressos por Sigalla (2018) quanto à Análise da Prosa. Analisamos o material exaustivamente em busca por regularidades e recorrências, buscando também por aspectos inusitados, pontos relevantes para a pesquisa, pontos convergentes ou divergentes para que as categorias fossem compostas (SIGALLA, 2018, p.106).

Transcritas as entrevistas, feitas diversas leituras, organizamos os achados de tal forma que os dados fundamentassem as categorias e as unidades temáticas inerentes, em consonância com os domínios que caracterizam o trabalho das diretoras - segundo mencionamos anteriormente, são três esses domínios: administrativo, político e pedagógico, mas eles serão mais bem explicitados adiante, na subseção 5.1. Da análise do conjunto das entrevistas destacamos os temas recorrentes nas falas das diretoras (Unidades Temáticas), resultando no seguinte conjunto de dados:

**Quadro 4 - Unidades Temáticas**

<b>a. Formação;</b>
<b>b. Processos de ensino e aprendizagem;</b>
<b>c. Relações entre pares;</b>
<b>d. Relações com a comunidade;</b>
<b>e. Burocracia;</b>
<b>f. Prestação de Contas.</b>

Fonte: a autora

A análise dos dados foi feita sob a forma de dois eixos, baseados nos pressupostos sobre início da carreira em Huberman (2013), constante da investigação de sua autoria, intitulada *Sobrevivência e Descoberta* e também em Lima (2005), e, seu *Agruras e Delícias*. Primeiramente foram apresentadas as situações que se encaixavam no estágio de *Sobrevivência*

que as entendemos como as *Agruras* (Eixo I), seguidas das situações de *Descoberta* compreendidas como as *Delícias* (Eixo II), conforme expresso na próxima subseção.

A organização foi difícil, muitas vezes tivemos que recorrer às anotações e às gravações, buscando apreender o sentido das falas, e esclarecer dúvidas do tipo: como classificar dados quando a diretora começa a falar sobre um assunto, mas ele perpassa vários outros domínios? Quais seriam os critérios para exclusão/inclusão?

Ressalta-se que a análise foi resultado de escolhas, daquilo que consideramos ser mais relevante e representativo das situações expressas nas entrevistas, em cada um dos três domínios e de acordo com nossa questão inicial. São um recorte segundo nossa ótica - outros estudos com outras abordagens e perspectivas certamente resultariam em categorias e temas de análise diferentes, portando novas perspectivas trariam resultados diferentes.

Optamos por adequar algumas falas suprimindo alguns vícios de linguagem - visando uma leitura mais fluida do texto, resguardando a mensagem das entrevistadas na apresentação dos excertos das entrevistas.

As diretoras vivenciaram as situações que caracterizamos como sobrevivência/agruras e descobertas/delícias de modo particular como preconiza Huberman (2013), há similaridades e singularidades nas trajetórias. Os dados apresentaram-se ora mais acentuadamente em determinados domínios do trabalho/tema, ora com menor intensidade. Não há, portanto, um equilíbrio quantitativo em relação aos dados apresentados por diretora.

## **5.6 Categorias de análise**

As categorias de análise foram constituídas a partir dos 3 domínios da gestão, a saber: Administrativo, Pedagógico e Político detalhadas nas próximas subseções. Optamos por essa divisão para fins didáticos de apresentação dos dados, cientes de que na prática os três domínios do trabalho são indissociáveis.

### **5.6.1 Domínio Administrativo da Gestão**

Segundo Paro (2011) a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, está relacionada às atividades com característica burocráticas administrativas e de organização financeira, obras e serviços da escola. De acordo com Libânio, Oliveira e Toschi (2009):

A organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, e estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com fins visados e a adequada utilização desses (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 293).

A organização da escola não é um fim em si mesmo, mas antes deve servir como meio para a concretização do projeto pedagógico da instituição escolar.

### **5.6.2 Domínio Pedagógico**

No domínio pedagógico estão inseridos o currículo e a questão curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola. Para trabalhar com os conhecimentos produzidos culturalmente pela humanidade, que passados pela transposição didática transformam-se na cultura escolar que compõe o currículo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p.176), as profissionais devem ter conhecimento suficientemente estruturado para assegurar condições adequadas para a práxis educativa.

O domínio pedagógico abrange as situações ligadas aos processos de ensino e aprendizagem discente e docente, aprendizagem da gestão, aprendizagem entre pares, formação da equipe e autoformação, considerando que esse domínio envolve também a filosofia da educação e a didática (PARO, 2011).

Nesse sentido, advertem Libâneo Oliveira e Toschi (2009) que, para a diversidade da população que teve acesso à escolarização com a progressiva democratização do acesso à educação compondo o corpo discente da escola pública, é preciso “redimensionar os currículos, agregando temáticas relativas a questões de classe social, etnia, gênero, geração e outras, alicerçando os princípios da cidadania e da democracia” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 177).

Segundo Silva Júnior (1994) “o diretor será necessariamente alguém comprometido com o trabalho pedagógico de sua escola, consciente da necessidade de recuperar a função social e a identidade própria da unidade, se empenhando na revitalização e na organização do ensino da instituição que dirige (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 84).

Aprender a ser a diretora de escola que atenda ao perfil profissional expresso pelo sistema estadual (seção 4 deste estudo) em consonância com as necessidades pedagógicas dos(das) discentes, e dos(as) profissionais docentes e não docentes da escola, é um desafio.

### 5.6.3 Domínio Político - Relações Interpessoais

A escola é espaço de formação e de convivência humana em um contexto norteado pelo princípio legal da gestão democrática. Segundo Libâneo Oliveira e Toschi (2009):

[...] as formas de organização e de gestão são sempre meios, nunca fins, embora muitas vezes erradamente se trata em meios como fins: eles são subordinados. A segunda é que conceitualmente, a gestão faz parte da organização, mas aparece junto com ela por duas razões: a escola é uma organização que em que tanto os seus objetivos e resultados quanto os seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais culturais e afetivas que nelas têm lugar; b) as instituições escolares por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 294).

Relações interpessoais decorrentes do trabalho, caracterizam-se como situações advindas do cotidiano relacional marcados pelas estruturas sociais culturalmente estabelecidas a saber: relações hierárquicas em relação à diretora e professoras(es); relacionamento entre os pares e com superiores hierárquicos e relações com responsáveis, mães/pais, familiares, alunos e comunidade em geral do entorno, vizinhança, instituições educacionais, dentre outras, constituindo a trama sobre a qual a política se desenvolve.

Segundo Candau e Moreira (2010) as relações nas instituições educativas revelam as marcas culturais de uma sociedade estratificada, colonizada e que ainda não aprendeu a pautar-se no diálogo construtivo.

Das entrevistas emergiram temáticas que são verdadeiros desafios para a formação das diretoras. As diretoras iniciantes enfrentam novos desafios no cargo se deparando com realidades diferentes, em que o contexto se mostra por vezes adverso e elas se mostram fragilizadas diante das diferenças em vários níveis, desde as questões laborais até as questões socioculturais das escolas que assumiram como diretoras.

Há urgência em discutir a diversidade na formação das profissionais, com destaque para as relações interculturais, a fim de impactar em mudanças de postura. Nesse contexto a administração escolar deve se comprometer com a transformação social, examinando suas condições e possibilidades educacionais enquanto elemento dessa transformação (PARO, 2011, p. 119).

Vários fatores contextuais impactam no trabalho das diretoras, como as condições físicas das escolas, as características da comunidade, dos professores e funcionários - dentre esses fatores, certamente as relações têm grande destaque.

Para as profissionais que não se enquadram nos estereótipos sociais das figuras que deveriam ocupar os cargos de chefia, os desafios são mais acentuados e de diversas ordens.

Na seção a seguir são apresentados os dados empíricos da pesquisa, na seguinte conformidade:

- 6.1 Sobrevivência/Agruras: domínio administrativo, domínio pedagógico e domínio político;
- 6.2 Descoberta/Delícias: Domínio administrativo, domínio pedagógico e domínio político.

Na próxima seção são trazidos os resultados e discussões da pesquisa.



## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*O gestor, o diretor escolar ele tem uma responsabilidade maior conduzindo aquele grupo e com o objetivo maior da melhoria na aprendizagem dos alunos. Olha quanta responsabilidade, quanta responsabilidade que ele tem, então é um cargo muito importante, é muito decisivo na escola.*  
Diretora D4 (2020)

Esta seção apresenta os dados da pesquisa levantados após transcritas e validadas as entrevistas com diretoras de escola iniciantes e foi estruturada com base nos dois aspectos que marcam o início de carreira: sobrevivência/agruras e descoberta/delícias, aqui compreendidos como categorias de análise. Para efeito de organização apresentamos os dados de acordo com o que foi expresso na subseção 5.1.

### 6.1 Eixo I- Sobrevivência/agruras

A sobrevivência se caracteriza por situações desafiadoras, que podem fazer com que as diretoras iniciantes entrem em conflito com sua própria capacidade, por vezes duvidando de suas escolhas profissionais (HUBERMAN, 2013).

#### 6.1.1 Domínio administrativo

Segundo Paro (2011), a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, está relacionada às atividades com características burocráticas administrativas e de organização financeira, obras e serviços da escola. Essa definição sobre aspectos do que ele denomina técnicos da administração escolar foram apresentados de forma segmentadas nesta dissertação para fins de conhecimento e análise; no entanto, os aspectos pedagógicos e administrativos e políticos são indissociáveis no cotidiano das escolas, uma vez que toda ação deve convergir para o alcance do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

##### a. Domínio administrativo- formação

As diretoras relatam as dificuldades referentes ao processo formativo nesse início de trabalho. De acordo com D5: “... esse curso de ingressantes “ele é legal”, mas assim, na prática ali, a parte burocrática ela é muito difícil.

[...] o curso é através da EFAPE, que é para nós podermos aprofundar alguns conhecimentos teóricos em relação ao que seria ser um bom diretor. Na prática você tem alguns desafios que não estão descritos ali e que ninguém te fala, você só descobre depois que está na escola (D4).

Nesse sentido, D2 expõe a fragilidade com que as diretoras são acolhidas seja em nível de sistema pelo curso de diretores ingressantes, seja em nível local pelo oferecimento de episódios formativos adequados ao momento de ingresso.

[...] Nós ingressamos numa época de atribuição de aulas então eu não sabia nem para mim. A atribuição eu só tinha vivido como professora nunca tinha feito uma atribuição na minha vida, na primeira formação eu falei “meu Deus que eu estou fazendo aqui?” São essenciais porque, faz pouco tempo que nós estamos, então eu vejo muito, eu aprendo muito, só que eu acho que é muita informação, eu não consigo digerir tudo com facilidade, eu preciso de um tempo para digerir as coisas...às vezes a formação, a informação ela é muito clara para quem está há anos (D2).

[...] nós tínhamos algumas orientações algumas formações técnicas com a Diretoria de Ensino, mas o que eu sentia falta é nós estávamos lá diretoras ingressantes diretores e os veteranos... Existem temas que vão ser tratados com todos e que mesmo que eu seja um diretor iniciante é interessante, eu vou ter conhecimento propriedade e vou falar daquilo naturalmente?...Eu não vou ter, eu não vou ter propriedade, eu não vou saber eu não tive nenhuma informação anterior para que eu chegasse preparado naquela orientação técnica (D1).

Falta-lhes um conhecimento também sobre o vocabulário usual do cargo, o que lhes facilitaria apropriação das atividades a serem desenvolvidas. A falta desse conhecimento básico do trabalho específico da administração escolar levou-as a se sentirem deslocadas na reunião, dificultando a compreensão sobre os assuntos. Da mesma forma que também D5 cita na entrevista: “...quando começou a falar de PDDE, não sei o que lá, de recursos próprios, por mais que eu tivesse noção, parece que de repente tudo começou a dar um nó na cabeça.”.

Como as diretoras assumem todas as responsabilidades do cargo sem dominar todos os elementos que compõem a administração escolar os erros vão surgindo, tornando o processo mais difícil, como relata D4:

O diretor ingressante que não tinha aquela experiência, que nunca passou por uma experiência de gestão escolar... então é muito difícil aprender ser diretor sendo diretor, muito, muito difícil! Eu acho que esse não é o caminho, o caminho é que ele tenha

pelo menos uma formação básica antes, um pouco antes de assumir e sim ter a formação continuada de acordo para fechar, porque nós na faculdade não aprendemos a ser diretor de escola, você faz pedagogia e não tem uma formação inicial de gestão (D4).

Apesar de conhecerem os aspectos legais, não os dominaram ainda, falta familiaridade com esses aspectos legais do trabalho em situações práticas, como, por exemplo, para relacioná-los às situações do cotidiano como acúmulo legal de cargos, concessão de passe escolar, entre outros. Os equívocos cometidos em situações do trabalho e demandas que ainda não dominam são um complicador nessa fase inicial.

A posse no cargo é o primeiro passo para que as diretoras assumam o cargo público. Em reunião com a Dirigente Regional de Ensino, vivenciam o primeiro contato com a pessoa a quem estarão subordinadas, e quem, teoricamente, deverá orientá-las quanto aos próximos passos - essa seria a primeira orientação administrativa para as diretoras iniciantes.

As diretoras iniciantes passam a ver a gestão escolar sob uma outra perspectiva quando ingressam, apesar de conhecerem as exigências para o cargo, se dizem surpresas com o trabalho que realizam.

Nesse sentido, Lima (2006) alerta sobre a necessidade de esclarecimento dos professores quanto às atribuições do cargo, para que possam saber o desafio que estão se comprometendo a enfrentar. Nesse processo as diretoras deverão ser apoiadas e orientadas - esse apoio na fase inicial do trabalho, é uma urgência.

## **b. Domínio administrativo- processo de ensino e aprendizagem**

A aprendizagem acontece pela construção de saberes, também pela desconstrução de crenças arraigadas que se estruturaram na trajetória profissional e pessoal.

O contato inicial das diretoras foi marcado por sentimento de insegurança pessoal e profissional D1 declara: “A primeira impressão foi assustadora eu fiquei em pânico”; D2 por sua vez revela:

[...] eu caí de paraquedas, na verdade passar no concurso é totalmente diferente de administrar uma escola...eu idealizava, eu achava que fosse mais fácil, quando a gente presta um concurso, que você está ali com tudo fresco na mente, com as leis, com as resoluções eu acreditava que era tranquilo, que era só isso, só que a realidade era diferente. (D2)

D4 é específica quanto às suas expectativas “o meu primeiro desafio foi de transformar aquela minha sensação de que eu ia chegar na escola e teria uma escola redondinha para mim, que eu só iria chegar e continuar um trabalho.” (D4).

Segundo Teixeira (2018), cada escola tem suas normas e estratégias, são particularidades que só serão conhecidas quando se faz um mergulho nelas, (TEIXEIRA, 2018, p. 46). Dessa forma, evidencia-se a necessidade de políticas públicas de formação continuada, que possam apoiar as diretoras nessa fase delicada de transição de docente para gestor.

### **c. Domínio administrativo-relações entre pares**

Segundo Filho (2013), várias dúvidas permeiam esse início de carreira, levando a diretora a duvidar se irá conseguir, se questionar sobre o que deve fazer. Não sabendo ser diretora, como responder a algo que seja perguntado, como saber se estaria fazendo a coisa certa? (FILHO, 2013). Nesse sentido D3 afirma ter sido testada pelo grupo de professores:

[...] eles vão te testar quanto a sua competência legislativa, sua competência nas interações...vão te colocar em uma situação mais difícil para ver como se sai naquela situação, enfrentar situações de dizer um sim e depois ter que voltar atrás, você vai ter que voltar atrás, você tem que saber voltar atrás, você tem que saber fazer isso porque você é ser humano e você erra (D3).

A diretora D3 se queixa das aulas que não foram atribuídas e que estão sem professor regularmente, e do absenteísmo dos professores que faltam, tornando a organização da escola muito difícil, uma vez que a legislação estabelece que, na ausência do professor, a equipe gestora deve ministrar as aulas (SEDUC, 2019).

Essa dificuldade em relação aos professores aparece com frequência nos trabalhos sobre gestão escolar.

### **d. Domínio administrativo- relações com a comunidade**

As diretoras de escola ingressaram em unidades em pleno funcionamento, sem um período preparatório anterior e com a responsabilidades por todas as demandas do trabalho. A diretora D4 afirmou:

[...] nós tínhamos várias situações de desafios, então nós tivemos que nos reinventar a todo momento, o principal desafio acredito, enfrentado por mim nesse começo de carreira, a gente se sente, mesmo como experiente, é um “peixe fora da água”. Muitas vezes, você fala “meu Deus eu não vou dar conta disso, como eu vou conseguir resolver esse problema?” (D4).

As diretoras iniciantes sentiram dificuldades quanto à adaptação ao local de trabalho, ao conjunto de atividades a serem realizadas, entre outros fatores.

[...] O Grêmio ele precisa vir à tarde porque eu não concordo deixar ele sair de manhã perder as aulas, e adolescente é adolescente se deixar ele vai perder mesmo que tempo. Ele não vem à tarde, verdade é essa, o Grêmio não vem no horário oposto ele só vem ele quer fazer as atividades ali no horário que ele está na escola, então muito dos grêmios acabam por essa situação (D3).

[...] fiz uma reunião com os alunos do Grêmio, e os alunos falavam assim para mim “não vai dar certo eles vão ficar passeando pela escola eles vão querer ficar passeando, isso não vai dar certo, próprio Grêmio, o próprio Grêmio os alunos falavam isso” (D4).

Falta uma cultura de participação somadas à ausência de orientações quanto à implementação da gestão colegiada na escola. Culturalmente o Grêmio é visto como ajudante da gestão escolar; fruto de uma visão estreita sobre a educação baseada em ensino apenas em aspectos de transmissão de conteúdos, assim ignora-se sua missão em relação aos aspectos essenciais do exercício democrático e de cidadania pautados no diálogo e na participação genuína.

Respaldadas pela legislação a constituição e a implementação do Grêmio Escolar carecem de aprimoramento para que os alunos gremistas não assumam o papel de ajudantes da direção.

Há ainda grande fragilidade na implementação desse colegiado, situação que não é diferente quando se trata de outros colegiados escolares como Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres. D5 relata “é muito difícil porque, teoricamente não é pra você fazer a prestação de contas, mas você não tem essa pessoa, aí você tem que ficar praticamente se humilhando pra encontrar alguém pra ser diretor executivo da APM”, por sua vez D1 fala sobre a falta de conhecimento das pessoas que fazem parte desse colegiado:

[...] a decisão depende de um colegiado escolar, nem sempre esse colegiado tem a formação necessária para deliberar sobre aquilo que pode ou não, então quando eu faço a reunião de APM ... eu comecei a fazer comecei a fazer outras reuniões com a APM de formação...você sabe o que faz quais são as responsabilidades a questão de pagamentos (D1)

A dificuldade de articular a participação na escola não é incomum, há entraves na gestão democrática na escola por fatores diversos, desde a cultura de participação que é frágil, perpassando por questões estruturais como o exercício democrático em uma estrutura que adota princípios capitalistas de gestão por um lado, e por outro, a escola ainda entende a educação de maneira restrita, resumindo a formação aos aspectos conteudistas (PARO, 2011).

A diretora vislumbra a necessidade de formar as pessoas da comunidade para que compreendam sua participação e conseqüentemente sua responsabilidade e possam deliberar sobre as verbas. Neste caso a participação na escola, como preceito legal para garantir a gestão democrática, se torna mais um trabalho a cumprir na rotina da diretora de escola.

#### **e. Domínio administrativo-burocracia**

Quanto ao trabalho D1 relatou “... A demanda para aquele ano já estava pronta, a atribuição desenhada, a primeira semana foi tranquila, nem senti que era diretora, pensei olha legal, a gente quase nem trabalha, cargo tranquilo”. As impressões de D1 mudaram quando assumiu sistematicamente as atribuições administrativas:

[...] Para pagar os fornecedores precisava conhecer os membros da APM, nunca havia trabalhado naquela unidade escolar, precisei correr atrás, buscar atas anteriores, realizar as reuniões, deliberações da APM, **tudo isso** deu um pouco mais de trabalho (D1).

D4 define como desafiadora a experiência de ingressar na rede estadual mesmo com experiência anterior em outra rede de ensino, destacou ainda:

[...] o Estado tem algumas especificidades, diferentes no cargo de diretor de escola...desafios que ninguém te fala e você só descobre depois que está na escola e você tem que dar conta de tudo aquilo...Porque eu tinha uma outra estrutura na rede particular, eu tinha uma outra estrutura totalmente diferente na escola. Na escola pública você está ali na frente mesmo, você está ali, a liderança em todos os momentos, em todos os segmentos, em todas as dimensões da gestão, você é que vai puxando as pessoas, e eu acho que é um aprendizado muito significativo, demais... na prática você tem alguns desafios que não estão descritos ali e que ninguém te fala você só descobre depois que você está na escola, não é? Então você tem que dar conta de tudo aquilo (D4).

D4 resume seu sentimento quanto as demandas de trabalho: “é um aprendizado muito significativo, demais”, a palavra demais é seguida de uma expressão inquietante, difícil de

expressar em palavras, mas que a nós, naquele momento, demonstrava cansaço, mas ao mesmo tempo orgulho por ter sobrevivido e vencido àquela etapa.

As duas esferas da vida cotidiana, as atividades cotidianas e não cotidianas exigem reflexão sobre a dinâmica presente no espaço escolar para compreender a sua influência no processo de humanização e alienação do indivíduo (GANZELLI, 2011, p. 23).

A diretora D5 vivenciou uma situação diferente das outras, iniciou em uma escola pequena, porém com 6 meses de trabalho mudou de unidade escolar:

[...]quando eu me deparei com uma escola grande, com muitos problemas...a gente não tem como tocar uma escola daquelas sozinha. Foi na raça sabe?” ... e então toda essa parte burocrática, você precisa parar pra fazer isso também, que é uma responsabilidade e um peso muito grande, você não tem um funcionário pra abrir o portão, não tem um funcionário pra atender o telefone. No ano de 2020 eu fiz todas as matrículas da escola sozinha porque eu não tive um funcionário para fazer, além de fazer a prestação de contas eu tinha que fazer a matrícula e tive que fazer atendimento ao público, trabalhar manhã, tarde e noite (D5).

Lima (2006) e Derisso (2020) advertem que o início do exercício docente é marcado pelo sentimento de solidão pedagógica, sentimento ligado entre outras características, ao reconhecimento de não saber fazer somado à falta de apoio institucional. No caso da diretora D5 não foi apenas o sentimento de solidão, mas como não havia funcionários na escola a situação obrigou-a a assumir diversas atividades sozinha.

As diretoras também relataram outros problemas de ordem material que encontraram nas escolas ligados à estrutura dos prédios, problemas de manutenção ou depredação D1 por exemplo “... o estado físico que eu peguei o prédio... o primeiro ano é difícil, colocar a casa em ordem. A estrutura da escola era muito prejudicada, banheiros destruídos, pichados e manchados”. Para D4 os problemas não foram diferentes:

[...] quando eu cheguei todas as salas estavam pichadas, do chão ao teto, então eu falava para a equipe, gente, nem eu gostaria de estudar numa escola assim, vocês acham que os alunos vão gostar de estudar numa escola assim? Uma escola suja, uma escola pichada? (D4).

As diretoras de escola revelam a diversidade de tarefas realizadas e as dificuldades encontradas, em vários momentos da entrevista D1, por exemplo, elegeu dois aspectos como mais difíceis: “com a carga extrema de trabalho que temos, não conseguimos dar conta de uma programação porque surgem muitos imprevistos no decorrer do dia e da semana, considero que os maiores desafios são a formação de professores e a burocracia”.

Diante das situações inesperadas a organização burocrática se transformou em um peso para as diretoras:

[...] A cada dia um desafio novo; o que mais acaba impactando é a dificuldade de organizar uma agenda e cumprir, por exemplo, me programei para no dia verificar e assinar históricos, refazer alguns documentos, acertar a prestação de contas. Cheguei na escola havia outra demanda, material para o pedreiro terminar a obra, aluno que chegou para ser atendido, reunião de demanda que iniciou às 9h (demanda da DE). Tudo que tinha programado para fazer antes das 9h, mesmo tendo chegado às 7h, não foi possível (D1).

Nesse sentido D2 afirma ainda:

[...] O sistema também não é fácil, não é fácil sobreviver dentro dele, também não tem sido fácil, não é como imaginava, eu acho muita burocracia, é muito papel às vezes, para pouca ação. A gente perde muito tempo com a parte burocrática...é um pouco cansativo, eu acho cansativo, é muito papel, é muita coisa o que a gente vê que às vezes o efeito seria outro e até melhor se nós não tivéssemos essa parte burocrática tão pesada para cumprir” (D2).

Na fala de D2 transpareceu a incredulidade em relação ao trabalho desenvolvido e aos efeitos desejados. Mesmo quando cumpre os ditames burocráticos, sente por não poder se dedicar ao que considera primordial, o contato e atendimento aos alunos.

Percebe-se também pelos excertos que as diretoras possuem a noção do trabalho a ser cumprido, bem como entendem que a organização administrativa serve aos fins pedagógicos, constituindo-se em atividades indissociáveis, porém sentem a dificuldade nessa articulação do trabalho cotidiano pelo excesso de burocracia.

Para Imbernón (2009) há um desconcerto pela falta de limites para as funções do professorado e pela intensificação do trabalho educativo. As diretoras expressam a inquietação diante da importância que tem o acompanhamento pedagógico e as relações com os alunos e as barreiras impostas pelo trabalho administrativo para isso.

Para D3 e D4 também não é fácil conciliar o atendimento às demandas de organização física das salas diante das adversidades de diversas ordens:

[...] Vejo assim, todos colaboram e a gente monta o laboratório, porque ele não tinha bancada, e depois, o uso? Porque os 45 minutos de aula não dá um tempo, eu nem consigo arrumar a escola com um tempo de duas aulas seguidas. Porque que eu tenho professor do Sistema X, tenho professor da escola Y, tem um professor da prefeitura, eu tenho professor do Estado com Estado, então uma coisa que pegou bastante foi essa situação do tempo, não existe tempo para projeto...com a falta de funcionário, que tem, a gente vai fazendo muito, muito, muito, e percebo que tem coisas que eu não fiz, metade das coisas, porque você não tem o tempo para fazer (D3).

