

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – PPGED/So**

**O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE  
ESCOLA EM INÍCIO DE CARREIRA: PROFISSIONALIDADE E  
COLETIVIDADE EM DIÁLOGO**

**DANIELA DE ÁVILA PEREIRA LOURENÇO**

**Sorocaba (SP) / 2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – PPGED/So**

**O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE  
ESCOLA EM INÍCIO DE CARREIRA: PROFISSIONALIDADE E  
COLETIVIDADE EM DIÁLOGO**

**DANIELA DE ÁVILA PEREIRA LOURENÇO**

Tese apresentada para Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação. Sorocaba, 12 de fevereiro de 2026.

*Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Prenstteter  
Gama*

**Sorocaba (SP) / 2026**

Lourenço, Daniela de Ávila Pereira

O processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira: profissionalidade e coletividade em diálogo / Daniela de Ávila Pereira Lourenço -- 2026. 196f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Renata Prenstteter Gama

Banca Examinadora: Francine de Paulo Martins Lima, Rodnei Pereira, Marcia Regina Onofre, Paulo Gomes Lima  
Bibliografia

1. Profissionalização e desenvolvimento profissional. 2. Diretores de escola em início de carreira. 3. Gestão escolar. I. Lourenço, Daniela de Ávila Pereira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

# O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA EM INÍCIO DE CARREIRA: PROFISSIONALIDADE E COLETIVIDADE EM DIÁLOGO

Tese apresentada para Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação. Sorocaba, 12 de fevereiro de 2026.

**Autora:** Daniela de Ávila Pereira Lourenço

**Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama - UFSCar-So

**Banca Examinadora (Titulares):**

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Paulista (UNIP) – Prof. Dr. Rodnei Pereira

Universidade Federal de São Carlos/São Carlos (UFSCar) – Profa. Dra. Marcia Regina Onofre

Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba (UFSCar) – Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

**Identificação e informações acadêmicas da estudante:**

- ORCID da autora: <https://orcid.org/0000-0001-8671-5418>

- Currículo lattes da autora: <http://lattes.cnpq.br/6535978321828173>

## **Dedicatória**

*A você, querida amiga **Sol (Sol Aparecida da Silva Brito)** que esteve presente quando a escrita nascia e quando ela travava; quando o pensamento avançava e quando precisava, antes, ser acolhido.*

*Esta tese atravessa quatro anos de vida! E vida inteira não se escreve sem (re)nascimentos, lutos, sangue, suor, lágrimas, sorrisos, acalantos e alegrias. Ela carrega marcas do que pulsa, do que dói, do que insiste e do que floresce. E, em cada um desses movimentos, houve a sua presença: respeitosa e firme, sensível e exigente, afetuosa e intelectualmente provocadora.*

*Supervisora de ensino, mãe, esposa, filha, irmã, avó, tia, dinda e, acima de tudo, amiga. Amiga que escuta com o corpo inteiro, que se emociona com as cotidianidades e reconhece a potência das presenças. Amiga intensa, de olhos que marejam fácil, mas de coragem que não vacila. Amiga que a vida desafia, e que responde, invariavelmente, fazendo florescer sentido mesmo nas estações mais áridas.*

*Foi você quem abriu portas da universidade para tantos profissionais da rede, não apenas com orientações técnicas, mas com perguntas honestas, escutas sensíveis e confiança no outro. Foi você quem acreditou quando ainda era só projeto; quem sustentou quando a escrita parecia não sair; quem lembrou, com delicadeza e firmeza, que entrar é difícil, mas sair exige ainda mais coragem, autoria e persistência.*

*Quando tudo travava, suas perguntas não empurravam: mobilizavam. E, a partir delas, os caminhos iam se desenrolando, quase silenciosamente, até que a escrita voltasse a respirar.*

*Esta tese leva muito de mim, mas carrega também algo de você: o rigor sem dureza, a crítica sem desamparo, a parceria sem hierarquia, a amizade que não se ausenta. Por isso, dedicar este trabalho é mais do que um gesto formal, é um reconhecimento profundo, ético e afetivo.*

*Que estas páginas guardem, para sempre, a marca dessa presença que sustenta, provoca e ilumina.*

## **Agradecimentos**

A **Deus**, Pai amoroso, origem e sustento de todas as coisas. Presença constante que ampara, fortalece e provê, em cada etapa, as graças necessárias para seguir, mesmo quando o caminho se mostra árduo. Nele confio, a Ele agradeço.

À minha família, alicerce cotidiano desta caminhada. Aos meus filhos, **Caíque de Ávila Lourenço e Sofia de Ávila Lourenço**, pela compreensão nas ausências, pelo amor paciente e pelo sentido maior que dão à minha vida. Ao meu esposo, **Clayton Correia Lourenço**, companheiro de vida e de sonhos, presença firme e generosa, que fez de tudo para que esta travessia fosse mais leve, possível e compartilhada. À minha sogra, **Irene Correia Lourenço**, segunda mãe com a qual Deus me presenteou, pelo cuidado atento com a Sofia e pela presença suave e acolhedora em todos os momentos. Ao meu pai, **Francisco de Sales Pereira**, incentivador de todas as horas, presença firme que sempre acreditou e sustentou meus passos. À minha mãe, **Maria Aparecida Pereira**, e familiares, pela compreensão silenciosa e pelo apoio constante, mesmo nas ausências necessárias.

Aos amigos, que sustentam a vida para além da escrita. À **Rogéria Fernandes do Nascimento**, presença que ama de um jeito raro e verdadeiro — que alegria ter você na minha vida. Em memória da minha amiga **Sara Aparecida Pereira**, supervisora e companheira de mesa, cuja postura humana, equilibrada e profundamente empática segue me ensinando todos os dias. Sua ausência é sentida; sua presença permanece.

À minha orientadora, **Renata Prenstetter Gama**, por ser guia sensível e rigorosa, encorajadora e competente. Agradeço, sobretudo, pela confiança profunda que depositou em mim e na minha capacidade, pelo acompanhamento cuidadoso e pelo diálogo respeitoso que marcou toda esta trajetória formativa.

**Aos diretores de escola em início de carreira** que contribuíram para a escrita desta tese, compartilhando narrativas, dúvidas, escolhas e aprendizagens. Este trabalho é também de vocês! Nasce do vivido, do dito e do pensado em conjunto. **Aos diretores experientes** que contribuíram ao participar de um encontro do curso de extensão, pela generosidade em compartilhar percursos, saberes e reflexões, ampliando o diálogo entre experiência, formação e profissão.

À **banca de qualificação e de defesa**, pela competência, pelo acolhimento e pela generosidade das contribuições, que qualificaram esta pesquisa e ampliaram seus sentidos.

**Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar**, pela formação sólida e comprometida, e **aos colegas de curso e do GEPRAM**, pelas trocas, aprendizagens e reflexões compartilhadas ao longo do percurso.

**Aos colegas supervisores de ensino da rede municipal de Sorocaba**, coletivo no qual me constituo supervisora e profissional. **Às equipes das escolas** que supervisiono, pela confiança e pela oportunidade de me tornar, a cada encontro, uma profissional melhor: aprendo com vocês todos os dias.

**Aos médicos** que me assistiram nas minhas necessidades físicas, mobilizando cuidados e tratamentos essenciais ao meu bem-estar. De modo especial, **ao Dr. Alexandre Eduardo Franzin Vieira**, pela dedicação, atenção e acompanhamento cuidadoso.

À **Prefeitura de Sorocaba/SP**, pelo incentivo à participação em cursos de longa duração, por meio de instrução normativa, reconhecendo a importância da formação continuada para o fortalecimento do trabalho educativo.

A todos que, de diferentes modos, sustentaram esta travessia: meu sincero e profundo agradecimento.

## **Resumo**

A tese aborda o processo de profissionalização de diretores de escola em início de carreira, investigando como se constituem suas práticas, identidades e saberes profissionais no contexto da gestão escolar. O tema está inserido no campo das pesquisas sobre liderança e gestão educacional, especialmente no debate acerca do início de carreira e desenvolvimento profissional de gestores escolares. Parte-se da compreensão de que o ingresso na direção escolar constitui um momento marcado por desafios, aprendizagens e negociações coletivas que influenciam diretamente a construção da profissionalidade do diretor. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender de que maneira os diretores iniciantes desenvolvem suas práticas e constroem sua identidade profissional diante das demandas administrativas, pedagógicas e relacionais presentes na escola contemporânea. A pesquisa contribui para o debate sobre formação, apoio institucional, desenvolvimento e indução profissional. Evidencia que a atuação do diretor envolve processos coletivos de construção de sentido e de liderança pedagógica, além dos aspectos técnicos e burocráticos. O estudo destaca como ocorre o processo de profissionalização de diretores em início de carreira, a partir das dimensões da profissionalidade e da coletividade presentes no cotidiano escolar. Procura-se compreender de que forma esses profissionais aprendem a atuar profissionalmente, quais saberes mobilizam e de que maneira as interações com outros sujeitos da escola, professores, orientadores e demais membros da comunidade escolar contribuem para sua formação profissional. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos do campo da pesquisa-formação (Morais e Bragança, 2021) e do desenvolvimento profissional em educação. O estudo dialoga com autores que abordam a profissionalização docente, a construção da identidade profissional e o início de carreira, como António Nóvoa (1989), Shulman (2014), Tardif (2013), Roldão (2005; 2008), Marcelo Garcia (2009; 2010). Destaca-se, especialmente, a perspectiva de Nóvoa, que enfatiza que a profissionalização se constrói em processos coletivos, mediante a partilha de experiências e a reflexão sobre a prática. Os resultados indicam que o início da carreira na direção de escola é marcado por intenso processo de aprendizagem profissional, no qual os diretores constroem saberes a partir da experiência cotidiana, das interações com a equipe escolar e da necessidade de tomar decisões em contextos complexos. Evidencia-se que a coletividade desempenha papel fundamental nesse processo, pois a atuação na gestão envolve colaboração, diálogo e construção conjunta de práticas. Conclui-se que a profissionalização de diretores em início de carreira resulta de processos formativos contínuos, situados no contexto da escola e das redes de ensino nas quais estão inseridos, sustentados pelo desenvolvimento de políticas públicas de indução e desenvolvimento profissional. A pesquisa reforça a importância do acompanhamento e apoio institucional para gestores iniciantes, bem como da valorização de espaços coletivos de aprendizagem e de reflexão sobre a prática.

**Palavras-chave:** gestão escolar; profissionalização; diretores em início de carreira; desenvolvimento profissional.

## **Abstract**

The thesis addresses the professionalization process of early-career school principals, investigating how their practices, identities, and professional knowledge are constituted within the context of school management. The theme is situated within the field of research on leadership and educational management, particularly in the debate concerning career entry and the professional development of school leaders. It is based on the understanding that entering school leadership constitutes a moment marked by challenges, learning, and collective negotiations that directly influence the construction of the principal's professionalism. The relevance of the study lies in the need to understand how novice principals develop their practices and construct their professional identity in the face of administrative, pedagogical, and relational demands present in contemporary schools. The research contributes to the debate on training, institutional support, professional development, and induction. It highlights that the work of the principal involves collective processes of meaning-making and pedagogical leadership, in addition to technical and bureaucratic aspects. The study emphasizes how the professionalization process of early-career principals occurs, based on the dimensions of professionalism and collectivity present in everyday school life. It seeks to understand how these professionals learn to act professionally, which types of knowledge they mobilize, and how interactions with other members of the school, teachers, instructional coordinators, and other members of the school community contribute to their professional development. From a methodological standpoint, this is a qualitative study grounded in theoretical frameworks from the field of research-training (Morais and Bragança, 2021) and professional development in education. The study engages with authors who address teacher professionalization, the construction of professional identity, and career entry, such as António Nóvoa (1989), Shulman (2014), Tardif (2013), Roldão (2005; 2008), and Marcelo Garcia (2009; 2010). Particular emphasis is given to Nóvoa perspective, which stresses that professionalization is built through collective processes, through the sharing of experiences and reflection on practice. The results indicate that the beginning of a career in school leadership is marked by an intense process of professional learning, in which principals construct knowledge based on everyday experience, interactions with the school staff, and the need to make decisions in complex contexts. It becomes evident that collectivity plays a fundamental role in this process, as work in school management involves collaboration, dialogue, and the joint construction of practices. It is concluded that the professionalization of early-career principals results from continuous formative processes, situated within the context of schools and the education systems in which they operate, and supported by the development of public policies for induction and professional development. The study reinforces the importance of monitoring and institutional support for novice school leaders, as well as the value of collective spaces for learning and reflection on practice.

**Keywords:** school management; professionalization; early-career principals; professional development.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
GEPRAM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática
NEPEN	Núcleo de Estudos e Pesquisas Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
PPGEd/So	Programa de Pós Graduação em Educação (Sorocaba)
UEx	Unidade Executora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Aplicação dos conhecimentos docentes de Shulman (2014) na direção de escola .....	p. 42
Quadro 2 – Aplicação dos saberes docentes de Tardif (2013) na direção de escola ..	p. 43
Quadro 3 - Aspectos do conhecimento geradores de especificidade e sua aplicação na docência e gestão escolar .....	p. 51
Quadro 4 – Trabalhos categorizados como profissionalização .....	p. 72
Quadro 5 - Trabalhos categorizados como profissionalidade .....	p. 75
Quadro 6 - Trabalhos categorizados como início de carreira .....	p. 78
Quadro 7 - Trabalhos categorizados como coletividade .....	p. 80
Quadro 8 - Trabalhos categorizados como gestão e políticas educacionais .....	p. 83
Quadro 9 – Organização temporal dos encontros .....	p. 95
Quadro 10 – Referências que integraram o curso de extensão .....	p. 99
Quadro 11 – Atividades realizadas no curso de extensão (Escritos Narrativos) .....	p. 101
Quadro 12 – Gravações e transcrições dos encontros síncronos ( <i>Google Meet</i> ) .....	p. 103
Quadro 13 - Início de carreira – datas e referencial teórico .....	p. 144

## LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Ciclo profissional docente Huberman (1989) .....	p. 68
Imagem 1 – Material de divulgação do curso.....	p. 91

## SUMÁRIO

### O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA EM INÍCIO DE CARREIRA: PROFISSIONALIDADE E COLETIVIDADE EM DIÁLOGO

15

I – Primeiras palavras 15

16

25

30

1. DIÁLOGOS TEÓRICOS 32

I – Profissão – Diretor de escola: marcos legais e históricos (dimensões e dilemas) 32

33

47

50

54

61

62

64

66

69

72

75

78

80

83

III.VI - Síntese geral: um diálogo entre o mapeamento das produções sobre diretores de escola e as perspectivas da tese 85

2. DIÁLOGOS METODOLÓGICOS.....

I - Caminhos percorridos: sobre a metodologia da pesquisa..... 87

	13
a) percurso metodológico .....	87
b) Os sujeitos da pesquisa.....	91
c) Estrutura do curso de extensão .....	94
d) Principais dados produzidos.....	101
Eixo 1 – Início de carreira .....	101
Eixo 2: Dimensões do trabalho do diretor de escola.....	103
Eixo 3: Coletividade, engajamento da equipe e socialização de experiências.....	106
e) Análise e composição de resultados: triangulação de dados.....	106
II. Uso ético e metodológico da inteligência artificial na pesquisa educacional .....	109
II.I. IA enquanto instrumento operacional e o processo de orientação ética: aproximações e declaração de uso.....	110
II.II. Etapas metodológicas do uso de IA neste estudo .....	111
II.III. Contribuições e limites do uso de IA nesta tese: critérios de rigor, pertinência e relevância.....	114
3. DIÁLOGOS COM OS DIRETORES DE ESCOLA .....	117
I - DIMENSÃO: PROFISSIONALIDADE .....	118
Dimensão Profissionalidade, Categoria 1: Prescrito – normativo e institucional.....	118
Dimensão Profissionalidade, Categoria 2: Vivido: experiências, emoções, crises e descobertas.....	121
Dimensão Profissionalidade, Categoria 3: Coletividade e socialização profissional .....	122
Dimensão Profissionalidade, Categoria 4: Jeito de fazer – autonomia e autoria.....	125
Dimensão Profissionalidade, Categoria 5: Conflito entre prescrito e vivido: sentido ético e relacional ...	126
Dimensão Profissionalidade, Categoria 6: Construção da identidade profissional .....	128
Dimensão Profissionalidade: síntese a partir das categorias analisadas .....	131
II - DIMENSÃO: COLETIVIDADE.....	133
Dimensão Coletividade, Categoria 1: Coletividade como dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento.....	133
Dimensão Coletividade, Categoria 2: Coletividade como espaço de formação (continuada/ em serviço ou não), aprendizagens profissionais, socialização e trabalho conjunto .....	135
Dimensão Coletividade, Categoria 3: Coletividade como fator de permanência e continuidade .....	137
Dimensão Coletividade, Categoria 4: Coletividade como um dispositivo de produção de sentido profissional.....	139
Dimensão Coletividade, Categoria 5: Coletividade como prescrição institucional.....	142
Dimensão Coletividade: síntese a partir das categorias analisadas .....	149
III - PROFISSIONALIDADE E COLETIVIDADE EM DIÁLOGO: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO.....	156
IV – Coletividade em destaque: categoria x dimensão .....	14
4. CONSIDERAÇÕES E EXPECTATIVAS: ressonâncias e horizontes para outros diálogos com diretores de escola.....	164

	14
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXOS .....	170
APÊNDICES.....	174

## **INTRODUÇÃO: o cenário da pesquisa**

### **I – Primeiras palavras**

A tese **O processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira: profissionalidade e coletividade em diálogo** não se inscreve no campo das pesquisas que buscam aferir a eficácia de políticas, mensurar desempenhos ou reproduzir diretrizes de cunho mercadológico, ancoradas nos princípios neoliberais e em lógicas de gestão empresarial da educação.

Ao contrário, trata-se de uma produção que se volta à constituição profissional do sujeito diretor, compreendido em sua inteireza humana, ser político e social que atua em uma rede viva de relações, afetos e responsabilidades compartilhadas com alunos, famílias, professores e demais servidores que vivem, sentem e se transformam, na dinâmica da escola pública. O estudo propõe um outro olhar sobre a carreira e a função do diretor de escola, desloca o foco da eficiência técnica para as dimensões éticas, coletivas e formativas que atravessam a atuação na gestão escolar.

A temática se insere no campo de estudo da orientadora da pesquisa, comprometida com as questões do início de carreira, formação docente e gestão escolar, e dá continuidade ao percurso investigativo da autora, que, após estudar os orientadores pedagógicos em início de carreira, durante o mestrado, volta-se agora aos diretores em início de carreira, aprofundando o debate sobre o tornar-se gestor na escola pública de educação básica.

Assumir a pesquisa-formação como perspectiva epistemológica e metodológica reafirma o compromisso com uma investigação construída *com* os sujeitos e não *sobre* ou *para* eles, valorizando a escuta de suas vozes, muitas vezes silenciadas ou não consideradas, assim como suas experiências formadoras.

Desse modo, o texto se constitui como espaço de diálogo e reconhecimento e permite que os profissionais da educação básica, ao se depararem com essa produção, encontrem nela reflexos de suas próprias trajetórias e possam pensar, sentir e (re)significar concepções e práticas, fazendo da pesquisa um eco e, ao mesmo tempo, uma ressonância de transformação.

O eco preserva o som da experiência e devolve as vozes que a compõem; a ressonância, por sua vez, faz vibrar essas vozes em novas direções e produz sentidos que

se ampliam e se renovam no encontro com o outro.

## II - Quem sou eu e como me encontro com a tese

*O tempo passou e hoje me emociono diante das mesmas coisas, tocada por pequenos milagres do cotidiano. É que a memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos. Crianças têm o tempo a seu favor e a memória ainda é muito recente. Para elas, um filme é só um filme; uma melodia, só uma melodia. Ignoram o quanto a infância é impregnada de eternidade.*

Adélia Prado (1976, p.34)

Inicio essa produção acadêmica com o desafio de dizer quem sou e quais as experiências que me constituem. Portanto, apresentar-me-ei não a partir do sujeito *lattes*, mas, a partir do sujeito de experiências. Essas experiências se remodelam à medida que ganham sentido para o sujeito que as vivenciou. Portanto, uma situação vivida em um dado espaço/tempo que não tenha sido entendida como uma experiência significativa pode vir a ser, a partir da conexão que estabelece entre outras situações da vida e ganha sentido ressignificado, revisitado, constituindo um saber da experiência que teve origem embrionária em uma situação importante, mas que só foi dessa forma concebida a partir de um movimento de reflexividade autobiográfica.

Nessa produção, utilizamos a concepção de Larrosa (2002) sobre a experiência para fundamentar as afirmações aqui expressas. A experiência “*é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.*” (p.21).

A reflexividade autobiográfica, conforme apresentada por Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 372), refere-se à capacidade do sujeito de refletir sobre sua própria trajetória de vida, reinterpretando as aprendizagens construídas ao longo do tempo. Segundo os autores, esse processo envolve um exercício de criatividade e consciência, por meio do qual o indivíduo revisita suas experiências e reconstrói, de maneira reflexiva, a compreensão histórica de sua formação e de seus percursos de aprendizagem. Portanto, intrinsecamente relacionada aos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se deram. Nessa concepção, esta é uma produção inédita, repleta de sentido e emoções para o sujeito que a produz, denominada por mim como um memorial de vida-formação-profissão.

Vida, à medida em que as condições nas quais cresci e vivi permearam em mim concepções, valores e possibilidades que me direcionaram para a escolha da formação. A formação escolhida me conduziu para a construção da trajetória profissional que, por sua vez, evidenciou outras necessidades formativas e, esse ciclo de trabalho e estudo, influenciou diretamente nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais da minha vida.

Escrever um memorial é um ato de coragem e ousadia de quem acredita que a vida repercute na formação, no trabalho, nos relacionamentos. Que aquilo que eu sou, só o sou de tal forma porque estou inserida em coletivos e instituições que me influenciam, e que de algum modo também provooco influências nesses espaços que ocupo. Nas palavras de Paulo Freire (2002, p. 11): *“reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”*.

Portanto, assumir que somos sujeitos históricos, de direitos, deveres e experiências é firmar posição no sentido de afirmar que a aprendizagem se dá de forma pessoal, pela busca dos conhecimentos que precisamos aprimorar ou adquirir; de forma coletiva, já que nos formamos também a partir das relações e interações com outros seres humanos, especialmente com aqueles que apresentam posicionamentos diversos dos nossos; e também pelas influências do meio em que vivemos.

Nesse tripé da auto, hétero e ecoformação (Pineau, 1988 *apud* Bragança, 2011), encontramos bases importantes para a constituição do ser humano. Na autoformação, o indivíduo assume tanto o papel de sujeito quanto objeto de sua própria formação; a heteroformação diz sobre a formação recebida por meio dos outros, nas relações e interações; e a ecoformação emerge da vida em sociedade. Essas dimensões articulam-se e promovem um movimento formativo significativo que tem destacada dinâmica reflexiva, sendo a escrita de si um dos dispositivos formativos bastante utilizados.

Podemos compreender o quanto a escrita de si nos permite analisar criticamente e agir diante das constatações que fazemos sobre a realidade econômica, cultural, política e social na qual estamos inseridos. Em outras palavras, o processo de autobiografização está imbricado nos condicionantes históricos, sociais, culturais e políticos da realidade da pessoa que narra. Contar de si é também dizer da sociedade de um tempo, das características culturais daquela época, das formas de ver, ser e estar no mundo dentro de um cenário de constantes mudanças.

Fazemos memória daquilo que nos marcou e que, de alguma forma, diz um pouco sobre quem nós somos. Não existe uma mesma forma de contar essa história, ela varia de pessoa para pessoa, mas eu diria ainda que varia para a mesma pessoa em momentos diferentes da sua vida.

Começo retomando meu percurso escolar. Fui estudante da escola pública durante toda a minha trajetória no ensino obrigatório. Esse percurso se constituiu como verdadeiro encontro com a diversidade de pessoas, situações financeiras, sociais e culturais que proporcionou a ampliação do meu universo particular. A escola pública, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades ainda nos dias atuais, continua sendo a principal responsável por oportunizar a transformação da vida da maioria dos brasileiros. Afinal, é nela que grande parte dos estudantes do país recebe sua formação durante a escolaridade obrigatória. Para que cumpra sua responsabilidade, é essencial garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos. Isso só é possível mediante o compromisso com uma educação básica pública, gratuita e de qualidade, destinada a todas as crianças. A etapa creche, mesmo que sem matrícula obrigatória, desempenha papel no desenvolvimento integral na primeira infância e aos estudantes de 4 a 17 anos, assegura, igualmente, o direito à aprendizagem àqueles que, em outras etapas da vida, não tiveram acesso ou êxito em sua formação escolar.

Minha história de vida começou a se distanciar da trajetória dos meus pais a partir da década de 1980, quando nos mudamos para o Estado de São Paulo. Nascidos em Minas Gerais, na década de 1950, eles enfrentaram muitas dificuldades de continuidade aos estudos, o que limitava suas oportunidades educacionais. Essa mudança representou um novo caminho em nossa história familiar, trazendo desafios, mas também novas oportunidades. Enquanto meus pais enfrentaram barreiras para continuar os estudos, uma mudança para São Paulo abriu possibilidades para uma trajetória diferente para mim, permitindo maior acesso à educação e melhores condições para construir um futuro com mais oportunidades.

Minha mãe cursou até a quarta série do ensino primário e, meu pai, quando menino, andava mais de 10 km de bicicleta para conseguir estudar na cidade mais próxima do sítio no qual morava. Concluiu o ensino técnico em metalurgia, na cidade de Alumínio/SP, depois de casado e pai de família.

Eu já não tinha essas dificuldades, morava próximo à escola e não precisava ajudar com afazeres para contribuir com a subsistência da família. Vivíamos de forma bastante simples, mas nada nos faltava.

No meu percurso formativo, o magistério, cursado de 1994 a 1998, apresentou-se como possibilidade de profissionalização. Posteriormente, entre 2005 e 2007, a licenciatura em Pedagogia foi cursada em instituição privada de ensino superior.

Portanto, minha trajetória de formação não difere daquela de muitos professores brasileiros: ensino básico na escola pública e superior na instituição privada, a grande maioria do tempo no período noturno, de modo a compatibilizar trabalho e estudo (Gatti, 2019).

Logo que concluí o magistério, no final de 1998, a possibilidade de me tornar professora se tornou realidade. Em 8 de fevereiro de 1999, fui contratada pela Prefeitura de Alumínio/São Paulo para lecionar na educação infantil. O magistério representava a conquista da inserção no mercado de trabalho. Ao iniciar minha atuação profissional, buscava apoio em estudos e em colegas de profissão para superar as dificuldades encontradas neste período inicial, tomava como referência os professores mais experientes, observava que a maioria deles dominava a turma, mantinha a disciplina e tinha o reconhecimento dos gestores, pais e comunidade. Pensava, a princípio, que estes seriam bons indicadores para a minha atuação profissional. Hoje, ao olhar para esta situação com mais atenção e conhecimento, compreendo que disciplina e experiência não são, necessariamente, sinônimos de bom ensino e aprendizagem dos estudantes.

Prossegui na docência como contratada e, naquele mesmo ano (1999), fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Alumínio. Enquanto aguardava a nomeação pelo concurso, trabalhei no cargo de Professor Substituto I, que supria as ausências dos professores de Ensino Fundamental do nos iniciais. Com o encerramento deste contrato, trabalhei na escola de informática Virtual School Informática por dois anos.

No dia 04 de fevereiro de 2002, fui efetivada na Prefeitura de Alumínio, no cargo de Professor de Ensino Básico I, destinado a atuação da docência na educação infantil. No mesmo mês, fui efetivada no cargo de Professor Substituto I. Os dois cargos tinham o magistério como requisito básico obrigatório.

A dupla jornada, com todas as horas de trabalho diretamente com os alunos, somadas àquelas destinadas ao planejamento e formação, configuraram uma rotina

extremamente desgastante para mim que, neste período, já constituía uma nova família. Em 06 de maio de 2004, pedi exoneração do cargo de Professor Substituto I e permaneci exercendo a docência na Educação Infantil.

No início de 2005, decidi dar prosseguimento à minha formação acadêmica e iniciei a licenciatura em Pedagogia. O período de 2005 a 2007 foi bastante intenso, eu me dividia entre a atuação profissional, as atividades acadêmicas e a maternidade.

Essa realidade também é compartilhada por muitas mulheres brasileiras, esposas, mães, trabalhadoras e pesquisadoras que buscam, na formação acadêmica e profissional, oportunidades para progredirem na carreira e melhorarem suas condições de vida.

Ainda que isso me custasse algum desgaste, abracei os estudos e estes abriram as portas para a atuação como diretora de escola de ensino infantil (fevereiro a agosto de 2009), na Prefeitura de Alumínio/SP; orientadora pedagógica (setembro de 2009 a janeiro de 2013) e supervisora de ensino (a partir de fevereiro de 2013), na Prefeitura de Sorocaba/SP.

Enquanto vivenciava esse momento de acompanhamento e orientações às equipes das escolas sob minha supervisão, fui incentivada a participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Desse modo, no ano de 2018, o processo de inserção profissional foi o foco do projeto de pesquisa apresentado em atendimento ao edital do processo seletivo nº 01/2018 – PPGEd-So, e deu origem, a partir do ingresso no mestrado no ano de 2019, à dissertação Orientador Pedagógico Iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação, defendida e aprovada em dezembro de 2020 (Lourenço, 2020).

Foi um trabalho que me marcou bastante porque dialogava com a experiência que eu tinha do período em que trabalhei como orientadora pedagógica. Desse modo, conhecer um pouco dessa realidade me motivava a investigar e identificar as aproximações e distanciamentos das experiências relatadas pelos participantes da pesquisa na busca de delimitar as especificidades da função e os desafios para a atuação profissional intensificados pelo início de carreira.

Desenvolvemos a pesquisa de 2019 a 2020 e todos fomos atravessados pela pandemia da COVID 19<sup>1</sup>. No início, muitos estavam reclusos com a orientação para manter

---

1A Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, configurando-se como uma das mais graves crises sanitárias globais

o distanciamento social. Contudo, parte da população buscava continuar as suas atividades profissionais, especialmente os que não tinham um emprego com registro em carteira de trabalho e, portanto, não contavam com nenhuma segurança e proteção no aspecto trabalhista.

Outro ponto de destaque foi a desigualdade revelada pela pandemia. Desde a insegurança alimentar, pois muitas crianças e famílias não tinham acesso a uma alimentação adequada, até a falta de equipamentos e internet para acesso às aulas que, quando foram retomadas, ocorriam de forma remota, com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação.

Também tivemos conhecimento da subnotificação ao Conselho Tutelar (C.T.) dos casos de violências, sob as mais diversas formas, e isso ratificou o que já sabíamos: a escola é uma das mais importantes instituições na composição da rede de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Naquele momento, de grande sofrimento e insegurança, estar entre os pares permitiu ao grupo que participou da pesquisa-formação dialogar, construir alternativas, socializar as formas que encontraram para enfrentar as demandas que se apresentavam. Já identificávamos evidências de que o processo de indução profissional é primordial para vencer os medos e os desafios no início de carreira, e superar o choque de realidade inerente a esse período.

A perspectiva colaborativa de trabalho parte do princípio de que as pessoas devem ser compreendidas em sua integralidade, isto é, como seres humanos constituídos por diferentes dimensões que compõem sua existência, como as dimensões pessoal, social, emocional e profissional. Nessa perspectiva, reconhece-se que o desempenho no trabalho não está dissociado das demais experiências e contextos que fazem parte da vida dos indivíduos. Desse modo, o trabalho deixa de ser compreendido apenas como cumprimento de tarefas e passa a ser entendido como um espaço de interação, colaboração e integração

---

da contemporaneidade. Caracterizada por alta transmissibilidade e impacto significativo nos sistemas de saúde, a pandemia resultou em milhões de mortes em todo o mundo, produzindo efeitos profundos e duradouros nas dinâmicas sociais, econômicas e educacionais. No Brasil, o elevado número de óbitos evidenciou desigualdades históricas, fragilidades institucionais e desafios na garantia de direitos fundamentais. Para além dos dados epidemiológicos, a pandemia inscreveu-se na experiência coletiva como um período de luto ampliado, marcado pela perda de vidas, pela ruptura de vínculos e pela necessidade de reinvenção das práticas sociais, entre elas as educativas, cujos efeitos ainda reverberam na memória social e nas políticas públicas.

entre as dimensões profissionais e pessoais dos sujeitos.

Desse modo, a singularidade reforçava a constatação de que as pessoas não fazem as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma, mas, o engajamento coletivo promove o alcance dos objetivos, por meio da colaboração, complementaridade e solidariedade a partir das ações institucionais planejadas.

O processo de mestrado foi uma experiência formadora à medida que a situação histórica e de saúde vivida naquele período exigia respostas inéditas. Ter o acompanhamento da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Prensteter Gama me proporcionou uma experiência respeitosa, competente e de muita parceria que me inspirou a seguir naquele momento, produzir e estabelecer novas formas de nos relacionarmos e trabalharmos juntos.

Com a conclusão do mestrado, o percurso acadêmico seguiu com a participação nos grupos de estudos da UFSCar, Núcleo de Estudos e Pesquisas Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente – NEPEN, e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática - GEPRAM.

Enquanto supervisora de ensino, a realização das reuniões setorializadas entre os diretores das escolas que compõem o setor sob minha supervisão eram o elo que procurava garantir a socialização entre os pares, a construção coletiva de respostas para demandas comuns, a ampliação do olhar dos diretores, diretoras e supervisora para o desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico que acontecia nas escolas, a partir das singularidades do contexto escolar, ainda que dentro da mesma rede de ensino.