D3 relata que enfrenta problemas com docentes que têm dificuldades com o uso dos equipamentos, com a precariedade do prédio. A falta de verbas não permite a organização dos



espaços, na escola que dirige não há “salas multimídias” em número suficiente para atender ao grupo de professores que desejam utilizar os poucos recursos tecnológicos existentes na escola (no momento da pesquisa).

A diretora D4 expressou preocupação quando falou sobre as atividades desenvolvidas, inquieta-se frente ao desafio de lidar com a variedade e quantidade de trabalho sob sua responsabilidade nos variados segmentos da escola, sendo responsável também pelo resultado do trabalho de outras pessoas. A equipe gestora se mobiliza para ajudar os docentes, mas com a falta de professores ficaram aulas sem atribuição.

As aulas cujos professores faltaram e que não tiveram professores eventuais disponíveis para assumi-las ficaram sob a responsabilidade das profissionais da gestão (diretora, vice-diretora e professora coordenadora), que por imposição legal devem se revezar para ministrá-las atendendo aos alunos.

[...] a parte mais difícil que eu estou vendo é fazer um movimento, porque hoje por exemplo eu estou com 27 aulas sem professor, eu não sei como seria a normalidade, mas com 27 aulas nossa equipe gestora não daríamos conta... assim que eu tiver a oportunidade vou passar para o dirigente...tem situações que o diretor não tem a mínima condição de resolver porque são questões do sistema. (D3)

A aprendizagem da administração escolar com todas suas especificidades administrativas, filosóficas, éticas, didáticas, pedagógicas fica comprometida pela falta de estrutura das escolas. Como pensar em um trabalho pedagógico diversificado sem condições materiais? Como coordenar o esforço coletivo do trabalho docente sem parte do corpo docente?

#### **f. Domínio administrativo- prestação de contas**

A prestação de contas é uma das atividades administrativas delegadas às diretoras de escola. A pesquisa evidenciou que ocupa parcela considerável do tempo das diretoras pelo nível de responsabilidade e por suas minúcias.

[...] todas as dificuldades que enfrento e com todas as especificidades do Estado, onde você faz prestação de contas, onde você assume toda responsabilidade administrativa, que é diferente para mim, eu ainda não conhecia, então eu posso classificar como desafiador (D4).

[...] passou pelo Conselho Deliberativo, passou pelo Executivo, vamos comprar...nós temos a orientação de comprar no comércio local, mas temos que pensar na boa gestão dos recursos públicos... pela internet é mais em conta, a gente compra, paga tudo

diretinho, só que entre o pagamento e a expedição da nota tem um intervalo e pela legislação atual isso não pode acontecer (D1).

Conscientes da fragilidade em realizar o processo de prestação de contas as diretoras sentem a falta de formações específicas como D1 relata “... eu senti falta de me ensinarem a fazer uma prestação de contas por exemplo, eu não sabia.”. Outras diretoras relatam o mesmo problema.

[...] então, são detalhes, lá na primeira prestação eu tive que pagar mil reais por um erro meu, um erro bobo, do meu bolso, porque eu não sabia fazer e talvez se eu tivesse tido é uma noção básica antes de ter feito, então, eu acho que a escola é muito dinâmica e os processos vão acontecendo e essas questões de você se enrolar na rotina e às vezes não tem fôlego para sair por conta, você não tem o conhecimento necessário para resolver aquela situação (D4).

A descentralização dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE<sup>9</sup> (BRASIL, 1995) por um lado representa o recebimento de verbas necessárias para a manutenção das atividades escolares cotidianas como pequenos reparos e compras de materiais, por outro demanda um trabalho minucioso por parte das diretoras. As verbas repassadas por meio do PDDE são controladas de forma rígida e o processo de prestação de contas é extremamente burocratizado.

Concordamos que os gastos devam ser realizados de forma responsável, porém sem conhecimento dos meandros da contabilidade a prestação de contas é de longe a atividade administrativa mais desafiadora para as iniciantes.

A prática cotidiana da gestão escolar é um desafio. Sem formação específica em contabilidade, sem familiaridade com esse tipo de trabalho, as diretoras iniciantes não só são obrigadas a cumprir essa atividade como também responsabilizadas pelos eventuais erros que possam ser observados no processo. D4 sente a necessidade de modelos para aprender a realizar o processo de prestação de contas.

Segundo a diretora de escola, os responsáveis pelo Núcleo de Finanças da DE apontaram o erro, mas sem experiência anterior e sem conhecimento suficiente não soube resolver o problema.

O domínio do processo de prestação de contas ocorreu por meio de tentativas e erros, os manuais disponibilizados não trouxeram orientações suficientemente claras, ou detalhadas

---

<sup>9</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 1995).

de forma que viessem ao encontro de todas as necessidades para a realização do trabalho o que leva a D4 a declarar “Precisei passar para aprender e isso é muito difícil”.

As diretoras demonstram uma inquietação quanto à quantidade de atividades, multiplicidade de atividades a serem desenvolvidas, além de um sentimento de frustração quanto seu desconhecimento sobre as atividades do cotidiano da administração das escolas. Nesse sentido os equívocos cometidos em situações do trabalho e as demandas que ainda não dominam são um complicador nessa fase inicial.

Ao afirmar sua responsabilidade, também assumiu o quão desafiador é esse início do trabalho como diretora na escola, mesmo com experiência anterior na administração de escola na rede particular, a estrutura de trabalho que encontrou na escola pública foi um desafio nessa fase, o que atribui ao fato de que os sistemas diferem em vários aspectos.

### **6.1.2 Domínio Pedagógico**

Neste momento abordamos os processos de aprendizagem das diretoras iniciantes compreendidas a autoformação, a formação da equipe e da comunidade escolar (APM, Conselhos Escolares), autoaprendizagem e as aprendizagens por meio de estudos e episódios formativos específicos, estes últimos diretamente ligados à instituição.

As situações de choque do real ocorreram em decorrência da expectativa criada pelas diretoras quanto aos saberes adquiridos, que quando confrontados com a realidade, não foram basilares à uma atuação coerente com os desafios impressos pelo trabalho cotidiano.

#### **a. Domínio Pedagógico- formação**

As diretoras D2 e D4 relatam que tiveram dificuldade em compreender o assunto das orientações técnicas oferecidas pela Diretoria de Ensino em decorrência de serem assuntos novos para elas. A principal queixa das diretoras foi que nas reuniões de orientação técnica os assuntos foram tratados com todo grupo de diretoras e não houve um cuidado no sentido de garantir que todas compreendessem os assuntos, adequando os conteúdos às diretoras que estavam iniciando no cargo.

Segundo Lima (2009) há uma tendência de desinvestimento na formação inicial e supervalorização da formação em serviço, ao que se opõe veementemente no sentido de que não se aprimora aquilo que começou precariamente. Além de que não se diferencia o aprender a ensinar do começar a ensinar das docentes, nesse sentido observamos que a formação e a

inserção profissional das diretoras de escola sofrem processos semelhantes, carregando as mesmas características quanto a precariedade.

Entende-se que a formação em serviço deve compreender que há necessidade de familiaridade com o vocabulário usual do trabalho para que haja plena compreensão dos assuntos. A formação oferecida não pode resumir-se mera capacitação para o trabalho, mas em uma relação teórico-prática que embasa o enfrentamento das situações cotidianas visando a construir práticas mais assertivas, que atendam às necessidades das(os) envolvidas(os) diante dos objetivos propostos, compreendemos pelas falas das diretoras que as primeiras reuniões não conseguiram sequer atingir o objetivo de capacitar para uma atividade específica.

Como todo processo de formação sob uma perspectiva de aprendizagem do sujeito histórico, o processo formativo institucional deve oportunizar a aprendizagem colaborativa, pautar-se em situações reais reconhecendo nas profissionais envolvidas sua formação inicial, suas experiências de vida e o contexto de trabalho como elementos que influenciam na construção de seu conhecimento, como adverte Lima (2004). As diretoras de escola são pessoas com uma história de vida, trajetórias acadêmicas e profissionais e no período de início, necessitam de especial atenção do sistema.

Embora os estudos sobre aprendizagem docente expressem que os episódios formativos não sejam a melhor forma de aprendizagem da profissão, diante de um contexto em que a inserção não é vista com o devido cuidado, as diretoras iniciantes aproveitam esses momentos para buscar subsídios para sua prática cotidiana. D3 afirma que ter “estudado para o concurso com muito afinco”. Realizar um curso preparatório online para o concurso a fez se sentir segura quanto aos conhecimentos teóricos.

Apesar de conhecerem os aspectos legais inerentes à administração escolar as diretoras não os haviam dominado. Falta familiaridade e experiência com esses aspectos do trabalho e isso não permite que façam correlações corretas com as situações do cotidiano, por exemplo para analisar a viabilidade do acúmulo legal de cargos, concessão de passe escolar, entre outros. Os equívocos cometidos em situações do trabalho e demandas que ainda não dominam são um complicador nessa fase inicial como aparece na fala de D1:

[...] na questão do próprio transporte, quando eu comecei tinha um do outro aluno que morava do outro lado da cidade e que vinha *eu quero passe*, eu não sabia, ninguém falou que não é assim que funciona. Existe uma legislação que diz que ele tem que ter uma distância da escola e com barreiras para ele possa fazer jus ao benefício do transporte, a gente que ingressou não sabia minimamente isso (D1).

O ato de posse no cargo é o primeiro passo para que as diretoras assumam efetivamente o cargo público. Em reunião com a Dirigente Regional de Ensino, vivenciaram o primeiro contato com a pessoa a quem estariam subordinadas, e quem, teoricamente, deveria orientá-las quanto aos próximos passos, esta seria a primeira orientação administrativa para as diretoras iniciantes, porém o que ocorreu foi uma sessão meramente formal de assinatura de ata e apresentação pessoal, sem cunho de orientação, pelo menos para a maioria das diretoras.

Nas escolas as diretoras iniciantes passam a ver a administração escolar sob uma outra perspectiva, apesar de conhecerem as exigências para o cargo, se dizem surpresas com o trabalho que realizam. Nesse sentido, Lima (2006) alerta sobre a necessidade de esclarecimento dos professores quanto às atribuições do cargo, para que possam saber o desafio que estão se comprometendo a enfrentar. Nesse processo as diretoras deverão ser apoiadas e orientadas, o acompanhamento durante este período deve garantir orientação permeando todo o processo educativo, na fase inicial do trabalho.

Entende-se que a formação em serviço deve compreender que há necessidade de familiaridade com o vocabulário usual do trabalho para que haja plena compreensão dos assuntos. A formação oferecida não pode resumir-se mera capacitação para o trabalho, mas em uma relação teórico-prática que embase o enfrentamento das situações cotidianas visando a construir práticas mais assertivas, que atendam às necessidades das(os) envolvidas(os) diante dos objetivos propostos, compreendemos pelas falas das diretoras que as primeiras reuniões não conseguiram sequer atingir o objetivo de capacitar para uma atividade específica.

Como todo processo de formação sob uma perspectiva de aprendizagem do sujeito histórico, o processo formativo institucional deve oportunizar a aprendizagem colaborativa, pautar-se em situações reais reconhecendo nas profissionais envolvidas sua formação inicial, suas experiências de vida e o contexto de trabalho como elementos que influenciam na construção de seu conhecimento, como adverte Lima (2004). As diretoras de escola são pessoas com uma história de vida, trajetórias acadêmicas e profissionais e no período de início, necessitam de especial atenção do sistema.

Embora os estudos sobre aprendizagem docente expressem que os episódios formativos não sejam a melhor forma de aprendizagem da profissão, diante de um contexto em que a inserção não é vista com o devido cuidado, as diretoras iniciantes aproveitam esses momentos para buscar subsídios para sua prática cotidiana.

As diretoras D2 e D3 se referiram aos estudos preparatórios para o concurso público como um fator de aprendizagem, formação e desenvolvimento de competências técnicas para o trabalho, mais precisamente no processo de autoformação que antecedeu ao certame concurso

D2 afirma que o curso preparatório a “ajudou muito a enfrentar os desafios de início de carreira.”. D3 afirma que ter “estudado para o concurso com muito afinco” atribuindo à realização de um curso preparatório online para o concurso de diretora como contribuição para que se sentisse mais segura quanto aos conhecimentos teóricos.

Os cursos de formação são vistos de forma positiva por todas as diretoras, como afirma D2 “Mas as formações, elas são essenciais porque a gente aprende a cada formação”. No entanto, as diretoras iniciantes criticam o formato em que o curso de ingressantes foi oferecido, D1 por exemplo falou “O curso foi “intenso”, não deu tempo para fazer com calma.

A diretora D5 também teceu uma crítica ao curso quando disse “Na prática você tem desafios que não estão descritos no curso de ingressante”.

Quanto aos aspectos da práxis, D4 sintetiza sua experiência inicial:

Desafiadora! Quando ingressamos, porque nós estamos ainda em estágio probatório, nosso estágio probatório ele termina agora, foi nos oferecido pela Secretaria o curso para ingressantes através da EFAPE... podemos aprimorar alguns conhecimentos teóricos em relação ao que seria ser um diretor de escola, na prática você tem alguns desafios que não estão descritos ali e que ninguém te fala, você só descobre depois que você está na escola (D4).

O estudo de Theodoro (2016) revelou situação análoga a relatada por D4, ou seja, os cursos de formação em serviço não contemplam os desafios da prática cotidiana na direção das escolas e as diretoras sentem-se despreparadas quanto aos aspectos da rotina de trabalho em que deverão atuar. Francisco (2020) constatou em sua dissertação que o curso de ingressantes é um primeiro passo para que as diretoras enfrentem os desafios no novo cargo.

Para Imbernón (2009) são várias as incoerências nos programas de formação continuada, dentre elas está a supremacia dos conteúdos de forma descontextualizada e distante dos problemas reais do professorado e de seu contexto, carregado por uma racionalidade técnica que na prática não impacta nos saberes dos docentes. Concordamos com ele e destacamos ainda que esse foi um dos aspectos levantados nos dados de nossa pesquisa, como quando D4 e D5 citam que o curso é interessante, mas que na prática há desafios que não são abordados no conteúdo do curso.

O estudo de Theodoro (2016) revelou situação análoga a relatada por D4, ou seja, os cursos de formação em serviço não contemplam os desafios da prática cotidiana na direção das escolas e as diretoras sentem-se despreparadas quanto aos aspectos da rotina de trabalho em que deverão atuar.

Nesse sentido Teixeira (2018) defende que a gestão é aprendida na prática cotidiana e é criada por cada sujeito, essa afirmativa deve ser analisada contextualmente e com cautela uma vez não devemos compreender esta aprendizagem na prática cotidiana no seu sentido literal, mas compreendemos que as aprendizagens tácitas concorrem para a estruturação dos saberes que se iniciaram durante a trajetória de cada diretora, formalmente na formação inicial e nos cursos de formação continuada consolidando-se nas experiências do trabalho, ou seja, na práxis educativa.

D1 relatou que não houve tempo para estudar durante o curso de formação de ingressantes; D2 e D3 revelam a dificuldade em trabalhar e construir os portfólios, corroborando a análise de Imbernón (2009) de que formar-se exige tempo, o que não é considerado no curso, então aligeira-se a formação perdendo a qualidade do propósito de formar.

De forma geral as diretoras escola participantes desta pesquisa revelaram ter enfrentado desafios em relação ao cumprimento das etapas do curso, que visava desenvolver aprendizagens teóricas que subsidiassem uma atuação profissional coerente com os princípios e metas estabelecidos para a educação pública paulista. Nesse sentido o curso mostrou-se mais protocolar, tornou-se um peso a mais em uma rotina de trabalho já difícil por sua quantidade de obrigações e complexidade das situações vivenciadas cotidianamente pelas diretoras.

Destacamos ainda que um curso não é suficiente para formação profissional.

## **b. Domínio Pedagógico- processos de ensino e aprendizagem**

A aprendizagem discente é o foco de todo trabalho da direção da escola e seu maior desafio, como já foi explicitado nas seções anteriores, em especial na subseção 5.6.2. Uma das responsabilidades da equipe escolar, coordenada pela direção da escola segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) é “promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 294).

D4 relatou o cenário que encontrou ao ingressar na escola em que é diretora:

O meu caso específico, eu assumi uma escola de alta vulnerabilidade, com índices de aprendizagem muito baixos, e aí nós tínhamos várias situações de desafios. É muito diferente de tudo aquilo que a gente pensava existir em uma escola, então nós tivemos que nos reinventar a todo momento, principalmente o grupo gestor. [...] para você ter uma noção na primeira semana eu percebi que eles (referindo-se aos alunos) entravam 7 horas, 7h10, 7h15, 7h20 e aí eles não iam pra sala, ficavam parados, ficavam todos

fora da sala de aula, e aí eu falei, gente não é normal isso, eles precisam entender que eles vêm para a escola para aula, eles podem se relacionar, eles podem ter as relações com os amigos, com os professores, mas o que eles vão fazer na escola? (D4)

A complexidade da situação exige que a diretora analise o contexto e organize um trabalho conjunto com docentes, discentes, funcionários e comunidade escolar, seu desafio consiste nesse momento em coordenar esses diferentes atores do espaço escolar de forma que todos os esforços convirjam em direção ao processo de ensino e aprendizagem.

### **c. Domínio Pedagógico - relações entre os pares**

Assim como as diretoras iniciantes têm maior chance de ingressarem em escolas difíceis, assim também ocorre com as professoras iniciantes. As professoras iniciantes são as profissionais com menor tempo na carreira, conseqüentemente estão em uma classificação inferior (professoras recém-formados, não efetivas, sem títulos de pós-graduação com pouco ou nenhum tempo de serviço anterior). A socialização das diretoras, ocorrem em situação análoga às professoras iniciantes, diferentemente de outras profissões em que os casos mais difíceis são delegados à profissionais mais experientes, no magistério a assunção de turmas e escolas mais fáceis são uma conquista das profissionais mais experientes, como um prêmio pelo tempo de dedicação ao trabalho.

As diretoras D2, D4 e D5 se depararam com professoras que só estavam trabalhando nas escolas dirigidas por elas por falta de outras oportunidades em escolas menos difíceis, o que geraria um sentimento de não pertencimento, relatado por D4 da seguinte maneira:

[...] não pertencimento da equipe, nem dos alunos e nem os professores, então qualquer coisa estava boa, entendeu? Assim, teve aula estava bom, não teve aula estava bom também, se o aluno não está aprendendo tudo bem, se está tudo bem também, percebi que não tinha um sentimento de pertencimento, que já estava muito tempo desgastado tudo isso (D4).

[...] só que eu também me sinto muito decepcionada porque, eu falo que algumas pessoas me decepcionam muito na educação, algumas pessoas me deixam muito chateada, não estão ali com um propósito real, elas estão ali porque não tem outra coisa para fazer, não tem outra opção que elas consideram melhor, então eu decepciono com atuação de alguns colegas (D2).

Apesar de a Lei proclamar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação



para o trabalho” [Art. 2º da Lei 9394/1996], (PARO, 2011), as diretoras se queixam da atuação de alguns docentes quanto ao compromisso de educar. De um modo geral têm vigorado uma fala de que o papel da escola se resume aos conteúdos conceituais, quando sabemos que deverá trabalhar também outras questões como cidadania, ética e valores de convivência humana.

D3 entende a educação dessa maneira mais ampla encontrando dificuldades em lidar com a concepção equivocada sobre o trabalho de alguns docentes da sua equipe:

[...] o que entendendo educação não é só passar conteúdo, não é só história, matemática, é o todo, às vezes tem que ser firme com alunos, com os funcionários, com os professores, mas em momento algum perco a educação, porque é base, não tem jeito, é o lidar com o outro, ainda a palavra educadora, ela deveria pesar mais, porque há uma desvalorização da profissão, há uma situação de não sermos valorizados tanto quanto devíamos, mas se todo mundo entrar nesse jogo de se auto desvalorizar só piora a situação (D3).

Ao falar sobre as situações do cotidiano escolar, D3 se mostra apreensiva e decepcionada, ela idealizava a gestão escolar e o papel que cumpriria. Imbuída de um ideal pedagógico, diante de uma comunidade socioeconomicamente vulnerável externou o desejo de melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem na escola, porém não conseguiu apoio de parte da equipe docente e isso a decepcionou.

As diretoras iniciantes encontram dificuldades em estabelecer uma relação positiva com os demais envolvidos no trabalho educativo, especialmente os professores, responsáveis diretos pelo processo pedagógico e esse fator é de grande relevância para a construção de suas aprendizagens, em contrapartida percebe-se fatores de desgaste emocional significativos.

Percebemos a necessidade de que seja desenvolvido um olhar acolhedor e postura de compreensão. No entanto, desenvolver essas características nas equipes não é tarefa simples, é um processo que envolve liderança por parte da direção e disposição da equipe. Para a que a diretora tenha essa liderança perante sua equipe é necessário que seja reconhecida pessoal e profissionalmente.

D1 fala da dificuldade em implementar as políticas públicas do sistema: “... Implementar uma situação...exemplo, a implementação do Currículo do Estado de São Paulo, o desafio foi a resistência dos professores às mudanças, compreender a interdisciplinaridade e que aos conhecimentos deles deve agregar outros saberes como as habilidades de leitura e escrita” (D2).

Ferreira Filho (2013) afirmou que sempre buscou praticar o exercício democrático, porém a fragilidade que encontrou foi em momentos e situações que exigiam mudanças, as decisões não eram questões de diálogo nem de construções conjuntas, cabendo no máximo

explicações sobre as decisões tomadas. (FILHO, 2013). Essa dificuldade encontrada pelas diretoras iniciantes é motivo de preocupação no cotidiano de trabalho diante das necessidades pedagógicas das escolas.

As diretoras de escola ao ingressarem são confrontadas na necessidade de lidar com situações que exigem delas proficiência para responder às situações cotidianas que envolvem tomar decisões pautadas nas normas legais e com uma visão abrangente, diante de uma postura de enfrentamento por parte dos docentes. As dificuldades nesse sentido não são maiores porque as diretoras dominam o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem pela vivência na docência.

#### **d. Domínio Pedagógico- relações interpessoais com a comunidade**

Pensando no caráter democrático da gestão escolar, princípios e características da gestão escolar participativa, a diretora deve dentre outros fatores, garantir a participação efetiva da comunidade escolar por meio da formação continuada dos membros dos colegiados escolares, equipe e da comunidade escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSHI, 2009, p. 332-333). Nesse sentido que analisamos a fala de D1:

[...] o diretor é o líder pedagógico da escola, ele quem dá o tom. Você vai gerenciar administrativamente escola, recursos humanos, você vai auxiliar no gerenciamento dos recursos financeiros, porque o diretor do Estado também é o presidente da APM, um colegiado escolar. Nem sempre esse colegiado também tem a formação necessária para deliberar sobre aquilo que pode ou não, então quando eu faço a reunião da APM...pode tal coisa, tal não pode, por que por conta disso, dessa legislação assim, explica, então que eu comecei a fazer? Comecei a fazer outras reuniões de formação com a APM (D1).

É sem dúvida uma grande responsabilidade para uma diretora iniciante esse compromisso em aprender a ser diretora e formar outras pessoas para o exercício da participação nos processos decisórios da escola, compartilhando as ações para o alcance dos objetivos educacionais. Exige uma postura analítica e uma abertura ao diálogo como formas de superação das adversidades.

### e. Domínio Pedagógico- burocracia

D1 relata a dificuldade em organizar uma agenda por causa da multiplicidade de tarefas a serem cumpridas e as situações que vão aparecendo no decorrer do trabalho:

A cada dia um desafio novo, o que mais acaba impactando é a dificuldade de organizar em agenda e cumprir, exemplo: programou para o dia verificar e assinar históricos, refazer alguns documentos, acertar a prestação de contas. Chegou na escola havia outra demanda, material para o pedreiro terminar a obra, aluno que chegou para ser atendido, reunião de demanda que iniciou às 9h (demanda da DE). Tudo que tinha programado para fazer antes das 9h, mesmo tendo chegado às 7h, não consegui fazer, surgiram outros entraves (D1).

Nas relações existe um aspecto que precisa ser exposto, as escolas difíceis para a diretora de escola como no caso de D4, também são difíceis para as(os) docentes, principalmente para os(as) iniciantes, os(as) com menor tempo na carreira, os(as) que estão em uma classificação inferior (professores(as) recém-formados(as), não efetivos(as), com baixa assiduidade sem títulos de pós-graduação ou tempo de serviço.

[...] você tem que dar conta de tudo aquilo, no meu caso específico assumi uma escola de alta vulnerabilidade, com índices de aprendizagem muito baixos, e nós tínhamos várias situações de desafios. É muito diferente de tudo aquilo que a gente pensava existir em uma escola, então nós tivemos que nos reinventar a todo momento, principalmente o grupo gestor e eu como diretora que já tinha uma certa experiência como diretora, porém não como diretora de uma escola de alta vulnerabilidade, com índices muito abaixo do que seria o esperado para ensino médio e fundamental (D4).

Não são apenas os conteúdos disciplinares, a educação deve contemplar o aluno integralmente, nesse sentido D3 mostra uma preocupação:

[...] você só fica apagando um incêndio, não é verdade que você tem um tempo para ir lá fazer pauta do conviva, com os alunos... por exemplo, eu tive uma aluna que apontou no projeto de vida que tentou suicídio, você vai lá, você pega aquele, mas ele já não estava deprimido antes? Como ele estava se comportando antes? Prevenção? Sem tempo! (D3).

A fala da diretora D3 expõe a fragilidade com que o trabalho escolar é desenvolvido impactando no acompanhamento discente, fator muito importante no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), as ações da macro política e a política educacional adotadas pelos sistemas refletem no cotidiano das escolas e no seu modo de

conduzir o processo educativo. D1 relatou que nas primeiras semanas de trabalho teve que dar ciência a um grupo de docentes sobre um processo administrativo que estariam respondendo, os fatos eram anteriores ao seu início no cargo, porém coube a ela realizar o procedimento “notificar os professores sobre a existência de um processo administrativo sem os conhecer, sem ter as informações sobre o assunto prejudicou minha imagem diante do grupo”.

A diretora de escola assume toda a responsabilidade sobre o trabalho na escola, mesmo antes de conhecer o trabalho propriamente dito o que é muito difícil para elas.

#### **f. Domínio Pedagógico- prestação de Contas**

Os aspectos administrativos do trabalho das diretoras são apontados nos estudos sobre diretoras iniciantes como um dos mais desafiadores por falta de conhecimento e formação específica. Os processos de prestação de contas são os que mais desafiam as diretoras, por desconhecer os procedimentos burocráticos e pela falta de domínio dos aspectos contábeis.

[...] você tem responsabilidade por todas as compras, e isso faz parte do processo pedagógico para escola, sempre as necessidades dela, você tem que raciocinar e pensar o que você vai fazer com todas as verbas que você recebe para também melhorar o processo ensino aprendizagem, aí você tem o final do ano a prestação de contas para fazer e como que você aprende a fazer prestação de contas? Fazendo, e aí você erra, e aí você fica maluca, e aí você tem vontade de chorar. Então, eu acredito que em relação a essa escola especificamente que é a minha e que eu estou até hoje, esses foram os principais desafios para mim porque, em outros segmentos já tinha experiência, legislação, gestão de pessoas, então... assim, eu já tinha uma certa experiência, agora enfrentar esse desafio de índices de aprendizagem tão baixos e de prestação de contas, que eu nunca tinha feito na minha vida, foram os dois maiores desafios... mesmo sendo experiente é um desafio a prestação de contas. A questão de prestação de contas eu acho que é um dos grandes desafios que a diretora ingressante, porque você tem a responsabilidade todas as compras e isso faz parte do processo pedagógico para escola e sempre as necessidades dela. Você tem que raciocinar e pensar o que você vai fazer com todas as verbas que você recebe para também melhorar o processo ensino aprendizagem, então você tem no final do ano a prestação de contas para fazer, e como que você aprende a fazer prestação de contas? (D4).

Silva (2021) critica esta prática dos sistemas de delegar às diretoras iniciantes um trabalho que ainda não aprenderam a realizar, fazendo com que que aprendam por meio de tentativas e erros.

Essa característica de aprendizagem da profissão tem acarretado muitas dificuldades às diretoras iniciantes, impactando diretamente no seu estado emocional, além de desviar a atenção

das profissionais de outras situações importantes do trabalho, como citado em vários momentos das entrevistas.

### **6.1.3 Domínio Político**

A escola é espaço de formação e de convivência humana em um contexto norteado pelo princípio legal da gestão democrática, conforme expresso na subseção 5.6.3.

#### **a. Domínio Político-formação**

O pressuposto da construção da profissionalidade por meio do exemplo de outras profissionais como o primeiro movimento de aprendizagem da gestão escolar (ARROYO, 2011) justificam o destaque aos excertos a seguir. As diretoras que não tinham tido qualquer experiência na administração escolar trouxeram exemplos de diretoras e diretores com os quais trabalharam. D3 fala:

[...] antes de eu ser diretora trabalhei com diferentes diretores, e acho que isso foi muito bom. Mas acho assim, cada um tem um estilo próprio. Antes de tudo, antes de eu ser diretora houve uma grande mudança. Na verdade, eu vi diretores sendo diretores, onde eles mandavam, eles comandavam tudo, eles decidiam tudo e no momento eu vivo na gestão democrática né? Então as coisas são bem diferentes, saímos da palavra diretor e entramos na palavra gestor (D3).

A fala de D3 exemplifica o que Silva Júnior (2015) nos alerta sobre a adoção indiscriminada do termo gestão como sinônimo de democracia, como uma quase redundância, uma vez que, segundo ideologicamente se tem preconizado, a democracia seria inerente à ideia de gestão e abandonar o termo administração e consagrar a gestão que em si carregaria a democracia por definição, preveniria o autoritarismo. No entanto, nos princípios atinentes à gestão está apenas a lógica da aplicação dos seus repertórios e procedimentos (SILVA JÚNIOR., 2015, p. 75).

A diretora D3 não compara os termos gestão e administração, mas os termos gestor e diretor, porém, percebemos em suas palavras que ela procura diferenciar as posturas autoritárias das(os) diretoras(es) daquelas posturas que ela compreende como sendo democráticas.

Quanto à D2, logo no início da entrevista, ela revela que desejou ser diretora aos vinte cinco anos de idade, quando teve sua primeira experiência trabalhando com uma mulher na direção de uma escola, relata “... eu achei o máximo, o jeito que ela se colocava, a forma como se colocava, a preocupação dela em relação à escola e à educação. A partir daí eu falei aí eu quero ser diretora... foi a inspiração de ver outras diretoras mulheres.” (D2).

D5 também falou que foi incentivada por uma diretora com quem trabalhou para que realizasse o concurso público e trabalhasse na administração escolar:

[...] Eu não sonhei ser diretor de escola, não era o meu objetivo inicial, aliás o meu objetivo inicial não era nem fazer Pedagogia, meu sonho inicial era ser professora universitária, trabalhar na formação de professores, tanto que cheguei a entrar no mestrado em matemática pura, mas aí eu engravidei eu não consegui concluir o mestrado, precisei parar no meio do caminho... eu tive a oportunidade de voltar e de ir para a coordenação, comecei a gostar da gestão, comecei a ver um outro lado da escola que eu não via, mas mesmo assim eu tinha muita relutância porque eu gosto muito da sala de aula, eu gosto até hoje sinto falta... eu acredito muito na educação e eu não saberia trabalhar com quem não acredita, eu iria adoecer, então foi onde eu pensei, não é? A Rosa<sup>10</sup> que era a minha diretora ela falava “D5 se você não fizer outros farão, você vai conseguir com todo esse empenho que você tem, com essa força de querer fazer, você vai conseguir trabalhar com quem não acredita na educação?” (D5).

Segundo Arroyo (2011) “nós educadores e educadoras carregamos a função que exercemos, somos a imagem do(a) professor(a) que internalizamos por meio da lenta aprendizagem do nosso ofício em múltiplos espaços e tempos. A imagem da professora e do professor é a mais próxima e permanentes em nossa socialização.” (ARROYO, 2011, p. 124).

A diretora com quem D5 trabalhou teve influência direta na sua opção pelo cargo de gestão, mas não somente, conforme nos adverte Arroyo (2011). Outras situações também concorreram para sua escolha pelo cargo administrativo.

Situação semelhante ocorreu com D2, que relatou em certo momento da entrevista ter se encantado com o trabalho da primeira diretora mulher com quem trabalhou “ eu me encantei, eu falei que eu gostaria de ser diretora, mas eu não sabia assim o mínimo que ia acontecer com minha vida, não tinha uma noção, eu achava tudo muito lindo, e eu falei assim, nossa deve ser o melhor na escola, deve ser o diretor porque ele tem toda uma equipe trabalhando a favor dele”.

O encantamento citado por D2 se desconstruiu quando ingressou no cargo, e ela fala “não sabia tinha a mínima ideia do que iria acontecer comigo”.

---

<sup>10</sup> Rosa é um nome fictício.

Vários fatores concorreram para essa desconstrução da imagem de um trabalho ideal por parte de D2: a forma como ocorreram os primeiros contatos de D2 com os pares e comunidade escolar; as altas expectativas criadas por ela por meio do que observava do trabalho de outras diretoras e a fragilidade da formação inicial insuficiente no sentido de apresentar a realidade da função administrativa às futuras diretoras de escola.

As diretoras iniciantes relataram no transcorrer das entrevistas terem vivenciado momentos desafiadores referentes às questões étnicas, de gênero e classe social, fatores que nos levaram a analisar o ingresso na administração escolar também pela perspectiva da multiculturalidade.

Descortinando situações difíceis e adversas, os relatos das diretoras nos apresentaram uma realidade impregnada de fatores e concepções culturais, sociais e pedagógicas, muitas delas negativas. Tais concepções permeiam as instituições e incidem sobre as relações que ocorrem nas escolas.

As dificuldades por elas vivenciadas desencadearam situações de estresse emocional, sentimentos de desistência e reações de resistência às adversidades considerando que todas as diretoras permaneceram trabalhando e na mesma situação, sem mudanças de unidade escolar, inclusive.

Em relação à formação continuada oferecida pela SEDUC as diretoras se beneficiaram dos momentos de compartilhamento de experiências, como relata D2:

[...] as formações presenciais, eu acho que realmente fazem parte, porque foi importante eu encontrar com os diretores ingressantes, nós trocamos as experiências, a gente falar dos nossos conflitos, porque você pensa uma coisa que está passando e lá você encontra todo mundo passando, então essa parte foi muito interessante e lá eu tinha colegas que já tinham uma grande experiência de direção que agora são efetivos, outros que estavam começando como eu então foi de muito aproveitamento é esse encontro presencial para troca de experiência (D2).

As situações em que sentem a necessidade de impor sua autoridade para afirmar sua competência é um fator comum para as diretoras negras, como revela o estudo sobre diretores negros de Chagas Ferreira (2019). Ainda de acordo com esse estudo, essa afirmação constante ocorre em todas as relações, a saber: entre pares, superiores hierárquicos e comunidade escolar.

Outra fala de D2 expressa a fragilidade das relações: “A gente não pode falar, a gente sabe que existe aí uma certa censura no que a gente vai falar... se a gente for falar tudo, você fica malvisto, você não quer ser perseguido”. Essa consideração da diretora não é apenas uma

visão particular, uma vez que durante a entrevista este fato foi citado mais de uma vez, o que nos remete a analisar essa “cultura do silêncio”.

Longe de ser um local blindado contra as desigualdades, preconceitos e outras mazelas sociais, no espaço escolar as situações eclodem e se refletem nas relações, imprimindo marcas profundas, impactando no processo de aprendizagem profissional por dificultar o diálogo e impossibilitar a construção de relações saudáveis.

O trabalho coletivo na escola deve primar pelos objetivos educacionais a fim de que permita o desenvolvimento de políticas emancipatórias implementadas em nível local pelo trabalho da gestão escolar, nesse contexto a comunicação entre as várias instâncias que circundam os espaços escolares é primordial na busca por soluções aos desafios emergentes.

#### **b. Domínio Político- processos de ensino e aprendizagem**

As diretoras estão à frente dos diversos processos que acontecem na escola. Uma vez que a legislação preconiza a gestão democrática, os colegiados escolares deverão conhecer suas funções, serem mobilizados para essa participação, conhecerem a realidade da escola, seus problemas, desafios e potencialidades.

A formação desse colegiado faz parte de suas atribuições e normalmente é muito difícil de ser realizada pelas diretoras iniciantes. D1, por exemplo, relatou que não conhecia os membros da APM e precisou procurar informações, D5 fala que precisou praticamente implorar para que alguém assumisse com ela essas funções na Associação de Pais e Mestres-APM. Logo, o trabalho com a participação é um trabalho pedagógico e administrativo, mas sobretudo político.

As ações sociais são importantes tanto para os que as praticam quanto para que as observam em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16, *apud* MORAES, 2019, p. 168).

Segundo Hall os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais (HALL, 1997 *apud* MORAES, 2019).

Os processos de ensino e aprendizagem e a relação com o processo democrático na escola em relação Conselho de Classe também possui suas dificuldades na implementação. Relativamente à falta de uma cultura de participação respeitosa, por exemplo, D3 relata que durante as reuniões os(as) professores(as) interrompem os(as) alunos(as) quando se sentem



ameaçados(as) de alguma forma, atribuindo esse fato a uma dificuldade dos(as) professores(as) em serem avaliados(as).

### **c. Domínio Político- relações entre os pares**

O contexto de trabalho é marcado pelas relações hierárquicas de poder, advindo da estrutura estabelecida, fruto das contradições sociais e culturais. Constatamos a presença de vários (des)arranjos, como situações entre docentes e diretoras; supervisoras e diretoras; diretoras e funcionários(as).

D2 relata que foi muito mal-recebida pela equipe docente. Os(as) funcionários(as) teriam mostrado certa resistência, mas a relação com os professores foi marcante: a diretora enfatiza seu encantamento inicial pelo trabalho na gestão e a posterior decepção vivenciada nos primeiros meses em decorrência de vários fatores, entre eles o que define como “péssima recepção por parte dos professores”, conforme relatou no excerto a seguir:

[...] Eu acho que o maior desafio foi a recepção dos professores, foi péssima, eles me receberam muito mal, muito mal. Eu tenho professores que foram meus professores, e talvez o fato de eu ser mulher, mais nova, do que vários professores, ingressante, eles acreditavam que eu não fosse suportar tudo aquilo, então assim, eu fui testada principalmente no primeiro ano, de todas as formas possíveis e imagináveis, eu até brincava com a minha vice, eu falava “olha se eu não exonerar amanhã, eu sobrevivo, se eu não exonerar amanhã eu sobrevivo”, então este foi o maior desafio, conquistar o respeito dos professores (D2).

[...] eu percebi uma resistência muito grande, infelizmente quem não concordava encontrou uma maneira de sair da escola. Eu fico triste porque eram professores de grande conhecimento, mas com uma grande resistência em adotar essa situação do sócio emocional, eles queriam permanecer muito naquela postura de detentores do saber e não de mediador (D3).

A mudança na equipe causa instabilidade e conseqüentemente gera alguns comportamentos e atitudes que impactam nas relações dos grupos, marcando esse início das diretoras. Silva Júnior (2015) adverte que as rupturas dificultam e impossibilitam a materialização do trabalho coletivo, fator importante para a construção do projeto pedagógico da escola; no entanto, a animosidade não pode ser justificada, algumas mudanças ocorrem no percurso, cabe às envolvidas primarem pelo respeito nas relações.

A diretora D2 retoma o problema com a aceitação dos professores também quando perguntada sobre quais foram seus maiores desafios, a não aceitação dos professores aparece

em dois momentos da entrevista com a mesma intensidade emocional, demonstrando a quão traumática foi essa experiência para ela.

Quanto às relações de tensão entre docentes e gestores(as), Silva Júnior (2015) observa que em alguns casos as relações podem chegar ao antagonismo, fazendo-se necessário o exercício cotidiano do diálogo entre ambos(as), certos de que o trabalho deve ser pautado na certeza de que, ocupando funções diferentes, ainda assim ambos(as) detêm o conhecimento sobre a natureza do ato educativo.

Duas diretoras, D2 e D3, se autodeclaram negras, e revelaram ter vivenciado situações de discriminação quanto a sua origem étnico racial. D3 não expôs detalhes da situação vivenciada, mas em dado momento da entrevista relata:

[...] chegar na escola e começar as interações foi muito difícil assim como os alunos testam o professor, a gente também é testado pelos professores, então eu enfrentei machismo, eu enfrentei comparações com outras diretoras, eu enfrentei sim discriminação por ser de um meio, de uma classe social mais baixa na sociedade, por ser mulher, por ser... por ter descendência negra, foi bem difícil no começo no meu primeiro ano muitas vezes eu tive vontade de abandonar, de deixar (D3).

Segundo Chagas Ferreira, “O preconceito rotula, generaliza e, na maioria das vezes, apresenta-se como conteúdo negativo e, ao depender de sua intensidade, transforma-se em ações, falas e expressões que inferioriza, exclui e diferencia negativamente.” (CHAGAS FERREIRA, 2019, p. 69).

Para D2, esse enfrentamento por questões de gênero, etnia, raça/cor e classe social teve um peso muito grande, uma vez que sua motivação para o cargo se deu principalmente pelo respeito e admiração que tinha pelas diretoras de escola que conheceu, estabeleceu uma expectativa de admiração a qual a equipe não correspondeu.

Apesar do magistério ser uma profissão majoritariamente feminina, as relações de poder estabelecidas escancaram a discriminação de gênero. A análise dos dados revelou que nesse contexto de ingresso no cargo, de alguma forma se acentuou, fragilizando-as diante do grupo. Culturalmente no Brasil, como em muitos lugares no mundo, a figura de poder é a figura masculina.

Fruto das representações sobre o trabalho docente, associadas às questões de gênero, o fenômeno da feminilização da profissão docente é marcado por um discurso polarizador histórico. Segundo Carvalho (2018), tal discurso posiciona as mulheres em situações de inferioridade em relação aos homens, delegando-lhes características de cuidado e afetividade

em detrimento de características como racionalidade, instrução e cientificismo que são compreendidas como essencialmente masculinas.

O estereótipo do diretor homem, portanto racional, transpareceu no discurso da supervisora quando externou sua preferência pelo trabalho com “diretores de escola homens”, como opção de evitar aquilo que considera serem queixumes de diretoras de escola, conforme nos relatou D3:

[...] o que ela disse o seguinte eu estou trabalhando com o diretor homem e eu estou adorando porque não tem mimimi. Isso vai ficar para sempre assim nos meus ouvidos na minha vida, porque primeiro que veio de uma mulher para outras mulheres, quando a gente vê é a maior parte de diretores são mulheres, não é? Grande parte da educação né? Por toda a trajetória na educação e eu fiquei muito em conflito. Depois ela saiu da sala e eu falei para toda a sala que eu não gostei dessa postura. De certa forma eu fiquei chocada porque a mesma discriminação que você encontra aqui embaixo dos professores, você acaba subindo com quem tem a supervisão, que deveria saber mais, entender mais, fazer uma fala dessa né? Então assim, eu tive problemas, em nenhum momento tive mimimi (D3).

Palomino (2009, p. 164-167) discute em sua tese, entre outras questões da agenda intercultural, a diferença entre a socialização dos diferentes gêneros desde o nascimento. Segundo a autora, já nos primeiros anos de escolarização observam-se as predileções sexistas que incitam os meninos à competitividade, apoiam ou ignoram seus desvios de conduta, naturalizando seus comportamentos mesmo quando há transgressões às regras como uso de linguagem imprópria. Citando McLaren (2000) e Louro (1997), a autora nos adverte sobre o poder da linguagem na construção de distinções e desigualdades, incluindo as adjetivações e associações que ensejam a exclusão.

Concordamos com D3 no que diz respeito às diferenças, elas existem, porém, não podem ensejar a discriminação. Na situação narrada pela diretora D3 podemos observar dois elementos importantes: os fatores culturais de discriminação em relação ao gênero e a presença da cultura hierárquica no sistema, ambos frutos de uma sociedade desigual, preconceituosa e estruturada sob preceitos sexistas, machistas e autoritários.

Na situação em que estive diante de uma figura que representa histórica e institucionalmente a autoridade, de certa forma D3 se constrangeu e não foi capaz de questionar ou contrapor-se à fala da supervisora imediatamente, evidenciando a estrutura vigente marcada por essa dificuldade em expressar com franqueza o descontentamento diante das situações de injustiça.

D2 relatou uma situação de enfrentamento com a supervisora S2<sup>11</sup> que acompanhava seu trabalho, ocasião em que se irritou e foi descortês para impor-se como profissional:

A S2, eu não me lembro corrido, eu acabei discutindo com ela por telefone. Eu falei para ela, você acha que eu tenho medo de me levantar cedo para trabalhar? Eu falei levanto às 5h da manhã todos os dias e chego em casa às 11h da noite! Foi quando ela fez um comentário do estágio probatório, teve um problema na escola e ela falou que eu tinha que tomar muito cuidado porque estava no probatório. Falei você acha realmente que se eu não for aprovada eu vou morrer por causa disso? E falei eu não tenho medo de trabalhar para me levanto às 5h da manhã e encerro à noite já faz tempo na minha vida, então isso para mim é o menor dos problemas. Sabe que depois que eu falei isso para ela parece que ela mudou completamente em relação a mim, eu não falo assim, foi o único dia que eu acabei desrespeitando, que eu acabei gritando com ela. Fui até grosseira, mas não deixa de ser implícito né? De repente ela não confiava, não sei qual era a visão dela, ela não confiava no trabalho (D2).

Chagas Ferreira (2019) defende que “não é fácil precisar provar a ser apto para o cargo quase que diariamente, pois tem sempre uma situação ou alguém que desconfia”.

Cabe esclarecer que a supervisora de ensino não é a superiora imediata à diretora de escola, mas uma mediadora, orientadora e fiscalizadora do sistema educacional. Essa visão autoritária da figura da supervisora (ainda cultuada) acaba por perpetuar um estigma negativo do cargo e de suas representantes, dificultando as relações pessoais e profissionais, visto que durante o período de estágio probatório a supervisora de ensino deve orientar e acompanhar e avaliar as ações das diretoras iniciantes.

Nesse sentido, as imagens, autoimagens e estigmas sobre a docência e seus profissionais carregam marcas históricas, sociais e culturais, como nos adverte Arroyo (2011).

As diretoras D2 e D3 relataram que a resistência das profissionais ligadas às funções de organização da escola foi menor que do corpo docente “... com os agentes de organização no começo tive uma certa resistência, estavam acostumados com a outra gestão, e até colocar tudo nos eixos, até cada um entender qual era a sua função ali dentro foi meio complicado.”.

D2 relatou sua decepção quanto a conduta dos professores:

[...] só que eu também me sinto muito decepcionada porque, eu falo que algumas pessoas me decepcionam muito na educação, algumas pessoas me deixam muito chateada, não estão ali com um propósito real, elas estão ali porque não tem outra coisa para fazer, não tem outra opção que elas consideram melhor, então eu decepciono com atuação de alguns colegas (D2).

---

<sup>11</sup> S2- Refere-se a supervisora que acompanhava D2.

A diretora D3 expôs a situação de diretoras anteriores que segundo ela passaram por situações difíceis:

Por eles serem professores efetivos e não designados não podiam, eu vou dizer essa palavra eu acho forte, mas eu acho que é por aí: ter poder sobre eles, então elas eram muito questionadas, elas eram muito mais discriminadas. Uma discriminação que eu não tive por ser efetiva houve um entendimento maior que eu poderia tomar mais decisões (D3).

Mesmo iniciante no cargo, o trabalho da diretora de escola deve apoiar em vários aspectos à atuação do corpo docente e situações conflituosas são sempre preocupantes porque afastam os indivíduos do trabalho coletivo em prol de um objetivo comum. Segundo Paro, a administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação (PARO, 2007, p. 81).

A questão de classe social foi citada como um problema para D3 por refletir no tratamento a ela dispensado: relatou que: devido a sua origem social, sentiu o menosprezo por parte da equipe. A mesma diretora cita ainda que o fato de ser casada com um professor a expôs a comentários sarcásticos a respeito de sua situação financeira “Estou no magistério há 20 anos, sou casada com o professor. Uma coisa que me constrange demais é quando brincam com a situação de ser casada com professor porque tudo isso vai desconstruindo a imagem o outro”.

Como D3 acumula cargo e continua lecionando, falou que busca dialogar com seus alunos sobre essa situação explicando:

[...] Com os alunos eu sempre tentei colocar, olha quando o professor fala que ganha mal é porque a gente tem uma carga de trabalho muito intensa, não é só chegar aqui e transmitir conhecimento você tem que se relacionar com aquele que responde, aquele que não quer estudar, com aquele que te trata mal. As vezes vão destratar a professora porque ela é negra, ou porque é gorda, tiram sarro porque o professor é baixinho. Por esses motivos, porque a interação pessoal é muito conflituosa e muito pesada né? Se fosse só o serviço de escritório gente até que ganharia bem, mas a carga que temos no trabalho é muito grande...eu sempre tentei comparar com os países mais ricos, porque os mais pobres...eu sempre tentei colocar assim a situação. Você tem que se valorizar como professor, o mesmo para os professores, para os alunos eles também vão criar esse amor, essa valorização. Quando você precisar de um juiz da causa, fazer um movimento grevista, alguma coisa, aqueles alunos vêm com você porque eles sabem do seu valor, não é? Você está transmitindo o conhecimento que vai melhorar a vida dele (D3).

Da situação relatada por D3, depreendemos vários aspectos relevantes. Segundo Arroyo (2011), a recuperação de sentido de nosso ofício de mestre passa pela reinterpretação de ensinar, aprendemos várias coisas sozinhos, mas não a sermos humanos - é no convívio, nas relações que essas aprendizagens acontecem, em que os educadores vão encontrando seu lugar social.

Nessas relações que são profissionais, mas sobretudo são humanas, as novas gerações vão aprendendo a ser (ARROYO, 2011, p. 54).

Todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos de ensino e aprendizagem sinalizam a necessidade de formação com base no diálogo nas variadas esferas do sistema, visando à formação e à orientação das equipes, com foco na desconstrução dos paradigmas vigentes, conforme afirma D3:

[...] eu percebi uma grande resistência, muito grande, infelizmente procurou uma maneira sair da escola. Fico triste por isso porque era um professor de grande conhecimento de conteúdo, porém com uma grande resistência de adotar essa situação do sócio emocional então eles queriam permanecer muito naquela postura de deter é detentor do saber e não de mediador. Eles queriam aquele professor a tradicional antiga diretora, nos moldes antigos né? Para eles a mudança, chegar uma diretora efetiva... eu acho que essa palavra faz toda a diferença, porque antes de mim vieram as diretoras designadas, conversando com essas diretoras designadas soube que houve muito choro, houve muito sofrimento, muita queda de braço (D3).

Se por um lado D3 ampara-se conceitualmente em algumas expressões derivadas de estruturas autoritárias de poder para expressar como deve ser a relação entre diretora e docentes, por outro, nos chama a atenção o fato de que só poderá tomar as decisões porque é efetiva. As dificuldades nas relações entre docentes e diretoras que não são efetivas foram expressas por Mello (2008), que afirmou serem relações difíceis e conflituosas.

D2 relatou que passou por situações difíceis por esses momentos de crise junto aos docentes, nessas situações declara ter sido direta, um exemplo foi quando disse “... tive que ser desagradável com alguns e falar olha se o senhor não está satisfeito peça remoção, porque eu não vou pedir, eu vou ficar”.

Arroyo (2011) discute as imagens e as autoimagens do “Ofício de Mestre” da seguinte maneira:

[...] As opções teóricas e pedagógicas abertura ou resistência inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, é basicamente uma questão de autoimagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional, é uma violência íntima, exige muito cuidado e respeito. Não se trata de ser a favor ou contra mais uma moda na roupagem pedagógica, de ter consciência crítica ou alienada, está em jogo pensar, sentir e ser da gente. Em toda a transgressão pedagógica e política estamos em jogo. As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática da educação básica terminam questionando e confrontando autoimagens profissionais, têm um papel importante na desconstrução construção de valores e imagens sociais, mexem com traços e interesses arraigados na cultura política e profissional (ARROYO, 2011, p. 70).