O contexto de atuação profissional, em especial no início da carreira, tem um papel preponderante nos desafios que se apresentam para os gestores escolares. Esse aspecto já havia sido constatado pelos estudos de Marcelo Garcia (2009; 2010), reafirmados pelo conhecimento produzido com os orientadores pedagógicos que participaram da pesquisa em 2020 (Lourenço, 2020) e, a partir do ingresso de profissionais do magistério no ano de 2021, por meio de concurso público da Prefeitura de Sorocaba, essa realidade foi revisitada junto a alguns diretores de escola que ingressavam na rede municipal de ensino de Sorocaba e integravam o setor sob minha supervisão.

Iniciar traz o movimento do novo e deixa a percepção de que o cargo anterior era mais fácil de desempenhar, e que, na realidade atual, parece que não se tem a competência e a segurança para a nova função.

Ocorre que, no início do cargo entre o choque de realidade e as descobertas da

atuação profissional, muitas coisas acontecem de forma concomitante: é preciso desempenhar a função, lidar com as especificidades do cargo ocupado, estabelecer relacionamentos interpessoais que promovam o pertencimento a esse novo grupo e espaço de atuação e, não raro e a depender de políticas públicas que incentivem o contrário, os iniciantes assumem seus postos de trabalho em locais onde a realidade se apresenta de forma mais complexa, seja pelas condições socioeconômicas ou pela falta de servidores efetivos e alta rotatividade.

Transcorridos alguns anos de atuação profissional, considerando que Huberman (1989) indica o início de carreira como aquele compreendido entre a entrada na profissão até os 3 anos de atuação profissional, e, sem prescindir da reflexividade sobre os acontecimentos vivenciados, a realidade começa a tornar-se conhecida, certas situações se repetem e o repertório para responder a elas se amplia significativamente. Dessa forma, ao assumir outra função, o sujeito está mais próximo da experiência na qual já dominava a realidade do que daquela que enfrentou quando iniciou.

Acrescente-se a isso a complexidade e dinâmica da realidade escolar na qual as situações se apresentam muitas vezes de maneira sobreposta: são demandas da comunidade, corpo docente e administrativo, situação com estudantes e solicitações da Secretaria da Educação.

Neste contexto reflexivo e de aproximação com a temática da gestão escolar e do início de carreira, no ano de 2022, participei do processo seletivo da UFSCar Sorocaba, com o Projeto: Gestão escolar e a perspectiva colaborativa de trabalho – (inter)subjetividades reafirmadas por meio da abordagem (auto)biográfica. Fui aprovada e iniciamos a revisão do projeto e composição dos créditos necessários.

No final de maio, aos 42 anos de idade e com meu único filho, Caíque, com 21, descobri que estava grávida. Tendo em vista questões específicas de saúde, a gestação foi monitorada e tudo transcorreu dentro do esperado. Em janeiro de 2023, Sofia nasceu e para toda a família e amigos, foi uma alegria.

Neste momento pensei: “que bom que os créditos foram garantidos neste percurso”. A maternidade, para mim, gera bastante apreensão. Saber que sou responsável por um bebezinho tão pequeno e frágil, traz uma angústia proporcional à alegria e exaustão dos primeiros meses com um recém-nascido. Não é sobre rede de apoio, nem sobre a vivência plena da paternidade, é sobre aquilo que sinto, é sobre garantir o que não é possível

garantir, sobre as incertezas do futuro, sobre as vigílias e revezamentos porque precisamos ter certeza de que está tudo bem. É sobre esse amor e cuidado que eu não saberia viver, uma vez mais, de outra forma.

Entre as chegadas e as partidas desse ano, minha grande amiga, Sara, minha ex-supervisora e, desde 2013, companheira de trabalho na supervisão de ensino da Prefeitura de Sorocaba, nos deixou em fevereiro de 2023.

Se com a perda, algumas vezes também nos perdemos de nós mesmos e do sentido da vida, com a presença de duas amigas igualmente queridas - Rogéria e Sol - também foi possível retornar a mim mesmo.

Todos esses vínculos se estabeleceram no âmbito profissional e trazê-los aqui tem a intencionalidade de evidenciar a inteireza do ser humano que, em situações pessoais, tem impactadas as demais dimensões da vida. Não é possível compartimentar o sujeito, as histórias de vida têm implicações tanto nos aspectos formativos quanto profissionais.

Nesse emaranhado de novidades, o projeto de pesquisa revisado foi aprovado pela Plataforma Brasil, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob o número 68883623.3.0000.5504, tendo estabelecida como temática o processo de profissionalização dos diretores de escola e início de carreira.

Pelo exposto, reafirmo a importância pessoal do projeto à medida que dialoga com os estudos já realizados no âmbito da gestão escolar e início de carreira, tendo impacto na minha atuação profissional pelo viés das possibilidades formativas dos diretores de escola.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa visa analisar a trajetória de profissionalização dos diretores de escola, identificando fatores de convergência e divergência nesse processo, além de revelar aspectos do início de carreira, de modo que elementos importantes sejam destacados e possam apontar possibilidades para o estabelecimento de políticas de indução profissional.

Para a área da Educação apresenta relevância, pois permite compreender os desafios, demandas e lacunas que permeiam a formação e a atuação desses profissionais. A transição para a gestão escolar envolve não apenas questões administrativas e pedagógicas, mas também aspectos políticos e sociais, portanto, a pesquisa permite ampliar as perspectivas de compreensão da atuação dos diretores de escola.

A seguir apresentamos o foco, os contornos da pesquisa e a organização textual proposta para este estudo.

Nesse movimento de aproximação com o tema, é importante destacar que a presente tese tem como eixo central o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira, analisado à luz da profissionalidade e da coletividade que atravessam e sustentam essa trajetória.

A profissionalização é compreendida como um processo histórico, social e político de constituição da profissão de diretor de escola, implica em formação específica, normatização da função e reconhecimento institucional. Trata-se da consolidação de um campo de saber e de práticas que garantem condições objetivas para a atuação da liderança escolar, confere ao diretor autonomia, competência técnica e legitimidade social em sua atuação.

Já a profissionalidade remete à dimensão subjetiva e relacional desse mesmo processo. Diz respeito ao modo singular como cada diretor mobiliza seus saberes, experiências e valores para responder aos desafios da gestão escolar em contextos complexos. A profissionalidade se expressa na forma como o sujeito interpreta e reinventa a atuação na função que exerce, no modo como articula as dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e humanas na escola. Nela se revela o compromisso ético e social do diretor com a transformação da realidade educativa, com a construção de práticas democráticas e com a promoção da equidade.

Desse modo, ao analisar o início de carreira sob a perspectiva da profissionalidade em diálogo com a coletividade, a pesquisa busca compreender não apenas o desenvolvimento de competências profissionais, mas também os modos de ser e de estar na função de diretor, modos que se constroem nas interações, nas aprendizagens compartilhadas e na pertença a um coletivo de trabalho. Essa abordagem reconhece o diretor como sujeito de saberes, de relações e de história, cuja formação se dá em permanente diálogo entre a experiência individual e o contexto institucional e social em que atua.

### **III - Dos contornos da pesquisa**

No contexto acima apresentado, o tema que aborda o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira, foco dessa pesquisa, será problematizado a partir da busca da compreensão dos elementos que permitem o engajamento entre os profissionais que atuam na gestão da escola, com ênfase à

atuação do diretor de escola em início de carreira e seu processo de profissionalização.

Esse foco está fundamentado nas conclusões de pesquisadores, como Estevam (2010), que investigam e publicizam estudos que nos permitem concluir que a ruptura e/ou descontinuidade nas políticas públicas são obstáculos à constituição identitária das instituições, entre elas as escolas, e impactam significativamente a formação e o desenvolvimento dos profissionais que nelas atuam.

Analisar o contexto das políticas públicas, especialmente a descontinuidade das políticas de governo, e do avanço, ainda que tímido, das políticas públicas de Estado, nos permite problematizar o contexto local da escola e o impacto dos “constantes recomeços” que atravessam a efetivação de ações pedagógicas, políticas, administrativas e, de modo particular, as formativas, que demandam maior tempo e engajamento para implementação e consolidação.

Compreendemos que a alternância entre os profissionais que atuam na gestão escolar, entendidos nesta pesquisa como o diretor de escola, vice-diretor e orientador pedagógico, possibilita a renovação de ideias, a diversificação das formas de ser, estar e compreender o mundo para nele intervir. No entanto, quando essa alternância ocorre de forma constante, a escola tende a sentir-se fragilizada e impossibilitada de consolidar propostas educativas a longo prazo, projetos de trabalho e formação que demandam investimento de tempo que ultrapassa o ano letivo e requerem encadeamento de ideias e fortalecimento de concepções.

Tecemos tais afirmativas com base nas narrativas de profissionais que exerciam a orientação pedagógica, participantes da pesquisa de mestrado Orientador Pedagógico Iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação, conforme discorremos anteriormente, que relacionaram movimentos de resistência à sua atuação, tanto por parte de diretores de escola que eram efetivos na unidade escolar e ali pretendiam permanecer, quanto por parte de professores e demais profissionais que atuavam diretamente com os alunos, auxiliares de educação nas creches, que identificavam no orientador pedagógico o caráter de transitoriedade. Portanto, alguém que proporia (talvez) uma outra forma de trabalhar, contudo, não permaneceria para dar continuidade e, os profissionais da escola, ao iniciar o próximo ano letivo, teriam, uma vez mais, que reiniciar as bases sob as quais se assentam a prática pedagógica.

Citamos aqui, prática pedagógica, pois compreendemos que as discussões se

estabeleçam neste âmbito, já que o projeto político pedagógico é composto pela dimensão pedagógica, mas não exclusivamente por esta.

Portanto, no âmbito social, a pesquisa que ora apresentamos pode oportunizar o conhecimento de elementos que promovam o estabelecimento de vínculos entre os membros da equipe gestora (e entre esses e os demais membros da equipe escolar) e que, a partir desse estreitamento de vínculo profissional, ações educativas, especialmente aquelas voltadas a constituição identitária da escola, construção e implementação da proposta de formação, e desenvolvimento dos profissionais que ali atuam, possam efetivar-se e impactar positivamente na qualidade da educação.

Investimos, como um dos eixos metodológicos dessa investigação, numa proposta de pesquisa-formação que aproximou os participantes, diretores de escola em início de carreira, dos fundamentos das redes ou comunidades de aprendizagem, de modo que puderam conhecer elementos que fortalecem a perspectiva colaborativa de trabalho.

Essa proposição deve-se ao fato de que acreditamos que todos nós trazemos na dimensão profissional, as características e marcas dos contextos mais amplos nos quais nos constituímos: social, político, econômico, cultural e educativo. Nas palavras de Abrahão (2005, p.140):

A proposta teórico metodológica de pesquisa que adotamos nos possibilitou construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio-política que àquela se imbricam.

Ao assumirmos que a ação profissional traz em si marcas da sociedade na qual vivemos, é importante nos atentarmos às marcas produzidas por uma sociedade capitalista, neoliberal, meritocrática e mercadológica, e como essas marcas estão presentes nas formas de atuação profissional.

Por meio desta pesquisa-formação oportunizamos o conhecimento e reflexão sobre outras formas de conceber e realizar o trabalho profissional no âmbito da escola, na perspectiva de tornar consciente a reprodução de alguns processos de trabalho que se estabelecem no princípio daquilo que se entende como justo e não a partir das contribuições que cada profissional pode realizar naquele determinado momento, compreendida como uma perspectiva colaborativa de trabalho. As possibilidades de

participação e colaboração estão na relação com as demais dimensões da vida que se imbricam na dimensão profissional.

Isso significa dizer que os profissionais desenvolverão as atribuições dos cargos que ocupam, contudo, implica assumir que, a depender de suas condições cognitivas, psicológicas, emocionais, físicas, ou de outros aspectos constitutivos do ser humano, eles terão maior ou menor engajamento e colaboração nas ações a serem realizadas num determinado momento.

Precisamos afirmar o espaço da subjetividade na composição humana e como ela nos permite maior ou menor envolvimento com o que é proposto. Portanto, trabalhamos com as subjetividades em movimento, a intersubjetividade, ou como explicita Nogueira e Moura (2007, p. 128)

As relações humanas envolvem, para serem estabelecidas, um esforço contínuo de comunicação. É através dela que se dá a possibilidade de compartilhar idéias e experiências com base em um plano interpessoal. Entender a comunicação como um processo de transferência de significados de um sujeito para outro exige pensá-la como mais do que mera transmissão de dados. Comunicação requer, tanto das pessoas que oferecem pistas ou informações acerca de seus estados internos (mentais e afetivos) quanto daquelas que as captam, o envolvimento de certas habilidades cognitivas a fim de que o intercâmbio de significado seja estabelecido. Para Pentead, o processo de comunicação humana pressupõe alguns pontos essenciais: o envolvimento conjunto de parceiros, significados compartilhados, e natureza simbólica. Dentro deste contexto, tal processo está intimamente relacionado a possibilidades de trocas intersubjetivas (...)

Desse modo, ao desenvolver a pesquisa, tomamos a pesquisa-formação como um dos principais instrumentos tanto para a construção de dados quanto para a formação dos sujeitos participantes, cuja contribuição oportunizou a consolidação desta tese. Com base nessas perspectivas, fundamentamos o estudo na relação entre a universidade e a escola de educação básica, tendo a compreensão de que esse vínculo é território fecundo de produção de conhecimento, reflexão e transformação/consolidação das práticas profissionais.

Essa abordagem confere relevância acadêmica e formativa à pesquisa, uma vez que contribui para ampliar o conhecimento sobre a gestão escolar e sobre a perspectiva colaborativa de trabalho, da mesma forma que favorece uma compreensão mais profunda das dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola, especialmente no período caracterizado como início de carreira.

Assim, delineamos como problema de pesquisa a seguinte questão:

**Quais são as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola em início de carreira?**

A investigação foi realizada com diretores da rede municipal de ensino de Araçoiaba da Serra, Itapetininga, Sorocaba e Votorantim, municípios que integram a região metropolitana de Sorocaba. O estudo partiu da compreensão de que tanto a docência quanto a gestão escolar são atividades aprendidas, não apenas pela experiência cotidiana, mas em um processo contínuo de formação e socialização profissional.

Se o professor aprende e se aprimora na prática docente em diálogo com o conhecimento teórico, com os pares e com as demandas concretas da escola, o diretor, do mesmo modo, constrói sua identidade e competência profissional ao articular os saberes da experiência com os saberes formais e com o apoio formativo necessário para enfrentar as complexidades e singularidades da função, especialmente no início de carreira, quando os desafios se intensificam e a necessidade de acompanhamento institucional torna-se essencial.

Se o professor enfrenta dificuldades ao ingressar na carreira, mesmo após concluir uma licenciatura que o habilita para a atuação na docência, é preciso considerar a complexidade ainda maior que envolve o início da trajetória do diretor de escola. A base formativa que o habilita à gestão é, em grande parte, a mesma que o prepara para a docência, com pouco aprofundamento em conteúdos específicos da administração, da liderança e da organização do trabalho escolar.

Soma-se a isso o fato de que, em muitos municípios, o acesso à função de diretor exige pelo menos cinco anos de experiência docente, o que significa que, ao assumir o cargo, o profissional já passou longo período atuando em outro cargo na área da Educação e sob outras referências. Diante disso, é pertinente indagar: será que o diretor, ao iniciar sua trajetória na gestão, toma por base os diretores que teve quando era professor? Essa questão nos remete ao modo como as referências construídas ao longo da carreira docente influenciam a constituição da identidade e da profissionalidade do gestor escolar.

Ao retomar a questão central, “Quais são as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola em início de carreira?”, reafirmamos o propósito de compreender como esse processo se constitui nas interações entre formação, experiência e contexto institucional.

Desse modo, a formulação dos objetivos da pesquisa decorreu dessa problematização e das intenções que a sustentam, o que permitiu definir os caminhos teóricos e empíricos que orientam a investigação e possibilitam responder à questão proposta.

### **Objetivos da pesquisa**

Com base nas premissas apresentadas, definiu-se como **objetivo geral**:

Compreender as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola em início de carreira, a partir a partir da análise dos elementos que compõem a profissionalidade e a coletividade.

E, como **objetivos específicos**:

- a) Identificar os desafios e as possibilidades que permeiam a constituição da profissionalidade de diretores em início de carreira;
- b) Apontar os conhecimentos profissionais mobilizados pelos diretores em início de carreira para enfrentar as demandas do trabalho;
- c) Revelar as características comuns e os distanciamentos presentes nas narrativas, documentos e diálogos dos diretores de escola, no que se refere ao processo de profissionalização e à constituição da profissionalidade no início de carreira.

Esses objetivos orientam todo o percurso investigativo e formativo desenvolvido ao longo da pesquisa e sustentam o diálogo entre teoria, prática e experiência, elementos essenciais para compreender o processo de construção da profissionalidade e da profissionalização dos diretores de escola.

### **IV – Organização e estrutura da tese**

A presente tese está organizada de modo a apresentar, de forma articulada, os caminhos teóricos, metodológicos e analíticos que sustentam o estudo sobre o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira.

O texto tem início com os **Diálogos teóricos**, nos quais o leitor encontrará o referencial que fundamenta as concepções e as lentes de análise adotadas para compreender os marcos históricos, legais e formativos que orientam a atuação do diretor

de escola. A revisão bibliográfica realizada buscou identificar as contribuições das pesquisas já desenvolvidas e situar a presente investigação nesse movimento.

Em seguida, nos **Diálogos metodológicos**, são apresentados o percurso metodológico da pesquisa-formação, o perfil dos sujeitos participantes, a estrutura do curso de extensão que serviu de campo empírico e os principais dados construídos.

Na sequência, o capítulo **Diálogos com os diretores de escola** reúne as análises e interpretações das experiências narradas pelos participantes, articulando seus relatos ao referencial teórico e às dimensões da profissionalidade e da profissionalização discutidas ao longo do estudo. A análise parte de quatro principais fontes de dados: (i) excertos dos escritos narrativos produzidos pelos diretores participantes do curso de extensão; (ii) as súmulas de atribuições do cargo de diretor de escola das Prefeituras de Araçoiaba da Serra, Itapetininga, Sorocaba e Votorantim; (iii) a transcrição dos encontros do curso de extensão desenvolvido; e (iv) a matriz nacional comum de competências do diretor escolar.

Por fim, o capítulo **Considerações e expectativas: ressonâncias e horizontes para outros diálogos com diretores de escola** propõe uma leitura interpretativa e sensível das aprendizagens e transformações produzidas ao longo do percurso investigativo. Nele, são retomadas as dimensões que compõem o processo de profissionalização dos diretores de escola, destacando os sentidos construídos nas experiências vividas e narradas, bem como as reverberações formativas que delas emergiram.

O propósito desse capítulo é sistematizar e interpretar os principais aprendizados produzidos ao longo da pesquisa. Trata-se de retomar analiticamente o percurso formativo vivido pelos participantes e pela pesquisadora, evidenciando como as experiências narradas, os documentos analisados e os diálogos construídos contribuíram para a compreensão do processo de profissionalização e da constituição da profissionalidade dos diretores de escola em início de carreira. Nesse sentido, o capítulo finaliza o estudo ao reunir os resultados, explicitar limites e indicar possibilidades de continuidade investigativa e formativa no campo da gestão escolar, sem pretender esgotar o debate, mas ampliá-lo em novas direções.

## 1. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Este capítulo desenvolve uma discussão teórica sobre a profissão e a atuação do diretor de escola, tomando como referência seus marcos legais, históricos e os desafios que se apresentam no contexto contemporâneo. A exposição organiza-se de forma progressiva, iniciando-se pela abordagem da profissão de diretor de escola, na qual se examinam os fundamentos legais e históricos que sustentam a função, bem como os dilemas que atravessam sua constituição. Nesse movimento inicial, são retomados o percurso histórico da formação de professores e suas implicações para a gestão escolar, a análise da especificidade do conhecimento profissional e sua correlação com o cargo de direção, além da discussão sobre os elementos que produzem e diferenciam os conhecimentos necessários à docência e à gestão escolar.

Na sequência, o capítulo dedica-se à apresentação e problematização dos conceitos fundamentais que orientam esta pesquisa, explicitando os referenciais teóricos que sustentam as interpretações desenvolvidas ao longo do estudo. Esse movimento tem como finalidade delimitar as bases conceituais que orientam o olhar analítico adotado, assegurando coerência entre o objeto investigado, as categorias mobilizadas e as leituras teóricas que fundamentam a investigação.

Por fim, o texto contempla o mapeamento das principais investigações já produzidas sobre a temática, por meio do levantamento, organização e análise das pesquisas existentes, situando esta tese no debate acadêmico e evidenciando suas contribuições. A partir dessa organização, o percurso teórico se inicia pela análise dos marcos legais e históricos que conformaram a profissão de diretor de escola, compreendidos como base estruturante da função, de seus dilemas contemporâneos e das condições em que se produz o processo de profissionalização.

### **I – Profissão – Diretor de escola: marcos legais e históricos (dimensões e dilemas)**

O processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira envolve a construção da identidade profissional em um contexto de transição e aprendizado. Esse percurso articula os conceitos de profissionalização, profissionalidade, coletividade e início de carreira, cada um desempenhando um papel fundamental na formação e atuação desses gestores.

Essa pesquisa assume a profissionalização enquanto desenvolvimento histórico e social de uma profissão, incluindo a aquisição de saberes especializados e o reconhecimento da função. No caso dos diretores, essa trajetória envolve a passagem do papel docente para o de gestão, o que compreende a liderança administrativa, pedagógica e comunitária, exigindo novas competências e adaptação às demandas da gestão escolar. Esse processo está diretamente ligado à profissionalidade, que diz respeito à prática e identidade profissional do diretor, abrangendo habilidades de liderança, mediação de conflitos e planejamento institucional. Enquanto a profissionalização configura o caminho de formação, a profissionalidade é sua expressão concreta no cotidiano escolar.

A coletividade, neste contexto, representa a dimensão relacional do trabalho do diretor, envolvendo a interação com professores, alunos, famílias e outros membros da escola. A construção da profissionalidade só se consolida plenamente quando o diretor compreende a escola como um espaço coletivo, onde decisões e ações são compartilhadas e dialogadas. Além disso, a coletividade se expressa também na socialização entre os próprios diretores, possibilitando o compartilhamento de experiências e aprendizados fundamentais para a constituição profissional. A socialização entre diretores permite a construção de repertórios comuns, o enfrentamento conjunto de desafios e a valorização de práticas colaborativas, fortalecendo tanto a identidade individual quanto a dimensão coletiva da função do diretor de escola.

O início da carreira, portanto, se configura como um momento de descobertas e desafios, no qual a identidade profissional ainda está em formação e a necessidade de suporte é perceptível. A profissionalização e a profissionalidade se desenvolvem nesse contexto de interação constante, no qual a coletividade atua como um elemento essencial para a aprendizagem e a consolidação da função do diretor de escola.

Ao longo deste texto, cada um desses conceitos será aprofundado, evidenciando como a profissionalização dos diretores em início de carreira se dá na intersecção entre individualidade e coletividade, formação e prática, desafio e crescimento.

## **I.1 – O percurso histórico e o campo da formação de professores: implicações para a gestão escolar e a atuação do diretor de escola**

Discorrer sobre os marcos legais e históricos do cargo de diretor de escola implica na retomada da própria história do processo de profissionalização dos professores. Discussão complexa e ainda em andamento que, a cada momento histórico, ganha contornos mais ou menos definidos, a depender dos interesses que estão em disputa.

A história do professorado no Brasil guarda estreita relação com o percurso histórico e político também vivido em Portugal, visto que Portugal era a metrópole do Brasil, uma colônia de exploração.

Nóvoa (1989, 436), ao discorrer sobre o processo de profissionalização docente afirma que

até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa. As ordens religiosas da actividade docente vão acompanhar os professores ao longo de toda a sua história sócio-profissional. “Agentes da Igreja”, os professores transformar-se-ão durante o século XVIII em “funcionários do Estado”, sem que grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores.

Desse período, no qual os professores estavam sob orientação da Igreja, restaram concepções que permanecem arraigadas, ainda em nossos dias, e podem ser constatadas no discurso e em expectativas do senso comum a respeito da atuação do professor. Expressões como *vocação*, *sacerdócio*, *tia*, *escola como segunda casa*, evidenciam o deslocamento do lugar profissional para uma familiaridade equivocada na qual as relações se distanciam do rigor científico e se aproximam de vivências em contextos sócio-familiares marcados pelas crenças e valores culturais que se diversificam dependendo das comunidades.

No início do processo de escolarização, entre os séculos XVI e XVIII, Nóvoa (1989) ressalta que os professores desempenhavam o papel de principais intérpretes do processo de transformação, das práticas culturais e sociais, tendo em vista que são os responsáveis por instaurar uma cultura escrita em comunidades de base oral e oportunizar a substituição da “aristocracia do sangue’ pela aristocracia do mérito” (p.436).

A função docente se desenvolveu como uma ação secundária e não especializada, exercida por padres ou leigos de diversas origens. A história dos professores ganha um relevo diferente a partir das reformas pombalinas e tem início alguns marcos do processo de profissionalização.

Quando o Marquês de Pombal inaugura na Europa católica as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759 na sequência da expulsão dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupação primeira é a constituição de um

corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino. (Nóvoa, 1989, p. 437).

No entanto, mesmo com a estatização do ensino, o conjunto de normas, valores e crenças permanece quase inalterado, fazendo com que o trabalho docente ainda seja entendido como uma missão, uma ação quase sacerdotal. Nóvoa (1989, p. 437) destaca ainda que: “Para Pombal a ‘questão do ensino’ resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado”.

É possível compreender que o controle e a vigilância sobre as ações dos professores, que formam e educam as populações em um país com dimensão continental que está em processo de colonização, é uma das preocupações mais significativas do Estado. Nessa conjuntura, é preciso que aqueles que exerçam tal atribuição sejam aliados aos interesses das autoridades estatais constituídas. Muito das imagens atribuídas aos diretores de escola no sentido do autoritarismo, daquele que decide de forma unilateral, a quem os demais profissionais devem submeter-se sem questionar, tiveram suas raízes nas concepções que ainda não foram superadas desse período histórico.

Ainda hoje é possível ouvir discursos que afirmam a posição do diretor de escola enquanto aquele que detêm toda a autoridade e o domínio das ações escolares. Essa expectativa tanto por parte da comunidade local em relação ao trabalho do diretor de escola, quanto de membros da própria equipe escolar que, muitas vezes, tem um discurso progressista, mas uma prática conservadora, ainda é observável em algumas situações.

Paro (2010, p.769), destaca a relevância da direção de escola e, para fazer a diferenciação entre a administração e direção de escola, utiliza as contribuições de José Querino Ribeiro:

Quem faz boa análise a respeito desse assunto é José Querino Ribeiro (1968). O autor que, mais de uma vez, identifica em suas obras direção e administração, faz questão de deixar nítida a diferença entre ambas:

Assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar. (p. 22)

Desse modo, evidencia-se a importância da direção de escola estar em consonância com os princípios e finalidades educacionais. Não se trata apenas de administrar recursos, pessoas e processos, mas de promover o engajamento, a reflexão e a efetivação de um projeto político pedagógico que promove efetivamente o direito à educação de qualidade social a todos os estudantes.

Contudo, a relação de normas e regras impostas por instituições externas aos professores, controlando a consolidação do ato educativo, deixou marcas profundas difíceis de superar até nos dias atuais. Nóvoa discorre sobre esse processo, ao destacar que

os professores começam por aderir a uma ética e a um sistema normativo que lhes são impostos do exterior pela Igreja, para em seguida os substituírem, ainda que apenas parcialmente, por um novo conjunto de valores, desta vez imposto pelo Estado. Estas duas instituições vão desempenhar o papel de mediadoras das relações internas e externas dos professores, impedindo que estes construam uma deontologia e uma identidade próprias. Não é por isso de estranhar que ouçamos constantemente os professores recorrerem a conceitos como sacerdócio, vocação, missão ou magistratura – conceitos claramente “importados” de outras instâncias da sociedade – para definirem a sua própria profissão. Aliás, a resistência “cúmplice” das autoridades estatais e dos professores à elaboração de um código deontológico da profissão docente não pode deixar de merecer uma séria reflexão. (1989, p.446)

Enquanto agentes da Igreja, os professores eram recrutados tendo como critérios valores morais, relações e vínculos com pessoas influentes da localidade na qual iriam atuar e que, via de regra, era o local onde residiam. Sua remuneração, entendida ainda como uma ocupação secundária ou complementar, era combinada com as famílias dos estudantes que estariam sob sua instrução, numa relação de “oferta-procura”.

Por sua vez, durante o período do Brasil colônia, profissionais com função de liderança geralmente eram escolhidos pela Igreja Católica, que tinha um papel central na educação. As instituições de ensino eram, em sua maioria, ligadas à Igreja, e os diretores eram padres ou membros da ordem religiosa que administrava a escola. A seleção desses diretores estava relacionada à hierarquia e à estrutura da Igreja, que controlava o currículo e a formação dos educadores, e buscava garantir que os valores e a moral católica fossem mantidos nas comunidades.

A partir das reformas pombalinas, os professores passam a integrar o corpo de funcionários do Estado, e é instituído pelo Marquês de Pombal, um novo imposto sobre as carnes e o vinho, o Subsídio Literário, que deveria ser pago por todas as vilas e comarcas. De forma muito rigorosa durante o processo de estatização do ensino e, mesmo nos

períodos que se sucederam, o Estado mantinha forte controle político e ideológico sobre as práticas escolares e o corpo docente, de modo que

a escola vai passar a funcionar como uma espécie de garante ideológico de uma ordem económica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos professores não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores. (Nóvoa, 1989, p. 437).

Os professores não estavam organizados como profissão antes da estatização do ensino e nem tinham reconhecimento de que a ação docente requer uma formação específica. Portanto, a funcionarização dos professores, funcionários do Estado, é um marco para a profissionalização docente à medida que garante aos professores legitimidade, poder e autoridade para atuarem na educação.

Ao passo que a estatização representava algum avanço para o processo de profissionalização dos professores, constituía-se também, paralelamente, a atuação profissional do diretor de escola, de forma diferenciada, tendo em vista que o caráter de fiscalização e controle constituíam marcas às expectativas das autoridades políticas ao realizarem a designação de profissional para esse fim. Observa-se, desde então, pouca ênfase nos aspectos pedagógicos e formativos do cargo e para a atuação profissional do diretor de escola, dando-se relevo aos aspectos administrativos e disciplinares em detrimento à finalidade primordial da educação.

Paro (2010), considera o caráter político do diretor de escola, no sentido de que, por meio de suas ações, ele pode potencializar ou diluir os objetivos e finalidades da educação. Sua atuação profissional não é neutra, assim como as ações institucionalizadas nos sistemas de ensino também não o são. O referido autor discorre a respeito da temática da seguinte forma:

Ribeiro (1968), ao falar sobre “filosofia e política de ação”, afirma que estas se colocam “acima e fora da área administrativa e dentro da área mais geral e superior da direção do empreendimento” (p. 31). Observe-se que o diretor de determinada empresa está na situação de quem estabelece os fins da organização, ou é investido do poder de fazê-los realizar-se, ou ambas essas atribuições ao mesmo tempo. No âmbito da administração há, pois, o emprego do esforço humano coletivo; há inclusive a coordenação desse esforço — coordenação esta que pode se referir ora ao todo, ora a partes do empreendimento. Mas isso não impede que essas atividades sejam subsumidas pela direção, da qual depende, em última instância, o “rumo” ou a “orientação” que deve seguir o empreendimento em termos de seus fins (2010, p. 769).

Inicialmente as mudanças trouxeram conflitos entre as comunidades e os docentes, visto que o controle sobre as ações dos professores era requerido pelas comunidades locais sob a alegação de que o Estado cobrava o Subsídio Literário para pagamento dos professores e, por outro lado, os professores reclamavam seu estatuto de especialistas do ensino e a sua competência no domínio educativo, de modo que apenas prestariam contas às autoridades centrais que estavam distantes das pequenas vilas e comarcas.

O estatuto docente adentrava em um novo contexto no qual, Estado e professores, tinham um papel bastante delineado na preservação de seus interesses:

O Estado vai assegurar aos professores um salário (miserável é certo, sobretudo para os mestres) que os põe ao abrigo das arbitrariedades locais ou de um mau ano agrícola, vai proteger a profissão docente através de um conjunto de normas de recrutamento e de selecção, vai reconhecer aos professores o estatuto de especialistas do ensino reservando-lhes o monopólio de intervenção nesta área, vai perseguir e reprimir os mestres clandestinos (isto é, os indivíduos que se dedicam ao ensino sem a respectiva autorização estatal), vai isentar os professores de uma série de impostos e de obrigações públicas (por exemplo, impedindo as Câmaras de exigirem aos professores a prestação gratuita de serviços), vai conceder aos professores a reforma ao fim de um certo número de anos de exercício profissional, etc.; Os professores, pelo seu lado, vão assumir-se como verdadeiros instituidores populares (na acepção forte do termo) ajudando a consolidação de um Estado que faz da escola um dos seus principais instrumentos de manutenção e de reprodução, pois ... “um funcionário do Estado não pode nunca opor-se ao Estado” (Nóvoa, 1989, p.440)

Isso muda o estatuto do professor, colocando-o numa espécie de entre-dois, conforme discorre Nóvoa:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se toma bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. (1995, p.18)

Como evidenciado, a educação e, por conseguinte, todo o processo de formação e profissionalização docente estão inseridos em um campo de disputas e conflitos de interesses, pois existe na atuação do professor um carácter eminentemente político e ideológico, o que os diferencia dos demais funcionários do Estado (Nóvoa, 1989).