Nesse sentido abordado por Arroyo (2011), D5 relatou as dificuldades que vivenciou ao assumir uma escola com uma cultura escolar com preconceitos arraigados em relação à comunidade escolar:

[...] Escola 3<sup>12</sup> era uma escola onde as pessoas só estavam lá porque só sobrava lá. Então eles achavam que poderiam fazer o que queriam porque a comunidade não merecia, porque são pobres, foi difícil criar essa cultura que você tem que respeitar mais ainda porque eles precisam mais ainda de você, porque eles são socialmente vulneráveis, digamos assim, então acho que essas foram minhas maiores dificuldades mesmo, ... a gestão de pessoas, o fato deles não acreditarem na educação, não entenderem o que é educação, não entenderem a seriedade, esses foram assim sem dúvida os meus maiores desafios (D3).

As adversidades vivenciadas pelas diretoras iniciantes não aconteceram apenas em nível pedagógico: D5 por exemplo, relatou ter vivenciado uma situação de agressão verbal ao orientar um professor sobre sua conduta - ele teria dito “se você fosse homem eu lhe daria um soco na cara”.

Como construir um diálogo quando as relações de ética e respeito saem de cena? Em primeiro lugar, a violência não deveria ter sido cogitada pelo professor que tinha por dever exercitar o princípio da urbanidade, do diálogo e principalmente da ética.

Segundo Cortella (2015), “minha liberdade não acaba quando começa a do outro, ela acaba quando acaba a do outro... se alguém não for livre da violência, ninguém será livre... se uma mulher não for livre da agressão, do machismo e da violência, ninguém será livre” (CORTELLA, 2015, p. 12).

Defendemos que se trata de princípios básicos de convivência, mas não de qualquer convivência, de uma convivência fraterna, de uma convivência ética, de uma convivência profissional sim, mas sobretudo humana, respeitosa com o outro e com as diferenças.

As diretoras iniciantes se queixam de que há uma ruptura nas relações entre elas e os professores, porém, analisando suas falas, percebe-se que têm dificuldade para articular uma relação diferente, relação mais participativa que viabilize o diálogo refletindo em um trabalho coletivo, envolvendo toda a equipe escolar, mesmo quando o assunto é trabalho coletivo, como no caso de D4 “... então nós tivemos que nos reinventar a todo momento, principalmente o grupo gestor”.

As análises das entrevistas apontam que D2, D3 e D5 reagem de maneiras diferentes às diversas situações, como era de se esperar. O que nos chama a atenção são as expressões que ainda marcam estas relações.

---

<sup>12</sup> Escola 3 é a escola dirigida por D3.

[...] meus maiores desafios foram as relações porque quando a gente fala em gestão democrática e você acaba vendo e tudo nem tudo está as claras, nem todas as cartas estão postas na mesa, tem coisas que são mais mascaradas, então não é verdade que o título de gestora... eles vão te testar, quanto a sua competência legislativa, sua competência nas interações, a sua competência de se colocar numa situação, por mais difícil que ela seja, pra ver como você se sai naquela situação (D3).

Em suas falas, as diretoras da pesquisa apresentam expressões marcadas pelo exercício do poder e do autoritarismo como formas de manejo das situações, sendo essas situações que protagonizaram ou em citações que revelam essas crenças.

Segundo Filho (2013), para obter êxito na interrelação e articulação entre os diversos níveis há necessidade de manter um clima favorável e descontraído de trabalho, como instalar e manter esse clima, acreditamos serem os maiores desafios.

A análise dessas relações suscitou alguns questionamentos de nossa parte, por exemplo, uma vez que o “grupo gestor” estaria se reinventando qual seria o lugar de fala dos docentes?

D4 fala de forma crítica sobre suas práticas na escola:

Lógico que diretor de escola precisa pensar nessa democracia, mas você aprende também a ser democrático, e aí a gente faz uma gestão democrática, que a gente pensa que a democracia, não é democracia! Porque você precisa ter uma sensibilidade para ouvir as pessoas dar espaços de fala, olha quanta coisa a gente precisa fazer para poder ser diretor de uma escola que estejam mesmo com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos (D4).

A vivência como docente, e como diretora de escola em outro sistema de ensino, contribuíram para o nível de criticidade que D4 demonstra ao analisar seu trabalho e as dificuldades cotidianas. D5 expressa sua preocupação com o atendimento à diversidade de alunos que compõem a comunidade da escola que dirige:

Isso tudo é muito desgastante, porque isso aí é só um detalhe, diante as outras dificuldades que a gente tem lá na escola, de trabalhar uma gestão democrática de trabalhar a diversidade que há dentro da escola, de trabalhar a importância da educação para que o professor entenda a importância dele na vida daquele aluno, que educação salva vidas, que a educação ajuda a pessoa a não entrar no um mundo das drogas. Então é muito triste você ver o seu papel de que aquele lugar que mais você deveria ocupar por causa da infraestrutura que a gente tem na escola, é muito ruim isso, eu acho que para mim o mais difícil foi isso, além da gestão de pessoas (D5).

Ambas as diretoras relataram a dificuldade em lidar com a gestão da escola em uma perspectiva democrática.



Nesse sentido, Filho (2013) afirma que a responsabilidade de coordenar o trabalho da escola não pode ser assumida sozinha. Porém, na prática, as diretoras de escola vivenciaram situações desafiadoras antes de ter o apoio de suas equipes e o reconhecimento da comunidade.

Como manter um clima favorável diante de situações tão complexas em uma sociedade onde os preconceitos são arraigados e silenciados?

O trabalho da administração escolar deve primar pela boa relação entre todas as envolvidas, porém o que a pesquisa nos mostrou foi que essa boa relação só é conquistada com o tempo, pois é fruto de um trabalho árduo e longo.

Nesse sentido, embora sejam múltiplos e variados os interesses e valores normalmente em jogo em toda organização, porque são vários os sujeitos que a organização usualmente abriga, a questão de maior importância quanto à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é atinente a relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que dependem seu esforço na consecução de tais objetivos. Trata-se de uma questão política de primeira grandeza, que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação Segundo Paro (PARO, 2010, p. 768).

A fala da diretora carrega marcas de uma estrutura de poder hierarquizada e autoritária, que segundo Silva Júnior (2015):

[...] aos gestores cabe credenciar-se no conceito dos professores. O simples apelo à autoridade funcional e aos deveres de ofício não é suficiente para que os professores reconheçam nos gestores atributos e intenções adequadas à sua inserção orgânica no campo específico do trabalho pedagógico. Aos professores cabe reexaminar sua visão de que apenas eles teriam condições que direta ou indiretamente responder pela qualidade de ensino na sala de aula.” (SILVA JÚNIOR 2015, p. 88).

Encontrar esse equilíbrio entre as várias forças presentes nos espaços escolares é um exercício contínuo.

#### **d. Domínio Político- relações com a comunidade**

Os excertos a seguir revelam situações vivenciadas pelas diretoras de escola iniciantes em relação à comunidade. Como já foi expresso, é comum que as diretoras iniciem seu exercício profissional em escolas difíceis, comunidades vulneráveis e em unidades escolares da periferia onde encontram situações desafiadoras.

Vários fatores contextuais impactam no trabalho como as condições de físicas das escolas, as características da comunidade, do corpo docente e funcionários. As visões de mundo das próprias diretoras iniciantes também impactam nas relações.

As diretoras relataram algumas situações que foram marcantes e contribuíram para os desencontros entre suas expectativas diante da realidade vivenciada. D2 decepcionou-se com a difícil realidade da escola de periferia, pelas características da do bairro onde se localiza a comunidade escolar, definida por D2 define como “esquecida pelo poder público”:

“As crianças são muito carentes, os pais são pessoas muito simples e eu tive um choque, foi um choque de realidade mesmo. Eu não esperava, tinha um olhar diferente, achei que era outra coisa, tivesse uma outra toada, eu gostaria que você me entendesse, eu saí de uma realidade e fui para uma realidade completamente diferente” (D2).

D2 demonstra uma preocupação com a situação social e econômica dos alunos, bem como com a precariedade do entorno, considerando esses fatores como sendo um problema. Desconhecendo a comunidade escolar, demonstra frustração diante do não atendimento às suas expectativas e dificuldades de compreensão das diferenças culturais presentes naquele espaço escolar. Segundo Lima (2009):

[...] a escola pública brasileira não incorporou efetivamente as demandas das classes populares a partir da suposta democratização do ensino. Digo suposta porque democratizar o acesso e não garantir a aprendizagem dos alunos quase nada adianta...ela ainda não chegou às escolas, o que se percebe principalmente porque grande parte dos docentes, gestores e demais funcionários continua a adotar uma postura saudosista de lamentação pela má qualidade da clientela que agora recebe. É muito comum ouvirmos reclamações de que os alunos são mal-educados; são agressivos, violentos, desinteressados; são oriundos de famílias desestruturadas, de lares desfeitos, de mães que trabalham fora e não têm mais tempo de dar atenção/educação aos filhos (LIMA, 2009, p. 170).

Em dado momento da entrevista, D2 relatou “parece que é uma outra cidade, existe um muro entre escola e o bairro da escola e a cidade e eu achei que as pessoas fossem se sentir melhor representadas, principalmente as mulheres”, e simula o que esperou escutar “... *ah que legal! Tem uma diretora negra na escola*”. Continua: “... eles sentiram um certo preconceito, eles ficaram meio assim, meio que duvidando, será que ela é capacitada?”.

A situação que se desenrolou nesse início de trabalho de D2 foi desafiadora. Como diretora, teve uma primeira impressão negativa sobre a comunidade pelo fato de que a realidade era diferente do que acreditava e havia idealizado.

Outro complicador citado por D2 foi o preconceito racial. Além de ver frustrada em relação as suas expectativas iniciais, ainda se deparou com o extremo contrário disso, sentiu o preconceito por ser mulher e negra, como relatou:

[...] Eu cheguei um dia na escola e uma mãe de uma aluna queria falar com o diretor, então minha agente foi na minha sala me chamar. Ela falou “olha fulana quer falar com o diretor” e aí eu cheguei para falar com a mãe ela fez assim para mim, “mas cadê o diretor?” Eu falei, “não mãe, o diretor foi para outra escola, houve um concurso eu passei, escolhi esta escola e o diretor está em outra escola”. Ela veio assim para mim, “então quero falar com a outra diretora, aquela loirinha do cabelinho liso” (D2).

Nessa situação D2 disse que desistiu de tentar convencer a pessoa, encerrou a conversa dizendo que ela era a diretora e que, se a mulher quisesse conversar, estaria à disposição, e deixou a mãe de aluna com a funcionária e voltou para seus afazeres. Segundo D2 essa situação específica a chocou porque a mãe de aluna exigiu falar com “a diretora” enfatizando as características físicas da caucasianas da vice-diretora da escola, foi uma situação de racismo explícita, porém relata que não são apenas as situações explícitas a incomodaram, também àquilo que ela define como “olhares de desconfiança”, situações em que os comportamentos, as atitudes, os olhares que relatou de sua vivência deixaram implícitos sentimentos e atitudes preconceituosas, tanto por ser negra quanto por ser mulher, revelando:

[...] Eles foram percebendo com o tempo, mas isso também foi bem interessante, eu achei bem chocante, eu não eu achei que fosse ter olhar preconceito, então tipo assim a aluna negra ou a mãe dela, achei que se vissem representadas, e não. Eu falei, gente, e a moça também era negra, e ela falou que não! Que não era comigo, que eu não era diretora, ela tentou me falar que eu não era diretora da escola, que era outra, que era aquela branquinha do cabelinho liso, não mãe, sou eu! Ela ficou meio que inconformada, assustada, e até hoje essa mãe não voltou mais para falar comigo (D2).

Peter McLaren (1997) explica que as formas de rejeição negras são consequência da racialização dos espaços urbanos marcados por ideologias de supremacia branca que primitivizam e patologizam os corpos negros, em contrapartida as formas de comportamento revelam estratégias de sobrevivência negras diante de uma realidade racista, marcadas por estereótipos sobre os negros e suas capacidades.

Em uma crítica à visão multiculturalista conservadora, por sua proximidade do legado da supremacia branca, McLaren (1997) responsabiliza essa posição ambientalista que mesmo distante das ideologias racistas ainda:

[...] disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar” esta posição “ambientalista” ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual grupos minoritários não são bem-sucedidos enquanto outros não. Isso também oferece à elite cultural branca a desculpa que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder (MCLAREN, 1997, p. 113).

Segundo Chagas Ferreira (2019), em relação aos resultados da pesquisa sobre diretores negros, no item identidade étnica os diretores revelaram que “... por ser negro e diretor de escola, já viveram situações de preconceitos, discriminação e racismo, e que buscam se firmar no cargo, mostrando legitimidade na sua ocupação. Cientes de que a identidade profissional é processual, buscam em experiências anteriores instrumentos para enfrentar a realidade.” (CHAGAS FERREIRA, 2019, p. 150).

As diretoras D2, D3 e D5 revelaram também ter vivenciado situações de discriminação e de gênero, o que levou D2 a falar que:

[...] Eu tenho professores que foram meus professores, e talvez o fato de eu ser mulher, mais nova do que vários professores. Ingressante, eles acreditavam que eu não fosse suportar passar por tudo aquilo...existe uma diferença muito grande quanto questão do respeito, pelo menos a conquista do respeito, da figura feminina, da figura masculina, quando é um diretor parece que o olhar do aluno é diferente, olhar dos pais é diferente, aí você se depara com a diretora, uma mulher, primeiro que a mulher não tem uma credibilidade assim logo de cara’ (D2).

Para Chagas Ferreira (2019), também para nós, nos lugares marcados por preconceitos as lutas são mais difíceis porque geralmente são assumidas de forma individualizada. As medidas de compensação buscam valorizar o trabalho e legitimar a presença no posto de liderança, mais ainda não são suficientes.

Outro fator marcante desse tipo de relação é que são intermitentes, percebidos em situações específicas e geralmente ocorrem quando o indivíduo entra em contato com pessoas estranhas. (CHAGAS FERREIRA, 2019, p. 73).

As diretoras D2 e D5 também revelaram ter vivenciado situações de discriminação de gênero. D2 relatou ainda que em outra situação um pai exigiu falar com o diretor, mesmo sendo explicado a ele que a diretora era ela, insistiu em falar com “o diretor senhor X”, referindo-se ao professor coordenador. No caso específico teria sido preterida por ser mulher:

[...] eu acho interessante também não confiar na figura da mulher, um pai por exemplo, tive pai que não queria conversar porque era diretora, queria conversar com seu PC1<sup>13</sup>. Com o pai não é nem a questão de ser negra, não é a questão étnica, ele não quer falar pelo fato de eu ser negra, não, é porque o pai não quer falar com a diretora, quer falar com o coordenador porque é homem, olha! Acha que o coordenador é o diretor. Existe sim essa diferença, eles não têm esse respeito com a gente, porque eles não têm essa segurança tranquilidade quando que se deparam com uma mulher na direção de uma escola eles não acreditam que uma mulher vai ter peito para trocar, acha que quem toca escola é homem, acham que mulher não tem capacidade para isso (D2).

---

<sup>13</sup> PC1 refere-se ao professor coordenador da unidade escolar dirigida pela diretora.

Com exceção de D4 que não relatou explicitamente o teor das dificuldades que vivenciou, as outras diretoras iniciantes relataram ter vivenciado alguma situação conflituosa.

D1 é um homem, mas vivenciou situação de discriminação pelo modo como se vestia. Sua fala revela uma comparação ao estereótipo cultural da diretora de escola:

[..] na chegada dos alunos eles estranharam bastante, eles tinham a figura idealizada do diretor, diretor de escola inacessível, distante, sempre muito bem arrumado, com roupa social, sapato social, e social e se depararam com um diretor de camiseta, calça jeans e *all star*..., mas esse é o diretor? Nem Parece (D1).

As crianças se apropriaram da visão hegemônica da diretora de escola, e estranharam a presença de uma profissional cujas características, aparentemente, se aproximava das delas próprias.

D1 utilizou-se de estratégias como o diálogo e a empatia para aproximar-se dos(as) alunos(as), mas seu discurso ainda carrega marcas e autoritarismo como forma de manutenção da posição de poder. D1 fala “Percebi que eles tinham em mim uma figura mais próxima deles, que poderiam se chegar e trocar ideia, mas que também eu fazia valer o Regimento Escolar se eles aprontassem alguma coisa, não seguissem as normas, os procedimentos escolares seriam cobrados”.

Muitos indivíduos ainda estão presos à imagem socialmente elaborada da professora, nesse caso específico, da diretora. Quando essa imagem é mexida provoca, insegurança (Arroyo, 2011); ainda segundo o autor, o fenômeno acontece com todos os envolvidos na educação escolar.

As diretoras D2 e D3 fizeram referências a sua descendência étnico racial, em especial quanto à discriminação sofrida por elas, o fato de serem negras, como se autodeclara D2, e “ter descendência negra” como relata D3 e este foi um fator que refletiu no modo como foram tratadas. D2 apresenta um fenótipo mais marcado que D3, e não coincidentemente nos relatou várias situações de discriminação durante o período de início do trabalho como diretora.

Lima (2009) citando McLaren (1997) defende a adoção valores interculturais na formação dos docentes. No tocante a isso, verificamos a necessidade de ampliar esse diálogo para a formação continuada de todo quadro do magistério visando a uma formação que favoreça um olhar crítico quanto à existência de diversas culturas e um olhar integrador para respeitar as diferenças e produzir uma cultura plural.

### e. Domínio Político-Burocracia

Segundo Paro (1990), a administração ocorre por meio de esforço coletivo e em condições históricas determinadas para atender ao interesse de pessoas e grupos. Da mesma forma que a equipe administrativa se envolve com o processo, os docentes também se envolvem, como revela o relato de D2:

Não tem como, eu acho que é realmente o dia a dia, por que cada dia é um dia na escola, estava até pensando nisso agora, estava voltando e uma professora foi lá buscar atividades. Ela falou que sentindo falta daquela movimentação da escola, eu estava pensando nisso, que estava voltando para casa eu falei “nossa tem dia que a gente chega na escola e fala que tudo em paz, que maravilha, hoje vai fluir”, mas de repente sai dos eixos, aí tem dia que a escola estão pipocando, a gente fala “nossa, hoje vai ser um inferno”, me parece que as coisas elas apaziguam de uma tal forma que tudo corre tranquilamente, então eu acho que é o dia a dia mesmo não tem uma fórmula ideal é questão de adaptação mesmo, acho que é estar a fim de encarar, porque a maior parte dos dias são difíceis, lidar com o ser humano difícil, mais não existe uma forma ideal, eu acho que é realmente é ter a flexibilidade e saber lidar com as situações, é parar, respirar, ter calma, porque se existisse uma fórmula, eu acredito que ninguém estaria sofrendo como está sofrendo (D2).

D5 relatou como as dificuldades de assumir uma escola grande e difícil, sem minimamente poder contar com uma equipe a afetaram pessoalmente:

[...] eu entrei em depressão, daquele ponto que a gente não quer mais nem viver, aí precisei procurar ajuda, estou em tratamento, estou bem agora, mas assim, quando eu falo que quase custou a minha vida, é porque realmente você começar com o cargo de direção em uma escola assim é desumano (D5).

Na escola acontecem todos os processos ao mesmo tempo as diretoras precisam desenvolver uma organização para atuar diante da imprevisibilidade, o que parece uma ambiguidade é um princípio administrativo. Trabalhar em uma atividade que tem como uma de suas características a imprevisibilidade é um desafio pessoal e profissional.

A responsabilidade do sistema é fornecer o suporte necessário ao trabalho das diretoras, quando isso não acontece há uma sobrecarga de trabalho, sem que as cobranças por resultados da sua atuação sejam minimizadas.

Propagada nos discursos da legislação e documentos institucionais, a “gestão democrática”, na prática, está ligada à política de responsabilização atrelada à obrigação das diretoras em desenvolver atitudes “protagonistas e autônomas”, em uma estrutura regulada, centralizadora e burocratizada, o que se constitui em um paradoxo.

Segundo Barbosa (2015), a autonomia, sem recursos pessoais e proteções sociais, é uma fantasia, pois ninguém se torna autônomo sem um conjunto de recursos individuais, profissionais ou motivacionais.

As diretoras D2 e D5 exemplificaram a dificuldade em estabelecer um diálogo democrático diante de um contexto adverso, mostrando um lado perverso da atividade administrativa em relação a visão social da mulher negra nas posições de chefia.

#### **f. Domínio Político-prestação de contas**

As diretoras relataram em vários momentos a falta de apoio e orientação suficientes diante de suas dificuldades. D3, por exemplo, relata ter sentido falta de que alguém a ensinasse a fazer uma prestação de contas. Como o momento de interação presencial das diretoras ocorria durante o encontro do curso de ingressantes e o módulo de prestação de contas coincidiu com a proibição sanitária das reuniões presenciais em decorrência da pandemia, então não houve o encontro.

O apoio recebido pelo sistema para o trabalho de prestação de contas se resumiu à orientação para que lesse os manuais orientadores da FDE<sup>14</sup>. D3 relatou que recebeu ajuda da vice-diretora para cumprir a tarefa “... então essa parte eu tenho aprendido mais na escola com a minha vice-diretora que tem experiência do que simplesmente ler os papéis”. Por sua vez D4 relatou:

[...] acho que é um dos grandes desafios que a diretora ingressante, é a prestação de contas, porque é você que tem a responsabilidade por todas as compras e isso faz parte do processo pedagógico para escola, sempre as necessidades dela. Você tem que raciocinar e pensar o que você vai fazer com todas as verbas que você recebe para também melhorar o processo ensino aprendizagem (D4).

Dessa forma, o processo compras é pedagógico, uma vez que a diretora deve dialogar com a equipe para se certificar de que está atendendo às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, mas também é administrativo em decorrência da obrigatoriedade da prestação de contas. Como é necessário dialogar com os colegiados a fim de atender aos princípios estabelecidos no projeto pedagógico da escola, seu domínio, então, é também político.

---

<sup>14</sup> FDE- A Fundação para o Desenvolvimento da Educação Básica é responsável por gerir implantar e gerir programas, projetos e ações para o funcionamento, crescimento e aprimoramento da rede pública estadual de ensino, incluindo orientar as equipes quanto a aquisição de materiais e prestação de contas o que realiza via manuais de orientação.

## **6.2 Eixo II- Descoberta/Delícias**

Nesta subseção são apresentadas as situações de superação nas quais conseguiram se sentir satisfeitas com a nova função, e ter prazer em estar em um cargo de responsabilidade permanecendo no cargo mesmo após terem vivenciado momentos desafiadores.

### **6.2.1 Domínio administrativo**

O domínio administrativo da direção de escola foi bastante desafiador para as iniciantes. O trabalho mais técnico teve que ser desenvolvido e exigiu delas esforço e dedicação. Ao relatarem suas conquistas percebe-se que foram em menor quantidade que as agruras, porém tiveram um peso significativo na aprendizagem do trabalho e impactaram na satisfação pessoal.

#### **a. Domínio administrativo-formação**

A fala de D3 representa sua visão acerca do processo de aprendizagem vivenciado nos primeiros anos de trabalho:

[...] com o passar do tempo não me vejo em outra profissão, porque fui me tornando uma pessoa produtiva, fazendo o que eu gosto... foram três anos intensos, eu acho. Vejo uma grande diferença aquele meu colega que está designado, ele não teve essa formação...eu acho que a melhor situação para o diretor é passar pelo concurso mesmo, porque ele tem que ter uma qualificação, o grupo escolar te reconhece mais com essa qualificação. Lógico que não é só ele, mas toda essa formação também a parte de como desenvolver o trabalho... eu me sinto muito preparada para a direção com tudo o que eu vivi (D3).

De acordo com Abdian, Hojas e Oliveira (2012) a associação entre conhecimentos teóricos e práticos oferecidos no processo de formação profissional poderão trazer maior significado ao conjunto de conhecimentos adquiridos podendo refletir-se nas experiências vividas de maneira mais concreta na gestão escolar.

Observamos pelo excerto da fala de D3, que a experiência, e o ingresso por concurso, lhe conferiram maior segurança para as atividades que desenvolve e com isso sente-se mais satisfeita com o trabalho que realiza.

#### **b. Domínio administrativo-processo de ensino e aprendizagem**



A diretora D4 relatou o trabalho coletivo realizado a fim de que os alunos se envolvessem no processo de aprendizagem. Por meio de sua fala podemos observar vários pontos importantes como pertencimento, engajamento docente e discente, organização dos espaços, enfim, fatores materiais e comportamentais, próprios da dinâmica pedagógica:

[...] isso nos demonstra que os alunos têm aquele sentimento de pertencimento...e nós fomos melhorando o fluxo, nós fomos melhorando os índices de aprendizagem, nós fomos melhorando essa questão do pertencimento tanto do professor quanto para o aluno...Então a gente pensou: *bom a gente já tem as salas pintadas; os alunos já entenderam a importância de assistir a aula; eles já cumprem mais os horários; eles já estão mais solícitos; em relação a tudo que a gente propunha*. A gente começou a propor as salas ambiente (D4).

Após cumprir algumas etapas estruturantes do trabalho, envolvendo a melhoras nas relações, a diretora passou a pensar em outros aspectos de aprimoramento do trabalho escolar para a melhoria das condições de ensino.

### **c. Domínio administrativo-relação com os pares**

Os apoios recebidos dos pares foram elementos de sobrevivência para as diretoras iniciantes, além de impactarem em suas aprendizagens foram relevantes para que pudessem realizar seu trabalho conforme relatam D1, D2 e D3. A diretora D1 citou o apoio recebido de sua supervisora:

A primeira pessoa a quem o iniciante recorre é a sua supervisora. A supervisora do meu primeiro ano me ajudou muito, eram muitas dúvidas, muita insegurança. Tive um apoio muito grande, independente de terem reunião marcada eu telefonava para a supervisora “estou precisando disso”, como que faço isso, como que eu faço aquilo? Esse apoio corpo a corpo e a tranquilidade que tinha para me passar as orientações. Esse apoio foi determinante para que eu mantivesse minha sanidade mental, digamos assim (D1).