De igual modo, a atuação profissional do diretor de escola se reveste da perspectiva política e ética na mediação, acompanhamento, orientações e diretrizes para o trabalho educativo na instituição escolar. Tal perspectiva se sobressai nos movimentos de articulação e mobilização dos coletivos escolares em torno das decisões e encaminhamentos a serem tomados. A efetivação da gestão democrática do ensino público se constitui um desafio significativo para o diretor de escola, visto que a concepção de democracia, vez ou outra, aparece de forma distorcida no senso comum.

Desse modo, cabe ao diretor de escola balizar e mediar os posicionamentos, considerando o direito de todos os envolvidos no processo educativo, em especial àqueles que se encontram à margem dos processos representativos. O cotidiano da direção de escola é perpassado pelos conflitos e divergências e, uma das habilidades a serem desenvolvidas é a capacidade de lidar com os conflitos, empreendendo esforços para que não se transformem em violência e possam, a partir da diversidade, compôr decisões que contemplem diferentes posicionamentos que, em diálogo, possam construir alguns consensos.

Num esforço de síntese, correndo os riscos de tornar curta uma longa, complexa e multifacetada história, os professores, desde o início do processo educacional no Brasil, permanecem sob a sujeição da Igreja e, posteriormente, do Estado.

Dentro dos contornos políticos dessa relação, a estatização do ensino é considerado um marco importante, visto que possibilitou que os professores adentrassem uma nova condição no processo de profissionalização: salário garantido pelo Estado, conjunto de normas de recrutamento e seleção para a contratação de professores e distanciamento dos poderes locais no que se refere ao controle da ação docente devendo esta ser analisada por uma junta escolar composta por docentes.

Contudo, ainda que a condição inicial tenha sido modificada, os docentes, principalmente por meio das associações de professores, vão lutar por maior participação na gestão do sistema educativo, melhores salários e condições de trabalho, autonomia para selecionar os conteúdos curriculares e melhoria das condições de formação inicial e continuada. Todas as reivindicações são requeridas, sem contudo colocar em questão a relação de lealdade ao Estado.

As associações e sindicatos também desempenham papel significativo no processo de profissionalização da gestão escolar, tendo em vista que representam e impulsionam o

movimento de diretores em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, no enfrentamento e superação dos desafios administrativos e pedagógicos que afetam a atuação dos diretores, e a reivindicação por maior autonomia, no sentido de tomar decisões sobre a organização e funcionamento da escola.

Atualmente, não encontramos um sindicato ou associação que represente exclusivamente os diretores de escolas públicas em âmbito federal no Brasil. A maioria das entidades que atuam nacionalmente, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representam uma ampla gama de profissionais da educação, incluindo professores, funcionários administrativos e gestores escolares.

No Estado de São Paulo, a UDEMO (União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial do Estado de São Paulo) é uma entidade que representa diretores, vice-diretores e supervisores de escolas da rede pública estadual de São Paulo. Seu objetivo principal é defender os interesses desses profissionais, promovendo a valorização da carreira, oferecendo assessoria jurídica e lutando por melhores condições de trabalho.

A formação dos professores e a sua competência sempre estiveram em voga desde o início do processo de instrução das populações. De um lado os professores com as reivindicações pelo reconhecimento de seu estatuto profissional, de outro, agentes do Estado e da sociedade questionando a competência e os resultados alcançados. Neste contexto, os educadores sempre encontraram um posicionamento de afirmação de seu papel e do lugar da formação dos professores entre seus próprios pares e associações. A formação dos professores sempre foi motivo de reflexão entre os próprios educadores, sem contudo, dela abrirem mão ou renegá-la a um ato qualquer. José Santa Ritta, professor do Liceu de Pedro Nunes, em 1915, já reafirmava a importância da formação dos professores e traçava um paralelo com a formação dos médicos ao desabafar nos seguintes termos:

apesar do curso de medicina ter sido durante muito tempo incapaz de preparar profissionais competentes, os clamores que contra ele se levantaram não tinham como fim extingui-lo e entregar a curandeiros o exercício da medicina, mas quando se critica a formação de professores é quase sempre para se “demonstrar” a sua inutilidade e para se entregar a educação das crianças nas mãos de... curandeiros do ensino! (Nóvoa, 1989, p. 445)

Portanto, ainda que seja indispensável a análise dos resultados alcançados em relação à aprendizagem dos estudantes, cabe destacar, a crítica por parte dos educadores

da ideia de que “quem sabe, ensina”. Não basta saber, no sentido de dominar uma habilidade ou um ofício para ensiná-lo. É preciso saber ensinar.

Nesse ponto destacamos os estudos de Roldão (2005c) quando afirma que

No que respeita à representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda (Roldão, 2005c) entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. (*apud* Roldão, 2007, 94)

É imprescindível reafirmar que existe ensino apenas quando a aprendizagem se efetiva. Desse modo,

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (Roldão, 2005a *apud* Roldão, 2007, 95).

O ensino é uma ação complexa que demanda conhecimentos de várias naturezas ou saberes de vários tipos. Desse modo, Tardif (2013) demonstra uma concepção ampliada em relação aos conhecimentos apresentados por Lee Shulman (2014), com a finalidade de evidenciar que o ensino não se baseia apenas em um conjunto estruturado de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas sim em uma construção social e histórica dos saberes docentes, que envolvem a experiência prática, o contexto educacional e a interação com os alunos.

Enquanto Shulman (2014) enfatiza os diferentes tipos de conhecimento necessários à docência, como o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), Tardif (2013) evidencia a ampliação dessa perspectiva ao destacar os saberes experienciais, reconhecendo que os professores desenvolvem conhecimentos no cotidiano da sala de aula, a partir de suas vivências, desafios e interações com a comunidade escolar.

Dessa forma, Tardif demonstra que o ensino é uma atividade complexa e dinâmica, na qual os docentes não apenas aplicam conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também ressignificam esses saberes na prática, adaptando-os às necessidades dos alunos, às condições institucionais e às realidades sociais em que atuam. Assim, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um profissional que constrói, transforma e mobiliza diferentes saberes para lidar com a diversidade e os desafios do ensino.

Apresentamos a seguir dois quadros que exemplificam as concepções teóricas de Shulman (2014) e Tardif (2013) a respeito dos conhecimentos e saberes docentes, com exemplos aplicados À gestão escolar

**Quadro 1 – Aplicação dos conhecimentos docentes de Shulman (2014) na direção de escola**

<b>Conhecimento docente (Shulman, 2014))</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo prático na direção de escola</b>
<b>Conhecimento do conteúdo</b>	Domínio dos fundamentos pedagógicos, legais e educacionais que estruturam o trabalho escolar, incluindo concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e desenvolvimento humano, ainda que o diretor não atue diretamente na docência.	O diretor demonstra conhecimento do conteúdo educacional ao analisar os resultados das avaliações internas e externas da escola, dialogando com a equipe docente sobre as fragilidades conceituais identificadas e orientando a reorganização do planejamento pedagógico, sem prescrever métodos, mas assegurando coerência pedagógica e foco na aprendizagem dos estudantes.
<b>Conhecimento pedagógico geral</b>	Compreensão de princípios gerais de organização do trabalho pedagógico, gestão de pessoas, liderança educacional, clima institucional e condições que favorecem processos de ensino e aprendizagem.	O diretor organiza tempos e espaços institucionais — como reuniões pedagógicas, conselhos de classe e momentos de formação em serviço — de modo a favorecer a reflexão coletiva, o diálogo profissional e a corresponsabilização da equipe pelos processos educativos, criando condições organizacionais para o trabalho pedagógico de qualidade.
<b>Conhecimento do currículo</b>	Entendimento aprofundado das diretrizes curriculares, documentos normativos e propostas pedagógicas que orientam o trabalho escolar, bem como de sua materialização no cotidiano da escola.	O diretor acompanha e analisa o Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando sua consonância com a BNCC e as normativas do sistema de ensino, e orienta a equipe pedagógica para que as práticas curriculares estejam alinhadas aos objetivos formativos da escola e às necessidades reais dos estudantes.
<b>Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK – Pedagogical content knowledge)</b>	Capacidade de articular o conhecimento pedagógico aos conteúdos escolares, compreendendo como determinadas escolhas didáticas, avaliativas e organizacionais impactam a aprendizagem, ainda que de forma mediada.	O diretor identifica que dificuldades recorrentes dos estudantes estão relacionadas a estratégias didáticas pouco diversificadas e, a partir disso, promove formações pedagógicas específicas, incentiva práticas colaborativas entre docentes e apóia a adoção de abordagens metodológicas mais adequadas, sem interferir diretamente na autonomia docente.
<b>Conhecimento dos alunos e de suas características</b>	Compreensão das características socioculturais, cognitivas e emocionais dos estudantes atendidos pela escola, considerando	O diretor utiliza dados de frequência, participação, rendimento e encaminhamentos pedagógicos para compreender o perfil dos estudantes e, a partir disso, articula ações institucionais de apoio, como projetos de

<b>Conhecimento docente (Shulman, 2014))</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo prático na direção de escola</b>
	diversidade, desigualdades e necessidades educacionais específicas.	acolhimento, fortalecimento do vínculo escola-família e parcerias com a rede de proteção social.
<b>Conhecimento do contexto educacional</b>	Entendimento da escola como organização social inserida em um contexto político, institucional e comunitário, incluindo relações com o sistema de ensino, famílias e território.	O diretor considera as condições estruturais da escola, a realidade socioeconômica da comunidade e as políticas educacionais vigentes ao definir prioridades de gestão, alocar recursos, negociar demandas com a Secretaria de Educação e dialogar com a comunidade escolar de forma contextualizada e responsável.
<b>Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais</b>	Clareza sobre o sentido social da educação, os objetivos formativos da escola pública e os valores éticos, democráticos e inclusivos que orientam a ação educativa.	O diretor fundamenta suas decisões administrativas, pedagógicas e relacionais, na defesa do direito à educação, na equidade e na aprendizagem de todos os estudantes, posicionando-se de forma ética diante de conflitos, pressões externas ou práticas excludentes, e reafirmando o papel social da escola.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora/2025

Na direção de escola, os conhecimentos propostos por Shulman (2014), aqui adaptados, manifestam-se na capacidade do diretor de compreender os fundamentos do ensino, articular decisões pedagógicas, organizacionais e relacionais e mobilizar o trabalho coletivo em torno de objetivos educacionais comuns. Trata-se de uma atuação que não se realiza pela docência direta, mas pela mediação pedagógica e institucional, por meio da qual o diretor assegura a coerência curricular, organiza as condições de trabalho e sustenta finalidades educativas alinhadas ao direito à aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, a atuação da gestão escolar configura-se como uma prática eminentemente pedagógica e política, na qual o diretor assume responsabilidade institucional pela aprendizagem, pela equidade e pela materialização do projeto educativo da escola.

#### **Quadro 2 – Aplicação dos saberes docentes de Tardif (2013) na direção de escola**

<b>Saberes docentes (Tardif, 2013)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo prático na direção de escola</b>
<b>Saberes da formação profissional</b>	Conjunto de conhecimentos construídos na formação inicial e continuada do diretor, fundamentados em teorias educacionais, pedagógicas, psicológicas, políticas e de gestão escolar, que orientam a	O diretor mobiliza referenciais teóricos sobre gestão democrática, liderança pedagógica e avaliação institucional para orientar processos de tomada de decisão coletiva, organizar o trabalho pedagógico da escola e conduzir discussões formativas com a equipe, articulando teoria e prática

<b>Saberes docentes (Tardif, 2013)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo prático na direção de escola</b>
	compreensão do funcionamento da escola e a tomada de decisões institucionais.	na condução da instituição.
<b>Saberes disciplinares</b>	Conhecimentos relacionados aos campos disciplinares que estruturam a educação escolar (pedagogia, didática, avaliação, políticas educacionais, legislação), compreendidos pelo diretor não como conteúdos a ensinar, mas como fundamentos para orientar e legitimar decisões pedagógicas.	O diretor utiliza seus conhecimentos sobre avaliação educacional e processos de aprendizagem para interpretar resultados de avaliações internas e externas, dialogar com a equipe pedagógica sobre fragilidades e potencialidades do trabalho desenvolvido e definir prioridades institucionais voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.
<b>Saberes curriculares</b>	Conhecimento dos documentos curriculares oficiais, das diretrizes do sistema de ensino e do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como da forma como esses referenciais se materializam nas práticas escolares.	O diretor acompanha a elaboração, revisão e implementação do Projeto Político-Pedagógico, assegurando sua coerência com a BNCC e com as normativas do sistema de ensino, e orienta a equipe para que as decisões curriculares estejam alinhadas aos objetivos formativos da escola e às necessidades dos estudantes.
<b>Saberes experienciais</b>	Saberes construídos na atuação cotidiana da função diretiva, a partir da experiência concreta na gestão da escola, das interações com professores, estudantes, famílias, equipe técnica e órgãos do sistema de ensino.	Com base em situações recorrentes de conflito, resistência ou desmobilização da equipe, o diretor desenvolve estratégias próprias de escuta, mediação e negociação, ajustando sua forma de liderança e organização do trabalho escolar a partir da leitura sensível do contexto e da experiência acumulada na função.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora/2025

De acordo com Tardif (2013), os saberes profissionais, quando ressignificados para a função do diretor de escola, são construídos na interação entre teoria e prática, com forte influência da experiência cotidiana na atuação profissional na gestão escolar. No cotidiano da direção, esses saberes se constituem na leitura sensível do contexto institucional, na escuta atenta das equipes, na mediação de conflitos e na tomada de decisões que consideram tanto as dimensões pedagógicas quanto as condições sociais, organizacionais e comunitárias da escola.

Os conhecimentos sistematizados por Shulman (2014) e os saberes profissionais discutidos por Tardif (2013) articulam-se na medida em que ambos reconhecem a complexidade do trabalho educativo e a importância da formação e da experiência na constituição das práticas profissionais. Ainda que formulados originalmente a partir da docência, esses referenciais oferecem contribuições relevantes para a compreensão da atuação do diretor de escola, especialmente quando reinterpretados na perspectiva das

especificidades da gestão escolar. Nesse sentido, Shulman destaca que a qualidade da prática profissional depende de um conjunto estruturado de conhecimentos, que incluem fundamentos pedagógicos, curriculares e organizacionais, enquanto Tardif enfatiza o caráter socialmente construído dos saberes, incorporando a experiência e o contexto de trabalho.

A articulação entre esses referenciais ocorre quando a formação teórica sistematizada (Shulman, 2014) encontra a experiência prática e institucional vivida na atuação na direção (Tardif, 2013), constituindo um processo dinâmico de desenvolvimento profissional. Essa interlocução permite compreender como os conhecimentos e saberes mobilizados pelo diretor se constroem ao longo do tempo, no confronto com situações concretas da gestão escolar, em diálogo permanente com outros profissionais e com as demandas do sistema educacional.

Compreender os conhecimentos e saberes profissionais nesse horizonte teórico é fundamental para identificar e analisar os saberes específicos do diretor de escola que fundamentam sua profissionalização, sua profissionalidade e sua atuação coletiva na gestão escolar. A profissionalização do diretor envolve a consolidação de um repertório de saberes que lhe confere legitimidade institucional, autonomia relativa e responsabilidade pública frente à condução da escola. A profissionalidade, por sua vez, diz respeito à forma como esses saberes são mobilizados na prática, traduzindo-se em decisões e ações estratégicas nas dimensões pedagógica, administrativa e relacional da gestão. Já a coletividade refere-se à capacidade do diretor de incentivar a articulação entre sujeitos, promover o trabalho colaborativo e fortalecer vínculos profissionais, potencializando tanto o desenvolvimento da equipe quanto a qualidade do trabalho escolar.

É fundamental destacar, contudo, que os saberes e a especificidade da atuação do diretor de escola não devem ser compreendidos como um espelhamento dos saberes docentes, pois se constituem em outra dimensão de profissionalidade. Enquanto os saberes docentes se estruturam em torno da mediação direta do conhecimento e da relação pedagógica com os estudantes, os saberes do diretor concentram-se na mediação institucional, na organização das condições de trabalho, na coordenação do esforço coletivo e na tomada de decisões que sustentam e viabilizam a ação pedagógica dos professores.

A especificidade da função do diretor de escola reside, portanto, na articulação entre diferentes campos de saber, pedagógico, administrativo, político e relacional, e exige do

diretor a capacidade de ler o contexto escolar em sua totalidade e de intervir de forma ética, reflexiva e comprometida com os fins educativos da escola pública. Sua atuação demanda a construção de sentidos coletivos, a negociação de interesses e a condução de processos que extrapolam a organização do trabalho docente.

Assim, compreender os saberes do diretor de escola implica reconhecer que sua profissionalidade não é derivada da docência, embora se construa em diálogo com ela, numa relação de complementaridade que sustenta o projeto educativo da escola e a consolidação de práticas de gestão democrática e participativa.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esta pesquisa, fundamentada nos estudos de Paro (2010), concebe a gestão democrática como uma forma de relação social que expressa a própria essência da educação enquanto prática política e humana. Para o autor, “democracia é entendida aqui também em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (Paro, 2010, p. 768).

A liderança pedagógica (direção) e gestão operacional (administração) devem trabalhar juntas para que a escola cumpra seu papel de formar indivíduos socialmente conscientes e historicamente inseridos. Tal finalidade exige práticas de convivência dialógica, participação efetiva e reconhecimento mútuo entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesta tese, essa concepção articula-se diretamente à forma como a pesquisa-formação foi vivida, uma construção coletiva de conhecimento **com** os diretores de escola, e não **sobre** eles. A democracia, nesse contexto, não se limita a um princípio organizacional, mas se constitui como uma práxis formativa, realizada no diálogo entre sujeitos que se reconhecem como produtores de saber e capazes de transformar suas práticas e os contextos em que atuam. Tal como defende Paro (2010), a direção de escola é, antes de tudo, um ato político, orientado pela participação, pelo compromisso com o coletivo e pela defesa do direito à educação, e não pela lógica empresarial ou hierárquica.

Como linha mestra educacional, a gestão democrática mostra-se indispensável por assegurar a coerência entre meios e fins na educação, uma vez que só é possível formar sujeitos autônomos e críticos em contextos que também sejam democráticos. Contudo, Paro (2010) adverte para as dificuldades de vivência concreta desse princípio nas escolas, ainda marcadas por relações autoritárias, burocráticas e pela lógica do mando e da submissão. Romper com essa cultura e instaurar processos efetivamente participativos

constitui um desafio ético e político que ultrapassa normas e procedimentos, exigindo ação cotidiana de reconstrução das relações humanas que sustentam o fazer educativo.

A explicitação da especificidade do conhecimento profissional docente constitui um passo fundamental para compreender, por contraste e correlação, o modo como esse campo de saber se reconfigura e se complexifica quando deslocado para a atuação da gestão escolar, exigindo do diretor de escola a mobilização de conhecimentos de outra natureza, voltados não à mediação direta do ensino, mas à condução institucional dos processos educativos.

## **I.II – A especificidade do conhecimento profissional e a correlação com a gestão escolar**

Roldão destaca que existe uma especificidade no conhecimento profissional que garante aos seus possuidores, a legitimidade para a atuação profissional, portanto, sugere que partamos da reflexão sobre aquilo que é a natureza do conhecimento profissional.

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa (Rodrigues, 1997 *apud* Roldão, 2007, p. 96)

Ela também demarca o ato da certificação do estudante ao final da formação inicial como a efetivação da profissionalização docente no sentido de que este reconhece a competência do estudante para a atuação profissional. A autora utiliza o termo profissionalidade como sinônimo de desenvolvimento profissional e afirma que “a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor.” (Roldão, 2008 *apud* Gorzoni e Davis, 2017, p. 1402).

Neste sentido, para Roldão existem quatro descritores de profissionalidade docente a serem considerados:

**a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo.** A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. **O saber específico** (também designa do saber profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos dominam. **O poder de decisão** diz respeito ao controle e à autonomia sobre a atividade com conseqüente responsabilidade social e pública. Finalmente, **o pertencimento a um corpo coletivo**, como a própria expressão indica, refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a docência, de que pertencem a um coletivo profissional que defende o status, a credibilidade e a exclusividade do saber que

produzem e desenvolvem e que define quem pode/não pode exercer a atividade (Roldão, 2008 *apud* Gorzoni e Davis, 2017, p. 1402, grifo nosso)

A leitura integrada desses descritores permite compreender que, para Roldão, a profissionalidade docente está intrinsecamente vinculada ao conhecimento profissional. Não se trata apenas de “possuir saberes”, mas de reconhecer que tais saberes são específicos, socialmente legitimados e exercidos no âmbito de uma prática coletiva e responsável.

Diante dos descritores apresentados, a autora destaca que a maior fragilidade encontra-se no saber específico. Essa constatação não se refere à inexistência de conhecimento docente, mas ao risco de que tal conhecimento se fragilize quando permanece restrito ao domínio individual do professor. Nessa perspectiva, o saber profissional não pode ser entendido como posse privada, mas como construção partilhada, sistematizada e socialmente legitimada, cuja função é possibilitar que outros aprendam. O professor é mediador do conhecimento, pois sua profissionalidade se manifesta na capacidade de organizar, orientar e criar condições para que o estudante se aproprie do saber. De forma análoga, o diretor de escola atua como mediador e facilitador em nível institucional: sua profissionalidade se afirma na capacidade de criar condições organizacionais, pedagógicas e administrativas que possibilitem aos professores e alunos o pleno desenvolvimento do trabalho educativo.

Considerando a perspectiva proposta por Roldão, é possível estabelecer um diálogo com o processo de profissionalização dos diretores de escola. Assim como na docência, a atuação profissional do diretor de escola exige um corpo de conhecimentos próprios, produzidos e reconhecidos no interior da profissão, que orientam a tomada de decisões e conferem legitimidade às práticas de gestão. Não se trata de um saber administrativo genérico, mas de um conhecimento que articula dimensões pedagógicas, organizacionais, políticas e relacionais da vida escolar. Sem esse corpo de conhecimentos, a autonomia e o poder de decisão tendem a se reduzir a ações pontuais ou burocráticas, desvinculadas do sentido educativo da escola.

À luz dessa compreensão, passa a ser possível aproximar os descritores propostos por Roldão do campo da gestão escolar, analisando de que modo eles iluminam o processo de profissionalização dos diretores de escola.

### Profissionalidade e formação do diretor de escola

Segundo Roldão, a profissionalidade se ancora na especificidade do saber profissional, evidencia que a atuação na docência e, por analogia, o da direção de escola, implica um corpo de conhecimentos próprios, produzidos e sistematizados no interior da profissão. No caso dos diretores, esse conhecimento envolve fundamentos de gestão educacional, liderança pedagógica, organização do trabalho escolar e mediação de conflitos, que não se confundem com saberes “administrativos” genéricos.

### Coletividade e pertencimento profissional

O pertencimento a um corpo coletivo também se relaciona diretamente ao conhecimento profissional. É no diálogo entre pares, na partilha de experiências e na construção conjunta de respostas aos problemas cotidianos que esse conhecimento se consolida, se legitima e ganha densidade. Para os diretores de escola, a coletividade, seja entre diretores, com equipes gestoras ou com as redes de ensino, constitui espaço formativo decisivo.

### Autonomia e poder de decisão

O poder de decisão, por sua vez, não é apenas um atributo funcional, mas epistemológico: somente decide com autonomia quem domina o conhecimento necessário para analisar situações complexas e justificar publicamente suas escolhas. Assim, a autonomia decisória do diretor depende diretamente da apropriação progressiva de conhecimentos específicos sobre gestão e sobre o processo educativo.

### Fragilidade do saber específico e desafios da profissionalização

Quando Roldão aponta a fragilidade do saber específico, chama atenção para o risco de desprofissionalização sempre que o conhecimento próprio da profissão é diluído, substituído ou desconsiderado. No caso dos diretores, isso reforça a necessidade de formação continuada, espaços de estudo e reflexão, e políticas de indução que sustentem a construção desse conhecimento ao longo da carreira.

Assim, a relação entre o processo de profissionalização dos diretores de escola e os conceitos discutidos reside na valorização do conhecimento específico, no pertencimento a um coletivo profissional e na autonomia para a tomada de decisões, elementos constitutivos

da profissionalidade na gestão educacional. Contudo, se a especificidade do conhecimento profissional aparece, reiteradamente, como um dos pontos mais frágeis na trajetória dos diretores, torna-se necessário perguntar: de onde se origina essa especificidade e como ela é construída no cotidiano do trabalho?

Conhecer os geradores dessa especificidade não significa acrescentar novas atribuições ao diretor, mas compreender como determinados saberes produzidos na experiência, nas interações coletivas, nas prescrições institucionais e nas tensões do cotidiano passam a orientar a sua atuação. É justamente nesse movimento que a tese se inscreve. Ao analisar os elementos que compõem a profissionalidade e a coletividade, busca-se evidenciar de que modo tais geradores contribuem (ou dificultam) a construção de um conhecimento próprio da função. A partir daqui, aprofunda-se, portanto, a reflexão sobre esses geradores, como caminho para compreender com maior nitidez o processo de profissionalização do diretor de escola.

### **I.III – Geradores de especificidade do conhecimento profissional e correlação com a gestão escolar**

Ao problematizar a constituição do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) evidencia que ele não nasce pronto nem organizado. Pelo contrário, vai-se configurando historicamente a partir das necessidades concretas do trabalho pedagógico e da formalização progressiva dos saberes que passam a sustentá-lo. É nesse movimento que se tornam visíveis certos “geradores de especificidade”, isto é, dimensões que ajudam a compreender por que o saber docente não se reduz a um conjunto de técnicas ou prescrições externas, mas se organiza como campo próprio, dotado de lógica, fundamentos e modos particulares de produção de conhecimento.

Ao trazer esses geradores para a discussão, não buscamos transpor mecanicamente conceitos do campo da docência para a gestão escolar. O que se pretende, aqui, é evidenciar que a direção de escola, por estar inscrita na carreira do magistério e partilhar com ela a responsabilidade formativa, também é atravessada por processos semelhantes de construção de saberes. Assim, a correlação é um recurso analítico, pois permite explicitar que a especificidade da gestão não surge do nada, nem apenas das demandas administrativas, mas se constrói na intersecção entre o fazer pedagógico, a organização da escola e as decisões que incidem sobre o trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir sistematiza os geradores de especificidade do conhecimento, tal como discutidos por Roldão (2007), e apresenta exemplos que nos ajudam a compreender como tais dimensões se manifestam tanto na docência quanto na gestão escolar. Ao fazê-lo, buscamos iluminar os pontos de aproximação e diferenciação entre essas duas funções, sem diluí-las, mas reconhecendo que ambas se inscrevem em um mesmo campo profissional e, por isso, dialogam intensamente.

**Quadro 3:** Aspectos do conhecimento geradores de especificidade e sua aplicação na docência e gestão escolar

Aspecto/Natureza do Conhecimento	Definição (Roldão, 2007)	Exemplo para o professor	Exemplo para o diretor de escola
<b>Natureza compósita do conhecimento</b>	"O conhecimento é gerado por lógica conceitualmente incorporadora, ou seja, os conhecimentos se relacionam de forma mútua entre si, dentro de uma ação transformativa que faz com que eles se tornem parte um dos outros" (Roldão, 2007, p.97).	Um professor de matemática utiliza conhecimentos de psicologia da aprendizagem para adaptar sua abordagem ao perfil dos alunos, integrando diferentes metodologias para melhorar a compreensão dos conteúdos.	O diretor combina conhecimentos pedagógicos e administrativos para elaborar um plano de formação continuada para os professores, alinhando as necessidades pedagógicas com os recursos disponíveis da escola.
<b>Capacidade analítica do conhecimento</b>	"O conhecimento docente só pode caracterizar-se como profissional se estiver fundamentado em uma análise reflexiva sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta" (Roldão, 2007, p.100).	Um professor analisa os resultados das avaliações diagnósticas para ajustar sua metodologia de ensino e atender melhor às dificuldades dos alunos.	O diretor avalia os índices de evasão escolar e identifica fatores que contribuem para o problema, implementando estratégias de acompanhamento para reduzir a taxa de abandono.
<b>Natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento</b>	"Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. Da mesma forma, tendo em	O professor reflete sobre a eficácia de uma atividade didática aplicada em sala e adapta sua abordagem com base na devolutiva dos alunos.	O diretor questiona práticas tradicionais da gestão escolar e busca inovar na organização do currículo, promovendo metodologias ativas na escola.

Aspecto/Natureza do Conhecimento	Definição (Roldão, 2007)	Exemplo para o professor	Exemplo para o diretor de escola
	vista a imprevisibilidade das situações e as singularidades das pessoas, o conhecimento docente requer questionamento constante sobre a ação prática, os conhecimentos já adquiridos previamente e as experiências anteriores" (Roldão, 2007, p.100).		
<b>Meta-análise</b>	"Diretamente relacionada com a capacidade de questionamento, a meta-análise requer postura crítica pautada pelo distanciamento tomado conscientemente dentro do processo reflexivo, e que não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático" (Roldão, 2007, p.101).	O professor participa de uma autoavaliação pedagógica, analisando criticamente sua prática e buscando formação para aprimorar seu ensino.	O diretor reflete sobre o impacto das suas decisões na equipe escolar e promove reuniões periódicas para avaliar coletivamente a gestão da escola.
<b>Comunicabilidade e circulação do conhecimento</b>	"É necessário promover a passagem de um saber pautado fundamentalmente na prática, saber tácito, a um saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros" (Roldão, 2007, p.101).	O professor compartilha suas experiências e boas práticas com colegas em reuniões pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento coletivo.	O diretor sugere e participa de encontros entre escolas da região para compartilhamento de experiências e desenvolvimento de projetos interinstitucionais.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos de Roldão (2007).

Esse quadro nos permite visualizar como os aspectos do conhecimento docente, descritos por Roldão, são fundamentais tanto para a atuação do professor em sala de aula quanto para a gestão escolar exercida pelo diretor. Ele evidencia a interdependência entre a docência e a gestão escolar, mostrando que a liderança de uma escola requer reflexão,

análise e mobilização de conhecimentos articulados aos que a prática pedagógica demanda dos professores, contudo acentuadamente na dimensão institucional.

Desse modo, a natureza compósita do conhecimento exige que tanto docentes quanto diretores articulem saberes distintos para aprimorar suas práticas; a capacidade analítica é essencial para a tomada de decisões embasadas em evidências e reflexões sobre o contexto educacional; a mobilização e o questionamento são necessários para inovar práticas pedagógicas e administrativas, garantindo melhorias no ensino e na gestão; a meta-análise proporciona um olhar crítico sobre a própria atuação, permitindo ajustes constantes e promovendo o desenvolvimento profissional; e a comunicabilidade e circulação do conhecimento incentivam o compartilhamento de boas práticas e fortalecem a comunidade escolar.

Portanto, é possível afirmar que a profissionalização da gestão escolar não está dissociada do conhecimento docente, mas sim intrinsecamente conectada a ele. Essa compreensão é essencial para diretores iniciantes e em formação, pois permite que desenvolvam uma liderança pedagógica democrática, colaborativa e reflexiva.

Dentro da carreira do magistério, marcada por contradições e tensões, Roldão deixa o alerta sobre o momento emblemático de mudança assinalado também por outros pesquisadores:

partimos do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como factor decisivo da distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica da profissão que se atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas (Apple, 1997 *apud* Roldão, 2007, 96)

Ainda que exista conceitualmente uma diferença marcante entre alguns pesquisadores que se debruçam sobre a temática da profissionalização docente, muitas aproximações são encontradas em seus estudos. Nóvoa também discorre sobre a atenção necessária ao processo de profissionalização docente num momento decisivo para a carreira na qual destaca e contrapõe os processos de profissionalização e proletarização:

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo: " A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à

aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral" (Mark Ginsgurg 1990, p. 335 *apud* Nóvoa, p, 11-12, s/a)

Encontramo-nos, todos nós professores, nessa encruzilhada perpassada pelos sistemas económico e social, num momento histórico no qual a sociedade cada vez demanda mais da educação e mantém um olhar vigilante sobre as práticas educativas fortemente pautado por ideologias dissonantes que encontram na escola o palco para a atuação da sua militância que clama, a partir de crenças, valores e convicções muito próprias, a imposição de suas verdades absolutas à todas as pessoas.

Por outro lado, a escola e seus educadores, pautados por uma reflexão crítica e fundamentada nos conhecimentos e investigações científicas produzidas nas últimas décadas, buscam uma escola que acolha e forme a todos, sem distinção, com igualdade de direitos e deveres, pautada pelos valores do diálogo, da participação e da equidade onde se garanta a cada um conforme a sua necessidade. Quando o ponto de partida é desigual precisamos equiparar os recursos para que o ponto de chegada seja possível a todos.

Nesse cenário, estudar o processo de profissionalização do diretor de escola em início de carreira está fundamentado em aspectos que impactam diretamente a qualidade da educação, a relevância social e acadêmica e o desenvolvimento profissional na área da gestão escolar, sendo possível destacar alguns pontos essenciais que justificam essa escolha.

#### **I.IV – Diretor de escola – cargo específico da carreira do magistério**

Observando esse cenário e entendendo os professores como sujeitos que também trazem consigo crenças, valores e ideias carregadas pelas suas experiências pessoais, sociais, culturais, económicas e políticas, destacamos a importância do diretor de escola para a promoção de um ambiente reflexivo que pautar o processo educativo numa perspectiva dialógica e participativa na qual a cidadania seja vivenciada no cotidiano e o ato educativo seja impregnado de sentido e fortalecido numa perspectiva coletiva.

Embora não atue diretamente em sala de aula, o diretor de escola, na maioria das vezes, é um professor com formação em administração escolar, capaz de compreender os processos essenciais do desenvolvimento e aprendizagem em diferentes etapas da vida. Além disso, espera-se que conhecimento mínimo sobre áreas afins à educação, de modo

a articular a construção do projeto político pedagógico, especialmente no que se refere à formação docente.

O projeto político pedagógico deve estruturar propostas educativas voltadas para o alcance de metas a médio e longo prazos (projeto); promover uma educação que estimule a autonomia, o pensamento crítico e a formação de sujeitos históricos por meio de práticas concretas no cotidiano escolar, visto que, conforme Paro (2015, p. 772), “educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de personalidades” (político); e, para sua efetivação, estabelecer métodos, recursos e estratégias pedagógicas eficazes (pedagógico). Aprender é uma capacidade a ser desenvolvida mediante esforço sistematizado e acompanhamento por profissionais a partir de fundamentação científica nos conhecimentos que articulam as diferentes capacidades do ser humano. Desse modo, Paro (2010) retoma a importância da educação, planejada e levada a cabo, por educadores engajados com a centralidade do processo educativo.

Querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes teóricos da educação se têm dedicado através dos séculos. Por isso, hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (p. 772)

A disposição para aprender deve ser estimulada por diferentes meios, tornando-se um desafio constante para aqueles que buscam aprimoramento ao longo da carreira docente.

Nesse contexto, o diretor desempenha um papel fundamental, não apenas ao viabilizar a aprendizagem dos estudantes, mas também ao promover a formação contínua dos professores. Sua atuação deve estar alinhada a uma concepção de desenvolvimento profissional que reconheça a formação como um processo permanente ao longo de toda a trajetória docente, integrando de forma articulada as diferentes dimensões da vida do professor. A aprendizagem ocorre na coletividade, em práticas reais de participação e engajamento com a construção dos pilares que sustentam as ações escolares, portanto, é importante assumirmos a escola como um espaço compartilhado de tomada de decisões, garantindo a participação de todos os seus integrantes, ainda que pelos processos representativos, característicos da constituição do Conselho de Escola e da instituição

auxiliar que é a Associação de Pais e Mestres (APM), também conhecida como UEx – unidade executora.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (Lück, 2007b *apud* Lück, 2009, 72)

Lück (2009) alerta que, ainda que todas as escolas tenham unidades executoras para gerirem os recursos financeiros advindos de repasses dos governos federal, estadual ou municipal, seu funcionamento ainda não está estabelecido dentro das características de uma participação qualificada. Muitas vezes essa participação é entendida apenas como ratificação dos atos administrativos e decisões do diretor, cabendo aos demais membros a assinatura nas atas e na prestação de contas.

Ocorre que, para que a concepção verdadeiramente democrática de educação se efetive, é imprescindível a quebra do paradigma de uma educação conservadora, autoritária e que se impõe pelas relações verticalizadas de poder. Isso não é coisa simples, até porquê os conflitos de interesse se evidenciam entre os anseios da comunidade escolar e as normas e imposições advindas do sistema de ensino.

Paro (2010) discorre sobre tais dissonâncias quando evidencia as contraposições e confrontos entre as concepções conservadora e progressista de educação no resumo de uma produção acadêmica de sua autoria que busca refletir sobre a prática do diretor de escola:

Tendo por base a literatura científica sobre administração escolar, o trabalho traz à discussão uma concepção conservadora, mais identificada com o senso comum educacional, que advoga métodos e princípios idênticos aos aplicados na administração empresarial capitalista, e a confronta com uma concepção de cunho progressista, que leva em conta a condição cultural e histórica do trabalho pedagógico. Ao adotar o ponto de vista desta última concepção, o texto examina a direção escolar tanto em sua condição técnica, ligada à condição de utilização racional de meios, que precisa ser consentânea com o caráter educativo de seu produto, quanto em sua condição política, ligada (do mesmo modo) a seu produto, mas principalmente à forma de relação social, que se impõe como relação democrática.(p. 763)

Para que a relação democrática, que tem como principal mediador, articulador e incentivador o diretor de escola, aconteça no cotidiano, é necessário que ele seja um investigador das práticas educativas, das ações formativas, das relações de poder que

permeiam e perpassam as decisões deliberadas na instituição, portanto, que o diretor de escola se assumia como aprendiz.

É preciso aprender sobre os seres humanos e a diversidade que os compõe; sobre a multiplicidade de concepções e práticas que se estabelecem no espaço escolar, e assumir a palavra coexistência como foco das intervenções a serem realizadas.

O diretor, ainda que em muitos casos tenha um vice-diretor e/ou um orientador pedagógico com os quais compartilha ou poderia compartilhar a liderança, num processo de coliderança, ainda assim é visto como a liderança máxima da escola. Essa concepção pode trazer em si uma dupla realidade: para tomar as decisões deve-se agir de forma coletiva, para assumir as consequências o diretor é a autoridade a ser responsabilizada.

De modo geral, quando as decisões tomadas pelo diretor na atuação legítima da sua autoridade, pautadas na legislação e nas concepções pedagógicas que fundamentam o projeto político pedagógico da escola, não agradam a maioria das pessoas que integra o coletivo escolar, o diretor é responsabilizado, pois na maioria dos casos entende-se que ele poderia ter decidido de forma diferente. Contudo, ainda que desde 1988, a gestão democrática do ensino público seja um princípio a ser garantido, e a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, coloque toda criança e adolescente a salvo de situações vexatórias ou de constrangimentos, ainda estamos em processo de consolidação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas e emancipatórias. Por exemplo, todas as vezes que a escola oportuniza atividades culturais ou de lazer que demandam pagamentos individualizados, ainda que com o nome de “contribuições voluntárias”, e que aqueles estudantes que não pagam são impedidos de participar, a escola reafirma a exclusão que essas crianças, adolescentes e jovens já experimentam nas suas vidas no contexto social e, até mesmo, familiar.

A justificativa de que a escola não tem condições de custear a atividade para todos os estudantes apenas reforça que a proposta não está alinhada ao contexto socioeconômico em que a instituição está inserida. No entanto, essa reflexão ainda enfrenta resistência dentro do ambiente escolar, apesar da legislação vigente, pois muitos educadores naturalizam a discriminação como parte do processo educativo. Muitos carregam consigo as marcas de exclusões vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar e, em vez de combater práticas que reforçam a divisão entre os estudantes, acabam legitimando-as sob a ótica de uma experiência formativa necessária.

O diretor de escola, nesse contexto, exerce uma função legal e social fundamental na promoção da gestão democrática e na garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes. Legalmente, ele deve assegurar que as decisões institucionais estejam em conformidade com a Constituição de 1988, que estabelece a gestão democrática do ensino público, bem como com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Dessa forma, cabe ao diretor zelar para que nenhuma prática excludente seja naturalizada dentro do ambiente escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às atividades oferecidas pela escola. Socialmente, sua responsabilidade vai além do cumprimento das normativas, pois ele deve atuar como mediador e líder na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, rompendo com padrões que reforçam desigualdades e promovendo ações que assegurem a participação dos estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica.

A mobilização do coletivo escolar em torno de ações educativas verdadeiramente democráticas é tarefa árdua. Nesse sentido, Paro (2010) ao discorrer sobre o processo de administração ou gestão escolar (o autor usa os termos como sinônimos), destaca a racionalização do trabalho, que envolve a utilização racional dos objetivos na realização do trabalho, e a função da coordenação do esforço humano, sendo este último um elemento complexo e eminentemente político.

Um segundo elemento de complexidade é que a ação dos sujeitos não se restringe ao momento do trabalho, mas espalha-se por todas as relações dentro da empresa. Essas características da coordenação do esforço humano coletivo remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político. Ao se adotar um conceito suficientemente amplo de política – como a produção da convivência entre grupos e pessoas (Cf. Paro, 2010b), ou seja, entre entes que, em sua dimensão subjetiva, possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais –, percebe-se então o caráter nitidamente político da coordenação do esforço humano coletivo no interior de determinada empresa ou organização. Embora sejam múltiplos e variados os interesses e valores normalmente em jogo em toda organização (porque vários são os sujeitos que a organização usualmente abriga), a questão de maior importância quanto à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é a atinente à relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que despendem 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. (p. 768)

Nessa direção, assumimos a gestão como um processo de coordenação do talento humano, e o diretor de escola como seu principal mobilizador. Para tanto, é necessário conceber a subjetividade como uma das características mais marcantes desse processo e que em muito influencia os modos de participar e se envolver nas ações sugeridas.

Propomos a investigação da gestão escolar na perspectiva colaborativa de trabalho. Portanto, trazemos algumas contribuições de Nóvoa (2019, p.204-205) que nos ajudarão a definir o lugar da discussão

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. O que define esta “arte de fazer”, no sentido que lhe dá Michel De Certeau, é a capacidade de nos apropriarmos de uma experiência refletida, que não nos pertence apenas a nós, mas ao coletivo profissional.

Todos os profissionais que atuam na escola, devem compartilhar de objetivos comuns que estão explicitados no projeto político pedagógico da escola. Desse modo, traduzem anseios, necessidades específicas da comunidade à qual pertencem, e desafios impostos a todas as escolas, como a garantia da qualidade da educação.

Neste contexto de objetivos compartilhados e de desempenho de funções diferentes, geralmente ouvimos profissionais tecerem considerações que se iniciam pela expressão “do meu lugar de fala”. Isso demonstra a consciência de que somos incompletos e não conseguimos captar um objeto por todos os prismas possíveis. O veremos a partir da possibilidade do lugar que ocupamos, das experiências que trazemos, daquilo que conhecemos, ou seja, do nosso lugar de fala. A partir dessa reflexão, podemos empreender ações autoritárias, que tendem a se sobrepor à visão que se diferencia daquela que o outro tem, ou construir ações colaborativas, nas quais ouvimos verdadeiramente, com a intenção de compreender o raciocínio e posicionamento apresentado pelo outro, e procuramos, a partir dos diferentes pontos de vista, realizar ações mais completas e assertivas. A esse processo de escuta denominamos escuta sensível.

Ao abordarmos a gestão escolar neste cenário acima mencionado, precisamos considerar as relações hierárquicas, ou seja, de poder, que os gestores exercem nas escolas.

Ainda ouvimos profissionais dizerem “precisamos dar voz aos professores”, “precisamos dar voz à comunidade”. Frases desse tipo revelam concepções e relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos. Quem “dá” a voz? Aquele que “detém” a voz. Nós não somos proprietários das vozes de outras pessoas. Todos os sujeitos, sejam crianças, jovens, adultos e idosos, possuem suas vozes. O que precisamos, principalmente se ocupamos um cargo que nos coloca em posição de liderança, é garantir o espaço e a

escuta sensível da voz do outro que muitas vezes é silenciada.

Nossa sociedade, e a escola como parte dela, atravessou momentos de silenciamentos provocados pela ditadura. Crescemos vivenciando situações nas quais as falas divergentes daquelas colocadas pelas autoridades eram consideradas como enfrentamento ou insubordinação. Portanto, precisamos estimular a participação e construir espaços nos quais sejam possíveis experiências de participação. Esses espaços e práticas de participação não se consolidam automaticamente, eles precisam ser estimulados, construídos e oportunizados com persistência e, para isso, a atuação do diretor de escola é primordial.

Nóvoa (2013, p. 205) destaca o papel da colegialidade na construção da profissionalidade docente

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”.

A colegialidade, neste trabalho entendida pelo termo coletividade, também se configura como um elemento importante para a profissionalidade do diretor de escola em início de carreira, pois proporciona um ambiente de colaboração e compartilhamento de experiências fundamentais para sua formação e consolidação como autoridade e liderança. Ao se apoiar na comunidade escolar, o diretor tem a oportunidade de compartilhar desafios, aprender com práticas bem-sucedidas e construir, de forma coletiva, soluções para os problemas enfrentados no cotidiano. Esse processo fortalece a gestão democrática, garante que a tomada de decisões não seja unilateral, mas, baseada em diálogos e consensos construídos com a equipe.

A colegialidade também contribui para a superação do isolamento profissional, um problema recorrente entre os profissionais iniciantes, ao incentivar a criação de redes de apoio e aprendizado mútuo. Para que essa prática se concretize, é necessário que o diretor adote posturas que estimulem a cooperação, como a valorização da participação docente nas decisões institucionais, a criação de espaços para o compartilhamento de saberes e experiências e a escuta sensível das vozes da comunidade escolar. Dessa forma, impulsiona a construção de uma escola mais participativa e democrática, na qual a

corresponsabilidade pela educação se torna um princípio estruturante.

Entre diretores iniciantes das escolas públicas, a coletividade é um elemento de destaque para o fortalecimento da gestão escolar, pois permite a socialização de experiências, o compartilhamento de desafios e a construção coletiva de soluções, o que reduz o isolamento e pode se constituir em um elemento de incentivo para que os diretores de escola permaneçam na carreira durante as crises e o choque de realidade característicos desse período do ciclo profissional. Esse processo deve ser incentivado por instâncias superiores, como as Secretarias da Educação e, pelo supervisor de ensino, que tem um papel importante na articulação entre os gestores escolares.

O supervisor pode contribuir promovendo momentos de formação e incentivando redes de apoio entre os diretores, oportunizando um ambiente de cooperação. A realização de reuniões setorizadas que reúnem diretores iniciantes e experientes e criam espaços de socialização de experiências e acompanhamento da gestão escolar é uma das possibilidades. Esse tipo de iniciativa favorece a construção de uma comunidade profissional mais integrada e preparada para enfrentar as complexidades da gestão escolar.

Ao investir no desenvolvimento profissional dos diretores, se amplia sua capacidade de liderança e tomada de decisão, e, se consolida uma cultura de profissionalidade baseada no entendimento de que a aprendizagem ocorre no decorrer de toda a vida. A profissionalização da gestão escolar, portanto, pode ser compreendida como um processo dinâmico, em que os diretores, por meio do diálogo e da construção conjunta de conhecimento, fortalecem sua atuação e reafirmam a escola como espaço de desenvolvimento humano e institucional.

Dessa forma, passamos à apresentação dos conceitos basilares desta pesquisa, que permitirão aprofundar a compreensão sobre a profissionalidade e a coletividade no contexto da profissionalização dos diretores de escola.

## **II – Conceitos basilares da pesquisa**

Os conceitos fundamentais desta pesquisa decorrem do objeto de estudo, “o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira”, e das problematizações que o atravessam, conforme delineadas ao longo da introdução e dos contornos da investigação. A partir da análise desse objeto, compreendido em sua complexidade histórica, social, política e relacional, identificam-se a **profissionalização**, a

**profissionalidade** e a **coletividade** como categorias analíticas centrais para a compreensão do fenômeno investigado.

O título “*O processo de profissionalização dos diretores de escola : profissionalidade e coletividade em diálogo*” expressa, assim, uma síntese conceitual do percurso investigativo, ao evidenciar os eixos teóricos que estruturam o olhar lançado sobre o objeto.

Com base nos estudos de Gorzoni e Davis (2017), destacam-se concepções de profissionalização e profissionalidade docente que contribuem para a construção das lentes analíticas por meio das quais esta pesquisa concebe e interpreta o processo de profissionalização dos diretores de escola, considerando as especificidades do cargo, as condições da atuação na função e as interações coletivas que sustentam o desenvolvimento profissional no início da carreira.

## **II.1 – Concepções de profissionalização docente**

A definição de profissionalização ocupa lugar central nesta tese, uma vez que o objeto de estudo, “*o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira*”, exige compreender como uma profissão se constitui histórica, social e politicamente, quais dispositivos a regulam e condições institucionais sustentam sua atuação profissional. Desse modo, antes de delimitar a concepção de profissionalização adotada neste estudo, realizamos um levantamento das principais abordagens presentes na literatura educacional, com o objetivo de explicitar os sentidos atribuídos ao termo e situar a opção teórica que orienta a análise desenvolvida.

Parte da produção acadêmica compreende a profissionalização como reconhecimento e regulamentação da profissão. Nessa perspectiva, a docência é reconhecida socialmente como profissão à medida que se estrutura por meio de normativas legais, políticas educacionais, exigências formativas e dispositivos institucionais que definem quem pode exercer a função e em quais condições. Roldão (2008), destaca que esse reconhecimento formal é um elemento constitutivo do processo de profissionalização, pois confere legitimidade social à profissão e estabelece parâmetros para sua organização.

A mesma autora também destaca outra concepção recorrente que associa a profissionalização à certificação e à qualificação inicial, enfatizando a formação acadêmica como condição para o ingresso na carreira. Nessa leitura, o processo de profissionalização se concretiza com a conclusão de um curso específico que habilita o sujeito à atuação

profissional, culminando na certificação que o autoriza legalmente (Roldão, 2008). Embora esse aspecto seja relevante, cabe apontar a limitação existente quando a profissionalização é reduzida exclusivamente à etapa inicial da formação. Sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, a formação se constitui ao longo de diferentes tempos do ciclo de vida profissional (\_\_\_\_\_), como um processo contínuo e inacabado, no qual nenhuma etapa formativa, tomada isoladamente, possui a capacidade de concluir ou esgotar a constituição do profissional.

Há, ainda, abordagens que compreendem a profissionalização como uma construção sociológica e política. Nessa perspectiva, o processo de constituição de uma profissão envolve disputas por autonomia, reconhecimento social, delimitação de saberes próprios e definição de fronteiras profissionais. Ambrosetti e Almeida (2009) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) evidenciam que a profissionalização não é um movimento linear nem neutro, mas atravessado por interesses, tensões e relações de poder que incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Complementarmente, alguns autores associam a profissionalização à luta por melhores condições de trabalho, autonomia profissional e valorização social. Ferreira (2009) e Contreras (2012) enfatizam que a profissionalização se expressa também na busca por reconhecimento simbólico e material, pela ampliação da capacidade de decisão dos profissionais e pela superação de condições de trabalho precarizadas que fragilizam a atuação profissional na docência.

Essas diferentes concepções permitem compreender a profissionalização como um processo amplo, que ultrapassa a formação inicial e envolve dimensões normativas, políticas, institucionais e históricas. Para esta tese, tal compreensão é fundamental, pois possibilita analisar a direção de escola como profissão em constituição, inserida em sistemas educacionais concretos e marcada por disputas em torno de seu papel, suas atribuições e seu reconhecimento.

Dessa forma, nesta pesquisa, a profissionalização do diretor de escola é compreendida como um processo histórico, social e político de construção da profissão, que envolve a institucionalização do cargo, a definição de formação específica, a normatização da função e o reconhecimento de sua relevância no interior dos sistemas de ensino. Trata-se de um movimento que garante condições objetivas para a atuação do diretor de escola, conferindo a esse profissional legitimidade, autonomia relativa, respaldo

legal e responsabilidade pública na condução do projeto educativo da escola.

## **II.II - Concepções de profissionalidade docente**

Assim como a profissionalização, o conceito de profissionalidade é mobilizado nesta tese por sua relevância analítica para compreender o modo como os sujeitos vivem, interpretam e exercem a profissão. Enquanto a profissionalização remete à constituição institucional e política da profissão, a profissionalidade permite acessar a dimensão subjetiva, prática e relacional da atuação profissional, aspecto central para analisar o início de carreira na direção de escola.

A literatura aponta, inicialmente, a profissionalidade como um processo progressivo e contínuo, que se constrói ao longo da trajetória profissional. Roldão (2005) e Morgado (2011) destacam que a profissionalidade é constituída nas experiências vividas, nas aprendizagens decorrentes da prática e nas interações estabelecidas nos contextos de trabalho, sendo permanentemente (re)configurada.

Outra vertente compreende a profissionalidade como identidade, relacionando-a à forma como os profissionais se reconhecem, se posicionam e atribuem sentido à sua atuação. André e Placco (2007) e Libâneo (2015) evidenciam que a identidade profissional é construída no entrelaçamento entre trajetória pessoal, contexto institucional e práticas desenvolvidas, configurando modos singulares de ser e estar na profissão.

A principal distinção entre diretor efetivo e diretor designado reside na forma de provimento do cargo. O diretor efetivo ocupa a função de maneira permanente, por meio de processo público formal de provimento, o que lhe confere maior estabilidade na atuação do cargo. Já o diretor designado assume a função de forma temporária, normalmente por indicação ou designação administrativa, podendo ser substituído com maior facilidade conforme as necessidades da rede de ensino.

No que diz respeito à percepção da equipe escolar, essa diferença de vínculo pode influenciar a maneira como a liderança é compreendida. O diretor efetivo costuma ser visto como um profissional que possui maior estabilidade e autonomia na condução da gestão escolar, o que pode favorecer o planejamento de ações de longo prazo. Por outro lado, o diretor designado pode ser percebido como um gestor em caráter provisório, cuja permanência na função depende de decisões administrativas da rede de ensino.

De forma semelhante, a comunidade escolar composta por pais, responsáveis e

demais participantes do entorno da escola, também pode interpretar essas funções de maneira distinta. O diretor efetivo tende a transmitir uma imagem de maior continuidade e estabilidade na gestão, enquanto o diretor designado pode ser compreendido como alguém que ocupa a função temporariamente, muitas vezes em substituição a outro gestor. Ainda assim, independentemente da forma de provimento do cargo, ambos desempenham papel fundamental na organização, no desenvolvimento e na qualidade do processo educativo da instituição escolar.

A profissionalidade também é definida como um conjunto de saberes específicos, que distingue a atuação profissional de práticas leigas ou improvisadas. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005) ressaltam que tais saberes incluem conhecimentos pedagógicos, metodológicos, organizacionais e relacionais, produzidos e mobilizados no interior da profissão.

Além disso, autores como Contreras (2012) enfatizam a profissionalidade como compromisso ético e social, ao destacar a responsabilidade do profissional com a aprendizagem dos estudantes, com a comunidade e com a transformação social. Nessa perspectiva, a atuação profissional é indissociável de valores, princípios e posicionamentos éticos que orientam as decisões cotidianas.

A autonomia também aparece como dimensão constitutiva da profissionalidade. Para Gimeno Sacristán (1995), a capacidade de tomar decisões fundamentadas sobre o próprio trabalho é condição essencial para a consolidação da profissionalidade, uma vez que possibilita ao profissional agir de forma crítica e responsável diante das demandas educacionais.

Por fim, a profissionalidade é associada ao desenvolvimento da prática reflexiva. Cruz e Neto (2012) e Bodião e Formosinho (2010) ressaltam que a reflexão sistemática sobre a experiência fortalece a aprendizagem profissional, amplia a capacidade crítica e sustenta processos de inovação e melhoria da prática.

À luz dessas contribuições, e dialogando com a síntese proposta por Gorzoni e Davis (2017), é possível compreender que a profissionalidade se refere ao modo como o profissional exerce concretamente sua função, mobilizando saberes, valores e experiências no cotidiano do trabalho, em permanente interação com o contexto institucional e social.

Para esta tese, a profissionalidade do diretor de escola é entendida como a expressão subjetiva e singular do profissional na atuação profissional. Ela se manifesta na

forma como o diretor mobiliza seus saberes e experiências para enfrentar os desafios da gestão escolar, articulando dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e humanas. Trata-se de um processo dinâmico, situado e relacional, que não se reduz ao cumprimento de normas, mas se expressa no modo como o diretor lidera, toma decisões, constrói relações democráticas, promove a participação coletiva e imprime sentido ético e social às suas ações, influenciando a cultura e o projeto educativo da escola.

### **II.III - Concepção de início de carreira**

Para a definição do período compreendido como início de carreira, estabelecemos diálogo com os estudos de Huberman (1989), cuja teoria sobre o ciclo de vida profissional docente descreve fases distintas que marcam a trajetória dos sujeitos ao longo da carreira.

Ao analisar esse percurso, o autor identifica movimentos que se iniciam com a inserção profissional, marcada pela tensão entre sobrevivência e descoberta, e avançam por etapas de estabilização, diversificação e, em alguns casos, desinvestimento.

Ainda que elaborada a partir da docência, essa leitura oferece contribuições relevantes para a compreensão do início da carreira do diretor de escola, à medida em que permite reconhecer regularidades próprias dos processos de inserção profissional em funções educativas complexas. Partindo dessa aproximação teórica, buscamos estabelecer uma relação analógica entre o ciclo profissional docente e o ciclo profissional do diretor de escola, considerando as especificidades da gestão escolar, mas reconhecendo que ambos compartilham desafios estruturais relacionados à entrada na profissão.

Nesse sentido, assumimos que o início da carreira do diretor de escola corresponde aos três primeiros anos de atuação na função. Trata-se de um período singular, pois marca a transição para a atuação na gestão escolar e inaugura um conjunto de aprendizagens intensas, atravessadas por exigências institucionais, relações interpessoais complexas e pela necessidade de tomada de decisões em contextos frequentemente instáveis. Esse momento é caracterizado por duas dinâmicas simultâneas e indissociáveis, descritas por Huberman (1989) como sobrevivência e descoberta.

A dimensão da sobrevivência refere-se ao chamado “choque de realidade”, vivido quando o diretor se depara com a complexidade do cotidiano escolar e com a amplitude das atribuições que passam a compor sua atuação. Nesse estágio inicial, o trabalho tende a se apresentar de forma fragmentada, exigindo do profissional constantes ajustes,

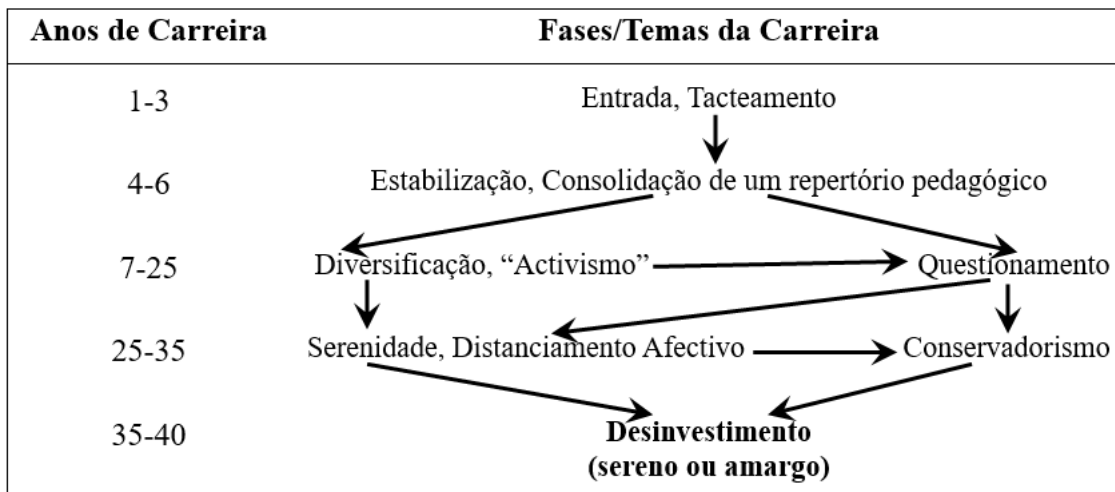
estabelecimento de prioridades e escolhas. O diretor precisa equilibrar demandas administrativas e pedagógicas, construir relações com a equipe escolar, mediar conflitos, responder às expectativas da comunidade e lidar com limitações estruturais e institucionais, muitas vezes sem o suporte necessário. É nesse contexto que emerge um questionamento recorrente e silencioso: “Serei capaz de me manter nessa função?”, revelando a tensão entre o desejo de permanência e as dificuldades concretas que atravessam a atuação profissional na direção de escola no início da carreira.

Paralelamente, a dimensão da descoberta confere a esse período um caráter mobilizador. O ingresso na direção também é marcado pela satisfação de assumir a gestão de uma escola, pela responsabilidade de participar ativamente dos processos decisórios e pelo reconhecimento simbólico associado ao novo papel profissional. O entusiasmo diante das aprendizagens iniciais, a construção de vínculos com a equipe e a sensação de pertencimento à função contribuem para fortalecer a identidade profissional em formação. Em muitos casos, é essa experiência de descoberta que sustenta o diretor diante das dificuldades do início da carreira, permitindo que desafios e conquistas coexistam e se tensionem mutuamente (Huberman, 1989).

Desse modo, o início da carreira do diretor de escola configura-se como um período de intensas aprendizagens, no qual sobrevivência e descoberta não se sucedem de forma linear, mas se entrelaçam continuamente, compondo um processo dinâmico de constituição profissional. Compreender esse momento é fundamental para analisar o processo de profissionalização do diretor de escola, pois é nele que se revelam, de forma mais explícita, as fragilidades, potências e condições institucionais que podem favorecer ou dificultar a permanência e o desenvolvimento profissional na função.

A figura a seguir expressa as fases do ciclo profissional descritas por Huberman (1989), que orientam a delimitação do início de carreira adotada neste estudo.

**Figura 1** – Ciclo profissional docente Huberman (1989)



Fonte: Huberman (1989) *apud* Nvoa, (1992, p. 47)

A partir dessa delimitação do início de carreira, iniciamos a reflexão do diálogo entre profissionalidade e coletividade no processo de profissionalização dos diretores de escola.

**O diálogo entre profissionalidade e coletividade**, que sustenta o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira, parte do pressuposto de que a construção da identidade profissional e da atuação na direção de escola não se realiza de forma isolada. Trata-se de um movimento que se produz nas interações cotidianas com os diferentes membros da comunidade escolar e nas dinâmicas institucionais que atravessam a vida da escola.

Nessa perspectiva, o início da carreira configura-se como uma etapa particularmente desafiadora, mas também marcada por intensas possibilidades de crescimento profissional. É nesse período que a profissionalidade se constrói e se fortalece de modo progressivo, por meio da colaboração, do apoio e do reconhecimento mútuo e também a partir das divergências e dos conflitos inerentes ao trabalho coletivo, os quais mobilizam reflexões, ressignificações e aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento profissional.

Na sequência, são apresentados alguns dos principais estudos desenvolvidos sobre a temática desta pesquisa, compondo um panorama das discussões, abordagens teóricas e contribuições já produzidas no campo. Essa revisão permite ampliar a compreensão do objeto investigado, situar sua relevância no debate acadêmico e explicitar os caminhos já percorridos pela produção científica sobre o tema.

### III – O que dizem as pesquisas sobre o tema?

A gestão escolar ocupa lugar central na organização e no acompanhamento do trabalho desenvolvido nas instituições educacionais, uma vez que o diretor de escola exerce papel estratégico na articulação entre as dimensões pedagógica, administrativa e institucional. Diante dessa centralidade, tornou-se necessário compreender como a produção acadêmica recente tem abordado a atuação do diretor de escola, quais enfoques predominam e quais aspectos ainda demandam ampliação investigativa.

Com esse objetivo, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas sobre diretores de escola, desenvolvido no mês de agosto de 2024, na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessa base de dados justifica-se por concentrar pesquisas produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, submetidas a processos sistemáticos de orientação, avaliação e defesa pública, o que confere relevância acadêmica ao conjunto analisado.

A busca foi realizada a partir do descritor “diretor de escola”, adotando-se como recorte temporal o período de 2020 a 2024, com a finalidade de identificar investigações recentes que dialogassem com os debates contemporâneos sobre a gestão escolar. O levantamento inicial resultou em 70 trabalhos. Como critério de inclusão, foram selecionadas apenas as produções que apresentavam, no título, a expressão “diretor de escola” ou termos equivalentes que remetessem diretamente à direção de escola. A aplicação desse critério, associada à análise do resumo e objetivo dos trabalhos, resultou em um *corpus* final composto por 49 produções acadêmicas.

Esse mapeamento teve como finalidade construir um panorama analítico que permitisse identificar tendências investigativas, eixos recorrentes de abordagem e modos de compreensão da atuação do diretor de escola no contexto educacional brasileiro recente, em diálogo com a temática desta tese.

Para a organização do *corpus*, elaboramos uma planilha contendo informações relativas à autoria, título, palavras-chave, resumo, ano de defesa, tipo de produção (tese ou dissertação), instituição, unidade federativa e *link* de acesso. Esse procedimento possibilitou uma leitura sistemática do conjunto e subsidiou a etapa seguinte de categorização dos trabalhos.

A categorização das produções contou com o apoio da inteligência artificial (*chatgpt plus*), utilizada como instrumento operacional auxiliar na organização e sistematização dos dados, especialmente na identificação de recorrências temáticas a partir dos resumos, palavras-chave, objetivos, metodologias e resultados apresentados nos trabalhos.

As concepções que orientaram essa categorização foram previamente definidas pela pesquisadora, em consonância com a temática e os objetivos da tese, cabendo à pesquisadora a análise, validação e decisão final quanto à inserção de cada trabalho em uma única categoria analítica. O detalhamento do uso ético e metodológico da inteligência artificial neste estudo é apresentado de forma específica no capítulo metodológico.

A partir desse procedimento, as produções foram organizadas em cinco categorias analíticas: profissionalização, profissionalidade, início de carreira, coletividade e gestão e políticas educacionais. A categorização foi realizada pela pesquisadora e não necessariamente coincide com a classificação que o autor do trabalho realizaria. Trata-se de uma organização analítica elaborada a partir da interpretação da pesquisadora, com o objetivo de sistematizar os dados e favorecer a análise proposta no estudo. Dessa forma, reconhece-se que outras leituras ou interpretações poderiam resultar em classificações distintas, sem que isso comprometa a validade da análise apresentada.

Os trabalhos categorizados como profissionalização foram assim classificados por atenderem à concepção de profissionalização adotada nesta pesquisa, compreendida como o desenvolvimento histórico e social da profissão de diretor de escola. Nessa perspectiva, foram incluídas produções que abordam a constituição do cargo, a normatização da função, a formação específica e o reconhecimento institucional, evidenciando os processos que conferem legitimidade social e profissional à função de diretor de escola.

A categoria profissionalidade reúne os trabalhos organizados a partir da concepção de profissionalidade definida pela pesquisadora, entendida como a dimensão prática, identitária e relacional da atuação do diretor de escola. Foram incluídas, nesse grupo, produções que analisam os modos de agir, decidir e interpretar a direção de escola no cotidiano escolar, destacando os saberes mobilizados, as formas de liderança, a mediação de conflitos e a articulação entre as diferentes dimensões do trabalho na escola.