D2 falou dos apoios de sua supervisora e da vice-diretora da escola:

Quando eu ingressei, ao contrário dos professores que me receberam muito mal, a supervisora S2 me deu total apoio, me ensinou muito, aprendi muito com ela. Os maiores apoios que recebi foram dela e da minha vice, que está na escola há muitos anos e que conhece até quantas folhas tem em cada árvore, se caísse uma folha ela falava: olha, *menos uma folha naquela árvore* (D2).

D3 fala de a importância de poder falar abertamente com sua equipe sem se preocupar que isso vá causar grandes transtornos:

Ter uma equipe que está ali e que você pode confiar, isso faz uma grande diferença, porque as vezes quando eu preciso falar com eles para fazer de outra forma, precisa melhorar, no momentinho dói um pouco, mas depois passa e eles vão rever e continuar caminhando sem levar isso para o lado pessoal (D3).

Nas falas de D2 e D3 são citadas as profissionais da própria escola como apoios. Com maior conhecimento do contexto, reconhecimento por parte da comunidade os pares são fortes elementos em favor das diretoras nesse período conturbado que é o início na direção de escola.

Silva Júnior (1994) enfatiza a necessidade do engajamento de todos os educadores em prol do objetivo de educar, mesmo com toda a dificuldade trazida pela própria estrutura do sistema que, muitas vezes, impossibilita um trabalho realmente coletivo.

As dificuldades contextuais podem ser minimizadas por um trabalho solidário e colaborativo, como os excertos das falas das diretoras sinalizam.

#### **d. Domínio administrativo-relações com a comunidade**

A diretora D2 relata sua satisfação por superar expectativas muito negativas em relação a sua capacidade administrativa, muitas pautadas em preconceitos de gênero, como revela no excerto a seguir:

[...] Eu vou ser sincera, eu me admiro, eu admirei quando eu quis esse cargo pela figura feminina sim...Meu entendimento é isso, as pessoas não acreditavam no meu potencial e hoje isso mudou também, até a fala de uma mãe, o que ela falou, foi o seguinte: “D2 não está aqui para brincar né?...a dona está aqui para levar a coisa a sério (SIC)” ... alguns outros pais até falam que se surpreenderam, é que não acreditavam que uma mulher fosse ter todo o cuidado que tenho com a escola, eles falam assim que não acreditam que uma mulher fosse colocar a escola no eixo, é *inacreditável saber, ver que uma mulher colocou essa escola aqui no eixo*” (D2).

Construções simbólicas socialmente estabelecidas e patentes naquela comunidade impactaram na aceitação inicial de D2, não a reconhecendo como diretora. Segundo Gomes (1996) as relações de trabalho têm sido um dos pontos chave na afirmação de masculinidades, associadas à habilidade técnica, disciplina, rigidez entre outras capacidades do “provedor”.

Por outro lado, histórica e culturalmente considerando, a figura feminina está ligada a elementos considerados socialmente femininos como cuidados com as crianças pequenas, por

exemplo. Segundo essa visão dissociada da realidade, o exercício da autoridade feminina destoaria do socialmente programado, causando os conflitos, pressões internas e externas que se não expulsam as mulheres dos postos de comando, causam-lhes marcas profundas (GOMES, 1996, p. 17). Com o desenvolvimento das atividades da administração da escola D2 comprovou sua capacidade em lidar com as situações e foi finalmente “admitida” como diretora da escola.

#### **e. Domínio administrativo- burocracia**

As diretoras D1, D2 e D3 relatam com satisfação as melhorias físicas conquistadas para a escola. Para as diretoras essa materialidade é representativa do trabalho desenvolvido:

[...] os banheiros receberam obra da FDE, porcelanato, louças brancas. Não tem depredação, hoje não tem mais pichação. Questão de conversar, o espaço é do aluno e comunidade, o que é bom para um é bom para todos... os alunos já passam as regras para os novos, teve mudança no mobiliário, os alunos se sentem valorizados, mesas mais bonitas...eu explico que merecem, é de vocês! (D1).

[...] As maiores satisfações, porque estou tendo várias, graças a Deus, as conquistas que nós conseguimos para a escola, o estado físico que eu peguei o prédio e hoje quando eu vejo tudo que nós conquistamos. Uma satisfação enorme que tenho é a questão do telhado, por anos esse telhado foi solicitado, mas fomos nós que conseguimos essa reforma (D2).

[...] a gente começou a modificar tudo isso, então nós fizemos em julho de 2018 a pintura de todas as salas de aula nas férias dos alunos, nós estamos até hoje sem um risco na parede dentro da sala de aula (D4).

O hábito de depredar o prédio escolar é traduzido na fala das diretoras como um ponto de atenção relacionado à ausência do sentimento de pertencimento discente. Chamou-nos a atenção a frequência com que citam nas entrevistas as pichações dentro do prédio escolar, configurando para elas um problema a ser enfrentado.

Apesar de não ser nosso foco de estudo o aprofundamento nas questões da cultura escolar, não podemos ignorar que essas marcas trazem informações sobre as pessoas que transitam por esses espaços cotidianamente e que de alguma forma querem imprimir ali sua presença, serem vistas e reconhecidas.

Visibilidade e reconhecimento também podem ser considerados quanto as diretoras que convivem dentro de um mesmo espaço e buscam expressar seus sentimentos e interesses. Nesse sentido, as diretoras também sentem a necessidade de imprimir sua marca por meio do trabalho

desenvolvido - esse fato é evidente quando elas expõem as melhorias realizadas no prédio escolar, cabendo observar a necessidade de uma relação em que as múltiplas presenças sejam vistas e consideradas, constituindo um espaço de integração.

#### **f. Domínio administrativo- prestação de contas**

O processo de prestação de contas configurou-se como o trabalho burocrático mais difícil de ser realizado pelas diretoras iniciantes. D3 por exemplo fala sobre a importância do apoio que recebeu da vice-diretora “Essa parte da prestação de contas tenho aprendido mais com a minha vice-diretora que tem experiência do que simplesmente ler os papéis” (D3).

Para D1 ter aprendido sozinha a realizar o processo e ter se tornado uma referência para os pares é motivo de grande satisfação:

Eu recebo ligação, porque para mim foi a prestação de contas. Eu falei, eu quero resolver esse problema para mim, porque esse foi o meu maior entrave. Eu falei, eu quero estudar, eu quero entender, eu quero ser o melhor na prestação de contas, eu vou fazer o máximo que eu puder para que a minha vá, seja aprovada e pronto. Estudei tanto que agora eu recebo ligação, mensagem sobre que verba pode usar, eu vou auxiliando naquilo que posso (D1).

Ambos os excertos trazem um elemento comum importante para a formação das profissionais, o trabalho colaborativo. Semelhante ao que ocorre com as professoras, as diretoras também são profissionais e aprendizes do seu ofício que “precisam tomar decisões e desenvolver estratégias em plena atividade” (TARDIF, 2020, p. 136-137), o trabalho colaborativo mostra-se como um elemento importante e positivo nessa fase de ingresso/início, tanto no processo de aprendizagem das atividades cotidianas quanto nas relações interpessoais.

Em vários momentos da entrevista as diretoras falaram do apoio recebido dos pares na escola na resolução das situações conflituosas de trabalho. Os apoios constituem-se em elementos importantes na aprendizagem e formação profissional.

#### **6.2.2 Domínio Pedagógico**

Neste momento abordaremos os processos de aprendizagem das diretoras iniciantes compreendendo a autoformação, a formação da equipe e da comunidade escolar (APM, Conselhos Escolares), com a autoaprendizagem e com as aprendizagens por meio de estudos e episódios formativos específicos, este último diretamente ligados à instituição.

### **a. Domínio Pedagógico- formação**

Em relação ao curso de formação de ingressantes D3 relatou que a “ajudou bastante quanto a parte pedagógica e gestão democrática, foi bastante interessante, eu até gostaria de imprimir e ficar com ele... a parte de formação de professores me ajudou muito, me deu muita segurança. Eu acho que ele funciona por ter a teoria e a prática.”

A diretora enfatizou importância da práxis na formação e apontou a fragilidade na disponibilização de materiais impressos para consulta. Em outro momento D3 relatou:

[...] uma parte que me ajudou muito foi ter estudado para o concurso com muito afinco, tudo o que eu vi da parte de legislação, da parte pedagógica me ajudou muito a começar, então eu entendi que quanto mais que você estuda mais se fortalece nas interações, foi muito bom, eu fiz um curso online de concurso e ele foi dado por supervisores de São Paulo, então a gente tinha a legislação e o conhecimento do chão da escola, isso foi muito bom (D3).

D3 relatou que os estudos anteriores lhe deram uma base para começar o trabalho. Outra diretora que relatou ter estudado para o concurso foi D5: “Então eu comecei a estudar para o concurso, passei e hoje eu não me arrependo apesar de todas as dificuldades que a gente tem eu gosto da direção também.”. No entanto, D5 não detalha o fato e nem o relaciona com a aprendizagem do cargo diretamente, mas como um apoio para a aprovação no concurso.

D3 fala também da importância das trocas entre os pares como fonte de aprendizagem. Segundo a diretora essa aprendizagem foi possibilitada pelos encontros presenciais do curso de ingressantes: “As formações presenciais foram muito importantes para mim, encontrar com diretores ingressantes, nós trocamos experiência e pudemos falar dos nossos conflitos. Porque você pensa uma coisa e lá você encontra todo mundo passando”.

As estratégias utilizadas para construção do conhecimento sobre a administração escolar, tanto os estudos anteriores relatados por D3 e D5, quanto os encontros presenciais destacam que conhecimento experiencial é muito valorizado pelas diretoras.

### **b. Domínio Pedagógico- processo de ensino e aprendizagem**

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem D3 falou que “Não só ensinar, mas também de estar na relação com o outro, influenciar vidas e ter a vida influenciada... eu me

sinto muito preparada para a direção com tudo o que eu vivi.”. As outras diretoras também relataram satisfação:

[...] então assim eu me sinto muito realizada quando eu vejo que as coisas dão certo, quando eu vejo os índices da escola, quando eu vejo os alunos progredindo. Os resultados da escola em especial escola que estava sim com os índices bem preocupantes, bem abaixo do considerado positivo então ver os índices a cada ano subirem, alavancar os índices quer dizer que educação então está funcionando, a qualidade está sendo a prioridade, o que é mais satisfatório para mim, resultados da escola sem dúvida (D2).

Os alunos estão muito conscientes, se chegam alunos novos os próprios alunos já orientam quanto a conservação explicando que o espaço escolar é nosso ...até me emociona, a comunidade aqui é pobre e sofrida. Mudaram a perspectiva, não tinham ideais...tive alunos que foram estagiar na Caixa Econômica Federal, a aluna foi efetivada e pediu para conversar com os outros. Essa é a parte mais feliz da escola, mudança na postura de arremdios e agressivos, relação de amizade e respeito, proximidade e confiança, abertura de novos horizontes aos alunos e impacto na aprendizagem também a melhora no IDESP (D1).

A maior satisfação foi quando nós conseguimos observar o crescimento na aprendizagem dos alunos dentro da escola ao longo do tempo que nós estávamos lá, nós entramos na escola e tínhamos uma situação muito difícil de ser resolvida, não havia sentimento de pertencimento, já estava há muito tempo desgastado tudo isso. Começamos um trabalho com muito sacrifício e desafios e percebemos ao longo do tempo que esse sentimento foi voltando. (D4).

Esse processo de percepção positiva quanto aos resultados dos trabalhos apareceu fortemente quando o assunto em pauta eram os(as) alunos(as), afinal o objetivo do trabalho escolar é impactar positivamente na aprendizagem discente.

### **c. Domínio Pedagógico- relação entre os pares**

Após o ingresso repleto de situações desafiadoras as diretoras iniciantes relatam as situações que as motivou a continuar. A diretora D2 relatou: “é bom a gente conquistar a equipe e ver o respeito, ver que as pessoas acreditam no seu trabalho, quando você fala uma coisa e tomam como certo, como séria. Percebem sua intenção, ‘é muito gratificante...hoje me sinto feliz com o meu cargo” (D2).

[...] as agentes de organização... estavam acostumadas com a outra gestão, e até colocar tudo nos eixos, até cada um entender qual era a sua função foi complicado, mas foi mais rápido do que eu imaginava, hoje já me dou muito bem com todos lá...estou ali para cumprir as minhas funções e infelizmente doa a quem doer, eu tenho uma obrigação a ser cumprida e é o que eu falo, é uma educação de qualidade que

eu quero para escola? É essa a minha meta? Então todos nós vamos trabalhar para atingir seu objetivo...até a professora falou em um ATPC “é isso, nós estamos no mesmo barco, se ele afundar todo mundo afunda junto” eu falei “exatamente”, então todo mundo rema para o mesmo lado, ou se afundar vai todo mundo junto (D2).

D5 relatou a satisfação de ver a transformação de discentes e docentes “essa é a parte boa, foi ver a transformação dos alunos, foi ver a transformação de muitos professores, alguns não quiseram ficar, porque não aguentaram, mas os que ficaram, mudaram de postura”.

Analisada fora do contexto a fala de D2 poderia suscitar dúvidas quanto a expressar fatores de descoberta, porém diante da adversidade que viveu no início do trabalho nessa escola o fato de todos cumprirem com suas obrigações é muito relevante para ela.

Certamente que em uma situação ideal esperaríamos uma participação efetiva, genuína e livre de fatores coercitivos, porém a ausência dos conflitos mais acirrados, já demonstra um avanço nas relações.

A fala de D3 apresenta sua satisfação em fazer parte do grupo de gestores em reunião que já compreende o trabalho e se sente à vontade para se expressar diante dos pares e do superior imediato:

[...] tem uma coisa que achei muito interessante foi a reunião que o dirigente fez com a gente, supervisor e diretores, e por ser efetiva também eu me sinto muito à vontade e com segurança de reportar ao dirigente, porque você conhecer a legislação você tem a prática o dia a dia da escola, se sente à vontade para fazer as intervenções (D3).

Ambos os excertos trazem algum resquício da relação conflituosa vivenciada no início, apesar de já apresentarem avanços positivos. D4 relatou o trabalho da seguinte maneira:

[...] na escola pública você está ali na linha de frente mesmo, está ali, a liderança em todos os momentos em todos os segmentos em todas as dimensões da gestão, você que vai puxando as pessoas, e eu acho que é um aprendizado muito significativo, demais...é o grupo gestor do diretor escolar, ele tem ali com uma responsabilidade maior conduzido aquele grupo, e com o objetivo maior a melhoria na aprendizagem dos alunos. Olha quanta responsabilidade, quanta responsabilidade que temos, então é um cargo muito importante, é muito decisivo na escola em relação a todas as decisões que precisam ser tomadas (D4).

A consciência da importância do trabalho coletivo e da complexidade do que se deve fazer são fatores positivos no processo de aprendizagem, refletem um conhecimento da realidade. Reconhecer a realidade já não faz de D4 “um peixe fora d’água” como ela expressou em outro momento da entrevista, ao contrário, demonstra domínio sobre o contexto complexo da atividade administrativa escolar.

#### **d. Domínio Pedagógico-relações com a comunidade**

Ao relatar sua atual relação com a comunidade D2 fala: “Eu tenho total apoio da comunidade, não foi da noite para o dia, vejo que foi realmente passo de formiguinha, mas hoje eu sou feliz, hoje a comunidade me deixa feliz, estou inspirando alguém, isso me deixa feliz.”.

D5 também destaca aspectos positivos junto à comunidade escolar:

[...] foi a ponto de chegar uma avó e falar pra mim que eu era a resposta das orações dela porque ela não aguentava mais ver os netos dela serem humilhados dentro de uma escola, e agora eles tinham uma escola boa, uma escola com respeito, com dignidade, e acho que esse reconhecimento da comunidade, dos alunos, um reconhecimento muito grande por parte dos alunos, a ponto de que todos eles que divergiam de situações, eu tinha que chamar a atenção deles, de algum aluno eu nunca tive um desrespeito sério de aluno comigo, eles até se expressavam com indignação, falando alto, mas a hora que eu sentava e falava assim, você entende que eu estou aqui por você? (D5).

Percebemos nos excertos das falas o quanto às relações positivas impactaram na motivação das diretoras para desenvolverem seu trabalho. Essa relação de respeito e reconhecimento da comunidade é muito importante para que as relações democráticas aconteçam, afetam diretamente a disposição para uma participação profícua nos espaços escolares.

A educação não se dá no vazio, mas em um espaço social em que a comunidade avalia o trabalho da direção da escola, não nos aspectos gerencias apenas, mas especialmente no impacto social da instituição.

#### **e. Domínio Pedagógico- burocracia**

Os desafios característicos do período inicial somam-se aos outros desafios inerentes ao trabalho na escola.

D1 relata a dificuldade em organizar o acompanhamento formativo na escola diante da legislação do sistema e das contingências como a falta de professores, o horário de trabalho da coordenação, em um outro momento, quando o contexto de pandemia impôs um trabalho virtual sem precedentes para a educação.

O trabalho escolar já apresentava fragilidades em relação ao domínio das tecnologias virtuais de ensino e aprendizagem porque grande parte das profissionais não estavam



familiarizadas com as ferramentas digitais. D1 destaca que uma iniciativa sua foi importante para minimizar o problema na escola em que trabalha:

[...] com a pandemia nós precisamos adaptar tudo na escola, nós já criamos as salas de aula virtuais para ATPC, pensando no horário do professor coordenador que teria que trabalhar da 7h da manhã até às 18h e 30min, atendendo aos professores que fazem ATPC de manhã e à tarde...no *Classroom* vamos ali e postamos vídeo, a pauta, material de estudo, atividades e fazemos a interação já ali. Pela nova legislação, na falta do professor o coordenador assume, o diretor e o vice assumem, mas a gente sabe como é a rotina da escola que não dá para fazer isso, então nós tínhamos já criado essas salas de aula de formação achei bem bacana e aí veio a pandemia e o que nós já tínhamos criado conseguimos aprimorar (D1).

D5 relatou a articulação realizada com a comunidade do entorno escolar visando à melhoria do atendimento aos alunos em várias esferas, pedagógica, de saúde, cultural, entre outras:

[...] porque quanto eu comecei, ah, tive muito apoio da Rede de Apoio do município, as outras escolas não sei, mas eu, D5 sou muito amparada pelo pessoal da saúde mental, da Saúde em geral, pelo Conselho Tutelar, pelo CRAAS pelo CREAS por todos os setores, muito, muito amparada mesmo, qualquer um que eu ligo e digo *tenho um aluno, assim, assim, assim, preciso de uma consulta*, na hora! O Conselho Tutelar também é na hora, eles vão e eles procuram, eu acho que é assim, foi uma coisa que eu estabeleci também essas parcerias, sentei-me e conversei, falei, estou aqui para a escola, para fazer um diferencial, e eu fui muito amparada, todas as pessoas abraçaram essa ideia, a também EDA que é uma associação tipo a antiga guarda mirim, também apoia muito a escola, a gente tem umas parcerias também envolvendo com o SENAI. Todos os lugares, a FATEC também fez trabalhos com a gente na escola. O entorno da escola é muito rico, por incrível que pareça, é irônico, a gente tem FATEC, a gente tem o CEU que tem também, que oferece um cinema para os alunos, então tem espaços muito ricos no entorno para serem explorados... Muita coisa bacana (D5).

Ao analisarmos as falas das diretoras expressas nos excertos encontramos perspectivas diferentes sobre o trabalho burocrático com vistas ao atendimento de objetivos pedagógicos, mais uma vez é expressa a multiplicidade de tarefas das diretoras com consequente necessidade de o processo de aprendizagem da administração escolar vir ao encontro desse perfil profissional.

Os exemplos de trabalho bem-sucedidos reforçaram a participação ativa e crítica da profissional no processo de inovação e mudança, a partir de/em seu próprio contexto, como preconiza Imbernón (2009).

Foi notória a capacidade de articulação da comunidade expressa por D5 na entrevista, demonstrando sua capacidade de enfrentar os desafios e desenvolver um bom trabalho, mesmo diante de tantas adversidades.

## **f. Domínio Pedagógico- prestação de contas**

D3 relatou a importância das trocas de informações entre os pares para compreensão dos processos burocráticos do cargo, que lhe proporcionou maior tranquilidade diante da discrepância entre os assuntos do curso de ingressantes e o trabalho a ser realizado na escola:

Nos encontros presenciais tínhamos colegas com uma grande experiência na direção que agora são efetivos, outros que estavam começando como eu, então foi de muito aproveitamento essa troca de experiência. No começo eu fiquei apreensiva porque a situação das verbas era o último módulo e ainda contemplou muito a parte teórica, a legislação (D3).

É comum que os cursos não surtam o efeito desejado pelo sistema, uma vez que são pensados horizontalmente sem consultar aos que participarão dessas atividades que acabam tendo maior cunho informativo do que propriamente formativo.

A aprendizagem entre pares foi explicitada mais de uma vez durante as entrevistas, evidenciando a importância de estudos colaborativos em momentos de diálogo entre as diretoras. Melhor seria se fossem mediadas de forma colaborativa por profissionais que pudessem orientá-las em suas dificuldades de forma sistemática.

### **6.2.3 Domínio Político**

Relações interpessoais decorrentes do trabalho, caracterizam-se como situações advindas de um cotidiano marcado pelas estruturas sociais culturalmente estabelecidas; relações hierárquicas em relação à direção e os(as) docentes; relacionamento entre os pares e com superiores hierárquicos e relações com pais, familiares, alunos(as) e comunidade em geral.

#### **a. Domínio Político- formação**

D3 relatou realizar um trabalho diferenciado por ter recebido uma formação e compreender melhor sua responsabilidade junto à comunidade: “vejo situações de colegas que acabam cometendo algumas situações na escola deles, então bate na porta da minha escola um pai de aluno porque esse diretor não entendeu a amplitude da lei da gestão democrática, de tudo o que eu fiquei estudando durante esse tempo.

Com essa fala D3 expõe a necessidade de um processo formativo que envolva diretores(as) efetivos(as) e não efetivos(as) evitando que aconteçam erros em relação ao atendimento à comunidade.

A gestão democrática foi instituída como preceito legal, porém pouco se ensina como implementá-la na prática. As diretoras participantes deste estudo revelaram em suas falas a preocupação com a participação da comunidade e a dificuldade dessas vivências nas escolas, mas, apesar de todas as dificuldades não descartam a necessidade de um trabalho orientado sob os preceitos democráticos.

### **b. Domínio Político- Processos de Ensino e Aprendizagem**

No relato de D5 aparecem elementos importantes nos processos de ensino e aprendizagem quanto a relação entre a escola e a universidade. Essa troca de experiências é muito rica para ambas as instituições:

Eu tive muito apoio das universidades locais como parcerias, UFSCar e Uniararas esse foi um grande diferencial mesmo, e tive pessoas da comunidade, não só da comunidade local, mas da cidade, pessoas que se propuseram a fazer curso, dar curso, deu material para aluno, fez tudo, a gente teve muito apoio para seguir em frente, foi bem bacana, foi muito apoio, apoio de pessoas, não de empresas de pessoas e da Universidade. Nesse ano eu tive que fazer tanta coisa, desde ensinar professor a dar aula, a se portar, a começar a erguer uma escola onde os alunos não sabiam nem ficar dentro da sala de aula, então assim a gente conseguiu revolucionar em um ano (D5).

D5 soube realizar essa interlocução com as universidades locais que foi benéfica para todos os envolvidos. Essa revolução como chama, só foi possível a partir da mobilização de vários atores. Essa visão das instituições do entorno como parceiras do projeto pedagógico da escola pode ser muito positiva, uma vez que as comunidades podem se beneficiar diretamente dessa rede de colaboração que aproxima escola e comunidade.

### **c. Domínio Político- relações entre os pares**

D1 falou que a relação com os pares foi melhorando com o tempo “Quanto à relação com o grupo de professores tinha um grupo fechado, separado e hoje tem um grupo muito unificado, que fala a mesma língua que batalha pelos projetos e trabalham pela escola. Não querem mais sair em remoção’.

Para D2 o processo se deu de forma diferente, como relatou:

[...] Hoje não me preocupo mais com o que as pessoas vão pensar, eu me preocupo em ser uma boa profissional, então hoje o que fulano vai falar de mim, o que vai pensar das minhas atitudes, não me interessa...hoje eu não me preocupo mais. No começo sim eu ficava é pensativa, se o fulano não gostar de mim ele pode dificultar a minha situação (D2).

O apoio na visão autoritária *versus* a necessidade de aprender a sobreviver em um ambiente pouco acolhedor (até hostil), são notórios na fala de D2. O fato de que os(as) professores(as)/equipe começaram a aceitar D2 como diretora não significa necessariamente que a apoiam. Pode ser um reflexo da subjugação em virtude do cargo que ocupa e que reitera constantemente. “A lei é dura, mas é lei, vou fazer cumprir do a quem doer”, a frase que vista fora do contexto pode parecer um apoio nas estruturas autoritárias de poder que ainda prevalecem na educação, porém, ao analisamos diante de tantas agruras e enfrentamentos de diversas ordens (pares, comunidade, supervisão) a ponto de D2 dizer “se eu não desistir até amanhã eu sobrevivo”, faz compreender que a diretora tenha adotado esta postura como estratégia de sobrevivência ao ambiente de hostilidade que encontrou.

As diretoras demonstram a necessidade de aprender a trabalhar sob os princípios da construção democrática das relações, mas esse é um exercício bastante difícil, se considerarmos o contexto em que está inserida e a cultura que alicerça essas relações.

A diferença de aceitação de D1 e D2 pelos pares está alicerçada, entre outros fatores, também à questão de gênero. Segundo Nilma Lino Gomes (1996) a escola brasileira parece ser ainda um dos lugares mais conservadores em relação a divisão de papéis de cada sexo, resistindo aos apelos pela renovação e reforçando padrões e estereótipos a respeito da masculinidade do professor homem (GOMES, 1996, p. 17).

D3 e D5 também relataram suas experiências em relação aos pares:

[...] A outra situação, um ótimo funcionário faz toda diferença, elas trabalham... se importam, tenho a parceria dos outros funcionários, eu tenho as agentes que ficam e que atendem aos alunos, os corredores, pátio, muito trabalhadeiras. Eu tenho uma ótima GOE, excelente, muito parceira, eu não tenho assim o que reclamar, eu pedia acontecia, fazia sabe, isso foi muito bom, e aos poucos os professores vieram (D3).