Os trabalhos inseridos na categoria início de carreira foram assim classificados por atenderem à concepção que compreende esse período como uma etapa específica da

trajetória profissional, marcada por processos intensos de aprendizagem, adaptação e construção identitária. Nessa categoria, foram agrupadas produções que focalizam os primeiros anos de atuação na direção de escola, evidenciando desafios, tensões, descobertas e necessidades de apoio vivenciadas nesse momento da carreira.

A categoria coletividade foi constituída a partir da concepção que entende o trabalho do diretor de escola como uma prática eminentemente relacional e situada em contextos coletivos. Foram organizados nesse grupo os trabalhos que analisam as interações estabelecidas entre o diretor e os diferentes sujeitos da comunidade escolar, bem como os processos de socialização profissional, colaboração, pertencimento e construção compartilhada de decisões na escola.

Por fim, a categoria gestão e políticas educacionais reúne produções que, embora abordem o diretor de escola, não se alinham diretamente às concepções analíticas anteriores. Esses trabalhos foram organizados nessa categoria por privilegiarem análises mais amplas das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e dos dispositivos normativos que incidem sobre a gestão escolar, tomando a direção de escola como parte de um contexto institucional mais abrangente.

A apresentação do mapeamento ao longo do texto segue a seguinte lógica analítica: em cada categoria, os trabalhos são inicialmente apresentados de forma sistematizada, seguidos de uma análise que evidencia os principais temas abordados, as contribuições oferecidas e os limites identificados. Esse movimento busca evitar a simples sobreposição de sínteses, priorizando a construção de sentidos a partir do conjunto das produções examinadas.

Por fim, as considerações do mapeamento sistematizam os achados mais relevantes e explicitam suas implicações para a pesquisa em desenvolvimento. É nesse ponto que a presente tese se diferencia dos estudos mapeados: ao articular, de forma integrada, o início de carreira do diretor de escola às dimensões da profissionalidade e da coletividade, a investigação desloca o foco de análises específicas para a compreensão do processo de profissionalização como uma construção relacional, situada e sustentada pelas interações e pelos contextos institucionais.

Portanto, o mapeamento cumpre a função de situar a pesquisa no campo, evidenciar aproximações e distanciamentos em relação às produções existentes e fundamentar o

percurso analítico adotado ao longo da tese, sem se encerrar em si mesmo, mas abrindo caminho para as análises que se desenvolvem nos capítulos seguintes.

Com base nessa concepção analítica, são apresentados, a seguir, os trabalhos organizados na categoria **profissionalização**, destacando-se seus principais enfoques e contribuições para a compreensão da constituição da profissão de diretor de escola.

### III.I – Trabalhos categorizados como profissionalização

O conjunto de produções reunido nessa categoria evidencia uma preocupação central com as condições estruturais e formativas que sustentam a atuação profissional na direção de escola, privilegiando análises sobre trajetórias profissionais, modelos de formação, dispositivos institucionais e políticas que incidem sobre o cargo.

#### Quadro 4 – Trabalhos categorizados como profissionalização, de acordo com a cronologia de publicação

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Univ.
2020	D	Jardim, Rosângela de Souza	Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960	UCS
2020	T	Mansur, Maria Elisabete do Valle	Outras faces da docência: um estudo sobre as trajetórias dos diretores escolares	UFRJ
2021	D	Almeida, Sandy Katherine Weiss de	O diretor de escola e a gestão escolar: formação e práticas	UNINOVE
2021	D	Oliveira, André Dias de	Saberes e conhecimentos necessários ao diretor de escola na gestão participativa	PUC-SP
2022	T	Bissoli, Lígia Maria Sciarra	Construções identitárias de diretores de escola: um estudo sobre sua trajetória profissional	UNESP
2022	T	Gasparelo, Rayane Regina Scheidt	A eleição de diretores e as possibilidades e os desafios da gestão escolar democrática	UNICAMP
2022	D	Preto, Paula Mansano	Formação de diretores de escola e os desafios da prática profissional	USCS
2022	D	Caputi, Débora Rosângela Philomeno	Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?	PUC-SP
2022	D	Santos, Mariana Alves	Formação continuada para diretores escolares: desafios e perspectivas	UFRGS
2022	D	Silva, Rita de Cássia Rosa da	Gestão democrática participativa: uma análise sobre a atuação do diretor escolar	UFSCar
2022	D	Silva, Iran Frank da	As propostas de formação para diretores das escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas	UFPR
2023	T	Filho, João Ferreira	Narrativas sobre a constituição profissional de diretores de escolas públicas de Presidente Prudente	UNESP
2023	T	Lima, Francisco Eduardo	O desafio da formação continuada para diretores escolares	UEM
2023	T	Lima, Camila Beatriz	Formação continuada para diretores escolares: um estudo sobre a implementação de programas	UNICAMP

2023	D	Abel, Michele Jablonski	A supervisão na formação de diretores de escola: contribuições e possibilidades	UNINOVE
2023	D	Marques, João Daniel Muniz	A função do diretor escolar: percepções de diretores em escolas de Lages-SC	UNIPLAC
2023	D	Tramontin, Cheila Soethe	Formação continuada dos diretores da rede pública estadual do Paraná (2019–2022)	UNIOESTE

\* T (tese); D (dissertação)

**Elaboração:** a pesquisadora

### **Análise dos trabalhos categorizados como profissionalização**

Com base nos 17 (dezesete) trabalhos categorizados foi possível identificar que a profissionalização do diretor de escola tem sido investigada, majoritariamente, a partir de três eixos analíticos recorrentes: a constituição histórica da direção de escola, os processos formativos destinados aos diretores e os mecanismos institucionais de legitimação e regulação da atuação profissional.

As pesquisas de caráter histórico e narrativo, como as desenvolvidas por Filho (2023) e Jardim (2020), dedicam-se a compreender como a função do diretor foi gradualmente construída ao longo do tempo, evidenciando que a profissionalização é resultado de disputas, redefinições e transformações nas formas de organizar a escola e a gestão escolar. Nesses estudos, a trajetória profissional aparece como elemento central para compreender a constituição do cargo e da identidade associada à direção de escola.

Outro conjunto pressivo de produções concentra-se na formação do diretor de escola, especialmente na formação continuada. Trabalhos como os de Preto (2020), Caputi (2022), Lima, F.E. (2023), Lima, C.B. (2023) e Tramontin (2023) analisam programas, propostas e políticas formativas, evidenciando tanto avanços quanto fragilidades na preparação dos diretores para lidar com a complexidade da função. Esses estudos convergem ao apontar que a formação oferecida, muitas vezes, é fragmentada, desarticulada das demandas concretas da escola e insuficiente para sustentar a atuação profissional de forma crítica e reflexiva.

Há ainda investigações que enfatizam o papel de instâncias intermediárias e de dispositivos institucionais no processo de profissionalização. Nesse grupo, destaca-se o estudo de Abel (2023), que analisa a supervisão como elemento estruturante da formação do diretor, evidenciando sua potencialidade como espaço de orientação técnica e pedagógica. Pesquisas como as de Silva (2022) e Gasparelo (2022), ao tratarem da gestão

democrática e da eleição de diretores, tensionam os modos de acesso ao cargo e suas implicações para a legitimidade e o reconhecimento profissional da direção de escola.

### **Principais temas abordados**

Entre os principais temas recorrentes nos trabalhos categorizados como profissionalização, destaca-se a formação continuada como eixo estruturante da atuação na direção de escola. As produções analisam desde a definição dos conteúdos formativos considerados necessários à atuação na função até os desafios de implementação de programas institucionais de formação. Caputi (2022), por exemplo, problematiza o que os diretores precisam saber para exercer a função, enquanto Preto (2020) e Silva (I. F., 2023) discutem as lacunas existentes nas propostas formativas ofertadas aos gestores das redes públicas.

Outro tema recorrente refere-se à trajetória profissional e à transição da docência para a direção. Estudos como os de Mansur (2020) e Bissoli (2022) evidenciam que a história profissional anterior do diretor exerce influência direta sobre sua forma de atuar, revelando continuidades e rupturas entre o ser professor e o tornar-se diretor. Esses trabalhos contribuem para compreender a profissionalização como um processo que se constrói ao longo da carreira, e não apenas no momento de ingresso no cargo.

Também se destacam investigações que analisam a função do diretor a partir das percepções dos próprios gestores, como no estudo de Marques (2023), que evidencia tensões entre expectativas institucionais, demandas administrativas e responsabilidades pedagógicas, revelando a complexidade da atuação profissional no cotidiano escolar.

### **Contribuições dos trabalhos para a compreensão da profissionalização do diretor de escola**

As produções reunidas nessa categoria contribuem para fortalecer a compreensão do diretor de escola como um profissional que demanda formação específica, reconhecimento institucional e condições objetivas para a atuação na função. Ao analisarem políticas de formação, modelos de gestão, trajetórias profissionais e dispositivos normativos, esses estudos ampliam o debate sobre os fundamentos que sustentam a profissionalização da direção de escola no contexto brasileiro.

Entretanto, a análise conjunta dos trabalhos também evidencia alguns limites. Predomina, nessas produções, uma abordagem que privilegia a função, as políticas e os dispositivos institucionais, com menor atenção aos modos como os diretores vivenciam o processo de profissionalização, especialmente nos primeiros anos de atuação no cargo. A dimensão do início de carreira aparece de forma periférica ou fragmentada, e a profissionalização é, em geral, tratada como um processo prioritariamente estrutural do que experiencial.

### III.II - Trabalhos categorizados como profissionalidade

As produções reunidas nessa categoria analisam a profissionalidade do diretor em contextos marcados por demandas burocráticas, pressões por resultados, políticas de responsabilização, conflitos interpessoais e desafios pedagógicos, e discutem como esses elementos incidem diretamente na construção da identidade profissional e na forma como o diretor exerce sua liderança.

#### Quadro 5 – Trabalhos categorizados como profissionalidade, listados por ano de publicação

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Univ.
2020	T	Ferreira, Claudiceia Ribeiro	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral	UNESP
2020	D	Fovali, Fernanda Santoni	Os modos de fazer dos diretores de escolas públicas: desafios e possibilidades	UNINOVE
2020	D	Vieira, Sueli Astolpho	O diretor de escola e o projeto político-pedagógico	UNIMES
2021	T	Bertochi, Patrícia Ribeiro Tempesta	A profissionalidade dos(as) diretores(as) escolares em tempos de Nova Gestão Pública	UFSCar
2021	D	Schunk, Luciana	Concepções de gestão escolar democrática: um estudo na rede pública	UFES
2021	D	Costa, Marcelo Augusto	O diretor escolar e a mediação de conflitos no ambiente escolar	UFPE
2021	D	Barbosa, Cláudia Maria	A liderança do diretor escolar na construção de ambientes inclusivos	UFSC
2021	D	Alves, Renata Souza	O impacto da liderança escolar no desempenho dos alunos	UEL
2022	T	Francisco, Iraci José	Gerencialismo, responsabilização e o trabalho do diretor de escola	UNICAMP
2022	D	Lira, Patrícia de Souza	O diretor escolar e as práticas de colaboração em construção na escola pública municipal de São Paulo	PUC-SP
2022	D	Alencar, Amanda Yuri Nishiyama de	Diretor(a) escolar da rede municipal de Londrina: uma abordagem da sociologia das profissões	UTFPR
2023	D	Souza, Monica Patricia Oliveira	Crenças no sentido de vida e autoeficácia na gestão de diretores escolares	UCP

2023	D	Rocha, Daniela Ferreira	O papel do diretor escolar na mediação de conflitos entre docentes	UFC
2023	D	Carvalho, Danielle Vasconcelos	A autonomia do diretor escolar e sua influência na gestão pedagógica	UFRN
2024	T	Bizelli, Thais Vargas	A gestão escolar fora do lugar: entre o burocrático e o pedagógico, onde fica o diretor de escola?	UNESP

\* T (tese); D (dissertação)

**Elaboração:** a pesquisadora.

### **Análise dos trabalhos categorizados como profissionalidade**

A análise dos 15 (quinze) trabalhos categorizados como profissionalidade evidencia um deslocamento significativo em relação às pesquisas centradas na estrutura do cargo ou nas políticas de formação. Aqui, o foco recai sobre o trabalho vivido, isto é, sobre aquilo que o diretor efetivamente faz, decide e enfrenta no cotidiano da escola, bem como sobre os sentidos que atribui à sua atuação.

As pesquisas de Bizelli (2024) e Bertochi (2021) problematizam as tensões que atravessam a profissionalidade do diretor em contextos de intensificação do controle, da lógica gerencial e da Nova Gestão Pública. Esses estudos evidenciam que a ampliação das responsabilidades do diretor não é acompanhada, na mesma medida, por condições institucionais que sustentem sua autonomia profissional, produzindo deslocamentos e fragilidades na atuação profissional.

Outro grupo de trabalhos analisa a profissionalidade do diretor de escola a partir das práticas cotidianas, como a colaboração, a mediação de conflitos, a liderança pedagógica e a construção do projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva, situam-se as pesquisas de Lira (2022), que investiga as práticas de colaboração entre diretores e equipes escolares; Fovali (2020) e Vieira (2020), que analisam os modos de fazer do diretor e sua atuação na construção e condução do projeto político-pedagógico; bem como os estudos de Costa (2021) e Rocha (2023), que focalizam a mediação de conflitos como dimensão central do trabalho na direção de escola. Em conjunto, essas produções evidenciam a profissionalidade como um processo em permanente construção, atravessado pelas relações estabelecidas na escola e pelas condições concretas de trabalho.

### **Principais temas abordados**

Entre os principais temas abordados nos trabalhos dessa categoria, destaca-se a tensão entre as dimensões burocrática e pedagógica da função. A pesquisa de Bizelli (2024) evidencia como o diretor se vê frequentemente deslocado de sua centralidade pedagógica, pressionado por demandas administrativas e mecanismos de responsabilização que impactam diretamente sua autonomia e seu modo de agir.

As implicações da Nova Gestão Pública para a profissionalidade do diretor são aprofundadas por Bertochi (2021) e Francisco (2022), que analisam como o gerencialismo, a lógica da eficiência e os dispositivos de controle redefinem expectativas, responsabilidades e formas de atuação do diretor de escola. Esses estudos evidenciam adesões, resistências e ambiguidades presentes na atuação e revelam uma profissionalidade tensionada entre o cumprimento de metas externas e o compromisso com o projeto educativo da escola. Acerca do gerencialismo e à lógica da responsabilização, Francisco (2022), analisa como políticas educacionais baseadas em resultados, metas e indicadores de desempenho reconfiguram o trabalho do diretor, intensificando o controle externo e tensionando a autonomia profissional.

Outro tema abordado refere-se às práticas relacionais e colaborativas. Lira (2022) analisa a construção de práticas de colaboração entre diretores e equipes escolares, e demonstra que a profissionalidade se fortalece à medida em que o trabalho deixa de ser solitário e passa a ser sustentado por trocas, escutas e decisões compartilhadas. Nessa mesma direção, estudos como os de Fovali (2020) e Vieira (2020) destacam os modos de fazer dos diretores e sua atuação no projeto político-pedagógico como espaços privilegiados de expressão da profissionalidade.

A mediação de conflitos aparece como tema central nas pesquisas de Costa (2021) e Rocha (2023), que evidenciam o diretor como agente mediador em situações de tensão entre docentes, alunos e comunidade, e revelam que essa dimensão relacional constitui parte significativa do trabalho do diretor de escola, além de demandar saberes que extrapolam a formação técnica tradicional.

Também se destacam investigações que analisam a profissionalidade a partir da liderança e de seus impactos, como os estudos de Barbosa (2021) e Alves (2021), que destacam relações entre liderança escolar, ambientes inclusivos e desempenho dos estudantes. Já a pesquisa de Souza (2023), introduz uma dimensão subjetiva importante ao analisar crenças, sentido de vida e autoeficácia, indicando que aspectos pessoais

influenciam diretamente a forma como o diretor exerce sua função.

Como último destaque, trazemos Carvalho (2023), que problematiza os limites da autonomia do diretor ao evidenciar como as políticas externas e normativas institucionais condicionam suas possibilidades de decisão e impactam diretamente sua profissionalidade.

### **Contribuições dos trabalhos para a compreensão da profissionalidade do diretor de escola**

As produções reunidas nessa categoria contribuem para compreender a profissionalidade do diretor de escola como uma construção situada, atravessada por políticas educacionais, relações institucionais, demandas cotidianas e escolhas subjetivas. Ao analisarem práticas concretas, como liderança, colaboração, mediação de conflitos e tomada de decisão, esses estudos evidenciam que a profissionalidade se constitui no enfrentamento das contradições próprias do trabalho.

### **III.III - Trabalhos categorizados como início de carreira**

O conjunto é composto por 04 (quatro) dissertações que tomam como objeto a experiência do diretor iniciante, analisando tanto os aspectos subjetivos envolvidos no início da função quanto os dispositivos formativos e relacionais que contribuem para a permanência e o desenvolvimento profissional.

#### **Quadro 6 – Trabalhos categorizados como início de carreira, listados por ano de publicação**

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Univ.
2021	D	Oragio, Adriana Aparecida	Aspectos do trabalho de diretor de escola na perspectiva de um profissional experiente e de um iniciante	USF
2021	D	Benga, Márcia Viana Pereira	Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada	PUC-SP
2022	D	Lima, Carla Valéria Farias	Aprendendo a ser diretora de escola sendo: um olhar sobre a formação	UFSCar
2023	D	Tamião, Cecília Teresinha Miranda	Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes	UNESP

\* T (tese); D (dissertação)

**Elaboração:** a pesquisadora

### **Análise dos trabalhos categorizados como início de carreira**

A análise dos trabalhos evidencia que o início da carreira na direção de escola é um período caracterizado por rupturas, tensões e reconfigurações profissionais, no qual o diretor precisa lidar simultaneamente com novas responsabilidades, demandas institucionais complexas e a redefinição de sua identidade profissional. As pesquisas convergem ao apontar que a transição da docência para a direção não ocorre de forma linear ou automática, pois exige flexibilidade para o desenvolvimento de outras habilidades, aprendizagens da nova função e composição de um repertório de experiências que lhes permitam decidir, agir e gerir com mais segurança.

Os estudos analisam o início de carreira como um momento de vulnerabilidade profissional, marcado por sentimentos de solidão, insegurança e sobrecarga, mas também como um período potencialmente formativo, no qual se constroem saberes práticos, estratégias de liderança e modos de agir que influenciam a trajetória futura do diretor.

### **Principais temas abordados**

Entre os principais temas abordados, destaca-se a diferença entre a experiência do diretor iniciante e a do diretor experiente. A pesquisa de Oragio (2021) analisa essa distinção ao comparar percepções, práticas e modos de enfrentamento das demandas escolares, e destaca que os diretores iniciantes encontram maiores dificuldades para equilibrar as dimensões administrativa e pedagógica da função. O estudo revela, ainda, que a solidão do cargo e a ausência de apoio sistemático intensificam os desafios vivenciados no início da carreira.

A formação do diretor ingressante constitui outro tema abordado. Tamião (2023) investiga a concepção de gestão escolar presente entre diretores iniciantes e ressalta que a ausência de uma formação específica para a função traz insegurança à atuação e construção da autonomia profissional nos primeiros anos de atuação. A pesquisa aponta que os diretores ingressantes tendem a aprender “fazendo”, muitas vezes por tentativa e erro, o que reforça a necessidade de políticas formativas e de indução profissional estruturadas para esse momento da carreira.

O papel dos grupos colaborativos é aprofundado por Benga (2021), que analisa como espaços coletivos de troca entre diretores contribuem para a construção da identidade profissional e para o enfrentamento das dificuldades iniciais. O estudo demonstra que o

apoio entre pares reduz a sensação de isolamento, amplia o repertório de práticas e favorece a permanência dos diretores na função, configurando-se como importante dispositivo de aprendizagem profissional.

Por fim, Lima (2022) aborda a aprendizagem na atuação da direção escolar, enfatizando o processo de construção de saberes a partir da experiência cotidiana. A pesquisa evidencia que, embora a vivência prática contribua para o fortalecimento da identidade profissional, a ausência de acompanhamento institucional torna esse percurso mais árduo e desigual entre os diretores iniciantes.

### **Contribuições dos trabalhos para a compreensão do período de início de carreira dos diretores de escola**

Os estudos reunidos nessa categoria contribuem para evidenciar que o início da carreira na direção escolar constitui um momento crítico do processo de profissionalização, no qual se concentram riscos de desistência, vulnerabilidade profissional e adoecimento. Ao analisarem as dificuldades enfrentadas pelos diretores iniciantes, as pesquisas apontam a insuficiência da formação prévia e a sobrecarga de atribuições como fatores que impactam negativamente esse período.

As evidências reforçam a necessidade de formações específicas e contextualizadas, alinhadas às demandas reais do cotidiano escolar, ao passo que os grupos colaborativos funcionam não apenas como suporte emocional, mas também como espaços efetivos de aprendizagem e socialização profissional. Observa-se, ainda, que a aprendizagem ocorre na prática profissional, podendo ser potencializada quando acompanhada por políticas institucionais de apoio e orientação.

### **III.IV - Trabalhos categorizados como coletividade**

As produções reunidas nessa categoria analisam a atuação do diretor a partir das relações estabelecidas no interior da escola e em sua interface com a comunidade, portanto, focalizam processos de comunicação, colaboração, participação social, inclusão e afetividade.

### **Quadro 7 – Trabalhos categorizados como coletividade, ordenados por ano de publicação**

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Univ.
2021	T	Rolindo, Adriano Caetano	Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social	UNICAMP
2021	T	Gomes, Patrícia da Silva	O impacto da colaboração entre professores e diretores no desempenho escolar	UFMG
2021	D	Souza, Patrícia dos Santos	A relação entre diretores escolares e professores no processo de ensino-aprendizagem	UECE
2022	D	Rodrigues, Ana Paula Mendonça	A importância da comunicação entre diretores e professores no cotidiano escolar	UFC
2022	D	Castro, Maria Helena	A gestão escolar e a construção de um ambiente inclusivo	UFES
2023	D	Ferreira, Lucas Henrique	A relação entre o diretor escolar e a comunidade	UFPE

\* T (tese); D (dissertação)

**Elaboração:** a pesquisadora

### **Análise dos trabalhos categorizados como coletividade**

A análise dos 06 (seis) trabalhos evidencia que a coletividade aparece como condição estruturante da gestão escolar, incidindo diretamente sobre a qualidade das relações, o clima institucional e os processos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente no sujeito diretor, essas pesquisas deslocam o foco para as dinâmicas intersubjetivas e coletivas que atravessam a atuação profissional na direção de escola.

Os estudos analisam a coletividade tanto em sua dimensão interna, nas relações entre diretores, professores e estudantes, quanto em sua dimensão ampliada, que envolve a participação da comunidade e a construção de vínculos entre escola e território. Em comum, as produções evidenciam que a atuação do diretor se fortalece e se legitima quando se apoia em práticas colaborativas, comunicativas e inclusivas, capazes de mobilizar os sujeitos em torno de um projeto educativo compartilhado.

### **Principais temas abordados**

Um tema identificado nos trabalhos refere-se à afetividade e às relações interpessoais como elementos constitutivos da coletividade. A pesquisa de Rolindo (2021) analisa o trabalho da diretora de escola a partir dos afetos que atravessam o cotidiano institucional, demonstrando como a empatia, o cuidado e a construção de vínculos impactam diretamente a qualidade social do trabalho desenvolvido na escola. O estudo demonstra que a coletividade se constrói por dispositivos formais de participação e também pelas relações humanas que sustentam o trabalho educativo.

Outro tema abordado diz respeito à comunicação entre diretores e professores. Rodrigues (2022) investiga a importância do diálogo no cotidiano escolar e evidencia que práticas comunicativas baseadas na escuta, na objetividade e na tomada de decisões compartilhadas fortalecem o trabalho coletivo e contribuem para a construção de ambientes profissionais mais colaborativos.

A relação entre direção de escola e comunidade é analisada por Ferreira (2023), que focaliza estratégias de participação social desenvolvidas pelos diretores. O estudo evidencia que a abertura da escola à comunidade, por meio de conselhos, reuniões e eventos participativos, fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de uma gestão democrática, fundada em decisões coletivas.

Outros trabalhos analisam a coletividade a partir da relação entre diretores e professores no processo de ensino-aprendizagem. Souza (2021) demonstra que a valorização docente e o incentivo à colaboração pedagógica impactam positivamente tanto a motivação dos professores quanto os resultados educacionais. No mesmo sentido, Gomes (2021) analisa a colaboração entre diretores e professores e explicita correlações entre práticas participativas de gestão e melhores indicadores de desempenho escolar.

Por fim, a temática da inclusão aparece no estudo de Castro (2022), que investiga o papel da gestão escolar na construção de ambientes inclusivos. A pesquisa aponta que diretores que promovem formações, práticas participativas e políticas de inclusão contribuem para transformar a cultura institucional da escola, reforçando a coletividade como espaço de acolhimento da diversidade.

### **Contribuições dos trabalhos para a compreensão da coletividade na atuação do diretor de escola**

Os trabalhos reunidos nessa categoria contribuem para compreender a coletividade como dimensão central da atuação do diretor de escola, indicando que a gestão escolar se sustenta nas relações construídas no cotidiano institucional. Ao analisarem afetividade, comunicação, colaboração, participação comunitária e inclusão, essas produções ampliam a compreensão da gestão escolar como prática compartilhada e socialmente situada.

A análise do conjunto também revela alguns limites. Embora os estudos demonstrem a relevância da coletividade para a qualidade da gestão e dos processos educativos, a maioria deles não analisa de forma sistemática como essa dimensão se constitui no início

da carreira do diretor, nem como os processos de socialização profissional e pertencimento coletivo impactam a permanência e o desenvolvimento dos gestores iniciantes.

### III.V – Trabalhos categorizados como gestão e políticas educacionais

O conjunto reúne estudos que analisam a influência das políticas educacionais sobre o trabalho do diretor, revelando condicionantes externos que moldam práticas, decisões e possibilidades de atuação.

#### Quadro 8 – Trabalhos categorizados como gestão e políticas educacionais, de acordo com ano de publicação

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Univ.
2020	T	Mattos, Rosemary	Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	UNICAMP
2022	T	Carvalho, Eduardo Luiz	As políticas educacionais e o trabalho dos diretores de escola na educação básica	UFPR
2022	T	Santana, Jorge Luiz	O diretor escolar e as políticas educacionais	UFBA
2022	T	Martins, Jorge Eduardo	Os desafios da gestão escolar no contexto das políticas educacionais atuais	UFG
2023	D	Rodrigues, Marselha Aparecida de Paula	Avaliações do SARESP e Indicadores do IDESP	UNIARA
2023	D	Kiss, Fabio Garcia	O diretor de escola e o dinheiro público	UNINOVE
2023	T	Santos, Adriana Lima	A relação entre gestão escolar e o sucesso educacional	UFBA

\* T (tese); D (dissertação)

**Elaboração:** a pesquisadora

#### Análise dos trabalhos categorizados como gestão e políticas educacionais

A análise dos 07 (sete) trabalhos salientam que a gestão escolar é atravessada por políticas educacionais que redefinem atribuições, ampliam responsabilidades e impõem novos mecanismos de controle e responsabilização ao diretor de escola. As produções convergem ao demonstrar que a atuação na direção de escola ocorre em um campo tensionado entre exigências normativas, metas institucionais e demandas pedagógicas.

Os estudos analisam programas específicos, sistemas de avaliação, políticas de financiamento e marcos regulatórios que incidem diretamente sobre o cotidiano da gestão escolar, revelando como essas políticas afetam a autonomia, a tomada de decisão e a organização do trabalho do diretor. Em comum, as produções destacam que o diretor é frequentemente colocado na posição de executor de políticas formuladas externamente, com reduzida margem para adequações ao contexto local da escola.

## **Principais temas abordados**

Parte dos trabalhos refere-se ao impacto de programas governamentais e políticas de gestão sobre o trabalho do diretor. A pesquisa de Mattos (2020) analisa o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e expressa como a implementação de políticas desse tipo amplia as demandas administrativas e burocráticas, sem que haja, necessariamente, investimento proporcional em formação e apoio institucional aos diretores responsáveis por sua execução. Nessa mesma direção, Martins (2022) evidencia os desafios enfrentados pelos diretores ao tentar conciliar exigências burocráticas impostas pelas políticas educacionais com a necessidade de inovação pedagógica na escola.

As avaliações externas e os indicadores educacionais constituem outro núcleo temático relevante. Rodrigues (2023) investiga as percepções dos diretores sobre o SARESP e o IDESP, revelando que esses instrumentos são frequentemente compreendidos mais como mecanismos de controle do que como ferramentas formativas, gerando pressões adicionais sobre a gestão escolar.

O financiamento da educação e a gestão dos recursos públicos aparecem como foco no estudo de Kiss (2023), que analisa os desafios enfrentados pelos diretores na administração financeira das escolas. A pesquisa revela dificuldades relacionadas à prestação de contas, à limitação da autonomia financeira e à complexidade dos procedimentos administrativos exigidos pelas políticas públicas.

A autonomia do diretor no contexto das políticas educacionais é analisada por Carvalho (2022) e Santana (2022), que demonstram como, apesar de a legislação prever certo grau de autonomia administrativa e pedagógica, as políticas centralizadoras e o excesso de normatizações restringem significativamente as possibilidades de decisão dos diretores no cotidiano escolar.

Por fim, Santos (2022) analisa a relação entre gestão escolar e sucesso educacional, destacando que práticas de gestão mais participativas tendem a se associar a melhores resultados institucionais, ainda que inseridas em contextos regulados pelas políticas educacionais.

## **Contribuições dos trabalhos para a compreensão dos impactos das políticas educacionais na gestão escolar**

Os trabalhos reunidos nessa categoria contribuem para explicitar os condicionantes externos que incidem sobre a atuação do diretor de escola e revelam que a gestão escolar não pode ser compreendida à parte das políticas educacionais, dos programas governamentais e dos dispositivos normativos que a atravessam. As produções analisadas oferecem subsídios importantes para compreender como o gerencialismo, a responsabilização, os sistemas de avaliação e o financiamento moldam o trabalho do diretor.

### **III.VI - Síntese geral: um diálogo entre o mapeamento das produções sobre diretores de escola e as perspectivas da tese**

O mapeamento das produções acadêmicas sobre diretores de escola permite situar onde o campo tem se concentrado, quais questões têm mobilizado as pesquisas e quais lacunas permanecem abertas. As investigações analisadas revelam um campo em consolidação, ancorado em universidades públicas e privadas do Sudeste, com destaque para instituições paulistas, e com presença menor nas regiões Sul e Nordeste. Essa distribuição institucional e regional indica que o debate sobre a direção de escola tem se desenvolvido de forma desigual no território nacional, concentrando-se em determinados polos acadêmicos.

Do ponto de vista temático, os estudos mapeados indicam que o papel do diretor de escola tem sido investigado a partir de múltiplos enfoques. As pesquisas sobre profissionalização enfatizam a constituição histórica e institucional da função, os marcos normativos, a formação específica e o reconhecimento do cargo. As produções acerca da profissionalidade deslocam o foco para o trabalho vivido, abordando práticas de liderança, mediação de conflitos, tomada de decisão e as tensões entre os aspectos pedagógicos e burocráticos.

Os estudos sobre gestão e políticas educacionais analisam a influência de programas governamentais, avaliações externas, financiamento e mecanismos de responsabilização sobre o trabalho do diretor. Por sua vez, as pesquisas que tratam da coletividade destacam a centralidade das relações, da comunicação, da colaboração, da participação comunitária e da inclusão na sustentação da gestão escolar. Finalmente, os trabalhos que enfocam o início da carreira revelam um conjunto ainda reduzido de produções, concentradas em poucos contextos, mas que evidenciam a complexidade e a

vulnerabilidade desse período da trajetória profissional.

Embora o conjunto de estudos tenha contribuído de maneira significativa para ampliar a compreensão acerca da direção escolar, o mapeamento também revela uma característica recorrente: as dimensões analisadas tendem a se apresentar de forma fragmentada. Na maioria das produções, a profissionalização é tratada como uma estrutura institucional; a profissionalidade, como um conjunto de práticas já consolidadas; a coletividade, como uma estratégia desejável de gestão; e o início da carreira, como um recorte pontual ou circunstancial. Raramente essas dimensões são examinadas de modo articulado, sobretudo quando se busca compreender como o diretor se constitui profissionalmente nos primeiros anos de sua atuação.

A presente tese se insere e se diferencia de modo mais relevante, ao tomar o início de carreira como recorte temporal do ciclo de vida profissional, para análise e articulação às dimensões da profissionalidade e da coletividade, a pesquisa desloca o debate da função para o processo, da prescrição para a experiência, e da atuação individual para a constituição profissional em relação. A tese evidencia que tornar-se diretor de escola não é apenas assumir um cargo ou responder a exigências institucionais, mas atravessar um percurso marcado por aprendizagens intensas, tensões, inseguranças, redefinições identitárias e pela necessidade concreta de apoio e pertencimento.

Ao compreender a coletividade como dimensão formativa e de sustentação profissional, a pesquisa amplia o campo de análise ao mostrar que a permanência, o fortalecimento e a profissionalização dos diretores em início de carreira dependem, de forma expressiva, das relações que constroem com seus pares, com as equipes escolares e com os coletivos da rede de ensino. Dessa forma, a tese contribui para preencher uma lacuna identificada no mapeamento, ao integrar as dimensões abordadas nos estudos anteriores.

Assim, o mapeamento contextualiza a pesquisa no campo, fundamenta a necessidade da investigação e sustenta suas escolhas teóricas e analíticas. Ao articular profissionalização, profissionalidade, coletividade e início de carreira, esta tese oferece uma compreensão mais aprofundada e sistêmica do processo de tornar-se diretor de escola, contribuindo para o avanço do debate acadêmico e para a reflexão sobre políticas de indução formação e acompanhamento que reconheçam o diretor de escola como sujeito em constante construção profissional. Tais políticas devem considerar a atuação do diretor

como um processo contínuo de aprendizagem, situado e relacional, no qual a identidade e a profissionalidade se desenvolvem por meio das interações com a equipe escolar, das experiências cotidianas e da participação coletiva, valorizando a reflexão crítica e a liderança pedagógica.

## **2. DIÁLOGOS METODOLÓGICOS**

A metodologia dessa tese pode ser apresentada como uma possibilidade para se pensar a formação de diretores de escola a partir de uma vivência de pesquisa-formação, construída com os profissionais e não sobre ou para eles. É importante retomar, ainda, que ao longo do percurso desta investigação, a universidade oportunizou espaço, tempo e referenciais teóricos que serviram de ponto de partida e provocação à reflexão, mas foram os encontros, as narrativas e as interações entre os participantes que deram forma aos caminhos seguidos.

O movimento coletivo que se estabeleceu fez com que o planejamento inicial se transformasse à medida em que as experiências, saberes e realidades dos diretores fossem incorporadas, permitindo que a pesquisa se fizesse no entrelaçamento do previsto e do vivido. Assim, o estudo se coloca como uma possibilidade de inspirar outros processos formativos que valorizem as trajetórias pessoais, as experiências constituídas e as condições reais de trabalho dos gestores escolares, reconhecendo que cada sujeito aprende e se forma na relação singular/plural com o contexto em que atua e com os outros que com ele constroem a escola.

Disto isto, este capítulo tem como proposta apresentar as escolhas metodológicas, já anunciadas nos diálogos teóricos. A ideia é compartilhar os caminhos metodológicos da tese, a partir do percurso trilhado, os sujeitos da pesquisa, a estrutura do curso de extensão e os principais dados produzidos.

### **I - Caminhos percorridos: sobre a metodologia da pesquisa**

#### **a) Percurso metodológico**

Como anunciado na apresentação dos referenciais teóricos que balizam a construção desta tese, a pesquisa-formação se assume, para este trabalho, como pressuposto da reconfiguração do papel do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, considerando o movimento dialógico, que se dá na relação das ideias, teorias e práticas daqueles que estudam e produzem o conhecimento científico, bem como, por aqueles que produzem o conhecimento científico a partir da atuação profissional. Nesse sentido, cabe destacar a compreensão de que existe uma relação de poder mais horizontalizada que

busca unir tanto a produção científica quanto a atuação profissional numa perspectiva de reconhecimento e valorização de todos os envolvidos.

Assumimos a pesquisa-formação como aquela definida por Moraes e Bragança (2021, p.6) a partir dos estudos de Josso:

Josso (2010) nos convida a pensar que a pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida, profissionais e formacionais, e que nesse movimento se potencializam aprendizagens mediadas pelos contextos formativos e reflexivos que se entrelaçam entre o pesquisar e se (auto)formar simultaneamente, levando, assim, a uma transformação e construção do conhecimento científico e de si.

No cenário e movimento da pesquisa-formação, os papéis não se perdem. O pesquisador tem a intencionalidade e compromisso com a produção de uma pesquisa, a partir dos dados construídos, junto e com os profissionais que exercem a função e não sobre eles. Desse modo, o investigador elenca e elege um referencial teórico para ser discutido, buscando intencionalmente, provocar reflexões e estimular a participação dos profissionais, considerados os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa-formação oportuniza que os profissionais tragam as experiências da prática, da atuação profissional e reflitam sobre aquilo que eles muitas vezes de forma isolada, sentem, vivem, experimentam, elaboram e sistematizam, enquanto concepção de trabalho, trazendo para a discussão, no âmbito coletivo, por meio da socialização. Desse modo, algumas concepções iniciais, acabam por ser complementadas, revisitadas e, algumas vezes, reconfiguradas a partir da discussão coletiva. E, nesse movimento dialógico e democrático, percebe-se que as concepções vão ganhando conotações e fundamentos firmados no âmbito coletivo, de uma forma mais diversificada e complexa.

Cabe destacar, ainda, que construir os dados por meio de um curso de extensão promovido pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (UFSCar-So), também cumpre um papel de articulação entre a universidade e a escola de educação básica, entre os pesquisadores universitários e os profissionais da educação que atuam no cargo de diretor de escola, neste caso, especialmente os que estão em início de carreira.

Esse movimento tem, também, um papel político e social com o compromisso de garantir a produção de conhecimentos a partir das contribuições dos profissionais da educação básica, e, ainda, de promover a socialização, a circulação e a publicidade das pesquisas e de produções científicas já realizadas, situações presentes na proposta e execução do curso de extensão.

Por esse viés, a comunicação e a circulação desse conhecimento produzido ganham um novo sentido, a partir das discussões oportunizadas no curso de extensão. Muitos dos profissionais que atuam na direção de escola e estão em período de início de carreira, não conheciam os textos elencados para as discussões e, apontavam a imersão nas atividades diárias e na rotina do trabalho como um dificultador para priorizarem momentos de estudos que, às vezes, aconteciam de forma esporádica e, principalmente, em um movimento individualizado, sendo que, a perspectiva coletiva de discutir e pautar o trabalho desenvolvido, a atuação profissional, foram questões positivas destacadas pelos sujeitos da pesquisa.

Na perspectiva da produção da tese, poderíamos dizer que a construção coletiva dos dados, a partir das contribuições dos diretores de escola em início de carreira, permitiu que nossa pesquisa fosse sendo construída “ por dentro”, à medida que os elementos discutidos, nessa produção, foram construídos a partir, e pelos próprios diretores, em diálogo com o referencial teórico.

Por conseguinte, no decorrer dos encontros, a cada proposição e reflexão trazida, foi reafirmada a necessidade de se pensar em um plano de formação, enquanto política de Estado, construído em consonância com a concepção de desenvolvimento profissional docente.

Os profissionais, debateram amplamente essas temáticas e necessidades e ressaltaram a importância de encontros entre pares planejados para definir e desenvolver ações coletivas. Além disso, destacam que, no cotidiano da prática profissional, recebem uma grande quantidade de informações de seus sistemas, mas reconhecem que informação, por si mesma, não constitui formação.

Por outro lado, quando inseridas em um processo formativo, essas informações são acompanhadas por reflexões e problematizações e garantem espaço de participação para aqueles que desempenham as ações operacionais dentro desses sistemas. Assim, a necessidade de transformar informação em um processo formativo efetivo foi um ponto recorrente nas discussões, sendo considerada essencial para a profissionalização e institucionalização da formação contínua do diretor de escola.

Uma das percepções que emergiu, a partir do percurso realizado, aponta para o fato de que a gestão escolar, a partir da atividade, função ou cargo de diretor de escola é atravessada por um constituir-se. Os diretores passam a se constituírem, a partir do ato

formal que lhes investe no cargo, seja a nomeação, a chamada pelo concurso público ou, ainda, quando são designados à atuação em cargo comissionado. Cabe destacar, no entanto, que embora um ato formal/administrativo estabeleça que aquele professor passará a atuar como diretor de escola, é, sobretudo, a partir das experiências que são vividas e das reflexões sobre o vivido, tanto no âmbito individual, mas, principalmente, pelo processo de socialização coletiva que se dá a constituição do diretor de escola.

É fundamental destacar que a constituição do diretor de escola enquanto profissional se realiza no âmbito coletivo, por meio das interações, relações e práticas compartilhadas com a comunidade escolar. Na escola, no estabelecimento de ensino, ele está sozinho, ainda que tenha o vice-diretor e o orientador pedagógico, que compõem a equipe de liderança, sua função e as relações que ali se estabelecem é de uma liderança, frente à equipe gestora. Então, estar junto com outros diretores, poder socializar situações, que são semelhantes em muitas escolas, e observar como cada profissional escolhe uma forma diferente de atuação, obtendo, também diferentes resultados, a partir das intervenções que faz, pode promover, no diretor, reflexões que ampliam as oportunidades e as possibilidades do desenvolvimento do seu trabalho.

Considerando o cenário de vivências e percepções coletivas, é importante destacar que o cronograma do curso de extensão foi organizado tendo como intencionalidade discutir os eixos, os pilares da pesquisa em andamento, a saber: o início de carreira; a atuação profissional do diretor de escola; e, o âmbito da coletividade na perspectiva colaborativa de trabalho.

Nesse sentido, as temáticas, problematizações, discussões e reflexões foram pensadas na relação com referenciais teóricos, articulados a cada eixo destacado. Portanto, o referencial teórico estava relacionado aos três pilares da pesquisa, acima destacados. O eixo 1 tratou do diretor de escola e o início de carreira. No eixo 2, foram abordadas as dimensões do trabalho do diretor de escola, sua atuação profissional. Já no eixo 3, as questões sobre coletividade, engajamento da equipe e socialização de experiências foram as temáticas centrais das discussões.




Todos os encontros foram realizados de forma remota por meio do *Google Meet*. Com exceção do primeiro encontro, que por problemas técnicos não foi gravado, todos os demais geraram registros em mídia, que foram integralmente transcritos, sendo que cada transcrição ficou com, aproximadamente, 70 páginas.

## b) Os sujeitos da pesquisa

Inicialmente recebemos 30 inscrições para a realização do curso. No material de divulgação foram explicitados os critérios para a seleção dos participantes, a duração do curso, modalidade e periodicidade dos encontros.

**“O processo de profissionalização dos diretores de escola:  
profissionalidade, coletividade e início de carreira”**

<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Estudar e refletir sobre o processo de profissionalização dos diretores de escola, as especificidades do início de carreira e contribuir com pesquisa de doutorado em andamento.</p>	<p><b>Curso de extensão universitária</b> Período de inscrição: <b>05/07/2023 a 20/08/2023</b></p> <p>Manifestação de interesse por meio do link: <a href="https://docs.google.com/forms/d/1aEA17zrNLibOfTnQM6KELd4rKYC8shntREF_nbYcIn/edit">https://docs.google.com/forms/d/1aEA17zrNLibOfTnQM6KELd4rKYC8shntREF_nbYcIn/edit</a></p> <p>O curso será realizado de forma remota, com encontros semanais síncronos, as quartas-feiras das 8h às 12h.</p> <p>Quantidade de vagas: 40 Critérios para seleção:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Diretores de escola que tenham até 03 anos de exercício profissional no cargo;</li> <li>2 - Diretores de escola que tenham entre 4 e 5 anos de exercício profissional;</li> <li>3- Garantia de até 3 vagas para cada município com diretor de escola em início de carreira inscrito no curso;</li> </ol> <p><b>Início previsto para 30/08/2023</b> Certificado de 60h desde que cumpridas as exigências de 75% de participação nos encontros síncronos e realização das atividades propostas.</p>
<p><b>Coord. Daniela de Ávila Pereira Lourenço</b> Supervisora de Ensino Doutoranda do PPGEd – UFSCar/Sorocaba <b>ORIENTAÇÃO</b> <b>Prof.ª Dra. Renata Prenstteter Gama</b> Docente do PPGEd – UFSCar/Sorocaba</p>	

**ORGANIZAÇÃO**   

Fonte: material de divulgação do curso de extensão.

Entre os 30 inscritos, 27 diretores possuíam entre zero e três anos de experiência na direção de escola. Outros dois relataram ter entre quatro e cinco anos de atuação na função, embora uma das participantes tenha demonstrado equívoco nessa informação, uma vez que exercia o cargo há apenas quatro meses. Apenas um participante possuía mais de cinco anos de experiência na direção de escola.

Dessa forma, utilizando como base os estudos de Huberman (1989) que associa o período de 1 a 3 anos de atuação profissional como início de carreira tínhamos a maioria do grupo dentro do público que elegemos para a pesquisa.

Observamos em diálogo posterior com os inscritos que havia uma professora de ensino básico I e uma coordenadora pedagógica inscritas no curso, uma delas era a que declarara de 4 a 5 anos na função. Elas afirmaram que realizaram a inscrição, pois estavam interessadas nas discussões que se estabeleceriam nesse espaço dada a relevância do diretor como liderança da instituição escolar, além de ser uma oportunidade de preparação para, no futuro, exercerem a direção de escola.

As duas profissionais que não eram diretoras de escola e a diretora de escola que possuía mais de cinco anos na função não compuseram o grupo do curso de extensão. A diretora nem chegou a iniciar e as demais não deram prosseguimento.

Desse modo, os dados construídos no curso de extensão se deram exclusivamente a partir das contribuições de diretores de escola em início de carreira.

Dos inscritos com graduação em Pedagogia, 28 profissionais realizaram a formação em instituições privadas, enquanto 2 se formaram em universidades públicas.

No que se refere à escolaridade, 19 participantes possuíam especialização lato sensu; 6 apresentavam outra graduação além de Pedagogia; 4 eram mestres em Educação; e 1 possuía doutorado na área.

Quanto à distribuição por município, Sorocaba concentrou o maior número de inscritos, com 15 participantes, seguida por Votorantim, com 10 inscrições. Araçoiaba da Serra contou com 2 inscritos, enquanto Itapetininga, Capivari e Cabreúva registraram 1 participante cada.

Entretanto, a participante vinculada ao município de Capivari não iniciou o curso, assim como a inscrita de Cabreúva. Dessa forma, os diretores de escola que efetivamente participaram da pesquisa atuavam nos municípios de Araçoiaba da Serra, Itapetininga, Sorocaba e Votorantim.

Observa-se que a maior parte dos profissionais conciliou trabalho e estudos durante a graduação, realizando o curso no período noturno, todos em instituições privadas de ensino superior.

No que se refere à experiência profissional anterior ao ingresso na direção de escola, uma das participantes atuava na supervisão de ensino, duas haviam exercido a função de vice-diretora e nove já haviam desempenhado a função de coordenadoras pedagógicas. Além disso, dezoito diretores declararam ter atuado exclusivamente como docentes em sala de aula antes de assumirem a função de diretor de escola.

Em relação ao tempo de experiência na docência, nenhum participante possuía até três anos de atuação. Cinco profissionais tinham entre quatro e cinco anos de experiência; onze acumulavam de seis a dez anos; cinco possuíam entre onze e quinze anos; outros cinco apresentavam de dezesseis a vinte anos de docência; e quatro contavam com mais de vinte anos de experiência docente.

Desse modo, com base no estudo de Huberman (1989), que considera profissionais com mais de cinco anos de atuação como experientes, pode-se afirmar que a maioria dos inscritos era iniciante na função de diretor de escola, mas já acumulava experiência significativa como docente em sala de aula.

As expectativas dos inscritos foram explicitadas no sentido de aproveitar oportunidades para adquirir novos conhecimentos, com objetivo de agregar na carreira, e contribuir com o ambiente escolar; encontrar maneiras que auxiliassem na prática no que diz respeito a liderança da equipe; vivenciar momentos de reflexão e oportunidade de introspecção com “meu eu e meus objetivos e expectativas”; encontrar embasamento teórico para facilitar o desenvolvimento do trabalho; uma das participantes afirmou que

Ao entrar na direção de escola sem experiência, me senti muito sozinha. Tive e ainda tenho algumas aliadas a quem posso recorrer em caso de dúvidas e de trocas de experiência. Acredito que nesse curso irei encontrar pessoas que se sintam da mesma forma e que também buscam por trocar experiências e conhecimento. (Carolina - Gravação do meet)

Interessante como, ainda que não tenha exercido outra função no suporte pedagógico, Carolina já demonstra a consciência de que sair do isolamento e compartilhar dúvidas, inseguranças e construir, coletivamente, um repertório de possibilidades para atuação em situações que compõe o cotidiano do cargo de diretor de escola, é imprescindível para a constituição identitária do profissional de escola iniciante.

Outros profissionais buscavam espaço de reflexão sobre a função da direção, seus limites e possibilidades; conhecimentos práticos e teóricos, além de: desenvolvimento profissional e pessoal; possibilidade de entendimento sobre o que é se tornar diretor de escola e momentos de interação com os pares para troca de experiências sobre os desafios do cargo; subsídios para o aperfeiçoamento da prática gestora; aprender mais sobre a profissão; buscar conhecimento, compartilhamento de ideias para a superação de desafios no dia a dia do cotidiano escolar; capacitação e atualização na atuação da gestão; entender melhor o processo para fazer o melhor no desempenho das atribuições do cargo; compreender a complexidade da gestão escolar, a fim de melhorar o funcionamento da escola; incentivar a equipe de professores para repensar suas práticas pedagógicas visando garantir uma gestão democrática e ensino de qualidade; conhecer outras experiências; analisar e desenvolver novas práticas; identificar necessidades e desafios no

início da carreira do diretor; e, encontrar embasamento científico para o desenvolvimento das atribuições diárias do diretor de escola.

Conhecer o perfil detalhado dos sujeitos participantes é fundamental, pois permite ao leitor compreender o alcance e a coerência interna da pesquisa. Os dados apresentados, relativos à formação, à trajetória docente, ao tempo de atuação na direção e às motivações que levaram à participação no curso e na pesquisa, situam empiricamente o estudo no campo da profissionalização dos diretores de escola, entendida como um processo contínuo que se inicia com o ingresso no cargo e se desenvolve ao longo das diferentes fases do ciclo profissional docente, tendo o início de carreira como etapa fundamental desse percurso.

Ao evidenciar que o grupo é composto por diretores iniciantes, majoritariamente oriundos da docência e com vivências em redes públicas da região, demonstra-se coerência entre os sujeitos de pesquisa e o objeto da pesquisa, o que assegura a legitimidade das análises sobre o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional desses gestores.

Além disso, tais informações permitem compreender a diversidade de percursos e expectativas que marcam o ingresso na função, aspecto essencial para sustentar reflexões sobre processos de socialização profissional, coletividade e indução na carreira, dimensões constitutivas do desenvolvimento profissional dos diretores de escola.

Nesse sentido, os dados situam o leitor quanto ao contexto de origem das falas e ao lugar de experiência dos sujeitos, o que favorece a compreensão de suas narrativas como expressão de vivências singulares que dialogam com questões mais amplas da gestão escolar.

### **c) Estrutura do curso de extensão**

Após o período de divulgação e da consolidação das inscrições, o curso de extensão iniciou em 30 de agosto de 2023 e foi concluído em 6 de dezembro do mesmo ano, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 9** – Organização temporal dos encontros

<b>EIXO</b>	<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>ENCONTROS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1 - Início de carreira	De 30/08 a 27/09 de 2023	04 encontros síncronos ( <i>Google Meet</i> )	01 data reservada para leituras e atividades
2 - Dimensões do trabalho do diretor de escola	De 04/10 a 25/10 de 2023	03 encontros síncronos ( <i>Google Meet</i> )	Dia 11/10 estava previsto um encontro síncrono que não ocorreu, devido à dinâmica da semana das crianças nas escolas
3 - Coletividade, engajamento da equipe e socialização de experiências	De 01/11 a 06/12 de 2023	05 encontros síncronos ( <i>Google Meet</i> )	Último encontro reservado para a socialização das aprendizagens

**Elaboração:** a pesquisadora

Todos os encontros foram realizados pela plataforma *Google Meet* e o acolhimento dos cursistas, quando “entravam” na sala de reuniões virtual, era feito pela pesquisadora. No primeiro encontro foi apresentada a proposta com destaque para a organização por eixos (o período de início de carreira, a atuação profissional no cargo de diretor de escola e a coletividade e perspectiva colaborativa de trabalho); apresentamos, também, a proposta para a escrita das memórias dos encontros, bem como um cronograma de mediação dos encontros. Fizemos uma breve apresentação do referencial teórico que já estava elencado pela coordenadora do curso, e orientadora da tese, Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Prenstteter Gama e pela pesquisadora, a partir dos eixos da tese, acima destacados.

Considerando a perspectiva coletiva do trabalho e o referencial teórico foi concebido como um ponto de partida para as discussões. No primeiro encontro, realizado em 30/08/2023, propôs-se que cada reunião contasse com a participação de um ou dois diretores, os quais assumiriam um papel de mediação junto à pesquisadora. Essa mediação teria como objetivo fomentar a discussão do referencial teórico a partir das experiências práticas dos próprios diretores, bem como promover provocações que estimulassem a reflexão coletiva.

Além disso, buscou-se oportunizar aos diretores em início de carreira a possibilidade de compartilhar suas vivências, de modo que se sentissem acolhidos e à vontade para expor tanto suas dificuldades quanto suas experiências exitosas diante das demandas cotidianas, sem a imposição de uma lógica de certo ou errado. Nesse contexto,

o grupo manifestou concordância com a proposta de participação ativa dos cursistas na mediação dos encontros.

Inicialmente, houve hesitação e insegurança em apresentar-se para compor a mediação do encontro seguinte, porque ninguém sabia, de fato, como seria essa atividade. Nesse momento, lhes foi explicado que essa mediação não era na perspectiva de que “dessem aula” sobre o referencial teórico, mas, a ideia seria pensar estratégias para apresentar a temática ao grupo. Em síntese, a dupla ou trio de mediação pensaria em como responderiam as seguintes perguntas: *Como vamos propôr a discussão desse tema ao grupo? Quais perguntas norteadoras podemos fazer para que o grupo possa desenvolver a discussão de uma forma mais tranquila e segura, no sentido de entenderem que não existem respostas prontas, mas que a gente vai elaborando as experiências a partir da socialização, das práticas, das soluções encontradas, das dificuldades, das perspectivas e pensamentos de cada participante?*

O movimento era sempre partir de uma perspectiva que é individual, socializada no coletivo, oportunizando que um outro colega de curso, que também é diretor de escola, pudesse trazer sua visão, sua perspectiva, ampliando, assim, o repertório de ações que se podem desenvolver no seu cotidiano, mas também de concepções que norteiam a prática profissional.

Então, por alguns encontros, geralmente dentro do eixo 1, nós conseguimos organizar a mediação. Quando entramos no eixo 2, as demandas da direção de escola se intensificaram e essa dinâmica apresentou-se com mais dificuldades, tanto para definir quem poderia compor o grupo que faria a mediação do encontro, quanto a memória do encontro, que era uma outra atividade acordada no coletivo. Então, a partir do eixo 2, foi necessário repensar a dinâmica dos encontros com um roteiro, a partir de algumas perguntas norteadoras elaboradas pela pesquisadora, que passou a mediar as discussões e reflexões. Como já era um período de utilização e prestação de contas do PDDE, as atividades de segundo semestre e final de ano, e, em alguns municípios já iniciaram as discussões sobre atribuição de aulas e planejamento para o ano letivo seguinte (2024)

A memória, como dito anteriormente, foi uma outra proposta apresentada no primeiro encontro do curso de extensão e memória teria formato diferente de ata. Quem ficasse responsável por escrever a memória do encontro deveria trazer sua perspectiva: como vivenciou e suas percepções acerca do que aconteceu naquele encontro. A proposta

apresentada, indicava que a memória deveria ser um instrumento que poderia oportunizar a um colega que não pode participar, saber, sob a perspectiva do autor da memória, os acontecimentos daquele encontro. A provocação para nortear a escrita era, mais ou menos, essa: *Se um colega faltou no encontro da semana passada e você encontra com esse colega e ele pergunta: “Viu, o que teve no encontro da semana passada?”* O que você contaria para ele? Quais foram os pontos principais que aconteceram, as principais discussões, aquilo que mais te tocou, aquilo que ficou mais forte para você, que te fez refletir?

O potencial dessas memórias ampliava-se, uma vez que eram lidas no início do encontro subsequente, possibilitando aos demais participantes complementá-las com suas percepções, estabelecendo um diálogo com o registro elaborado por aquele participante. As identificações eram apresentadas ao coletivo, ao passo que outros participantes também se manifestavam, afirmando que determinadas perspectivas até então não haviam sido por eles consideradas.

Ainda sobre as memórias, observávamos que alguns colegas que não tinham participado do encontro também relatavam a importância dessa ação, visto que podiam, nesse momento coletivo, se situarem no movimento do curso. Da mesma forma que ocorreu com a mediação, a memória foi uma ação que não teve continuidade até o final do curso. Uma das motivações que dificultou sua continuidade, foi a desistência de alguns participantes, sendo que ao final tínhamos, aproximadamente, 11 cursistas.

Considerando a quantidade de cursistas que permaneceram, não era possível garantir toda essa organização e rotatividade, devido a algumas ausências esporádicas, atividades ou convocações que aconteceram no mesmo dia do curso.

Alguns municípios oportunizaram que o diretor pudesse participar, sendo dispensado do registro de ponto durante o horário do curso. Ele participaria do curso do local que lhe fosse mais adequado e, quando terminasse, se dirigiria à escola. No entanto, essa não foi uma realidade para todos e, por isso, em alguns municípios aconteceram convocações e sobreposições de agenda, no dia/horário do curso, prejudicando a proposta das mediações e da escrita das memórias.

Para minimizar essa situação, lançamos mão de estratégias coletivas, como: definir em poucas palavras o que mais marcou no encontro passado; escrever no chat uma frase/palavra que representasse o encontro da semana anterior; recordar coletivamente a

discussão oportunizada no encontro anterior. Fazíamos isso no início do encontro, quando não tínhamos uma memória escrita por um dos cursistas. Era uma espécie de construção de memória coletiva do encontro.

Nesse contexto, como oportunidade de melhoramento e aprendizagem observados no movimento realizado, destacamos a necessidade de que, ao propôr a mediação compartilhada e a escrita das memórias dos encontros, é preciso fechar o cronograma já no primeiro encontro, colocando o nome de todos os participantes que farão a memória, bem como a mediação, de forma que, estabelecido o compromisso, as pessoas possam se organizar com as demais responsabilidades. Ademais, quando no decorrer do curso, se solicita que a cada encontro haja um mediador e uma pessoa para escrever a memória, esse movimento provoca algumas tensões nas relações do grupo. Uma das percepções, discutidas com a orientadora da tese, foi a de que precisamos encontrar alternativas para substituir tais atividades, quando necessário, e conseguir manter um clima harmonioso, no grupo, de modo que não trouxesse uma sobrecarga aos diretores, acarretando mais desistências, por medo de assumir a responsabilidade e não conseguir cumprir. Os encontros semanais, ainda que mantivessem uma lógica de discussão bem próxima da atuação profissional dos diretores, não oportunizavam um período muito longo para que fizessem as leituras e as atividades. Então, algumas intercorrências poderiam acontecer e complicar os compromissos assumidos na perspectiva da memória e da mediação, por isso, um cronograma feito no início é fundamental.

Para além das memórias e mediações, movimentos disponibilizados à participação, também foi criado um grupo de *WhatsApp*, que era utilizado para garantir as comunicações mais rápidas, como o *link* de acesso ao *Google Meet*, bem como, para socialização de materiais, visto que, às vezes, no decorrer do encontro, referências eram citadas e comentadas, gerando interesse do grupo. Assim que terminava o encontro, os materiais comentados eram compartilhados no grupo de *WhatsApp*, além de informações que, por aquele canal, chegaria com mais agilidade. Os diretores também tinham acesso e podiam fazer intervenções e participar das discussões, durante os encontros, usando o microfone do *Google Meet*, como estratégia, além dos registros feitos pela ferramenta do chat, que oportuniza que “fóruns” de debates ocorram paralela e simultaneamente ao que os mediadores estão propondo e, muitas vezes, acabam por ser inseridos nas discussões.

É importante indicar que os escritos narrativos e demais atividades foram apresentadas à posteriori, sempre no encerramento de cada encontro e nem todos os encontros contavam com atividades a serem desenvolvidas. Algumas vezes, a questão era trazida para discussão no grupo e tinha a gravação como registro. Com essa organização, os cursistas, que já tinham acesso aos referenciais teóricos elencados para discussão de todos os encontros, se organizavam para fazer as leituras individuais, nos momentos mais oportunos de sua rotina, sendo que o combinado era que, no dia do encontro, o material tivesse sido lido.

Veza ou outra, algumas pessoas não conseguiram realizar a leitura, mas não foi um fator recorrente ou que comprometesse o desenvolvimento do curso, visto que o grupo se mostrou bastante comprometido com essa atividade. Para a discussão dos textos, referencial teórico, geralmente nós utilizávamos destaques de alguns trechos que nos marcaram, durante a leitura. Então, a proposta era, ao realizar a leitura individual, ir dialogando com aquele texto, fazendo destaques sobre a compreensão individual acerca do que o autor está lhe dizendo; o quê esse texto lhe desperta; quais conexões são possíveis de se estabelecer com a experiência vivida ou que esteja sendo vivenciada, na perspectiva de fazer compreender melhor alguma situação ou concepção trazida por outros profissionais da escola.

A leitura dos referenciais teóricos sempre esteve atrelada a ideia de diálogo, a partir de anotações ao lado do texto; do destaque de excertos que pudessem compôr discussões e reflexões da questão norteadora proposta pela mediação. A seguir, apresentamos as referências que integraram o curso de extensão.

#### Quadro 10 – Referências que integraram o curso de extensão

EIXO 1: INÍCIO DE CARREIRA	
Data	Referencial teórico
30/08/2023	LIMA, E. F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171</a> <u>Acesso em 20.ago.2023</u>
06/09/2023	HEES, L. ANDRÉ, M. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. In: PASSOS, Laurizete Ferragut (Org.). Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 221-246.  SEMIS, L. 11 coisas que ninguém te conta antes de assumir a direção de uma escola. Gestão Escolar,

	2018. Disponível em <a href="https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1955/11-coisas-que-ninguem-te-conta-antes-de-assumir-a-direcao-de-uma-escola">https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1955/11-coisas-que-ninguem-te-conta-antes-de-assumir-a-direcao-de-uma-escola</a> Acesso em 20.ago.2023.
13/09/2023	AZEVEDO, A. A.; FERNANDES, C. M.; BONIFÁCIO, R. M. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 31–44, 2014. Disponível em: <a href="https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/84">https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/84</a> . Acesso em: 23.ago.2023.
20/09/2023	MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <a href="https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17">https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17</a> . Acesso em: 23.ago.2023.
27/09/2023	DAY, C. Ser professor. Desenvolver-se como profissional. In: Desenvolvimento Profissional de Professores. Porto Editora, 2001. pp. 15-45.
<b>EIXO 2: DIMENSÕES DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA</b>	
04/10/2023	SANTOS, WR. Os desafios da direção escolar na implementação de uma gestão democrática. Cadernos de Pesquisa, v.14 n27 (2020). Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1302">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1302</a> Acesso em 25.ago.2023.  Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. Cadernos De Pesquisa, 52, e08984. Disponível em <a href="https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984">https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984</a> Acesso em 25.ago.2023
11/10/2023	OLIVEIRA, D.J. Gestão escolar: formas de acesso ao cargo de diretor, e concepção adotada pelo diretor em atuação. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. 2015.
18/10/2023	LÜCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. Indicação de páginas para leitura: 1-2; 4-6; 12-13; 69-80.
25/10/2023	PARECER CNE/CP Nº: 4/2021 COLEGIADO: CP APROVADO EM: 11/5/2021: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191151-pcp004-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191151-pcp004-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 25.ago.2023
<b>EIXO 3: COLETIVIDADE, ENGAJAMENTO DA EQUIPE E SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS</b>	
01/11/2023	PIO, JFS. Possibilidades práticas e melhoria na gestão escolar do município de Aurora – CE: formação em mentoria de diretores, In: Dossiê: "Mentoria de diretores de escola". Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/43">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/43</a> Acesso em 23.ago.2023
08/11/2023	GOMES, A.S; LOBATO, C.D.P; SILVA, M.L.C. Mediação de conflitos na escola e a mentoria de diretores escolares. Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1934/819">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1934/819</a> Acesso em 23.ago.2023
22/11/2023	SILVA, R.C.S. Liderança compartilhada e coliderança na formação em mentoria de diretores de escola. Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1905/820">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1905/820</a> Acesso em 23.ago.2023  Encontro para socialização das cartas aprendizagens.

**Elaboração:** a pesquisadora

Por fim, cabe destacar que o curso foi certificado pela UFSCar, com carga horária de 60 (sessenta) horas, computando tanto os encontros que ocorreram de forma síncrona,

como também, as atividades a serem desenvolvidas e as leituras. Para ter direito a certificação, era necessário o mínimo de 75% de presença e a realização das atividades propostas.

#### d) Principais dados produzidos

Nesse sentido, optamos por apresentar os dados produzidos, a partir dos três eixos trabalhados durante o curso de extensão, conforme segue:

#### Eixo 1 – Início de carreira

No decorrer do curso, ampliar e manter além da escrita das memórias, das quais já falamos anteriormente e que comporão os dados para análise, propusemos aos diretores de escola que desenvolvessem algumas atividades narrativas, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 11 – Atividades realizadas no curso de extensão (Escritos Narrativos)**

	<b>PROBLEMATIZAÇÃO PARA A ESCRITA DAS NARRATIVAS</b>	<b>EXPECTATIVA APRESENTADA AO DIRETOR DE ESCOLA</b>
1.	O diretor de escola é professor?	Discorrer livremente sobre a temática, a partir dos conhecimentos prévios individuais.
2.	Eu, “_____”, diretor de escola	Narrar sobre o percurso como diretor de escola, a partir dos pontos que considere pertinente (desafios, desejos, frustrações, realizações etc.)
3.	O dia em que eu pensei seriamente em desistir da direção de escola.	Relatar uma situação/experiência que fez se questionar sobre a escolha pela direção de escola. Um episódio que fez pensar em desistir.
4.	Por que a atuação no cargo de diretor de escola exige experiência como docente em sala de aula? Quais são as contribuições e os limites dessa experiência?	Descrever qual a importância da experiência docente, como professor em sala de aula, para a atuação do diretor de escola. Quais são as contribuições e os limites dessa experiência como docente?
5.	Quais são as descobertas e experiências que motivam a permanência como diretor de escola?	Relatar, considerando os desafios enfrentados pelo diretor de escola, quais são as descobertas e as experiências que incentivam à permanência no cargo. O que faz com que você continue sendo diretor de escola?
6.	Produção textual para o fechamento do eixo 1, início de carreira.	Apresentar os pontos mais importantes, a serem considerados nos âmbitos pessoal, institucional e para a atuação profissional do diretor em início de carreira, considerando os estudos, discussões e os compartilhamentos realizados sobre a temática no curso de extensão.
7.	Escrita de uma carta intitulada: Carta de um diretor iniciante	Cada carta deve ter um destinatário. Vocês escolherão “para quem” escreverão. Pode ser para a comunidade escolar, a equipe

		<p>escolar, a Secretaria da Educação, as instituições formadoras, um diretor experiente, e até para vocês mesmos... O importante é que vocês tragam na carta esse percurso que os trouxeram até aqui, as aprendizagens construídas por vocês desde que ingressaram até o presente momento, e, se for pertinente na escrita da carta, poderão abordar se o curso contribuiu para o desenvolvimento de vocês. Nesse ponto, é importante que, se resolverem abordar a avaliação do curso dentro da carta, tragam elementos concretos de contribuição. Caso vocês prefiram, podem realizar a avaliação do curso separado da carta. As cartas serão lidas no próximo encontro e dessa forma, encerraremos o curso.</p>
--	--	---

**Elaboração:** a pesquisadora.

As atividades eram solicitadas sempre ao final de cada encontro, sendo importante ressaltar, conforme se pode observar, que dos doze encontros, foram solicitadas narrativas escritas em seis deles.