A diretora D5 afirmou que conseguiu conquistar o respeito de todos os docentes “todos eles acabaram me respeitavam, assim, unanimidade, porque eles reconhecem, esse que foi meu fôlego para continuar, para seguir em frente”.

D3 falou sobre a importância do apoio que recebeu e da importância de uma escuta acolhedora no momento do ingresso “Ter encontrado a minha supervisora, que entendia as minhas dores, minha situação... na minha primeira conversa eu me abri, contei tudo, conseguiu ver que tem realmente essa carga de discriminação, de diferença, então isso me ajudou muito”.

As diretoras enfrentam várias situações difíceis no início/ingresso, e de certa forma o período de estágio probatório as deixam vulneráveis, como dito anteriormente. Conscientes de que não dominam todas os aspectos do trabalho ainda temiam não serem aprovadas e perderem os seus cargos. Momentos delicados como esse de início de trabalho necessitam que haja apoio, nesse sentido uma escuta atenta de uma pessoa mais experiente é muito importante, como revelou a diretora em sua fala.

A pesquisadora sentiu em dado momento da entrevista que a diretora D2 conseguiu desconstruir pelo menos em parte sua visão negativa acerca dos pares e principalmente as demais profissionais envolvidas no trabalho.

Houve uma progressão na percepção de D2 e D3 quanto aos aspectos políticos da administração escolar, mesmo que ainda não se mostre como ideal, com o passar do tempo as relações se processaram de maneira menos conflituosa e houve um engajamento do seu grupo o que significa um trabalho mais colaborativo, mesmo que ainda não seja plenamente coletivo.

D2 relatou no final de sua entrevista:

[...] acho que eu consegui desabafar tudo que eu penso, que a gente acaba se calando. É bom quando alguém ouve a gente e a gente sente segurança, que a pessoa está ouvindo sem um pré-julgamento, sem falar por quê, sem te questionar, ou te apontar como “há isso não é certo, você não tem que fazer assim”, é bom para uma pessoa ouve a gente acaba desabafando, falando o que a gente sente na verdade, que a gente não pode falar, a gente sabe que existe aí uma certa censura no que a gente vai falar, se a gente for falar você fica mal visto você, pode ser perseguido, então é bom pra gente conseguir desabafar falar o que a gente pensa (D2).

O caráter democrático das relações só se desenvolverá se houver possibilidade de diálogo. As relações estabelecidas ainda estão marcadas pela desconfiança, pelo medo e pela insegurança, apesar de que alguns passos já foram dados no sentido de relações mais harmônicas e respeitadas, mas ainda há um caminho a ser trilhado.

#### **d. Domínio Político- relações com a comunidade**

As diretoras D1, D2, D4 e D5 relataram suas experiências junto à comunidade escolar destacando os aspectos positivos:

[...] Essa é a parte mais importante do trabalho do diretor, o impacto na sociedade...foi a maior satisfação, mudança na postura deles de agressivos e arredios, com qualquer pessoa, mesmo se não precisa, chamam pra conversar no intervalo... pra estar próximo, relação de amizade com limites e saibam da postura, ganho da confiança, abertura de novos horizontes, lógico impacto na aprendizagem... os alunos acostumaram com meu estilo, houve mudanças na postura e nas perspectivas, comunidade é muito pobre e carente, os alunos não tinham ideais (D1).

Olha, hoje eu tenho respeito e total apoio da comunidade, não foi da noite para o dia, vejo que foi realmente passo de formiguinha, mas hoje eu me sinto feliz, é o que eu falo, a comunidade hoje me deixa mais feliz, estou inspirando alguém aí me deixa muito feliz...é bom a gente ver resultados, a gente vê assim o agradecimento do aluno para a gente, conquistar a equipe e vê o respeito, as pessoas acreditam no trabalho da gente, quando você fala uma coisa e as pessoas tomam como certo, como séria, que é percebem sua intenção, é muito gratificante, e hoje sim hoje eu muito satisfeita com o meu cargo, não nesse contexto que a gente está vivendo, não, mas eu sou uma pessoa feliz com meu cargo, sim eu gosto do que eu faço, e assim eu tenho certeza que é o que eu quero realmente para mim (D2).

[...] a maior satisfação foi quando nós conseguimos observar o crescimento na aprendizagem dos alunos dentro da escola ao longo do tempo que nós estávamos lá, nós entramos na escola nós temos uma situação muito difícil de ser resolvida, havia um sentimento de não pertencimento, percebi que não tinha um sentimento de pertencimento, que já estava muito há tempo desgastado tudo isso, e aí nós começamos todo esse trabalho com muito sacrifício e desafios, e nós começamos a perceber ao longo do tempo que esse sentimento ele foi voltando (D4).

[...] foi a ponto de chegar uma avó e falar pra mim que eu era a resposta das orações dela, porque ela não aguentava mais ver os netos dela serem humilhados dentro de uma escola e agora eles tinham uma escola boa, uma escola com respeito, com dignidade, e acho que esse reconhecimento da comunidade, dos alunos, um reconhecimento muito grande por parte dos alunos, a ponto de que todos eles que divergiam de situações, eu tinha que chamar a atenção deles, de algum aluno eu nunca tive um desrespeito sério de aluno comigo, eles até se expressavam com indignação, falando alto, mas a hora que eu sentava e falava assim, você entende que eu estou aqui por você? (D5).

O reconhecimento do trabalho das diretoras pela comunidade escolar foi um dos fatores determinantes para que tivessem motivação para o trabalho, a análise dos excertos evidenciou que o reconhecimento da liderança das diretoras foi um processo que demandou muito trabalho e empenho pessoal na articulação dos meios materiais e especialmente no engajamento das pessoas.

#### **e. Domínio Político- burocracia**

Depois de certo período de trabalho as diretoras sentem-se orgulhosas pelas transformações modificações no prédio escolar em especial pela preservação daquilo que fizeram. D1, D2 e D4 relataram conseguir reparar o prédio escolar e se sentem satisfeitas também porque os alunos deixaram de depredar os ambientes.

Nas falas de senso comum não raramente ouvimos dizer que a escola “é a cara da diretora” - se consideramos que essa frase faz parte da cultura do magistério, trabalhar em um local impróprio traz uma carga de responsabilidade a mais no sentido de modificar a realidade.

Comprendemos que seja motivo de satisfação para as diretoras essa mudança positiva nas condições físicas do prédio ocorridas durante o tempo em que atuam na administração da escola visto as dificuldades enfrentadas nesse ingresso no cargo (assunto também tratado no item e-domínio administrativo).

A pichação nas escolas, segundo Reis, Araújo e Torres (2018) é um assunto que revela facetas da comunidade na qual a escola está inserida, os diversos fatores que culminam nessas marcas fazem do assunto complexo e controverso.

Cabe-nos destacar que, para a administração escolar, a pichação é um problema e um crime contra o patrimônio público, demonstra ainda a falta de pertencimento daquela comunidade escolar à escola.

Citando Certau (2012) Reis, Araújo e Torres (2018, p.106) discutem o caráter híbrido dos espaços geográficos, fruto da presença humana. Segundo as autoras, as pessoas são praticantes ordinários que intervêm cotidianamente nos espaços, apropriando-se deles de maneira diversa ao que a arquitetura urbana impõe sobre seu uso.

Considerando o contexto de cada unidade escolar, cabe aos educadores oportunizarem espaços de diálogo e novas formas de expressão aos alunos a fim de que haja uma convivência harmônica, evitando situações que venham a tornar-se problemas.

#### **f. Domínio Político- Prestação de Contas**

Realizar o processo de prestação de contas foi apontado como um dos maiores desafios das diretoras iniciantes. D1 falou com muito orgulho sobre como superou esse problema e consegue ajudar outras diretoras:

[...] Quanto a prestação de contas, algumas dificuldades não são minhas só, mesmo os veteranos, então às vezes eu recebo ligação, porque para mim foi a prestação de contas eu falei eu tenho que resolver esse problema para mim, os outros a gente vai e consegue acertar (D1).

Segundo Imbernón (2009) o ideal de formação é, entre outros fatores, quando o profissional se assume como sujeito da formação. No caso de D1 foi quebrada também outra característica negativa do trabalho, o isolamento. Ao se deparar com a situação desafiadora, buscou conhecimento e o compartilhou auxiliando outros colegas, como citou durante a entrevista.

### **6.3 Discussão dos resultados**

A opção pelo cargo de diretora de escola se deu de forma diferente para cada uma das cinco participantes: D2 declarou ter sido motivada pela admiração pela figura das diretoras e diretores que teve; D3 relatou ter vivenciado um processo de formação para assumir a direção com curso de pós-graduação e um desejo de trabalhar pela educação assumindo outras responsabilidades, assim como D5, esta última, incentivada por sua diretora à época; D1 fala de sua trajetória profissional como um processo que foi acontecendo, corroborando com Carvalho (1998) quando afirma a naturalização da posição hegemônica dos homens nos cargos de liderança; D4 já era diretora em uma rede particular e de certa forma deu continuidade ao trabalho.

As diretoras participantes desta pesquisa evidenciaram ter em comum o pouco conhecimento sobre a realidade do trabalho na administração de escola estadual, vivenciando situações semelhantes de agruras como iniciantes, situação vivenciada mesmo pelas diretoras com experiência na direção de escola em outros sistemas de ensino.

Em relação as agruras as diretoras de escola iniciantes declararam ter vivenciado dificuldades desde os primeiros momentos no novo cargo, as situações de sobrevivência/agruras foram muitas e em diversos domínios: D1 disse ter entrado em pânico, não teve noção da realidade da escola em um primeiro momento; D2 disse que os professores a receberam muito mal, tal qual D3, que falou que, assim como alunos testam os professores, os docentes a testaram; e D4, que relatou que, mesmo com alguma experiência, se sentiu um “peixe fora d’água”.

Freitas (2022), ao analisar o processo de socialização de professores iniciantes, esclarece que as turmas mais difíceis ficam sob responsabilidade de professores menos experientes; esse



fenômeno se mostra inerente à carreira do magistério, uma vez que também às diretoras iniciantes são oferecidas as escolas mais difíceis. Assim como as turmas com resultados pedagógicos mais positivos e com menor índice de indisciplina são oferecidas como um bônus aos professores mais experientes, e que em tese já teriam vivenciado as agruras do trabalho com as turmas mais difíceis, assim ocorre com os diretores mais experientes, ficando sob a responsabilidade de diretoras iniciantes as escolas potencialmente mais difíceis.

Diante de situações que exigiram delas uma proficiência que ainda não haviam desenvolvido, as diretoras sentiram dificuldades ao se depararem com as diversas atividades, com situações que envolviam processos decisórios pautados em normas legais, organização, mobilização dos pares e da comunidade (atitudes de liderança), realização de procedimentos administrativos/burocráticos, situações em que necessitavam uma visão abrangente sobre o contexto. As diretoras citaram ainda terem se sentido especialmente desafiadas quanto à atribuição de aulas; constituição, formação e liderança nos colegiados; relação com docentes e com a comunidade e sobretudo com o processo de prestação de contas.

Muitas vezes se sentiram angustiadas, inseguras e impotentes diante das situações, gerando sentimentos negativos quanto ao trabalho (fatores objetivos), mas também em relação às suas escolhas, fatores em relação a subjetividade emergindo fatores de “choque do real”, uma vez que as profissionais carregavam expectativas positivas sobre o cargo e sobre o que poderiam profissionalmente desenvolver (fatores subjetivos). Essas expectativas foram frustradas em grande parte porque o trabalho administrativo carrega características de coordenação do trabalho de outras pessoas (docentes, funcionários, alunos, familiares) que nem sempre estão dispostas a colaborar, gerando acentuado sentimento negativo.

Um ponto importante deve ser destacado: a formação e principalmente o acompanhamento não foram suficientes no sentido de subsidiar a prática do trabalho, o sistema, tanto em nível central, mas principalmente em nível local deveria ter se atendido a essas dificuldades e necessidades mais pontuais. Semelhante às dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes as diretoras iniciantes vivenciaram sentimento de incapacidade, de solidão e de insegurança.

Algumas situações sinalizadas pelas diretoras como agruras (choque do real/sobrevivência) tiveram sua gênese em suas idealizações sobre o trabalho, outras no desconhecimento das atividades administrativas. Em relação a sobrevivência/agruras outras similaridades foram observadas entre o ingresso/início na docência e o início do trabalho na administração escolar como a aprendizagem por tentativa e erro; o isolamento; dificuldade com

as questões burocráticas do trabalho; relações interpessoais conflituosas: no caso das docentes com indisciplina, quanto às gestoras problemas com professores foram mais presentes.

A conotação do trabalho pedagógico docente é diferente da que se imprime às diretoras de escola. Enquanto as docentes estão à frente do processo de ensino e aprendizagem, cabe às diretoras organizar tempos, espaços, materiais, recursos físicos e humanos para que a aprendizagem aconteça; há necessidade de tomadas de decisões e implementação das políticas curriculares além da responsabilidade com a formação contínua dos pares no ambiente escolar.

O trabalho burocrático de docentes e diretoras também é diferente, as docentes administram o espaço da sala de aula, as diretoras o espaço escolar e as interações com a comunidade escolar e local. Quanto ao espaço escolar, as diretoras precisam pensar na manutenção e conservação do prédio escolar e dos recursos materiais.

Uma singularidade do início como diretoras é o impacto financeiro dos erros cometidos. D4 por exemplo cita que um erro “bobo” lhe custou um ressarcimento de mil reais aos cofres públicos.

Analisamos que especialmente D2 e D3 se reportaram à situação de dificuldades com as questões administrativas e burocráticas com menor enfoque, se comparadas às agruras vivenciadas nas relações entre os pares. No caso de D3 também houve problemas com membros da comunidade escolar. Isso nos revelou o quanto os fatores relacionais impactam no trabalho das diretoras, sobrecarregando-as e tomando sua atenção necessária ao trabalho com outros aspectos.

As diretoras D2 e D3 em especial passaram por situações de discriminação quando assumiram o cargo, sentiram a necessidade de provar sua competência diante da equipe, utilizando-se da autoridade instituída pela estrutura hierárquica e apoiaram-se também nos conhecimentos específicos da administração para sobreviver aos desafios impostos. Reportaram-se aos esforços empreendidos para provar sua capacidade no trabalho, impondo-se constantemente, citando ainda seus esforços na busca por melhorar as condições físicas do prédio escolar e os avanços pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

D2 expressa em algumas falas certo grau de autoritarismo diante da equipe, valendo-se dos aspectos legais para impor-se ante os pares que demonstraram atitudes mais contundentes. D3 apresenta um temperamento mais ameno e apegou-se aos conhecimentos legais buscando se aproximar da equipe por meio do convencimento.

Esse conjunto de fatores fez com que as situações de sobrevivência/agruras fossem mais presentes e mais frequentes que as situações de descoberta/delícias, fazendo com que a

sobrevivência/agruras se sobrepusessem às situações de descoberta/delícias, principalmente no primeiro ano de trabalho.

No geral, as diretoras relataram tentativas para superar os desafios de relacionamento, evitando embates. Nem sempre lograram êxito, uma vez que as entrevistas trouxeram a informação que todas as equipes tiveram mudanças em decorrência de remoção de docentes que não se adaptaram ao novo contexto.

Os dados evidenciaram que a remoção para outras unidades escolares aparece como uma estratégia comum aos professores e funcionários diante das dificuldades de adaptação às novas diretoras aparecendo na fala de 4 das 5 diretoras participantes da pesquisa. Em situações citadas por D1, D3 e D5 os(as) professores(as) que se mostraram contrariados(as) ante a chegada das diretoras na escola solicitaram remoção para outras unidades escolares; D2 relatou ter falado para um professor que se ele não estava feliz com seu trabalho que pedisse remoção pois ela iria ficar.

Longe de ser o ideal em um contexto educacional regido por princípios democráticos, as diretoras reportam essa situação com professores(as) como um fator de solução frente às situações de hostilidade e às atitudes de enfrentamento, demonstrando certo alívio pela decisão dos(as) professores(as) em mudar de local de trabalho. Contudo, não foi o único caminho porque houve situações em que a equipe conseguiu manter um diálogo e atitudes mais cooperativas, o que se aproximaria do ideal.

Nas publicações oficiais, sejam elas expressas como texto legal ou orientações pedagógicas, a figura da diretora de escola é enfatizada como líder de uma equipe; no entanto, há uma inquietante distância entre o prescrito e a realidade expressa no cotidiano das profissionais da educação, e os desafios não são simples de serem transpostos.

Quanto aos fatores como o desconhecimento das diversas funções administrativas e a não correspondência entre as expectativas criadas ante a assunção do cargo e realidade do trabalho nas escolas, observamos que desconhecer o trabalho a ser realizado, ou minimizar os desafios a serem enfrentados fez com que as diretoras fossem surpreendidas pelas adversidades. Assim, destacaram em suas falas a frustração quanto às altas expectativas com consequente e acentuada decepção.

O sistema ofereceu uma formação continuada, porém não foi eficiente no sentido de subsidiar a prática do trabalho, tornando-se mais protocolar que efetiva no sentido de que deveria ter se atendido a essas dificuldades e necessidades mais pontuais.

As situações de sobrevivência/agruras foram mais presentes e mais frequentes que as situações de descoberta/delícias. fazendo com que a sobrevivência/agruras se sobrepusesse às situações de descoberta/delícias, principalmente no primeiro ano de trabalho.

Os aspectos intangíveis do trabalho foram marcantes nesse período inicial e envolveram fatores relacionais/interpessoais e emocionais. Ligados à gestão de pessoas e equipes e ao diálogo com a comunidade escolar, apesar de não mensuráveis, foram de grande relevância e impactaram as pessoas envolvidas.

As diretoras que vivenciaram situações de discriminação de forma mais contínua como D2, D3 e D5, por exemplo, ao recordarem os episódios ficaram emocionadas, não sem surpresa.

Entendemos com isso que os fatores psicológicos/emocionais tiveram grande impacto na maneira como cada uma desenvolveu-se profissionalmente por meio do processo de aprendizagem profissional nesse período.

Analisamos que especialmente D2 e D3 se reportaram à situação de dificuldades com as questões administrativas e burocráticas com menor enfoque, se comparadas às agruras vivenciadas nas relações entre os pares no caso de D3 também com membros da comunidade escolar. Isso nos revelou o quanto os fatores relacionais impactam no trabalho das diretoras, sobrecarregando-as.

As diretoras D2 e D3 em especial passaram por situações de discriminação quando assumiram o cargo, sentiram a necessidade de provar sua competência diante da equipe, utilizando-se da estrutura hierárquica para sobreviver às adversidades. Apoiaram-se também nos conhecimentos específicos da gestão para sobreviver aos desafios impostos, reportaram-se aos esforços empreendidos para provar sua capacidade no trabalho, melhorando as condições físicas do prédio escolar.

D2 expressa em algumas falas durante a entrevista certo grau de autoritarismo diante da equipe, valendo-se dos aspectos legais para impor-se ante os pares que demonstraram atitudes mais contundentes. D3 tem um temperamento mais ameno e apegou-se aos conhecimentos legais buscando se aproximar da equipe por meio do convencimento.

No geral as diretoras relataram tentativas para superar os desafios de relacionamento, evitando embates. Nem sempre lograram êxito uma vez que as entrevistas trouxeram a informação que todas as equipes tiveram mudanças em decorrência de remoção de docentes que não se adaptaram ao novo contexto.

Os dados evidenciaram que a remoção para outras unidades escolares aparece como uma estratégia comum aos professores e funcionários diante das dificuldades de adaptação às novas diretoras aparecendo na fala de 4 das 5 diretoras participantes da pesquisa. Em situações citadas

por D1, D3 e D5 os(as) professores(as) que se mostraram contrariados(as) ante a chegada das diretoras na escola solicitaram remoção para outras unidades escolares; D2 relatou ter falado para um professor que se ele não estava feliz com seu trabalho que pedisse remoção pois ela iria ficar.

Longe de ser o ideal dentro de um contexto educacional regido por princípios democráticos as diretoras reportam essa situação com professore(as) como um fator de solução frente às situações de hostilidade e às atitudes de enfrentamento, demonstrando certo alívio pela decisão dos(as) professores(as) em mudar de local de trabalho. mas não é o único porque houve situações em que a equipe conseguiu manter um diálogo e atitudes mais cooperativas, o que se aproximaria do ideal.

A escola é espaço da pluralidade, porém em algumas situações as relações explicitam diferenças que se tornam divergências, antagonismos, impactando negativamente às pessoas envolvidas. Entendemos que essa realidade não é particular desse grupo, mas existe uma realidade silenciada, que só será modificada quando as pessoas se conscientizarem sobre a necessidade da abertura de espaços que promovam debates francos, dialógicos e interculturais com vistas ao reconhecimento e respeito às diferenças.

Os dados também sinalizaram a importância dos apoios pessoais e institucionais para a superação das agruras/situações de sobrevivência. Acreditamos que a educação exige um esforço coletivo, apesar de envolver aspectos de construção individual, é imprescindível o apoio às profissionais nesse início do exercício profissional.

Os apoios citados pelas diretoras iniciantes foram variados. Envolveram familiares, membros da equipe gestora, grêmios estudantis, agentes de organização e GOE e supervisoras de ensino, em especial as supervisoras que acompanharam as diretoras no primeiro ano de trabalho.

Os dados evidenciaram que os apoios mais significativos para as diretoras foram os que receberam de outras diretoras iniciantes, em especial nos encontros presenciais do curso de obrigatório e principalmente o apoio dos pares nas escolas.

Se pudermos eleger os apoios mais significativos, os dados empíricos mostraram que foi o que receberam de outras diretoras iniciantes e dos pares nas escolas. ao mesmo tempo em que se afastam dos professores (conflitos), elas se apoiam mutuamente. Há, ao que parece, uma questão de identidades em jogo, uma lógica corporativa entre diretoras e professores. Falta unidade. E isso tem a ver com questões relacionadas ao poder, à forma de administrar a escola ainda atrelada à um modelo burocrático e autocrático.

Os dados evidenciaram que os apoios mais significativos para as diretoras foram os que receberam de outras diretoras iniciantes, em especial nos encontros presenciais do curso de obrigatório e principalmente o apoio dos pares nas escolas.

Houve apoio entre pares de diretoras com a criação de grupo de diretoras via *WhatsApp* citados por D1 e D3 também foi citado por Francisco (2020) como resultado de sua pesquisa. Confirma-se assim a importância do trabalho coletivo na formação docente (LIMA, 2004)”.

Em sua dissertação, Araújo (2017) sugeriu que fosse criado um fórum permanente de apoio e formação de gestores via plataforma do *Google*, especialmente para integrar gestores e equipe de apoio e assim auxiliar na formação e ingresso na direção das escolas.

As diretoras declararam que os episódios formativos foram importantes para a aprendizagem, bem como os estudos que realizaram para se preparem para o concurso público e os estudos desenvolvidos no curso específico de formação diretoras ingressantes, em especial os encontros presenciais que possibilitaram o diálogo e a troca de experiências entre os pares, mediadas pela equipe de formadoras.

As diretoras foram unânimes ao relatar que o curso de diretoras ingressantes auxiliou na apropriação do domínio pedagógico do trabalho, sendo insuficiente quanto ao domínio administrativo, corroborando com o que Francisco (2020) concluiu em seu estudo sobre o curso de formação de ingressantes o que Melo (2019) citou ao estudar a atuação dos ingressantes no primeiro de trabalho.

A aprendizagem do curso oferecido pode ser caracterizada como simultânea e protocolar, mas não apresentou uma efetividade. Por suas especificidades, a formação das diretoras iniciantes necessita dialogar com o trabalho desenvolvido nas escolas e apoiar as fragilidades das profissionais Apesar de a experiência ocupar importante papel nos processos de aprendizagem das diretoras de escola, isoladamente não é capaz de responder a todas as situações que envolvem o universo de trabalho da administração escolar. Considerando esse fator enfatizamos a importância da práxis como resposta aos anseios de início na função; destacamos ainda a necessidade de associá-la à uma política de apoio institucional fortemente estruturada de forma que este período de início/inserção se construa sem sobressaltos, mas de forma mais tranquila e positiva.

Evidenciou-se que houve um distanciamento entre diretoras e docentes em decorrência de conflitos, questões de identidade e lógica corporativa, entre outros fatores. As relações foram marcadas por discursos coercitivos, marcas herdadas da estrutura burocrática, autocrática e hierárquica vigente na administração escolar.

Compreendemos que as diretoras foram desenvolvendo novos saberes progressivamente em um processo de transição entre ser docente para ser diretora de escola, sem com isso perder a essência pedagógica inerente à carreira do magistério.

Essa aprendizagem envolveu múltiplos fatores em diferentes esferas (profissional, pessoal e social), com configurações subjetivas, influência do sistema (ou sua ausência) e fatores interpessoais.

As diretoras agregaram novos saberes aos já consolidados durante suas trajetórias profissionais. Os conhecimentos adquiridos quando docentes foram basilares, principalmente, quanto ao domínio pedagógico e o domínio político e isso se evidenciou ao relatarem que precisaram ensinar os professores a ministrarem aulas, ensinaram a se portar, precisaram formar as equipes para a atuação nos colegiados.

O domínio administrativo e burocrático que envolve saberes específicos como os conhecimentos contábeis de prestação de contas, pouco ou quase inexistentes nos currículos de formação inicial, foram os mais desafiadores e demandaram esforço maior para serem apreendidos, demonstrando que apenas os conhecimentos na docência são insuficientes para o trabalho na administração escolar.

As diretoras de escola, ainda que iniciantes, são responsáveis por diversas dimensões do trabalho, que variam de acordo com cada realidade escolar, nível de ensino, comunidade, características do professorado, entre outros, exigindo conhecimentos específicos que podem ou não ter sido abordados na formação inicial, impondo desafios para serem superados por exigirem uma resposta sobre algo que não lhe é familiar.

O descompasso está entre a necessidade de mobilizar saberes sobre os quais possam ter alguma noção, ainda não foram consolidados sob a perspectiva do cargo. A consolidação da aprendizagem docente, embora seja uma premissa para a formação do pedagogo (BRASIL, 2016), é um desafio na prática.

Apesar de a experiência ocupar importante papel nos processos de aprendizagem das diretoras de escola, isoladamente não é capaz de responder a todas as situações que envolvem o universo de trabalho da gestão escolar. Enfatizamos a importância da práxis como resposta aos anseios de início do trabalho no cargo somada à uma política de apoio institucional fortemente estruturado de forma que este período de inserção se construa sem sobressaltos de forma mais tranquila e positiva.

Os desafios enfrentados diante de uma realidade adversa, do ponto de vista das situações de discriminação e agressividade, mostram a urgência de um debate franco sobre as características de culturas hegemônicas presentes na escola pública, para que possamos

combatê-las, mudando assim essa realidade e tornando a escola um espaço de convivência onde a pluralidade tenha voz e vez.

Nesse contexto, é urgente trazer o debate intercultural para a formação do magistério em específico e para toda nossa sociedade como um todo. A temática intercultural, embora não seja foco dessa pesquisa, surgiu fortemente nos dados empíricos; no entanto, devido ao propósito desta dissertação não foi possível tratar os dados em profundidade.

D2 relatou sua surpresa diante da comunidade escolar. Tendo trabalhado em regime de acumulação de cargos por cerca de 15 anos, desempenhando várias funções em três escolas públicas diferentes, e mantendo-se nesse tempo na mesma escola particular.

Ao se deparar com a realidade de uma escola de periferia foi acometida por um choque de realidade, o que a princípio a fez questionar sobre a escola ser de fato “boa”, como acreditava que fosse ao fazer a escolha por trabalhar na unidade.

Diante desses dados, cabe refletir sobre a forma como a formação do magistério não aborda de forma consistente o debate sobre o trabalho essencialmente democrático e intercultural necessário na educação. Mesmo nas escolas centrais há desigualdade, há pobreza, há indisciplina, ainda assim a diretora se chocou com o que encontrou na escola da periferia a ponto de citar um choque de realidade.

Em relação a D3 e D5, observamos descompasso entre seus valores e visão sobre a educação e os pares; a violência de gênero e a discriminação, vivenciadas por elas, além de todas as dificuldades burocráticas comuns às outras diretoras iniciantes impactou em seus estados emocionais.

Os dados desta dissertação evidenciam que todas as diretoras se sentiram emocionalmente abaladas em algum momento do trabalho, apontando também que nos casos em que as diretoras vivenciaram as situações de discriminação e violência, essas características emocionais se mostraram de forma mais acentuada, a ponto de citarem que precisaram de tratamento médico. Cada uma respondeu de forma diferente às situações, cabendo um estudo mais aprofundado para evidenciar quais foram esses impactos.

Devemos almejar relações mais democráticas e dialógicas, conseqüentemente mais saudáveis. Nesse sentido Palomino (2009, p.98) adverte que não são as vivências na discriminação que constituem personalidades mais positivas. Citando Dubar (2005) e McLaren (2000) enfatiza que as personalidades são constituídas por meio de confrontos entre as identidades atribuídas (imposição de quem sou) e pertencimento (quem escolho ser) em um posicionamento empático em relação ao outro, nos posicionando contrariamente às formas hegemônicas e padronizadas das relações.



D1 e D4 enfatizaram as peculiaridades dos desafios de serem diretoras no sistema estadual de ensino, mesmo com experiência anterior na administração de escolas em redes particulares de ensino, ambas sinalizaram a dificuldade em lidar com as situações cotidianas e vivenciaram situações desafiadoras, sobretudo porque há diferenças entre as obrigações da diretora de escola na rede particular e no sistema público, o que nos leva a questionar se também as diretoras podem apresentar características de iniciantes em um novo núcleo de trabalho, como ocorre com as professoras, de acordo com Derisso (2020).

Ao abordarem as delícias do trabalho como diretoras D2 e D5 citam (com ênfase) terem o respeito dos pares e da comunidade, conquistados com muito trabalho e o reconhecimento do compromisso com a melhoria das condições das escolas.

D1 cita o fato de os professores não quererem mais sair em remoção como ponto positivo, indicando que as relações com os professores à princípio assumiram um caráter de discordância, o que é compreensível em uma sociedade plural. Essa mudança demonstrou um avanço significativo nas relações. Como D1 é homem, cabe citar que a visão da sociedade sobre a autoridade masculina difere da visão sobre a autoridade feminina.

Os estudos sobre gênero na educação ainda são escassos segundo Carvalho (2018), os dados desta dissertação corroboram com a ideia das diferenças entre a socialização profissional dos diferentes gêneros.

Discutir suas aprendizagens considerando aspectos fundantes da sua prática como a consolidação da gestão democrática, a articulação pedagógica visando à educação de qualidade, articulação do trabalho da escola aos interesses das classes trabalhadoras é de muita relevância.

O norte do trabalho da escola pública é a formação cidadã dos alunos, no entanto, esse assunto foi pouco abordado nas entrevistas, uma vez que os processos administrativos, em especial a prestação de contas foi o grande dilema a ser solucionado pelas diretoras de escola. Em relação a esse ponto em especial, de acordo com Sander (2007):

[...] ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino do país. Esse fato sugere a necessidade de um renovado engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática como caminho efetivo para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e a gestão de numerosas instituições educacionais. (SANDER, 2007).

Superar os limites impostos pelas condições contextuais que atravancam o movimento pedagógico e a vivência democrática, em especial as incoerências geradas pela obrigatoriedade de uma vivência democrática no seio de um sistema autoritário, é um desafio, em especial se

considerarmos as perspectivas das profissionais formadas no auge da erupção democrática no Brasil, assim como também o é conviver com as tensões existentes pela perspectiva da perda de direitos tão fortemente defendidos, em decorrência de tendências internacionais de mundialização, que preconizam um modelo de gestão pública diferenciado.

Muitas dessas reflexões passam longe das diretoras de escola, imersas em um trabalho exaustivo e complexo.

Segundo Sander (2007) a lição a ser aprendida é no sentido de “continuar a enfrentar juntas o desafio da formulação e adoção simultânea de políticas e práticas efetivas e eficazes de gestão, na dimensão estruturante dos direitos humanos e da qualidade de vida humana coletiva.

Quanto às aprendizagens discentes as diretoras se preocupam com os índices enquanto resultados da “qualidade”, quando deveriam pensar em uma educação quantitativamente mais abrangente e qualitativamente libertadora.

Os fatores de pertencimento, os comportamentos mais positivos, a atuação das alunas em associações, o protagonismo das alunas junto aos colegas foi citado, porém percebe-se o condicionamento dos objetivos e metas de aprendizagem atrelados aos fatores externos como preponderantes, atrelando a qualidade do trabalho pedagógico a melhoria nos índices das avaliações externas.

Com exceção de D5, os relatos das diretoras iniciantes se caracterizaram pela ausência da discussão sobre o aspecto inclusão dos discentes com deficiência, público-alvo da educação especial. Esse aspecto é de extrema importância no cotidiano das escolas e impacta as tomadas de decisões, a organização administrativa e o processo pedagógico de todas as escolas, sobretudo nas escolas estaduais que recebem grande parte dessa população mais carente, caracterizada pela dificuldade em acessar terapias complementares e pela dificuldade em adquirir equipamentos que possam tornar seu cotidiano mais fácil e funcional por meio das adaptações adequadas.

As dificuldades para o atendimento educacional especializado nas escolas estaduais estão em não haver meios legais que garantam efetivamente o atendimento à inclusão dos alunos com deficiência em todas as suas peculiaridades, a contar pela falta de professoras especialistas e outras profissionais de apoio como as professoras auxiliares, por exemplo, que só podem ser contratados em atenção a ordem judicial.

As diretoras de escola, e toda a comunidade escolar, devem estar atentas aos fatores relevantes e que impactam no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo porque estamos falando de uma instituição que atende majoritariamente crianças, jovens e adultos que possuem

menor poder aquisitivo ou que se encontram em situação de vulnerabilidade social, pois esse é o público da educação escolar pública e para quem a escola é a maior esperança de um futuro melhor (PARO, 2016; SILVA JÚNIOR, 2015).

No contexto de pandemia, pela propagação do Coronavírus no final de 2019, tomando proporções mundiais devastadoras em 2020, com leve melhora em 2021 a partir do início da vacinação em massa da população, os governos tiveram a preocupação de manter as escolas abertas sob a alegação de que minimizariam as perdas pedagógicas. Citado após desligarmos os microfones e encerrarmos a entrevista, o contexto de pandemia trouxe uma preocupação com a alimentação dos alunos, uma vez que a política de alimentação escolar é um importante fator para as crianças e adolescentes atendidos pela rede pública de ensino.

Estando à frente desse trabalho, as equipes escolares cumpriram as exigências legais quanto ao atendimento remoto e se desdobraram para que o trabalho fosse realizado, mesmo em uma situação de perigo sanitário e incertezas. Essa aprendizagem foi única, sem precedentes para os profissionais do nosso século.

As peculiaridades nesse processo de aprendizagem profissional decorreram da individualidade das diretoras iniciantes, suas características pessoais, trajetória pessoal e acadêmica, experiências anteriores, características das escolas em que ingressaram, fatores considerados por Lima (2004). As similaridades, por sua vez, se deram pelas características do sistema, pela cultura de socialização das profissionais iniciantes que iniciam em escolas difíceis; frequentam o mesmo curso de formação em serviço, sem serem dispensadas das 40 horas de trabalho; orientadas pelo mesmo conjunto de regras impostas pela legislação normatizadora do sistema e pelas atividades desenvolvidas.

Em relação a carga horária de formação segundo Imbernón (2009) a solução estaria em uma carga diferenciada que permitisse que as diretoras de escola aprofundassem a reflexão sobre suas práticas, pautado em um modelo relacional e participativo. Como relatado pelas diretoras o curso obrigatório foi realizado concomitantemente com o trabalho, não houve uma adequação ou foi pensado um meio para que não fossem sobrecarregadas, impactando na rotina; ademais, o curso não atendeu às necessidades do trabalho ou impactou de maneira positiva no trabalho, apesar de que todas enfocaram que o conteúdo abordado foi relevante para suas aprendizagens, sobretudo nos aspectos pedagógicos.

Segundo André (2015) *apud* Lima (2021) no Brasil falta de uma política de formação para o magistério. Tais políticas de formação continuada avançam ao considerarem aspectos como serem sistemáticas; ações articuladas e centradas na prática escolar; incentivarem a participação dos docentes nos encontros de formação; considerarem o impacto nas

aprendizagens dos alunos e forem avaliadas e revistas. A formação oferecida às diretoras iniciantes não atendeu aos critérios destacados por André (2015), merecendo que seja revista e reformulada.

Quanto ao período em que as diretoras devem ser consideradas como iniciantes concordamos com o que Príncipe (2017) *apud* Lima (2021) indica, qual seja, que a delimitação do tempo do que pode ser considerado “início da docência” depende das condições de carreira e não pode ser generalizada. A autora sugere que o professor pode ser considerado iniciante enquanto não alcançar uma estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) defende que iniciantes são as profissionais que estão ingressando nessa Rede de Ensino, independente do tempo de experiência na docência, considerando que estão entrando em um novo contexto de ensino com características próprias.

Na presente dissertação evidenciou-se que as situações de dificuldades próprias do período inicial não se relacionam apenas ao tempo de experiência, mas há uma variedade de situações que impactam as diretoras iniciantes, tais como a mudança de rede de ensino, as características da comunidade escolar, o reconhecimento da autoridade pelos pares, alunos e pais, os erros e os acertos cometidos, entre outros.

Segundo Lima (2021), os domínios subjetivos devem ser considerados, mas há aspectos objetivos que devem ser considerados na formação de docentes e de diretoras, que se referem ao que o sistema espera delas profissionalmente.

Dos desafios das diretoras de escola iniciantes, há que se falar sobre as condições precárias quanto à remuneração profissional. Não houve uma pergunta específica sobre essa problemática, porém 3 das 5 diretoras iniciantes (D1, D2 e D3) optaram por permanecer com as funções docentes em regime de acúmulo de cargos, a diretora D4 ingressou em curso de pós-graduação em nível de mestrado visando melhorar as condições salariais por via da progressão acadêmica, segundo os critérios do plano de carreira vigentes na SEDUC e D5 uma mantém uma outra atividade fora do horário de trabalho para complementar a renda familiar.

A rotina de 40h de trabalho na direção escolar somam-se a carga horária estabelecida pelo curso de formação e mais as outras atividades de trabalho, quanto a isso Imbernón (2009) advoga que a solução estaria em uma carga diferenciada que permitisse que as diretoras de escola aprofundassem a reflexão sobre suas práticas, pautado em um modelo relacional e participativo. O trabalho das diretoras é de fundamental importância e não pode ser realizado sem que se tenha consciência dessa importância.

Como descoberta/delícias às diretoras D1 e D4 citaram o contentamento por finalmente dominarem os procedimentos burocráticos em relação ao processo de prestação de contas; D2 se orgulha do fato de ter conseguido a reforma do telhado da escola. D5 fala com entusiasmo sobre ter mobilizado a comunidade local e entidades diversas para realização conjunta de vários trabalhos que proporcionaram novas oportunidades pedagógicas aos alunos(as). O que corrobora com o que Benedito, Imbernón e Félez (2001) *apud* Lima (2021) defendem como a necessidade de considerar a dimensão objetiva do trabalho - o que a profissão exige das diretoras na atualidade.

À guisa de conclusão das análises, reiteramos o compromisso das diretoras de escola com uma educação emancipatória, ou minimamente menos excludente, apesar de todas as dificuldades encontradas nesse início no cargo. As agruras vivenciadas foram muitas, porém as delícias do trabalho foram qualitativamente mais relevantes, e cruciais para que as diretoras permanecessem no cargo, aprendendo cotidianamente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa **objetivou** apreender as características das aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, egressas do concurso público para diretoras, do ano de 2017, considerando os três anos iniciais de seu trabalho: 2018, 2019 e 2020. Consideramos a tese da similaridade entre o início do trabalho de docentes e diretoras, o que se confirmou pelos dados de que as diretoras também sentem a solidão em relação ao cumprimento das atividades; há dificuldades em realizar o trabalho mais técnico/burocrático; a aprendizagem ocorre por meio de tentativa e erro; as dificuldades com as relações interpessoais têm grande peso nas agruras vivenciadas e o apoio dos pares ocupa papel de relevância nesse processo de aprendizagem. Constatamos, durante a elaboração deste estudo, a importância da práxis para que as diretoras pudessem significar e ressignificar sua aprendizagem, constituindo-se como educadoras em um novo contexto profissional, a administração escolar.

Como diferenças os dados evidenciaram outra conotação para o trabalho pedagógico que fica a nível de coordenação das atividades; os erros acarretam prejuízos financeiros e ficam evidenciados, expondo suas dificuldades; as diretoras são responsáveis pela manutenção predial, obras e serviços; há um esforço pela aceitação de sua autoridade diante dos pares, comunidade e superiores hierárquicos; responsabilidade na formação de diferentes indivíduos e em diversos domínios.

Há um esforço, nem sempre consciente, em transcender a formação insuficiente oferecida pelo sistema, desenvolvendo estratégias de aprendizagem ao mesmo tempo em que cumprem as obrigações, diante de uma inserção profissional ainda precária. A inserção nesse universo profissional contribuiu para que as diretoras aprendessem, de modo a ultrapassar os limites da formação compreendida como treinamento para o trabalho. Os cursos de formação ao mesmo tempo em que contribuíram com a formação conceitual, se constituíram em mais uma obrigação a ser cumprida durante o período de início no novo cargo na SEDUC.

Com apoio insuficiente na formação, os conhecimentos tácitos e a práxis tiveram um papel crucial no processo de passagem de professora à diretora de escola, significando e ressignificando sua aprendizagem. As bases conceituais para atuação, sobretudo às atinentes a questões administrativas foram fruto de esforços pessoais e/ou das diretoras enquanto grupo que se auxiliavam mutuamente; tiveram o apoio da equipe escolar e supervisoras que acompanhavam as escolas.

Os dados de nossa pesquisa evidenciaram que as relações conflituosas, as dificuldades em lidar com o conjunto de atividades, sobretudo a inabilidade em lidar com o domínio

administrativo, a falta de compreensão sobre a diversidade, entre outros fatores dificultadores, mobilizaram as diretoras à construção de práticas perpassam desde a autocrítica à análise e busca de soluções para as atividades cotidianas e as não cotidianas buscando soluções, formando parcerias com outras profissionais, pares, supervisoras, professoras e comunidade, exercitando o diálogo a autonomia.

Por meio dos dados ficou evidenciado também que as diretoras que vivenciaram as situações de discriminação e violência foram abaladas emocionalmente, cada uma respondeu de forma diferente às situações, cabendo um estudo mais aprofundado para evidenciar quais foram esses impactos. Podemos afirmar que o início no trabalho na direção escolar acarreta sofrimento às diretoras. Foi citado por esse grupo episódios associados a fatores emocionais como por exemplo “foi com o apoio que consegui manter minha sanidade”; “estou em tratamento”; “se não desistir hoje eu sobrevivo”; “a gente fica maluca, tem vontade de chorar”. Tais falas demonstram que as agruras ultrapassam a dificuldade em realizar um novo trabalho atingindo-as nas suas subjetividades e afetando a saúde das diretoras.

Diante da complexidade das relações, dificuldades do contexto de trabalho, a inabilidade com o domínio administrativo da gestão (situação comum a todas as diretoras), choque quanto ao atendimento a diversidade (D2), entre outros fatores dificultadores, as diretoras se mobilizaram para construir à práticas partindo da reflexão sobre si, seu contexto e sobre as atividades desenvolvidas, buscando soluções, apoiando-se no grupo de diretoras que estavam na mesma situação, nos pares e na comunidade o que trouxe respostas positivas mostrando que diante da adversidade também há delícias na profissão.

Apesar de todas as dificuldades, sendo as agruras mais evidentes porque aparecem em maior quantidade, as delícias da profissão são qualitativamente superiores e impactam na construção da identidade das diretoras que falam com muito orgulho de suas conquistas em relação a conservação do prédio, da interlocução com a comunidade, da aceitação de todos quanto suas capacidades de liderança, do que já dominam no campo administrativo e burocrático e principalmente na diferença que fazem na vida e aprendizagem dos(as) alunos(as).

Foi na prática cotidiana que as diretoras iniciantes desenvolveram sua aprendizagem, forjada diariamente pelas dificuldades vivenciadas, em um processo de tentativa e erro. A práxis não foi evidente para elas, submersas em suas agruras, porém certamente seria impossível superar tantos desafios se desconhecêssem o universo educacional e não tivessem o compromisso em desenvolver um bom trabalho na administração escolar voltada ao atendimento pedagógico.

Após analisarmos o conteúdo deste estudo, expresso na literatura, estudos correlatos, dados empíricos, levantamos algumas considerações quanto às aprendizagens das diretoras de escola iniciantes. Compreendemos que as diretoras foram desenvolvendo novos saberes progressivamente em um processo de transição entre ser docente e ir construindo sua profissionalidade como diretora de escola. A essência pedagógica do trabalho inerente à carreira do magistério permanece patente, porém as diretoras se queixam que se sentem apartadas do processo de ensino aprendizagem pela burocracia o que evidencia pouca compreensão sobre as atividades desenvolvidas uma vez que o trabalho administrativo escolar é uma atividade meio aos fins pedagógicos da educação.

A aprendizagem das diretoras envolveu múltiplos fatores em diferentes esferas (profissional, pessoal e social), com configurações subjetivas e objetivas. Há influência do sistema quanto as exigências e há também sua ausência evidenciada pelas dificuldades enfrentadas, assim como existe forte influência de fatores interpessoais.

As diretoras agregaram novos saberes aos já consolidados durante suas trajetórias profissionais e desenvolveram outros saberes e habilidades. Os conhecimentos adquiridos quando docentes foram basilares, principalmente, quanto ao domínio pedagógico e o domínio político e isso se evidenciou ao relatarmos que precisaram ensinar os professores a ministrarem aulas, ensinaram a se portar, precisaram formar as equipes para a atuação nos colegiados.

O domínio administrativo e burocrático que envolve saberes específicos como os conhecimentos contábeis de prestação de contas, pouco ou quase inexistentes nos currículos de formação inicial, foram os mais desafiadores e demandaram esforço maior para serem apreendidos, demonstrando que apenas dominar os saberes da docência é insuficiente para o trabalho na administração escolar, as diretoras tiveram muitos problemas quanto aos domínios político e administrativo/burocrático, que lhes eram desconhecidos até iniciarem no cargo.

Mesmo antes de desenvolver esses saberes específicos as diretoras de escola já eram responsáveis pelas diversas dimensões do trabalho, o que lhes impôs situações que para serem superadas exigiu respostas para as quais ainda não possuíam respostas, resultando em erros. Na totalidade o grupo de entrevistadas apresentaram situações.

O descompasso também esteve na necessidade de mobilizar saberes sobre os quais tinham alguma noção, porém que ainda não estavam consolidados sob a perspectiva do cargo. Tais aspectos inerentes a aprendizagem das diretoras é um grande desafio para a formação, seja inicial ou continuada.

A inserção nesse universo profissional contribuiu para que as diretoras aprendessem, de modo a ultrapassar os limites da formação, que mais se aproximou de um treinamento para o



trabalho. A principal crítica se apoia no fato de que o curso de formação, ao mesmo tempo em que contribuiu para com a formação conceitual, se constituiu em mais uma obrigação a ser cumprida durante o período inicial no novo cargo na SEDUC, nesse sentido os conhecimentos tácitos e a práxis tiveram um papel crucial nessa transição de docente à diretora de escola.

Foi na prática cotidiana que as diretoras desenvolveram sua aprendizagem, forjada diariamente pelas dificuldades vivenciadas, em um processo de tentativa e erro. A práxis não foi evidente para elas, submersas em suas agruras, porém certamente seria impossível superar tantos desafios se desconhecessem o universo educacional.

Nesta dissertação surgiram alguns dados que mereceriam maior atenção, em especial quanto aos aspectos interculturais, porém não houve condições para abordarmos esses dados em profundidade sem fugir ao escopo de análise a que nos propusemos, mas esperamos com eles suscitar outras pesquisas no campo da administração escolar, carente de um olhar mais cuidadoso.

Realizar este estudo sobre o processo de aprendizagem de diretoras de escola iniciantes foi desafiador tanto do ponto de vista acadêmico - pela quantidade de estudos correlatos e diversidade das abordagens adotadas encontradas na literatura- quanto do ponto de vista pessoal da pesquisadora. A tarefa de estudar o próprio sistema de ensino, desconstruindo alguns paradigmas já arraigados foi desafiadora.

O relato de sofrimento por parte das diretoras foi impactante e provocou um sentimento de pesar, como uma sensação de impotência diante de situações que não deveriam acontecer em qualquer lugar, menos ainda imaginava que acontecessem em ambiente escolar. Há anos a legislação preconiza o trabalho para as relações étnico raciais, porém o racismo ainda é muito presente nas relações, assim como também o é o machismo e o preconceito de classe.

Percebemos que alguns assuntos mais áridos ficam submersos na quantidade de trabalho burocrático e quando emergem assuntam por seu teor de grande sofrimento moral e psíquico.

São inúmeras as situações que dificultam o trabalho de pesquisa no sistema estadual. Destacamos a ausência de uma política institucional que favoreça a dedicação tanto para cumprir os créditos obrigatórios do programa de pós-graduação quanto que subsidiem financeiramente a pesquisa, tornando o processo uma batalha pessoal onde a pesquisadora precisou utilizar de todas as ausências legais, períodos de férias, disciplinas no período noturno, se equilibrando entre o trabalho e os estudos em uma rotina exaustiva.

Como se não bastassem as dificuldades pessoais e profissionais, desenvolver um estudo envolvendo diretoras do convívio profissional em meio a uma pandemia trouxe um complicador a mais, tanto de acesso aos dados, quanto relativo à motivação.

O falecimento de D4 em dezembro de 2020 foi um duro golpe para todas nós, pesquisadora e participantes da pesquisa. As diretoras iniciantes perderam um referencial para o trabalho, todas nós sofremos com a partida de uma amiga.

Para a pesquisadora ficou a difícil tarefa de ouvir sua entrevista, várias e várias vezes e transcrevê-la para análise, sem ter orientação teórica de como se vivencia isso no campo emocional. Como D4 era também mestrande de programa de pós-graduação da UFSCar havia grande expectativa em comemorarmos juntas essa vitória, porém seu falecimento dias antes da qualificação da sua dissertação ceifou esse sonho, sobrando apenas incontáveis crises de choro e um esforço enorme para continuar.

A cada nova orientação sobre os procedimentos sanitários a serem seguidos, a cada partida de uma pessoa querida que sucumbiu ao vírus, a pesquisadora iniciante no universo acadêmico imaginava como seriam os próximos passos, para quem ficaria a leitura desse trabalho, qual cenário se descortinaria depois que tivesse encerrado as seções, foi um período muito triste e incerto.

Esta dissertação é fruto de uma desconstrução pessoal e profissional da pesquisadora, em particular. Mais do que um distanciamento foi preciso lutar contra crenças arraigadas, conhecimentos tácitos de mais de 25 anos de trabalho na escola pública, que ora ou outra acabavam refletindo sobre esse processo trabalhoso de atribuir sentidos novos àquilo que já se encontra consolidado e que a constitui como pessoa e profissional.

Todo esse esforço foi no sentido de apreender informações academicamente relevantes para compor dignamente cada parágrafo de cada seção. Foi um exercício doloroso e ao mesmo tempo de grande satisfação porque ao final do relatório de pesquisa, ao rememorar tantas dificuldades, surge um sentimento de orgulho e alívio confessos por essa etapa que se encerra, ao menos por ora.

Os conhecimentos desenvolvidos, a partir da análise das vivências das protagonistas da direção das escolas, podem contribuir, mesmo que de maneira sucinta, para o campo de conhecimento, fomentando novas pesquisas na área.

Há quase quatorze anos, quando a pesquisadora era professora em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Carlos, houve a oportunidade de cursar uma disciplina como aluna especial do mestrado na UFSCar, oferecida no período noturno pela Professora Doutora Emília Freitas de Lima.