Essas atividades, *a priori*, deveriam ser entregues pelos cursistas, via *Google Sala de Aula*, mas, devido a falta de familiaridade com a ferramenta, muitos solicitaram que pudessem fazê-lo por e-mail.

A proposta era trabalhar com narrativas escritas pelos diretores de escola em início de carreira, e o foco foi oportunizar que eles olhassem para esse período específico do ciclo profissional. Ao planejarmos a escrita de narrativas, voltadas ao eixo 1, a ideia era provocá-los a pensar sobre: *Como estavam se entendendo enquanto diretor? Quais foram as crises e as descobertas que eles vivenciaram nesse período?*

Nesse contexto, a primeira narrativa propunha que os participantes escrevessem sobre o professor, partindo da problematização acerca da identidade do diretor escolar: sendo ele oriundo da docência, questiona-se em que medida permanece professor na atuação da função diretiva. Assim, a intencionalidade consistia em convocá-los à reflexão, à luz dos referenciais teóricos trabalhados, sobre o que significa ser diretor de escola. A segunda narrativa, por sua vez, buscava oportunizar que o diretor refletisse e elaborasse um relato sobre o ser diretor ao longo de sua trajetória de vida, de modo a evidenciar que as dimensões pessoal, profissional, social, cultural e política se entrelaçam, constituindo um sujeito complexo e integral. Nessa perspectiva, enfatiza-se a inserção profissional do diretor em articulação com sua permanência na profissão docente, favorecendo a compreensão de si como professor na atuação de um cargo de direção, ao mesmo tempo em que se

destacam as distinções conceituais e práticas entre o gestor, o diretor-professor e o administrador desvinculado da docência.

A partir dessa primeira intencionalidade, foram estabelecidas as orientações para a escrita das narrativas, tomando como foco os momentos mais emblemáticos do início da carreira. Entre esses aspectos, destacam-se as crises vivenciadas, as descobertas realizadas, os fatores que contribuem para a permanência na função, os elementos percebidos como positivos e o modo como esse período é interpretado pelos participantes, buscando articular, de forma integrada, as dimensões profissional e pessoal.

O que se observa, olhando para o processo dessas produções, na relação com a estrutura planejada no curso de extensão, é que existe um modo de ser que é próprio do sujeito e ele leva isso para a profissão. Se ele é uma pessoa mais preocupada com as questões técnicas ou um sujeito mais inseguro, esses traços serão levados para o cargo que ele está ocupando. Dessa forma, as discussões se encaminharam para reflexões voltadas a esse sujeito integral e como ele se insere e lida com esse momento específico do ciclo profissional, que é o início de carreira.

Nesse cenário, enquanto material que comporá o movimento de análise temos os escritos narrativos solicitados no decorrer do Eixo 1: início de carreira, sendo importante destacar que os nomes dos autores serão todos fictícios e definidos pela pesquisadora, para garantia do sigilo e confidencialidade das informações.

Outro material relevante, produzido ao longo do curso de extensão e que será fonte para responder a problemática de pesquisa e para alcançar seus objetivos são **as gravações e transcrições dos encontros síncronos** realizados a partir da ferramenta *Google Meet*, conforme quadro abaixo:

**Quadro 12** – Gravações e transcrições dos encontros síncronos (*Google Meet*)<sup>2</sup>

DATA	EIXO TEMÁTICO DO ENCONTRO	HORAS DE GRAVAÇÃO	PÁGINAS DE TRANSCRIÇÃO
06/09/23	Início de carreira	3h38min	84
13/09/23	Início de carreira	3h02min	85
20/09/23	Início de carreira	2h55min	70
04/10/23	Dimensões do trabalho do diretor de escola	2h59min	86
18/10/23	Dimensões do trabalho do diretor de escola	2h46min	73
25/10/23	Dimensões do trabalho do diretor de escola	3h04min	87
01/11/23	Coletividade, engajamento e socialização	2h56min	80

<sup>2</sup> O armazenamento das gravações, bem como suas transcrições seguiu protocolo conforme a autorização da pesquisa.

08/11/23	Coletividade, engajamento e socialização	2h43min	77
22/11/23	Coletividade, engajamento e socialização	3h03min	83
29/11/23	Coletividade, engajamento e socialização	2h53min	77
06/12/23	Socialização das cartas e encerramento do curso	2h05min	55

**Elaboração:** a pesquisadora

## **Eixo 2: Dimensões do trabalho do diretor de escola**

No segundo eixo, que aborda a atuação profissional do diretor escolar, a estratégia adotada nos encontros consistiu na socialização de vivências e experiências articuladas ao referencial teórico. Nesse contexto, foram convidados dois diretores com mais de dez anos de atuação na função, sendo, portanto, considerados profissionais experientes. O critério para o convite pautou-se nas trajetórias que apresentam na gestão de creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Ressalta-se que os diretores convidados atuam no setor supervisionado pela pesquisadora, em sua função de supervisora de ensino, a qual acompanha a prática profissional desses gestores e conhece as formas como conduzem as dimensões administrativa, pedagógica e financeira, bem como o relacionamento interpessoal no contexto de trabalho.

A participação desses profissionais se deu a partir do convite para que eles escrevessem uma carta aos diretores em início de carreira a partir do tema: *Carta a um diretor iniciante*. A ideia é que eles pudessem socializar alguns elementos de suas trajetórias, remetendo-se ao início de carreira de cada um, na relação com a experiência que eles têm atualmente: *Se pudessem olhar para trás, o que gostariam de saber, o que gostariam que lhes tivessem lhes contado, quando ingressaram na direção de escola?*

A escrita das cartas mobilizou movimentos de reflexão, não somente nos diretores cursistas. Enquanto pesquisadora, ao ler uma delas, fui impelida a manter o diálogo provocado pela carta:

*Caro [...], não resisti e já de antemão peço desculpas por responder sua carta a essa hora da madrugada. Foi inevitável!*

*A vida tem pressa e entre a febre da minha pequena, a leitura de texto, a digitalização de documento e a tinta da impressora que precisa ser trocada, cá estou eu no batidão da vida cotidiana me deleitando de madrugada com esse encontro existencial entre brasileiros que compartilham realidades, sonhos e esperanças muito próximos.*

*Sempre gostei de cartas. Elas me remetem à essência da nossa humanidade. Por meio dela nos revelamos, nos damos a conhecer, deixamos nossa marca na vida das pessoas que, a partir das nossas palavras e dos nossos silêncios, caminham conosco pelas trilhas que em outros tempos e espaços desbravamos sozinhos.*


*Aquilo que está em nós transborda pelas cartas. Temos uma intencionalidade e nos colocamos a escrever, mas, de repente, a carta vai se escrevendo e nos escrevendo junto com ela. Ao final, olhamos para as sentenças que, para além daquilo que pode ser decodificado, precisam ser lidas com a intensidade daquele que vive e sobrevive, daquele e daquela que decididamente se recusa a ficar pela beira do caminho!*

*É lindo isso: saber que não nos deixamos à margem e, portanto, conhecemos o impacto das nossas ações na vida de todas as pessoas com as quais nos relacionamos. Dessa forma, política, agimos no mundo!*

*Emocionada li a sua carta e me reconheci muitas vezes em situações tão suas, mas ao mesmo tempo tão nossas enquanto realidade do povo brasileiro: estudante de escola pública, trabalhador e estudante, migrante da sua cidade natal e construtor de um novo capítulo da sua história que traz consigo as marcas da existência e esforço de toda a sua família e amigos que incentivaram, torceram, temeram e ajudaram no que foi possível.*

*Agradeço imensamente a partilha e tenho certeza que os diretores que iniciam sua trajetória nesse momento serão presenteados e convidados a continuar as reflexões provocativas iniciadas por você!*

*Gostaria de lhe dizer, agora enquanto supervisora (identificação da escola), que sim, você é um diretor diferente de todos os outros que experienciei na sua trajetória escolar e profissional, que o maior encantamento que sinto ao percorrer os espaços da escola é com a alegria das crianças e com a atitude curiosa e investigativa que a disposição e a forma de pensar espaços e tempos promovem nos pequenos! Parabéns pelo seu trabalho e vamos seguir porque juntos podemos fazer diferença na vida das crianças e, também, dos profissionais com os quais trabalhamos!*

*Não é possível que apenas trabalhemos, é necessário que a atuação profissional nos ajude a ressignificar a vida e a relação com as pessoas. Sigamos firmes! *

Segue, réplica do diretor:

*Foi muito doido, pois acordei quase no horário que você me mandou a mensagem e não consegui não ler. É isso, você descreveu de forma belíssima a importância e o poder que as cartas possuem. Sua resposta está reverberando na minha mente e estou muito grato por ser o que sou e estar onde estou. Acho que não consigo fazer diferente, pois é da minha essência. As vezes a gente se cansa um pouco, mas o esperar freireano é mais forte e, não dá para deixar a peteca cair, assim continuo, sempre em busca de novos atravessamentos, de olhares que possam transver o cotidiano, a educação e o mundo. Obrigado pelo carinho!*

Cada carta foi socializada por seu respectivo autor em um dos encontros do eixo 2, realizados em momentos distintos, embora ambos integrassem esse mesmo eixo do curso. Inicialmente, procedeu-se à apresentação do diretor de escola convidado e, na sequência, realizou-se a leitura da carta aos diretores cursistas. Após esse momento, abriu-se espaço para considerações e questionamentos, favorecendo a constituição de um amplo diálogo entre os participantes.

Observou-se que muitos participantes se identificaram com os relatos apresentados nas cartas, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados, tanto por aqueles em início de carreira quanto por diretores experientes. As questões relacionadas ao relacionamento interpessoal destacaram-se de forma significativa, sendo reconhecidas como desafios recorrentes que envolvem diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar. Assim, tais questões se manifestam independentemente do tempo de experiência do diretor, seja na relação com a equipe gestora: vice-diretor e orientador pedagógico, seja nas interações com responsáveis pelos estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

Nesse contexto, percebe-se que as situações que envolvem os relacionamentos interpessoais, se apresenta como uma dimensão desafiadora para quem atua na direção de escola, havendo a necessidade de que desenvolvam habilidades de comunicação e de mediação de conflitos. Lidar com esses desafios, compõe o cargo e a atuação profissional do diretor de escola, em especial, porque não é um cenário que aparece para os iniciantes e que depois é superado, ele é inerente às relações humanas.

### **Eixo 3: Coletividade, engajamento da equipe e socialização de experiências**

No terceiro eixo, o objetivo foi ampliar a compreensão, a partir dos diálogos e relações no coletivo, sobre o que é o início de carreira adentrando, um pouco mais, ao universo da atuação profissional do cargo de diretor de escola. A expectativa foi promover reflexões sobre o que o diretor faz, independentemente de ser iniciante ou experiente, e como algumas demandas são permanentes, independente do ciclo profissional, enfatizando, nesse ponto, o trabalho coletivo.

Para esse eixo, a dinâmica foi a socialização, a partir do referencial teórico, que trabalhou as mediações, as interações e a liderança. No final, os diretores foram convidados a escreverem uma carta, intitulada: “*Carta de um diretor em início de carreira*”. Para essa atividade, eles ficaram livres para escolher tanto o(s) destinatário(s), quanto o conteúdo que constaria na carta. Foi um exercício muito interessante, visto que alguns escreveram para sua equipe escolar, e outros tiveram a si próprios como destinatários. O último encontro foi reservado para leitura dessas cartas, como uma forma de socialização das aprendizagens

e, avaliação do curso integrada, ou não, à escrita da carta. As cartas escritas pelos diretores cursistas também constituem os dados para continuidade da tese.

A perspectiva de análise dos dados a ser desenvolvida é baseada na triangulação de dados e será aprofundada no tópico a seguir.

### **e) Análise e composição de resultados: triangulação de dados**

De acordo com os estudos de Santos et al. (2020), a triangulação é uma metodologia de pesquisa que busca aumentar a credibilidade, a confiabilidade e o rigor científico na análise de um fenômeno. Esse método caracteriza-se pela combinação de diferentes fontes de dados, teorias, métodos e pesquisadores, com o objetivo de minimizar vieses e ampliar a compreensão da realidade sob múltiplas perspectivas. A triangulação é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente quando se deseja uma análise mais aprofundada e reflexiva sobre um fenômeno social ou humano. Ela pode assumir diferentes formas, conforme destacamos a seguir:

a) Triangulação de dados – uso de diferentes fontes de dados, construídos em distintos momentos, lugares ou com diferentes sujeitos.

b) Triangulação de pesquisadores – mais de um pesquisador analisa os mesmos dados para garantir uma interpretação mais ampla do objeto de investigação.

c) Triangulação teórica – utilização de mais de uma teoria para interpretar um mesmo fenômeno.

d) Triangulação metodológica – utilização de diferentes métodos para investigar um mesmo fenômeno, podendo ser intramétodo (várias técnicas dentro do mesmo método) ou intermétodo (combinação de métodos distintos).

e) Triangulação ambiental – análise de fatores externos, como locais, horários e contextos, para verificar possíveis influências ambientais nos dados.

Portanto, a triangulação de dados, como metodologia de pesquisa, representa uma abordagem essencial para fortalecer a confiabilidade dos estudos qualitativos, garantindo que os resultados sejam mais completos e contextualizados.

Desse modo, considerando os estudos de Santos et al. (2020), a pesquisa que ora se apresenta pode ser classificada, em relação à triangulação de dados, da seguinte forma:

**Enquanto utilização dos dados:** a pesquisa segue um modelo estruturado que utiliza diferentes fontes e métodos para a construção e análise dos dados, caracterizando-

se como uma triangulação integrativa. São utilizadas as seguintes fontes:

- a) transcrições de encontros (diálogos e interações analisados com apoio de inteligência artificial);
- b) instrumentos escritos (narrativas, memórias, cartas e avaliações);
- c) súmulas de atribuições (documentos institucionais que descrevem as responsabilidades do diretor).

Esses dados são analisados separadamente e, posteriormente, comparados, garantindo uma análise, interpretação e construção de resultados mais abrangentes e consistentes, a partir de diferentes perspectivas.

**Triangulação metodológica (intramétodo):** a pesquisa adota diferentes técnicas dentro do método qualitativo, conforme destacamos a seguir:

- a) análise documental (súmulas, cartas, avaliações);
- b) análise de narrativas e memórias (relatos dos diretores);
- c) análise de transcrições de encontros (com o auxílio de inteligência artificial para identificação de padrões e categorias).

Essa abordagem permite aprofundar a análise e enriquecer a interpretação dos dados qualitativos, contribuindo para uma compreensão mais rigorosa do fenômeno investigado.

A composição dos resultados decorreu do cruzamento entre os achados produzidos por cada instrumento e técnica utilizados. Primeiro, cada conjunto de dados (documentos institucionais, narrativas e transcrições dos encontros) foi analisado separadamente, respeitando suas especificidades.

Em seguida, os resultados parciais foram comparados, e permitiram identificar convergências, diferenças e complementaridades entre as fontes. Esse movimento de aproximação e confronto gerou uma leitura mais ampla e integrada.

**Desse modo, a pesquisa configura-se como uma triangulação múltipla de dados e metodológica:** de dados, por combinar diferentes fontes (transcrições, narrativas e documentos institucionais); e metodológica, por empregar diversas técnicas dentro do método qualitativo (análise documental, análise de narrativas e análise das transcrições) realizadas). Essa combinação amplia a profundidade analítica e reforça a coerência interna da investigação, pois permite examinar o mesmo objeto sob perspectivas distintas.

O uso articulado dessas estratégias fortalece a credibilidade e a legitimidade dos

resultados, ao reduzir possíveis vieses e sustentar as interpretações em evidências que se confirmam entre si. Portanto, a triangulação adotada oferece uma compreensão contextualizada do processo de profissionalização do diretor de escola em início de carreira e evidencia a relação entre profissionalidade e coletividade como dimensões centrais desse percurso.

## **II. Uso ético e metodológico da inteligência artificial na pesquisa educacional**

O avanço das tecnologias de linguagem natural e a popularização da inteligência artificial generativa (IA) têm provocado, no campo da pesquisa acadêmica, um debate necessário sobre autoria, ética e rigor metodológico. As universidades e periódicos científicos reconhecem que a IA não deve ser tratada como uma ameaça à autoria humana, mas como uma ferramenta de apoio operacional, capaz de ampliar a precisão, a organização e o alcance analítico das investigações.

De acordo com o Manual Ético para o Uso da Inteligência Artificial Generativa (Santella, 2023) e as Diretrizes para Uso de IA da Revista Educação Matemática Pesquisa, vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), classificada como Qualis A1, o emprego de ferramentas de IA generativa na redação acadêmica deve pautar-se por critérios de transparência, responsabilidade e supervisão humana.

Essas diretrizes normatizam o uso ético da IA em manuscritos submetidos ao periódico, delimitando seu papel a atividades de clareza, coesão, correção linguística, tradução e reestruturação textual, com vedação expressa à produção automatizada de conteúdos teóricos, analíticos ou conclusivos.

Ao preservar a integridade da autoria e a responsabilidade integral dos autores sobre o texto, o documento pode ser uma boa referência balizadora para o uso responsável da IA em produções científicas no campo educacional, além de orientar práticas editoriais alinhadas aos princípios de rigor e ética acadêmica.

Nessa perspectiva, a IA não substitui o pesquisador, mas otimiza etapas operacionais que demandariam tempo excessivo, sem interferir no núcleo autoral da pesquisa: a interpretação, o diálogo teórico e a escrita analítica. O medo de “perder a

autoria”, ainda presente em muitos ambientes acadêmicos, tende a diminuir à medida que se compreende que a autoria, em sentido científico, se funda na capacidade de compreender, interpretar e atribuir sentido aos dados e às experiências, e realizar a articulação com os referenciais teóricos e o contexto investigativo.

Ser autor, portanto, é exercer discernimento crítico, assumir escolhas metodológicas intencionais, e sustentar interpretações que revelam o pensamento próprio do pesquisador. A ferramenta não é um fim, mas um meio. Ela amplia a capacidade humana de lidar com o volume de informações, favorece a sistematização e contribui para a coerência metodológica, mas não produz ciência por si mesma.

Portanto, foi nesse horizonte ético e metodológico que a Inteligência Artificial foi utilizada nesta pesquisa, conforme será explicitado a seguir.

## **II.1. IA enquanto instrumento operacional e o processo de orientação ética: aproximações e declaração de uso**

É importante registrar que esse movimento de aproximação com o uso de IA também foi, no início, marcado por certo medo e desconfiança. Em meados de 2024, ao ter o primeiro contato com a ferramenta e realizar pequenos testes, experimentamos o espanto diante da velocidade e da potência operacional do sistema. Reconhecendo que se tratava de um recurso relativamente novo e ainda pouco compreendido no campo acadêmico, decidimos realizar exercícios preliminares, imprimimos e encadernamos todo o material produzido, inclusive os prompts utilizados.

Após reflexão cuidadosa, optou-se pela utilização da ferramenta de modo ético e criterioso, em conformidade com as diretrizes vigentes.

O uso de tecnologias para a organização de dados sempre fez parte do trabalho científico. Antes do surgimento das inteligências artificiais generativas, era comum que pesquisadores utilizassem planilhas eletrônicas e filtros por palavra-chave no Excel para localizar termos recorrentes, identificar agrupamentos temáticos ou organizar mapeamentos bibliográficos. Essa prática, assemelha-se ao que hoje é realizado de modo mais ágil e preciso por meio de programas baseados em IA.

Ao utilizar ferramentas como o Clipto.AI<sup>3</sup> (para transcrição automática de áudio) e o

---

3 <https://www.clipto.com/pt>

ChatGPT Plus<sup>4</sup> (para localização e agrupamento de excertos), o presente estudo não transfere à máquina a análise ou o juízo científico, mas se vale dela como meio de ampliar a abrangência da leitura e a qualidade do tratamento dos dados, sempre sob supervisão e checagem humanas.

Neste estudo, baseado na pesquisa-formação, o volume de material empírico foi particularmente elevado. Foram realizados doze encontros formativos com diretores de escola, com duração média de três horas cada, totalizando aproximadamente trinta e seis horas de gravação. As falas dos participantes foram transcritas pelo programa Clipto.AI, resultando em um arquivo de 808 páginas em formato PDF. Além dessas transcrições, somaram-se escritos narrativos, participações no *chat* (da plataforma utilizada nos encontros virtuais – Google Meet) e reflexões individuais.

Diante de um material dessa amplitude, seria metodologicamente inviável processar todos os dados manualmente sem algum tipo de apoio tecnológico. A IA, nesse contexto, atuou como mediadora operacional, permitindo que localizássemos trechos, agrupássemos informações e identificássemos padrões de forma mais eficiente, sem comprometer o rigor da análise.

## **II.II. Etapas metodológicas do uso de IA neste estudo**

O uso de IA nesta tese foi conduzido em etapas sucessivas, cuidadosamente planejadas e validadas por análise humana. Nenhum conteúdo teórico, analítico ou conclusivo foi produzido por IA. A autora mantém responsabilidade integral sobre todo o conteúdo apresentado. A seguir, descrevemos os procedimentos realizados:

### **a) Transcrição e organização do *corpus*:**

As gravações dos encontros foram integralmente transcritas pelo Clipto.AI, software específico para esse fim. O arquivo resultante de cada encontro foi conferido, nomeado e organizado por data, eixo temático e número de encontro. Após esse movimento, por meio da função Juntar PDF do programa gratuito *Ilovepdf*, todos os encontros foram reunidos em um único arquivo, e totalizou 808 páginas.

### **b) Localização de excertos temáticos com o auxílio do *ChatGPT*:**

A ferramenta ChatGPT (versão Plus, outubro de 2025) foi utilizada exclusivamente

---

<sup>4</sup> <https://chatgpt.com/>

para localizar excertos a partir de comandos denominados *prompts*. Tais comandos foram elaborados com precisão temática e sempre validados manualmente. Exemplos de prompts utilizados:

*“Localize excertos literais sobre socialização profissional, coletividade, parceria entre diretores, diálogo entre pares e aprendizagem com o outro. Indique quem falou e a página da transcrição. Não faça inferências nem reformule trechos.”*

*“Liste falas que indiquem inseguranças no início de carreira e como a coletividade contribuiu para superá-las. Apresente o trecho literal e a página correspondente.”*

Esses comandos não produzem interpretações, apenas realizam busca textual dirigida, função equivalente a filtros de palavras-chave em softwares tradicionais.

### **c) Mapeamento e categorização dos estudos analisados:**

O mapeamento foi realizado de forma convencional, sem o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, a partir das bases de dados e dos descritores previamente apresentados. Essa etapa resultou em uma planilha que reuniu os trabalhos selecionados para compor o corpus da literatura relacionada ao objeto de estudo, reconhecidos pelo seu potencial de contribuição à pesquisa.

A partir da planilha com os dados do mapeamento procedemos à classificação temática. Para garantir classificações mais precisas pela IA, o corpus foi dividido em cinco grupos de dez estudos e foram processados separadamente.

As definições conceituais que orientaram a classificação foram previamente elaboradas e inseridas nos *prompts* de forma literal:

*“Classifique os estudos que abordam a trajetória histórica da profissão, o desenvolvimento dos saberes especializados, a formação inicial e continuada, a consolidação de políticas públicas de formação e a construção do campo profissional do diretor de escola, em profissionalização.”*

*“Classifique os estudos que enfatizam a prática, a identidade profissional, a liderança, o planejamento pedagógico e as dimensões éticas e formativas do trabalho do diretor, em profissionalidade.”*

*“Classifique os estudos que analisam a participação do diretor em uma perspectiva colaborativa, envolvendo interação com professores, alunos, famílias e outros agentes escolares, em coletividade.”*

A IA devolveu uma organização preliminar com sugestões de categorias. Realizamos

a conferência manual de cada caso, ajustando, confirmando ou reclassificando conforme os objetivos da tese. Essa etapa assegurou que o resultado final fosse fruto de análise interpretativa e julgamento humano, e não de automatismo.

**d) Revisão e validação dos excertos selecionados para os capítulos denominados “Diálogos”, a partir do arquivo com 808 páginas:**

Os trechos localizados foram conferidos nas transcrições originais, garantindo fidedignidade e pertinência. Nenhum excerto foi inserido sem verificação. A seguir apresentamos os *prompts* utilizados.

*Prompt 1. Localização literal dos excertos:*

“Localize no anexo o trecho literal que fala sobre [tema específico: ex. socialização profissional / início de carreira / apoio ao diretor]. Não produza inferências nem paráfrases. Transcreva o excerto exatamente como aparece, incluindo o nome da pessoa e a página indicada.”

*Prompt 2. Seleção controlada de citações:*

“A partir do anexo, selecione apenas as falas literais dos diretores que tratam de [tema X]. Mantenha o formato: entre aspas, com nome do participante e página. Não insira nada que não esteja explícito no arquivo.”

*Prompt 3. Verificação de origem e conferência:*

“Revise se cada citação transcrita consta integralmente no arquivo original (808 páginas). Indique o nome e a página, garantindo fidedignidade. Não inclua trechos sem verificação direta.”

*Prompt 4. Revisão de coerência analítica:*

“Releia as citações selecionadas e confirme se guardam relação com os objetivos do subcapítulo ‘Diálogos’. Caso não apresentem vínculo analítico claro, sinalize para exclusão. Não modifique as falas originais.”

*Prompt 5. Montagem interpretativa controlada:*

“Organize os excertos selecionados de modo temático (sem alterar o conteúdo), agrupando falas que tratem de [tema]. Não produza síntese nem conclusão; apenas

disponha os trechos para posterior análise humana.”

Após cada rodada de respostas da IA, foi feita a conferência manual nas transcrições originais (arquivo de 808 páginas), garantindo que:

- As transcrições do curso de extensão (anexo com 808 páginas) estivessem sempre disponíveis;
- Nenhum excerto fosse inserido sem verificação;
- As falas mantivessem a literalidade e autoria;
- O critério de seleção se baseasse em pertinência e relevância científica, conforme definido na tese.

Desse modo, a IA atuou apenas como ferramenta de busca e organização inicial, sendo o julgamento interpretativo e analítico inteiramente humano e teórico.

### **II.III. Contribuições e limites do uso de IA nesta tese: critérios de rigor, pertinência e relevância**

A seleção dos excertos foi orientada por dois critérios centrais:

Pertinência: relação direta e justificada entre o excerto e os objetivos analíticos da pesquisa, considerando sua contribuição para responder à pergunta de investigação.

Relevância: potencial formativo e científico do trecho, ou seja, sua capacidade de revelar aspectos significativos do processo de profissionalização dos diretores, de iluminar tensões ou de provocar novas interpretações.

Esses critérios, de natureza acadêmica e ética, reafirmam que a IA não decide o que é pertinente ou relevante. Ela media a operacionalização da busca, enquanto o discernimento permanece humano e fundamentado teoricamente.

O uso da IA neste estudo proporcionou ganhos concretos:

1. Ampliação da organização e do alcance da análise, permitindo localizar e relacionar dados que poderiam permanecer dispersos;
2. Agilidade no tratamento de grande volume de informação, garantindo mais tempo para a reflexão teórica e a escrita;
3. Maior coerência na sistematização, uma vez que a ferramenta reduz a

chance de omissões acidentais na leitura preliminar.

A IA não substitui o olhar crítico nem compreende contextos teóricos, portanto, tudo foi revisado manualmente, preservando o princípio de checagem e responsabilidade autoral, garantindo que a IA, enquanto mediadora operacional, não apresentasse omissões, inferências indevidas e/ou simplificações.

Concluídos os procedimentos metodológicos e explicitados os critérios éticos, teóricos e analíticos que orientaram a construção, organização e revisão dos dados, a tese avança para o capítulo analítico, intitulado “Diálogos com os diretores de escola”.

Nesse capítulo, são apresentados e interpretados os dados construídos ao longo do percurso da pesquisa-formação, a partir dos escritos narrativos, da análise documental e dos encontros síncronos, em diálogo sistemático com o referencial teórico que fundamenta o estudo.

A análise organiza-se em três movimentos articulados: inicialmente, discute-se a *dimensão da profissionalidade*, examinando os saberes, as práticas, as tensões entre o prescrito e o vivido e os processos de construção da identidade profissional do diretor de escola em início de carreira; em seguida, aborda-se a *dimensão da coletividade*, compreendida como espaço formativo, relacional e institucional, fundamental para a socialização profissional, o suporte emocional e a permanência na função; por fim, no subcapítulo “*Profissionalidade e coletividade em diálogo: caminho para a profissionalização*”, realiza-se a triangulação analítica entre essas duas dimensões, evidenciando como sua articulação constitui um eixo estruturante do processo de profissionalização do diretor de escola.

Para conceituar as nomenclaturas utilizamos os estudos de Valle e Ferreira (2024) que descreveram o método e as técnicas da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), e suas contribuições e limitações para a abordagem qualitativa em educação. A partir dos estudos citados, definimos:

**Elementos** são as unidades constitutivas do material analisado, isto é, fragmentos empíricos passíveis de codificação: palavras, expressões, temas, unidades de sentido, excertos de fala, proposições etc. Eles aparecem no nível da codificação.

**Categorias** são o resultado de uma operação de classificação e reagrupamento desses elementos, por analogia e diferenciação, segundo critérios definidos, possuindo um nível maior de abstração teórica e analítica. A categorização é uma etapa posterior à

identificação dos elementos, pois organizam, interpretam e explicam os elementos. As categorias reúnem diferentes falas sob um mesmo princípio organizador; possuem coerência semântica interna; são teoricamente ancoradas (identidade, coletividade, indução, socialização profissional); e se aproximam dos seguintes critérios de Bardin (2016) para categorias: homogeneidade, pertinência e fidelidade.

**Dimensões** são os eixos analíticos de nível macro: profissionalidade e coletividade dentro das quais as categorias estão organizadas.

Desse modo, a Dimensão **Profissionalidade** é composta por 6 categorias: **prescrito; vivido; coletividade e socialização profissional; jeito de fazer; conflito entre prescrito e vivido; construção da identidade profissional**. Cada categoria relaciona-se aos elementos que evidenciam a sua categorização.

A dimensão **Coletividade** engloba 5 categorias: **coletividade como dispositivo<sup>5</sup> de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento; coletividade como espaço de formação; coletividade como fator de permanência e continuidade; coletividade como dispositivo de produção de sentido profissional; coletividade como prescrição institucional**. Da mesma forma, cada categoria relaciona-se aos elementos que evidenciam a sua categorização.

Portanto, o capítulo analítico " Diálogo com os diretores de escola" consolida a interpretação dos dados, articulando experiência, teoria e contexto institucional na compreensão do tornar-se diretor de escola.

---

<sup>5</sup> Nesse estudo, dispositivos são instrumentos, propostas ou situações organizadas com intenção formativa, que mediam a reflexão sobre a prática e contribuem para a constituição da profissionalidade do diretor de escola.

### 3. DIÁLOGOS COM OS DIRETORES DE ESCOLA

Neste capítulo apresentamos os resultados analíticos da pesquisa, organizando a discussão a partir das dimensões que se mostraram estruturantes para a compreensão do processo de profissionalização do diretor de escola em início de carreira.

Inicialmente, discorreremos sobre a dimensão da profissionalidade, examinando suas categorias constitutivas e articulando-as aos diferentes materiais empíricos mobilizados na investigação. Na sequência, avançamos para a dimensão da coletividade, igualmente analisada a partir de suas categorias específicas, evidenciando como ela se configura como um eixo próprio e indispensável para compreender a constituição profissional desses diretores.

Em seguida, realizamos a triangulação analítica entre as dimensões profissionalidade e coletividade, e explicitamos como a articulação entre essas duas dimensões amplia a compreensão do processo de profissionalização do diretor de escola e evita leituras centradas no indivíduo ou restritas a uma concepção gerencial e normativa da função.

Nesse movimento de síntese, propomos também uma diferenciação conceitual entre coletividade enquanto categoria inscrita na dimensão da profissionalidade e coletividade enquanto dimensão autônoma de análise, distinção que se revelou um dos achados desta pesquisa. Essa opção decorre do reconhecimento de que, quando tratada apenas como categoria subordinada à profissionalidade, a coletividade tende a ser reduzida a um atributo individual do diretor ou a um recurso instrumental de sua atuação. Elevá-la à condição de dimensão permite apreendê-la como fenômeno relacional, político e institucional que atravessa o trabalho de gestão, sustenta processos formativos, produz pertencimento e atua como condição de permanência na carreira.