A disciplina de Multiculturalismo e Formação de Professores possibilitou que eu deslumbrasse outras possibilidades, porém naquele momento precisava optar pelo trabalho, pois havia sido aprovada no concurso para diretora de escola da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Era uma boa oportunidade para quem trabalhava em duas escolas e vislumbrava a oportunidade de trabalhar em apenas um lugar com um salário melhor, optando naquele momento pelo trabalho e mudando de cidade.

Passados vários anos a vontade virou coragem e houve a oportunidade de ingressar no mestrado e encarar o desafio dos bancos escolares, enfrentar finalmente o desafio de aprender a fazer pesquisa. De certa forma esta pesquisadora se viu iniciante também.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thaís Lopes de Lucena; BISPO, Marcelo de Souza. **Formação de gestores escolares públicos à luz da reflexividade prática**. Rev. Adm. Pública, v. 56, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/CN3gFjwzhzbbNWKg48VZQRh/?lang=pt#>. Acesso em: mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1993. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: jan.2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. PUC-SP/SME/PMSP. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Goiânia-GO. Disponível em: [gt08\\_2640\\_texto.pdf](gt08_2640_texto.pdf) ([anped.org.br](http://anped.org.br)). Acesso em: 26.ago. 22.

ANFOPE. **Documentos das entidades criticam proposta para o curso de pedagogia e criticam Matriz Nacional Comum de Competências Para o Diretor**. ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso: abr.2022.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?** Política cultural e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Ítala Isis de; REIS, Angélica S. dos; TORRES, Tereza de Carvalho. **Pichação no espaço escolar: um desafio político**. Revista Internacional de Artes Visuais, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2248/1510>. Acesso em: jul. 2022

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBOSA, M.G. *et al.* **Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out-dez 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

BARROSO, João. **O estado a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, João. **Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente.** p. 91-116, 2011. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2011.

BENGA, Márcia Viana Pereira. **Diretores de Escola Iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação). Ciências Humanas: educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23593>. Acesso em: mar.2021

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Senado Federal do. **Constituição da república federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: PNE – 2011/2020.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CAETANO, Flávio. **Pós-graduação Escola Pública: relação com o Saber. Biografização e Formação.** <https://www.youtube.com/watch?v=eTahGM7oM2U> 15 ago. 2020 Live 57:03

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 5.ed. Petrópolis RJ: Vozes. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores.** 1998. Anais. São Paulo: FEUSP, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001766223>. Acesso em 14.jul.2022.

CARVALHO, Rayane de Oliveira. **Sensibilidade intercultural dos diretores de escolas públicas no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria M. **Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais.** RBPAE, v. 33, n.3, p. 771-790, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79307/46243>. Acesso em: mar. 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. C., org. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p.

DERISSO, Maria Cecília Cerminaro. **Inícios da docência: a profissionalidade de professores iniciantes em uma nova etapa da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tema em Destaque - Trabalho e Formação de Professores. **Cad. Pesquisa**, n. 42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em ago. 2012.

FERREIRA FILHO, João. **A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. Presidente Prudente, 2016. 282 f. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149914/ferreirafilho\\_j\\_me\\_prud.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149914/ferreirafilho_j_me_prud.pdf?sequence=3). Acesso em: 9 jul. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Discurso do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out. Dez. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v19n59/1809-449X-rbedu-19-59-00851.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire à Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo. Cotidiano. Domingo 11. maio.1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/11/cotidiano/6.html>. Acesso em: 22.ago.22

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GANZELI, Pedro. **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O que significa o currículo?** In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

GOMES, Emanuella Marques; DURÃES, Sarah Jane Alves; BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. **Mulheres negras na docência do ensino superior: discriminação e resistência**. 2012. Disponível em: [http://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT4/pdfs/emanuella\\_marques\\_gomes.pdf](http://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT4/pdfs/emanuella_marques_gomes.pdf) f. Acesso em: ago.2022.

HOJAS, Viviane Fernanda. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos da rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Antônio Nóvoa (org.). *In: Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Sandra Trabuco Valenzuela (trad.). São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 407p.

LIMA, Emília Freitas de. Construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, não paginado, 2004. Disponível em: <http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>. Acesso em: 06 abr. 2018.

LIMA, Emília Freitas de. Introdução. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, jan.-jun. p.138-160, 2007.

LIMA, Emília Freitas de. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1595/891>. Acesso em: 06 abr. 2020.

LIMA, Emília Freitas de. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

LIMA, Emília Freitas de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicospucpr/index.php/dialogoeducacional/article/view/6611/6506>. Acesso em 03.out.21

LIMA, Emília Freitas de. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, nº 15, jan.-jun. p.138-160, 2007.

LIMA, Emília Freitas de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicospucpr/index.php/dialogoeducacional/article/view/6611/6506>. Acesso em 03.out.21.

LIMA, Emília Freitas de. Contribuições da professora Marli André para a produção de conhecimento sobre professores iniciantes. **Formação Docente – Revista Brasileira de**

**Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 101–118, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/539>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas.... In: LIMA *et.al.* **Sobrevivências no início da docência**. Brasília/DF: Líber Livros, 2006.

MARIANO, A. L. S. A presença da diversidade cultural nas pesquisas sobre formação docente. In: FERREIRA, AJ., org. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 153-178. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira-9788577982103-10.pdf>. Acesso em: 25.ago.22.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. **O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível?** p. 137-152. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELLO, Márcia Maria de. **Educação Infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de Escola: o que fazem, como aprendem**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

MELO, Lúcio Leite de; MIRANDA, Nonato Assis de. Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 130-152, ago. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/96631/56992>. Acesso em: 08 jul. 2021

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Telecurso 2000. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2000/>. Acesso em 30 jun. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 59, 1º semestre de 2005, p. 5-42. Disponível: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa, teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26.fev.2022.



MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade, representação. **Revista Educar Mais**, v.3, nº 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482/1183>. Acesso em 22.set.2022.

OLIVEIRA, A.S. **Experiência, escuta e diálogo: Uma Descrição Compreensiva-Hermenêutica na Constituição do Ser-Gestor-Escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8552>. Acesso em 23.ago.2020.

OLIVEIRA, A.S. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Artigo <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n.3, p. 707–726, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública no contexto escolar e o dilema dos diretores. **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239>. Acesso em: 05.fev.21

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Artigo <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>

OLIVEIRA, Rayane. **Sensibilidade Intercultural dos diretores de escola pública no Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OPLATKA, Izhar. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. In: WEINSTEIN J. (editor). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**, Ediciones Universidad Diego Portales, Impreso em Salesianos Impresores S.A. Santiago de Chile, trad. Cristóbal Santa Cruz, diciembre de 2016. p. 253-276

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**.2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/328\\_174.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/328_174.pdf). Acesso em 09. abr.2021.

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em 01.jan.2021.

PARO, Vítor Henrique. **A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Academia Paulista de Educação, 06. jun. 2011. Disponível em:<https://www.apedu.org.br/site/a-educacao-a-politica-e-a-administracao-reflexoes-sobre-a-pratica-do-diretor-de-escola/>. Acesso em 22. set. 2022.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar, introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores, 2018, 17ed.

PARO, Vítor Henrique. Formação de Gestores Escolares: A atualidade José Quirino Ribeiro. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf> . Acesso em: 05. maio. 2021.

PEREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas, p. 126-136. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

POLATO, Amanda. Centro e Periferia, Desigualdades Educacionais. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2767/centro-e-periferia-desigualdades-educacionais>. Acesso em: 01 marc. 2021.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora...cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, *et al.* **Sobrevivências no início da docência**. Brasília/DF: Líber Livros, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro, COSTA, Nilza. Da incoerência à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o Ensino**. J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gómez; Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa- 4. ed. Artmed, 1998. 400 p. São Paulo, Reimpressão 2007

SANDER, Benno. **A gestão da educação e o plano nacional de educação**. Universidade Federal Fluminense- UFF.2007. disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Textos/BennoSander.pdf>. Acesso em mai. 2022.

PEREZ GOMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes; porto alegre: Penso, 2015.

REIS, Angélica Santiago dos; ARAÚJO, Ítala Isis de; TORRES, Tereza de Carvalho. Pichação no espaço escolar: um desafio político. **Revista Internacional de Artes Visuais**, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2248/1510>. Acesso em: ago. 2022.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. O diretor de escola: análise crítica sobre sua formação e atuação. **RBPAAE**. v. 18, n.1. jan./jul. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25476/14803> 30.01.2021 .Acesso em 06.jun.2021

SÃO PAULO. **Lei Complementar 836/1997: Institui plano de carreira, cargos e salários do quadro do magistério paulista e dá providências correlatas**. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 30. jan. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.72 de 22-12- 2017: Dispõe sobre o “Estágio Probatório e Avaliação Especial de Desempenho de titulares de cargo de Diretor de Escola”**. 2017.

SILVA, Cristine Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes da rede municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo- SP, 2018.

SILVA, Kaori Giuliana Akatsu Caetano da. **Diretores iniciantes: desenvolvimento de um processo formativo**. Tese (Doutorado em Educação) -. Pontifícia Universidade Católica-PUC, São Paulo- SP, 2021. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/24922>. Acesso em abr. 2022.

SIGALLA. Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação - a experiência do FORMEP**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em 04. jun. 2022.

SILVA JÚNIOR. Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamentos, 2015.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Prefácio**. In: **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. Coleção Estudos Pedagógicos. v.3. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, Glenda Mara Arthuso. **“As artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor de e uma escola pública de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

TORO, Jose Bernardo. **Educacion para la democracia**. Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 18. ago. 2018.

UDEMÓ, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Diretor de escola: perfil**. São Paulo: 2020. Disponível em: [http://www.udemo.org.br/2012/Destaques/Destaque12\\_0079\\_DIRETOR-DE-ESCOLA\\_Perfil-e-Concurso.html](http://www.udemo.org.br/2012/Destaques/Destaque12_0079_DIRETOR-DE-ESCOLA_Perfil-e-Concurso.html). Acesso em: ago. 2022.

VIEIRA, A. E. R., BUSSOLOTTI, J. M.. Gestão Escolar. **Interação - Revista De Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, 45-70, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/167>. Acesso em 20.jul.2020

## APÊNDICE A- Carta de Autorização

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Diretoria de Ensino Região de Pirassununga, informo que o projeto de pesquisa intitulado “Já Para A Direção! Aprender A Ser Diretor(a) de Escola, Sendo”. Um estudo sobre as aprendizagens profissionais de diretores(as) de escola iniciantes, apresentado pela pesquisadora, Carla Valeria Farias Lima e que tem como **objetivo** desta pesquisa apreender as características das aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, egressas do concurso público para diretoras, do ano de 2017, considerando os três anos iniciais de seu trabalho: 2018, 2019 e 2020, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.**

Pirassununga 05 de junho 2020

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fábio Alexandre Conceição  
Dirigente Regional de Ensino

**APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - INDIVIDUAL

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**JÁ PARA A DIREÇÃO! APRENDER A SER DIRETOR(A) DE ESCOLA, SENDO.**

Um estudo sobre as aprendizagens profissionais de diretores(as) de escola iniciantes.

Eu, Carla Valeria Farias Lima, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Linha: Educação Escolar Teorias e Práticas, convido-o(a) a participar da pesquisa “Já para a Direção! Aprender a ser diretor(a) de escola, sendo” orientada pelo Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

O ingresso em um novo cargo impõe novos desafios ao profissional do quadro do magistério, bem como esse momento revela um potencial de desenvolvimento de novas aprendizagens profissionais. As pesquisas sobre o início de carreira do professor é um assunto que já possui acúmulo de conhecimento, no entanto as pesquisas acadêmicas sobre as aprendizagens profissionais dos(as) diretores(as) de escola iniciantes demonstram que este é um campo que necessita ser mais explorado.

Você foi selecionado(a) por ser profissional iniciante no cargo de diretor(a) de escola da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, e por trabalhar na Diretoria de Ensino Região de Pirassununga, onde o estudo será realizado. A primeira parte da entrevista versará sobre sua trajetória profissional, formação, tempo de serviço e motivação para a escolha do cargo. Em um segundo momento da entrevista semiestruturada, os tópicos versarão sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho como diretor(a) de escola iniciante. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir, por meio de plataforma digital de conferência virtual. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes; entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto, como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder

perguntas que envolvem as próprias ações, e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como supervisora de ensino na Secretaria de Educação do estado de São Paulo, lotada na Diretoria de Ensino Região de Pirassununga. Diante dessas situações, os(as) participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Escolar, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará qualquer prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, assim como o uso das ferramentas de gravação disponíveis nas plataformas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa, poderá comunicar-se, com o Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, que pode ser contatado através da secretaria do Departamento de Educação Centro de Educação em Ciências Humanas (CECH), pelo telefone (16) 3351-8365, ou pelo e-mail pessoal institucional [celsocon@ufscar.br](mailto:celsocon@ufscar.br).

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisadora Responsável: Carla Valeria Farias Lima

Endereço: Rua Arlindo Donizetti Praisler, 231 Pq Clayton Malaman

Contato telefônico: (19) 991622473 E-mail: [leria08@yahoo.com.br](mailto:leria08@yahoo.com.br)

Pirassununga, de outubro de 2020.

Carla Valeria Farias Lima

Nome do Pesquisador

---

Assinatura do Pesquisador

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Participante



São Carlos, 15 de junho de 2020

## APÊNDICE C- Ofício à SEDUC

Ofício à SEDUC

Ilma. Sra.

Profa. Cristina de Cassia Mabelini da Silva

Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE

Prezada professora:

Eu, Celso Luiz Aparecido Conti, professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Educação escolar: teorias e práticas, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, venho por meio deste apresentar o projeto de pesquisa de Mestrado da minha orientanda, Carla Valeria Farias Lima, conforme segue.

**Título:** (provisório) “**Já para a Direção! Aprender a ser Diretor (a) de Escola, Sendo. Um estudo sobre as aprendizagens profissionais de diretores(as) de escola iniciantes**”.

**O objetivo** desta pesquisa é apreender as características das aprendizagens das diretoras de escola iniciantes, egressas do concurso público para diretoras, do ano de 2017, considerando os três anos iniciais de seu trabalho: 2018, 2019 e 2020. O estudo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as aprendizagens profissionais dos(os) diretores (as) de escola iniciantes?

**Justificativa:**

O estudo é uma investigação exploratória sobre as aprendizagens profissionais dos (as) diretores (as) de escola no início de suas carreiras na administração escolar.

Para caracterizar as aprendizagens profissionais dos (as) diretores(as) de escola iniciantes, faz-se necessário compreender as características desse momento específico de suas carreiras, suas realidades, desafios, facilidades e dificuldades, constituídas num contexto histórico, social e político.

Segundo Huberman, o trabalhar com o conceito de carreira permite uma visão psicossocial sobre os profissionais, assim como permite perceber como os indivíduos influenciam e são influenciados(as) pelas instituições (HUBERMAN, 1995).

É fato que os (as) profissionais da educação enfrentam situações desafiadoras decorrentes de vários fatores, o que torna difícil o alcance das metas de construção de uma educação pública emancipadora e comprometida com a transformação social.

Cabe aos (as) diretores (as) iniciantes atender à prerrogativa legal da gestão democrática, que permeia o contexto educacional, desenvolver a autonomia profissional e realizar uma administração em parceria com a comunidade local, orientados por uma estrutura burocratizada e centralizadora, inerente ao cotidiano desse (a) profissional, e ao contexto de trabalho.

Assim sendo, o momento de assunção do cargo de diretor (a) de escola expressa um potencial de desenvolvimento profissional, que certamente virá ao encontro das inquietações naturais de profissionais que vivem esse processo de mudança na carreira, quando optam por um novo cargo.

Os estudos sobre as aprendizagens profissionais dos docentes é um campo vastamente explorado, e consideramos este fato para nos nortearmos pelo conceito de aprendizagem permanente (IMBERNÓN, 2009), a fim de compreender e caracterizar as aprendizagens profissionais dos diretores (as) de escola iniciantes.

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo e baseada numa reflexão para transformar a prática (IMBERNÓN, 2009).

O estudo de Mariano (2006) sobre o início da carreira docente aponta que “todo começo é difícil”, alertando que passar pela escola não basta, visto que não confere a experiência necessária para assumir as responsabilidades e tarefas desconhecidas.

Os (as) diretores (as) de escola, foco desta investigação, fazem parte de um grupo de profissionais da educação, são oriundos de várias redes de ensino (públicas e privadas), e foram aprovados em concurso público de provas e títulos. O certame ofereceu inicialmente 1878 vagas, distribuídas entre vagas de ampla concorrência e àquelas destinadas aos deficientes, ingressando no ano de 2018 (SÃO PAULO [Estado] 2017).

Apesar de terem demonstrado as habilidades requeridas por meio de concurso público de provas e títulos, para garantir a estabilidade no cargo eles deverão atender à determinação legal da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo-SEDUC, contida na resolução número 72 (SÃO PAULO [Estado], 2017), e durante um período de 1095 dias estarão sujeitos à avaliação periódica para comprovar condições se serem efetivados(as).

Das prerrogativas legais, constam ainda a necessidade de aprovação na avaliação de desempenho e a comprovação de desempenho satisfatório no curso específico de formação promovido pela própria secretaria, na modalidade a híbrida (que conjugam estudos à distância com encontros presenciais).

O ingresso na nova função descortina aos (às) profissionais situações por vezes contraditórias e desafiadoras, de caráter pedagógico, curricular e administrativas, decorrentes da legislação, normas e diretrizes oficiais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

O trabalho na escola não é novidade para estes (as) profissionais; entretanto, as atividades na gestão diferem das atividades docentes, sendo outras as responsabilidades e, conseqüentemente, outros os desafios, específicos e peculiares.

Desempenhar as atividades inerentes ao novo cargo da carreira exige que os diretores (as) se familiarizem com os métodos e ferramentas de gestão e apreendam os vários aspectos pertinentes ao novo cargo, resignificando sua profissão.

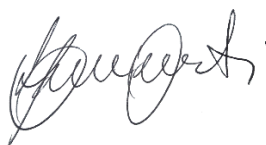
Ao ingressar no novo cargo, o de diretor (a) de escola assume a liderança e a responsabilidade por uma diversidade de tarefas, sendo o cotidiano marcado por demandas externas e internas que caracterizam cada unidade escolar.

Perguntamo-nos, assim, quais as aprendizagens desenvolvidas para o enfrentamento das situações emergentes no cargo? Quais os apoios? Quais as dificuldades e as facilidades encontradas durante este percurso?

Certamente as respostas irão agregar conhecimento sobre o cargo, podendo auxiliar na orientação do processo de inserção profissional.

Esperamos que a EFAPE mantenha um canal de interlocução para esclarecer eventuais questões sobre o processo de formação oferecido aos diretores de escola. Será necessário também que nos orientes em relação aos conteúdos do curso de ingressantes que não estão protegidos por direitos autorais e que possam ser agregados aos dados da pesquisa. No mais, será também fundamental que nos forneça dados sobre o número de cursistas ingressantes em 2018 e que concluíram todas as etapas, esclarecendo os motivos da não conclusão, se necessário.

Ressalta-se aqui que será mantido sigilo absoluto sobre a identidade das pessoas pesquisadas; que será enviado o texto final da Dissertação à EFAPE logo após a sua liberação para publicação pela UFSCar; e que a pesquisa será apresentada, se houver interesse expresso pela EFAPE, nos moldes que melhor lhe convier.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Celso Luiz Aparecido Conti', written in a cursive style.

Professor Dr. Celso Luiz Aparecido Conti  
Universidade Federal de São Carlos

## APÊNDICE D- Roteiro da Entrevista

Roteiro da entrevista (mediada por mídias de conferência virtual) com os(as) diretores(as) de escola iniciantes, conforme o TCLE atende a Resolução nº 466 de dezembro de 2012.

“Prezado(a) senhor(a),

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor(a) irá (a) decidir se deseja participar ou continuar com a entrevista, se deseja desistir da participação durante a entrevista ou após o seu término, poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Caso desista de participar durante a entrevista informe a pesquisadora e finalize a chamada, interrompendo a entrevista que não será gravada. Caso desista, a gravação será interrompida e os dados gravados serão apagados pela pesquisadora. Caso tenha finalizado a entrevista e após decida desistir da participação deverá informar a pesquisadora desta decisão, que descartará/eliminará a gravação sem nenhuma penalização.

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá eletronicamente acessar o link para a conferência virtual. O aceite para a conferência virtual da entrevista, corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado à pesquisadora via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar, assim como o senhor(a) poderá solicitar cópia da gravação.

O tempo gasto para esta entrevista será em torno de 45 a 60 minutos. Caso não concorde, basta não acessar o link da entrevista.”

Perguntas disparadoras

- Conte-me um pouco da sua trajetória profissional e os motivos de sua escolha pelo cargo de diretor(a) de escola;
- Como você descreveria a experiência como diretor(a) de escola nesses três anos?
- Quais os seus maiores desafios?
- Quais foram as situações que te trouxeram satisfação?

- Fale-me um pouco sobre os apoios recebidos?
- Como foi para o senhor(a) a experiência com as formações oferecidas nesse período?
- Quanto ao processo de inserção profissional dos(as) diretores (as) de escola, qual visão?

## ANEXO A- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Já para a Direção! Aprender a ser diretor(a) de escola, sendo. Um estudo sobre as aprendizagens profissionais de diretores(as) de escola iniciantes.

**Pesquisador:** Carla Valeria Farias Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 33636720.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.192.934

#### Apresentação do Projeto:

A Apresentação do projeto está adequada. "O presente estudo é uma investigação exploratória sobre as aprendizagens profissionais dos(as) diretores(as) de escola no início de suas carreiras na administração escolar na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo-SEDUC. O objetivo desta pesquisa é caracterizar as aprendizagens profissionais dos(as) diretores(as) de escola iniciantes no cargo, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as aprendizagens profissionais dos(as) diretores(as) de escola iniciantes? Para caracterizar as aprendizagens profissionais desenvolvidas durante esse período, consideraremos o momento em que o(a) profissional se encontra (transição na carreira de docente para suporte pedagógico) e a subjetividade de sua prática, a existência de programas específicos de inserção profissional, apoios recebidos, sejam eles institucionais ou não institucionais, desvelando fatores que considerem de alguma relevância para o enfrentamento das situações cotidianas, num contexto de formação permanente. Trata-se de um estudo exploratório de cunho qualitativo, a partir de dados documentais e estudo de narrativas, analisados através da metodologia de análise de conteúdos."

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

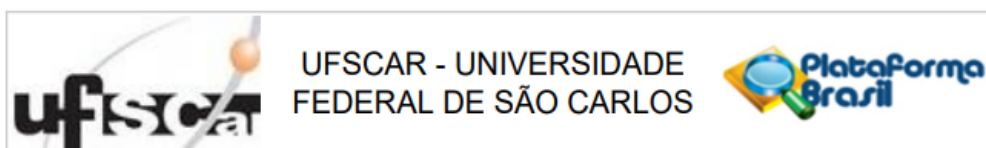
**UF:** SP

**Telefone:** (16)3351-9685

**CEP:** 13.565-905

**Município:** SAO CARLOS

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.192.934

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos da pesquisa foram redigidos com clareza. "O objetivo desta pesquisa é realizar um estudo exploratório visando caracterizar as aprendizagens profissionais dos(as) diretores(as) de escola iniciantes, desvelando as aprendizagens profissionais desenvolvidas nos últimos três anos (2018, 2019 e 2020), considerando fatores de formação em serviço, atividades da sua prática cotidiana, contexto de trabalho, apoios recebidos pelos pares e institucionais, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as aprendizagens profissionais dos(os) diretores(as) de escola iniciantes?"

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram contemplados pelos pesquisadores. "Riscos: Os riscos presumidos são baixo interesse em responder a pesquisa, dificuldade com as plataformas digitais, dificuldade de acesso aos arquivos institucionais especialmente pelo momento de pandemia. Benefícios: Oportunizar aos participantes serem ouvidos e assim contribuir para a propositura de políticas de formação que contribuam para aprendizagens profissionais dos mesmos para enfrentamento das situações de trabalho."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é uma contribuição importante para a formação de gestores educacionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória forma redigidos de forma adequada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sugere-se aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1572265.pdf	10/07/2020 01:35:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochurapesquisa.docx	10/07/2020 01:34:31	Carla Valeria Farias Lima	Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br





Continuação do Parecer: 4.192.934

Outros	CARTAANUENCIA.pdf	10/07/2020 01:31:53	Carla Valeria Farias Lima	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/07/2020 01:21:22	Carla Valeria Farias Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/07/2020 00:25:29	Carla Valeria Farias Lima	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.doc	10/07/2020 00:19:03	Carla Valeria Farias Lima	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	15/06/2020 20:56:30	Carla Valeria Farias Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 04 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## **ANEXO B- Ementa do “Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola”**

### **Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola”**

Destinado aos aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola – SQC – II – QM de 2017, está organizado em uma etapa única, que totaliza 360 horas, distribuídas em oitenta e oito (88) horas de Encontro Presencial (EP), a serem realizadas nas Diretorias de Ensino (DE), e duzentas e setenta e duas (272) horas de estudos autoinstrucionais, por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP).

Esse curso é parte integrante do período de estágio probatório, todos os diretores de escola que foram nomeados e tomaram posse deverão realizá-lo. Ao longo dele, serão oferecidas orientações sobre o uso de tecnologias educacionais, por meio da participação do Diretor Ingressante em ações de formação continuada que abordem esta temática. É composto de conteúdo único para todos os diretores ingressantes com vistas a potencializar a ação gestora, aprimorar suas competências profissionais e a consecução dos aspectos delineados na Res. SE 56/2016, de 14/10/16 e publicada no DOE de 15/10/16, que dispõe sobre perfis, competências e habilidades requeridas dos diretores de escola da Rede Estadual Paulista de Educação, assim como sobre os referenciais bibliográficos e a legislação que fundamenta e orienta a organização de exames, os concursos e os processos seletivos, além de dar as providências correlatas promovendo assim o aprofundamento, a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, metodologias e perspectivas presentes em sua formação e a reflexão sobre sua prática profissional qualificando os profissionais da Educação para o exercício de suporte pedagógico e fazer uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Propõe-se, assim, dar continuidade ao Programa Educação — Compromisso De São Paulo, que norteia as ações voltadas à melhoria da Educação do Estado de São Paulo.

(Fonte: SEDUC EFAP 26/08/2020)