## **I - DIMENSÃO: PROFISSIONALIDADE**

A análise das categorias que constituem a dimensão profissionalidade <sup>6</sup>será iniciada pelo que é Prescrito, discutida à luz da Matriz de Competências do Diretor de Escola, documento este utilizado no curso de extensão, articulado às súmulas de atribuições e aos excertos empíricos.

Na dimensão da profissionalidade, o diretor de escola atua, inicialmente, no campo do prescrito normativo e institucional ao assegurar o cumprimento das legislações, diretrizes e políticas educacionais. Sua atuação exige leitura crítica dessas normativas, de modo a aplicá-las com coerência e alinhamento às especificidades da realidade escolar, evitando práticas meramente burocráticas.

No âmbito do vivido, que envolve experiências, emoções, crises e descobertas, o diretor lida cotidianamente com situações complexas que demandam sensibilidade e capacidade de adaptação. Sua prática é atravessada por desafios concretos que mobilizam aprendizagens contínuas, exigindo equilíbrio emocional e abertura para ressignificar experiências.

A coletividade e a socialização profissional constituem dimensões essenciais da atuação do diretor, que deve promover o trabalho colaborativo, a troca de saberes e a construção de vínculos entre os profissionais. Ao fortalecer a equipe, o diretor contribui para a consolidação de uma cultura institucional baseada na cooperação e no desenvolvimento conjunto.

No que se refere ao “jeito de fazer”, o diretor afirma sua autonomia e autoria ao construir respostas próprias diante das demandas da escola. Isso implica tomar decisões fundamentadas, inovar nas práticas de gestão e imprimir intencionalidade ao trabalho, sem perder de vista os princípios que orientam a educação pública.

O conflito entre o prescrito e o vivido coloca o diretor diante de tensões que exigem posicionamento ético e relacional. Cabe a ele mediar essas contradições com responsabilidade, buscando equilibrar as exigências institucionais com as necessidades humanas, de forma justa, sensível e comprometida com o bem comum.

### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 1: Prescrito – normativo e institucional**

A profissionalidade do diretor de escola em início de carreira constitui-se de maneira tensionada entre aquilo que está prescrito pelas normas e aquilo que é efetivamente vivido no cotidiano das escolas. As súmulas de atribuições, legislações e a Matriz Nacional

---

<sup>6</sup> A categoria está apresentada em anexo no Apêndice x, pag y

Comum de Competências do Diretor Escolar conformam um conjunto de expectativas que definem o “dever fazer” do diretor, instituindo um perfil idealizado de atuação que pretende abarcar desde a gestão administrativa e financeira até a liderança pedagógica e o cuidado com dimensões relacionais.

Contudo, quando esses referenciais prescritivos se encontram com a realidade concreta dos contextos escolares, sobretudo no período de início de carreira, evidenciam-se contradições importantes. O diretor iniciante é convocado a assumir uma multiplicidade de funções e responsabilidades, sem que as condições materiais, humanas e estruturais necessárias estejam garantidas. É nesse entrecruzamento entre o legalmente esperado e o concretamente possível que sua profissionalidade vai sendo tecida, marcada por negociações, resistências, improvisos e, muitas vezes, sentimentos de solidão e responsabilização individual.

Ao mesmo tempo, os discursos que fundamentam alguns dos documentos oficiais revelam um viés tecnocrático e gerencial, que tende a reduzir a função do diretor à execução eficiente de tarefas e ao alcance de metas previamente estabelecidas. Essa situação pode ser constatada na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. A dimensão política, coletiva e formativa do trabalho vai sendo obscurecida por lógicas de padronização, controle e desempenho. Para o diretor em início de carreira, isto significa aprender a ser profissional sob forte pressão por resultados e adaptação a modelos externos, o que repercute diretamente na construção de sua identidade profissional.

Assim, a profissionalidade não se limita ao conjunto de competências listadas em documentos normativos; ela é produzida no embate entre as condições reais de trabalho, as expectativas institucionais e os sentidos que os próprios diretores atribuem ao que fazem. As falas<sup>7</sup> a seguir materializam esse embate e revelam o modo como diretores e diretoras iniciantes compreendem e ressignificam as prescrições que lhes são impostas.

*“A matriz impõe um padrão como se todas as escolas fossem iguais. Mas eu trabalho em uma escola rural, com ônibus que quebra, estrada que não passa, e mesmo assim tenho que cumprir tudo que está ali.” (Vitória/Gravação do Meet)*

[...]

*“Essa matriz é uma cópia de modelo gerencial. A gente não tem braço pra cumprir isso. E a gente é cobrado o tempo inteiro por algo que está em desacordo com nossa realidade.” (Beatriz/Gravação do Meet)*

[...]

---

<sup>7</sup> As falas e excertos utilizados no processo analítico serão identificados com nome fictício, visando o compromisso com o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Para além da identificação as falas e excertos trarão a indicação do instrumento do qual foram extraídos, conforme Quadro 11 – p. 109.

*“Parece que a gente tem que dar conta de tudo, de todas essas competências, como se estivéssemos sozinhos na escola.” (Pedro/Gravação do Meet)*

*[...]*

*“Essa matriz é o sonho do terceiro setor. Eles vendem cursos, pacotes de formação, indicadores, planilhas... tudo encaixa como se a escola fosse empresa.” (Pedro/Gravação do Meet)*

*[...]*

*“Já recebi três e-mails de empresas oferecendo curso para a gente se adequar à matriz. Parece que agora virou moda vender isso.” (Letícia/Gravação do Meet)*

*[...]*

*“A gente vai virando cumpridor de ordens, porque não tem nem tempo de pensar sobre o que está sendo pedido. Se questiona, parece que está atrapalhando.” (Helena/Gravação do Meet)*

*[...]*

*“É como se tivesse um checklist invisível. Se a escola não tem resultado, o diretor falhou. Ninguém quer saber se tem professor, se tem merenda, se tem estrutura.” (Pedro/Gravação do Meet)*

Os diretores de escola tornam visíveis três elementos centrais para a compreensão da profissionalidade no início de carreira.

Primeiro, elas denunciam a descontextualização dos dispositivos prescritivos, que desconsideram desigualdades regionais, estruturais e sociais entre escolas, impondo um padrão homogêneo a realidades profundamente heterogêneas. A profissionalidade, portanto, é construída no confronto com exigências que nem sempre dialogam com a realidade da escola.

Segundo, evidenciam a sobrecarga e a responsabilização individual. Os discursos revelam a sensação de solidão na função, a ideia de que “dar conta de tudo” é obrigação pessoal do diretor, independentemente de condições objetivas. Esse movimento produz intensificação do trabalho, culpabilização e silenciamento político.

Por fim, as falas mostram a captura mercadológica da função diretiva, quando empresas e organizações privadas se apropriam da matriz de competências para vender cursos e soluções padronizadas, reforçando a lógica empresarial na educação pública. Isso repercute na profissionalidade ao deslocar a formação do campo coletivo e público para o consumo individual de produtos e certificações.

Desse modo, os excertos não apenas evidenciam percepções individuais, mas revelam processos estruturais que atravessam a constituição da profissionalidade do diretor iniciante: tensionamento entre prescrição e prática, luta por legitimidade, busca de apoio coletivo e resistência à padronização. A análise dessas vozes demonstra que a profissionalidade do diretor de escola é indissociável das condições sociopolíticas em que se exerce, e que a entrada na carreira ocorre em meio a exigências elevadas, baixa

autonomia e desafios cotidianos que vão muito além do que está previsto nos documentos oficiais.

Nesse horizonte, a profissionalidade do diretor em início de carreira se delinea também pelo atendimento a um conjunto de ações prescritas que estruturam o cargo: o cumprimento das leis e diretrizes educacionais, dias letivos, horas-aula, elaboração coletiva e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e observância da LDB, a gestão de (com)<sup>8</sup> pessoal, recursos financeiros e materiais, a representação institucional perante a comunidade, as Secretarias e as famílias, bem como o planejamento e a avaliação das demais ações institucionais. Acrescentam-se ainda a gestão democrática como princípio orientador dos documentos oficiais, a prestação de contas e a gestão burocrática vinculada aos determinantes legais, conforme problematiza Paro (2010) ao diferenciar direção de mera administração escolar. Entretanto, as falas dos diretores evidenciam que há um descompasso entre a amplitude dessas exigências e as condições reais de trabalho para cumpri-las, o que desafia cotidianamente a construção da profissionalidade, tensão que fragiliza a autonomia do poder de decisão discutido por Roldão (2008).

**Em síntese**, trata-se de uma categoria na qual a profissionalidade se ancora, de modo marcante, no que deve ser cumprido segundo as normativas vigentes, revelando tensões que se tornam pedagógicas quando analisadas criticamente no interior da própria prática, leitura que dialoga com os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2008).

### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 2: Vivido - experiências, emoções, crises e descobertas**

O vivido, aqui entendido como o conjunto de experiências, emoções, crises, descobertas e aprendizagens que emergem do cotidiano, constitui um eixo fundamental na construção da profissionalidade do diretor de escola. Diferente das competências prescritas em documentos oficiais, esses elementos não estão previamente planejados, eles irrompem na prática, nas decisões urgentes, nos conflitos, nos impasses éticos e nas conquistas silenciosas que marcam o dia a dia da gestão.

---

<sup>8</sup> Gestão que se quer *com* pessoas, mas que na prática verifica-se que a gestão observada ainda é *de* pessoas. Utilizamos essa diferenciação a partir da contribuição trazida na qualificação pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Rodney Pereira que problematizou a gestão *de* pessoas e sua diferença para uma gestão feita *com* pessoas.

Ao assumir a direção, muitos profissionais relatam um processo de reorganização identitária: sentir saudade do lugar de professor e, ao mesmo tempo, enfrentar a necessidade de assumir novas responsabilidades. Esse movimento produz solidão decisória, sensação de sobrecarga e, em diversos momentos, insegurança, medo, choque e frustração diante das primeiras atividades de gestão, movimento que dialoga com a tensão entre sobrevivência e descoberta descrita por Huberman (1989). Não se trata de fragilidade individual, mas de um deslocamento profundo de posição, o diretor deixa de atuar no âmbito pedagógico diretamente, e passa a responder por dimensões administrativas, políticas, relacionais, institucionais e, também, pedagógicas. Esse entendimento converge com a compreensão de profissionalidade como construção contínua ao longo da carreira proposta por Roldão (2008).

As narrativas dos diretores revelam que grande parte das aprendizagens ocorre de modo situado, por tentativa e erro, mediada por decisões cotidianas que exigem discernimento e sensibilidade, em consonância com a ideia de desenvolvimento profissional situado defendida por Marcelo Garcia (2009). Como afirma uma diretora: *“se deixarmos o problema na escola, no outro dia ele vem maior e fica para nós”* (Maria/Escrito Narrativo – “Eu, diretor de escola). A gestão, portanto, convoca o enfrentamento: problemas não podem ser adiados indefinidamente, pois retornam ampliados, exigindo posicionamento, negociação e mediação.

Nesse percurso, a experiência vai produzindo deslocamentos importantes. O diretor aprende a diferenciar o que é, de fato, de sua responsabilidade e o que deve ser compartilhado com a equipe e com as instâncias da rede: *“Saber filtrar o que não é de responsabilidade única do diretor [...] faz com que as demandas fiquem mais leves”* (Luísa, Gravação do Meet). Trata-se de um aprendizado essencial para evitar a personalização das tensões institucionais e para fortalecer práticas de gestão democrática.

Ao mesmo tempo, o vivido evidencia o peso emocional do cargo: *“O professor leva trabalho para casa, mas o diretor leva os problemas. Isso pesa muito”* (Fernanda, Gravação do Meet). Os conflitos, as cobranças e as expectativas recaem sobre a figura da direção, exigindo um constante equilíbrio entre a dimensão pessoal e profissional. Contudo, é nesse mesmo campo de tensões que surgem as *“pequenas vitórias”*: situações em que um conflito se resolve, um estudante é acolhido, um projeto avança, a equipe se mobiliza. Esses momentos renovam o sentido do trabalho, alimentam a esperança e produzem significado.

Assim, as crises, os medos e as descobertas deixam de ser apenas obstáculos e se convertem em repertório profissional, fortalecendo a liderança, a capacidade de mediação e a escuta ativa. O diretor aprende sobre si, sobre o outro e sobre a instituição. O vivido, portanto, não é um adendo à profissionalidade, ele é um de seus núcleos constitutivos.

**Em síntese**, a profissionalidade se constrói no confronto com a realidade concreta, atravessada por sentimentos, dilemas e decisões que não cabem integralmente nos textos normativos. É na experiência vivida que o diretor elabora sua identidade profissional, aprende a lidar com limites e possibilidades e transforma desafios cotidianos em saberes de gestão.

### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 3: Coletividade e socialização profissional**

Quando compreendida como categoria inserida na dimensão da profissionalidade, a coletividade remete ao modo como o diretor de escola precisa, cotidianamente, articular-se, dialogar e negociar com diferentes sujeitos e instituições. Exercer a direção exige atuar em rede: equipes docentes e de apoio, famílias, estudantes, setores administrativos, Secretaria da Educação, serviços públicos e parceiros externos. Essa inserção relacional não é opcional, ela constitui o próprio modo de existir do cargo e interfere diretamente na legitimidade da liderança, na qualidade das decisões e na possibilidade de mediação de conflitos.

Os relatos mostram que reconhecer-se em rede relativiza a sensação de controle absoluto e desloca a responsabilização individual: *“O apoio dos colegas ajuda a gente a entender que nem tudo está sob nosso controle.”* (Beatriz/Gravação do Meet).

Assumir a direção implica reconhecer limites, delegar responsabilidades e construir soluções compartilhadas. Daí a orientação:

*Tenha parceiros. Não se isole, não queira resolver tudo sozinho. Esteja disposto a procurar ajuda com seu supervisor, RH, gestores, com outros diretores com os quais você se identifique e com colegas de equipe.* (Helena/Carta de um diretor iniciante)

Trata-se de compreender que a autoridade do diretor de escola se constrói na interlocução e não na autossuficiência.

Os encontros entre pares também reconfiguram a forma de atuar na função, como expressa o trecho a seguir:

*Com certeza me lembrarei dos momentos enriquecedores desses encontros com meus pares que me possibilitou transpor teoria em prática contextualizada, que acrescentou conhecimentos e que como uma encantadora 'colcha de retalhos' onde cada um contribuiu com sua história para que eu obtivesse uma visão diferenciada, melhorada e enriquecida do papel do diretor de escola que levarei comigo em minha trajetória profissional. (Fernanda/Carta de um diretor iniciante)*

A coletividade aparece, aqui, como instância de construção de critérios e julgamentos profissionais, para além do apoio afetivo.

A transição para a direção, muitas vezes vivida como “luto”, também ganha novos sentidos no coletivo: *“Quando um profissional se torna diretor [...] acaba sendo um luto, mas deixar de educar, de ser educador, estando na escola é impossível.”* (Letícia/Escreto Narrativo - “Início de Carreira”)

O reconhecimento entre pares ajuda a nomear sentimentos que acompanham a atuação profissional: *“Nossa, Letícia, como me identifiquei com o seu texto! [...] essa palavra [luto] define exatamente o meu sentimento.”* (Clara/Gravação do Meet)

Nos relatos de Fernanda, a coletividade se expressa na mediação cotidiana: *“Eu entrei, observei o ambiente, como eram as pessoas... fui tentando moldar, ajudando a mudar, porque tirar da zona de conforto é difícil. Mas o meu foco é a criança.”* (Fernanda/Gravação do Meet)

*“Para esse funcionário oferecer acolhimento à criança, eu tenho que encontrar um caminho de estabelecer vínculo com esse funcionário também.”* (Letícia/Gravação do Meet). Aqui, a direção aparece como prática essencialmente relacional: articular pessoas, deslocar resistências, construir consensos possíveis.

Vitória amplia essa compreensão, aproximando-se de uma leitura freireana do trabalho do diretor: *“O diretor de escola é também professor, com demandas insanas, mas sim professor, professor dos seus professores, professor de outro diretor, professor da equipe de apoio.”* (Vitória/Gravação do Meet)

Na perspectiva de Paulo Freire (1970), isso significa que a direção educa na relação com os outros, pela mediação, pelo diálogo e pela problematização compartilhada, nunca isoladamente.

Os elementos empíricos associados à categoria reforçam essa compreensão:

- compartilhamento de experiências entre diretores, evitando o isolamento;
- criação de redes de apoio, grupos formativos e espaços de escuta;
- compartilhamento de estratégias para lidar com conflitos e decisões;

- fortalecimento do pertencimento como parte da identidade profissional;
- reconhecimento institucional que legitima a liderança;
- tutoria e acompanhamento de supervisores ou diretores experientes.

Esses movimentos mostram que a atuação profissional é atravessada por relações que precisam ser permanentemente cultivadas, mediadas e articuladas.

A coletividade, enquanto categoria, evidencia que o diretor não atua à margem do coletivo, mas por dentro dele, mobilizando pessoas, compartilhando responsabilidades e sustentando decisões em diálogo com muitos, em consonância com o pertencimento ao corpo coletivo proposto por Roldão (2008).

**Em síntese**, compreender a coletividade como categoria da profissionalidade significa afirmar que a direção de escola é, antes de tudo, relacional, como discutem Nogueira e Moura (2007) ao enfatizar a intersubjetividade na comunicação educativa, e como sustenta Marcelo Garcia (2010) ao defender redes de apoio profissional. A profissionalidade não se realiza na performance individual isolada, mas na capacidade de mobilizar o coletivo, negociar tensões e produzir acordos possíveis, garantindo condições para que o trabalho educativo aconteça com legitimidade e sentido.

#### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 4: Jeito de fazer – autonomia e autoria**

A análise das narrativas evidencia que o ingresso na direção de escola não entrega ao profissional um “manual” previamente acabado. Ao contrário, inaugura um campo de tensões, frustrações e descobertas que vão exigindo a construção gradual de um jeito próprio de fazer a gestão, o que dialoga com a autonomia do poder de decisão responsável em Roldão (2008). Na fala de Beatriz, essa percepção se expressa de maneira contundente: *“A gente acredita que vai conseguir mudar muita coisa, mas quando entra na gestão percebe que quase nada depende da gente. Isso é muito frustrante”* (Beatriz/Gravação do Meet). O reconhecimento dos limites objetivos do cargo, normativos, burocráticos e institucionais, desloca o foco de uma visão heroica e onipotente do diretor para a necessidade de produzir mediações possíveis, éticas e compartilhadas.

É nesse movimento que começa a emergir o que denominamos “jeito de fazer”. Trata-se de um campo no qual a profissionalidade deixa de ser mera execução de atribuições prescritas e passa a ser marcada por escolhas, interpretações e autoria, aproximando-se da liderança educativa defendida por Paro (2010). Como afirma Fernanda:

“A gente vai criando o jeito da gente trabalhar [...] minha agendinha está lá, as coisas do dia, e eu vou ticando... essa é a minha forma de trabalhar” (Fernanda/Escrito Narrativo – “Início de Carreira”). O que está em jogo aqui não é apenas organizar tarefas, mas construir rotinas, sentidos e critérios que tornam o trabalho possível e, ao mesmo tempo, sustentável.

Esse processo, contudo, não ocorre de forma repentina. Pedro sintetiza bem essa dimensão formativa quando afirma: “*Eu ainda não sou diretor de escola. Eu venho me tornando... não é só a quantidade de anos, é a forma como eu reflito e sistematizo essa experiência*” (Pedro//Escrito Narrativo – “Início de Carreira”). A profissionalidade, nesse horizonte, não se reduz ao acúmulo de tempo, mas ao modo como o tempo é habitado: pela reflexão, pela sistematização, pela capacidade de aprender com o vivido, conforme compreende Roldão (2008) ao tratar a profissionalidade como processo contínuo. Assim, o “jeito de fazer” vai sendo ampliado à medida em que o diretor confronta dilemas, reelabora expectativas e constrói repertórios.

Letícia reforça esse caráter processual e aberto do trabalho:

*“Às vezes não dá certo (...) tudo que a gente faz com o outro tem que estar aberto. O que não deu certo agora pode dar certo em outro momento. O que nós aprendemos com essa experiência?”* (Letícia/Escrito Narrativo – “Início de Carreira”).

Aqui, aparece a ideia de que a atuação profissional se tece na dinâmica do real, do replanejamento e da reflexão coletiva. Não se trata de aplicar modelos prontos, mas de sustentar processos, produzir escuta e reelaborar caminhos.

**Em síntese**, a profissionalidade não é apenas fazer, é como se faz, com ética, diálogo e compromisso. Não surpreende, portanto, que os registros iniciais tragam ainda poucos elementos sobre o “miúdo” da prática. Nesse período, os diretores estão se apropriando do fazer profissional: identificam finalidades, tensionam ilusões de poder absoluto, compreendem que frustração faz parte do processo e aprendem a distinguir entre prioridade, necessidade e vontade. Ainda não conseguem descrever, de forma minuciosa, todas as ações e decisões do cotidiano, mas já delineiam a direção ética e política que orienta suas escolhas.

Portanto, o que se observa é que o diretor não se torna um profissional pronto e acabado. Ele vai se tornando diretor com o tempo e na reflexão sobre a experiência, ampliando gradativamente sua autonomia e autoria. O “jeito de fazer” emerge, então, como categoria da profissionalidade porque traduz exatamente esse movimento: da prescrição à

interpretação, da tarefa à decisão, da função ao sentido, processo pelo qual o trabalho ganha rosto, marca e responsabilidade.

### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 5: Conflito entre prescrito e vivido - sentido ético e relacional**

O cotidiano da direção de escola revela a tensão permanente entre aquilo que está prescrito, leis, normas e expectativas institucionais, e aquilo que efetivamente se vive na escola. Esse “conflito entre o prescrito e o vivido” não é um obstáculo externo ao trabalho do diretor, ele constitui o próprio núcleo de sua profissionalidade, como sugere Roldão (2008) ao vincular profissionalidade ao saber partilhado e responsável. É nesse jogo de forças, marcado por decisões éticas, relações humanas e limites concretos, que o diretor constrói o seu modo de ser profissional, leitura convergente com Paro (2010) ao tratar a direção como prática ética e política.

As narrativas evidenciam esse movimento. *“Você trabalha bem mais do que quando era professor [...] ainda recebe críticas e cobranças de todos os lados”* (Luísa/Gravação do Meet). A experiência de Fernanda mostra o risco de esgotamento, quando o diretor tenta *“dar conta de tudo”* para corresponder a expectativas, mas descobre que isso não garante reconhecimento: *“percebi que nada daquilo me fazia uma boa diretora aos olhos da equipe”* (Fernanda/Gravação do Meet). A crítica de que o diretor *“perde humanidade”*, como aponta Pedro (Gravação do Meet), revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que se espera sensibilidade, exige-se rapidez, eficiência e respostas para todas as demandas, muitas delas, incontornáveis.

No plano relacional, a carta de Helena explicita a dimensão ética dessa tensão: *“é preciso lidar com resistências, ataques pessoais e desconfianças sem transformar o conflito em campo de guerra”*. (Helena/Carta de um diretor iniciante). Cordialidade, respeito e profissionalismo tornam-se, então, não apenas atitudes desejáveis, mas ferramentas de gestão. Nesse sentido, Maria indica que quando era professora,

*[...] tinha com quem conversar sobre as dificuldades do cargo, éramos em muitos e cada um resumia seus dissabores e um ajudava o outro, quando eu dizia que estava angustiada em relação a algo sempre tinha alguém que se identificava com a situação dizendo que já passou por isso. Dia dos professores era festa para todos da escola, recebíamos presentes, aplausos ...Eram dias alegres. Hoje nada disso existe, não tem elogios, lembram-se somente dos nossos erros, aplausos foi retirado do dicionário, ainda existem uns dias felizes, mas não todos: tem dias que*

*temos que tomar decisões difíceis e incompreensíveis pelos demais ... hoje planejamos nosso dia e somos surpreendidos por diversos afazeres; eu sinto que penso em todos, e em contra partida acham que eu sou Super-Herói: tenho que dar conta de tudo sem erros e por vezes cobram coisas impossíveis que dependem de legislações. (Maria/Carta de um diretor iniciante)*

Isso mostra como o lugar do diretor se desloca de um espaço de reconhecimento e celebração para um espaço marcado por cobranças, incompreensões e decisões difíceis, frequentemente atravessadas por legislações e limites institucionais que nem sempre são visíveis à comunidade.

Nesse cenário, a profissionalidade do diretor emerge como uma prática interpretativa e mediadora. Entre o que está prescrito e o que se vive, o diretor precisa interpretar as normas de modo crítico e contextualizado, evitando reduzi-las a meros procedimentos burocráticos. Cabe a ele compreender seus fundamentos e finalidades, articulando-os às demandas concretas da escola. Nesse processo, é essencial que o diretor negocie sentidos e prioridades em diálogo com a equipe, promovendo a escuta, a colaboração e a construção coletiva de encaminhamentos coerentes com a realidade institucional.

Além disso, o diretor deve mediar conflitos com responsabilidade ética, assegurando o respeito aos direitos e deveres de todos os envolvidos. Humanizar as relações, nesse contexto, implica aplicar as exigências legais com sensibilidade, justiça e discernimento, sem negligenciá-las, construir respostas autorais diante de condições por vezes adversas, adotando uma postura propositiva, criativa e comprometida com a qualidade das práticas educativas.

Não se trata, portanto, de cumprir mecanicamente o que está escrito, nem de ignorar o prescrito em nome do improvisado. Trata-se de recriar o prescrito à luz do contexto vivo da escola, preservando o eixo ético que coloca a criança, o direito à educação e a dignidade dos sujeitos como referência.

**Em síntese**, o conflito entre prescrito e vivido não é uma falha da gestão, é um campo formativo. É nele que o diretor aprende a discernir, a priorizar, a sustentar decisões impopulares quando necessário e, ao mesmo tempo, a construir vínculos, confiança e sentido coletivo. A profissionalidade se constitui justamente nesse movimento: um processo contínuo de ressignificação das normativas no encontro com as pessoas, as histórias e as realidades concretas da escola.

### **Dimensão Profissionalidade, Categoria 6: Construção da identidade profissional**

O período de início de carreira, quando tomado como critério de investigação, costuma colocar em evidência um movimento profundamente identitário, em diálogo com a caracterização do início de carreira por Huberman (1989). No movimento de pesquisa ponderava-se se a questão voltada a “quem estou me tornando como diretor de escola? apareceria nos diálogos com os diretores, sendo que os dados evidenciaram que a construção da identidade profissional aparece como categoria estruturante da dimensão da profissionalidade, orienta decisões, delinea relações, redefine sentidos e produz deslocamentos subjetivos e institucionais, confirmando a profissionalidade como construção contínua ao longo da carreira em Roldão (2008).

Nos excertos, esse movimento aparece em sua densidade humana. Carolina (Gravação do Meet), por exemplo, narra o momento em que deixa de ser reconhecida como “a professora de arte” e passa a ser identificada como diretora. *“Eu fiz um processo seletivo de diretor, estou há três meses nessa função, mas estou na educação infantil há 15 anos. [...] Toda vez que eu subia, as crianças falavam: ‘A professora de arte chegou’. Agora eles me identificam como diretora.”* (Carolina/Gravação do Meet)

É um rito de passagem, carregado de memórias e disputas de papéis/lugares, processo compatível com a leitura de sobrevivência e descoberta em Huberman (1989). Pedro explicita o peso das decisões,

*Cada decisão parecia uma batalha contra um dragão de sete cabeças na época. No entanto, fui apoiado e tive a paciência daqueles ao meu redor. Conteí com uma vice-diretora experiente que compartilhou sua perspectiva de gestão, auxiliando-me significativamente, e uma supervisora que, com carinho e paciência, me deixou à vontade para buscá-la sempre que necessário. Confesso que, nas vezes em que a procurava para esclarecer dúvidas, questionava se ela me via como inseguro, considerando meu estágio probatório e a necessidade de tomar decisões.* (Pedro/Carta de um diretor iniciante)

Outros enunciam o paradoxo entre fascínio e luto: *“comecei a me encantar por aspectos da gestão [...] no começo, o luto não existiu. Foi um sentimento de alívio sair da sala de aula. Depois, esse luto foi aparecendo aos poucos.”* (Letícia/ Gravação do Meet). Pedro, por sua vez, indica que *“quando assumi a direção, levei um choque, porque eu não acreditava que sentiria tanta falta da sala de aula, igual estou sentindo”* (Pedro/Gravação do Meet).

Em outro momento, Letícia continua:

*No entanto, quando entramos no cargo de direção, existe o luto de uma função muito clara e definida de estar à frente de uma turma, construindo conhecimentos, reflexões e relações estreitas possíveis apenas em sala de aula. A função de educar fica dissolvida em ações diferentes desta pré-definida e associada ao professor. O educar fica menos perceptível, os contornos são menos definidos, e ocorre a todo momento: numa conversa com funcionários ou alunos, em reuniões de pais, na relação com o outro e com os conhecimentos que circulam pela escola. A auto-educação também está presente no processo, já que a cada dia vamos aprendendo novas funções nunca antes desempenhadas. Somos educadores de nós mesmos, enfrentando um novo desafio. Assim sendo, para mim, o diretor de escola continua sendo professor, mas ao mesmo tempo não é mais. Eis um grande paradoxo. O lugar é outro, e é preciso que se tome posse deste lugar, pois se não for assim, não conseguimos nos lançar nos novos (grandes) desafios inéditos que encontramos pela frente. Assumir a direção é um processo de deslocamento da sala de aula para um outro território. Acaba sendo um luto. Mas deixar de educar, de ser educador, estando na escola, é impossível e indesejado. Nosso corpo presente na escola, educa. Nossas falas, nosso tom de voz, nossa expressão. Nossa presença é educadora. E assim vamos seguindo neste imenso paradoxo. (Letícia/Escreto narrativo – “Diretor é professor?”)*

Essas narrativas mostram que a identidade profissional não é dada, ela se constrói na tensão entre o prescrito e o vivido, entre expectativas institucionais e experiências cotidianas, entre a memória docente e a invenção do gestor. A consciência de que *“na direção a gente pode ajudar as crianças de uma forma diferente”* (Fernanda/Gravação do Meet), vai ampliando o sentido do trabalho, educar deixa de ser restrito à mediação direta com a turma e passa a incluir a mediação de tempos, pessoas, conflitos, recursos e projetos. Como afirmam os participantes: *“o diretor é mediador”* (Pedro/Gravação do Meet), *“vai muito além de gerenciar a escola”* (Luísa/Gravação do Meet); *“continua sendo educador, mas de uma maneira diferente”* (Letícia/Gravação do Meet).

Defender a identidade profissional como categoria estruturante da profissionalidade significa reconhecer que a atuação profissional da direção não se reduz a dominar normas, técnicas e procedimentos. Ele exige que o sujeito tome posse do lugar, reelabore sua história docente, compreenda o alcance ético-político de suas ações e se autorize a aprender. Quando a diretora afirma que *“não tenho que saber tudo o tempo todo [...] situações pontuais não irão me definir para sempre”* (Fernanda/Carta de um diretor iniciante), há um deslocamento importante: a identidade deixa de ser medida por um ideal impossível e passa a apoiar-se em processos reflexivos, na capacidade de nomear limites e de reconstruir o próprio fazer.

Quais ações contribuem para esse fortalecimento? Os excertos apresentados nos indicam algumas pistas:

- **Apoio e acompanhamento qualificado:** a presença de atores experientes (vice-direção, supervisão) que acolhem, orientam e legitimam as dúvidas, como no relato de Pedro, diminui a sensação de solidão e favorece aprendizagens.
- **Espaços de reflexão sistemática:** momentos formativos, cartas, registros e narrativas que permitem elaborar lutos, conquistas e dilemas, transformando a experiência em conhecimento.
- **Cuidado consigo e com os limites:** aprender que “*o empenho precisa ter limites*” para preservar a saúde, a família e a ética do cuidado (Fernanda/Carta de um diretor iniciante), compondo uma identidade que integra vida e trabalho.
- **Apropriação dos processos de gestão:** organização, empatia e estudo dos dispositivos legais e pedagógicos conferem segurança e ampliam a autonomia decisória.
- **Compreensão ética do seu papel:** promover princípios de solidariedade, participação e senso público, como aconselha Pedro (Carta de um diretor iniciante), reafirma o caráter educativo e social da função.

Quando diretores e diretoras têm consciência de sua importância, de que educam também “*com o corpo presente, com o tom de voz, com a forma de mediar conflitos*” (Letícia/Escreto Narrativo – “Diretor é professor?”), o impacto extrapola o âmbito individual. Escolas se tornam mais coerentes, decisões ganham densidade pedagógica, relações se humanizam e projetos formativos ganham horizonte. Uma identidade profissional fortalecida não é sinônimo de onipotência, ao contrário, resulta da articulação entre conhecimento, reflexão, apoio coletivo e responsabilidade ética.

**Em síntese**, reconhecer a construção identitária como categoria da profissionalidade permite compreender melhor os desafios do início de carreira: o luto, o choque, os medos, mas também os encantamentos, as descobertas e o reposicionamento do “ser educador” na gestão. A tese indica, portanto, que investir em processos de acolhimento, formação continuada e socialização profissional não é um adendo, é condição para que esses sujeitos possam, gradativamente, assumir o lugar da direção com sentido, consciência e compromisso com a educação de qualidade, crítica e humanizadora. Essa análise articula o desenvolvimento identitário do diretor com a profissionalidade como processo contínuo

(Roldão, 2008) e com a dinâmica de sobrevivência e descoberta no início de carreira (Huberman, 1989).

### **Dimensão Profissionalidade: síntese a partir das categorias analisadas**

Ao olhar para o que emerge na relação com os conceitos, referencial teórico e eixos basilares da tese, a dimensão profissionalidade revela-se como um processo vivo, situado e profundamente humano. Ela não cabe nos dispositivos prescritivos nem pode ser reduzida a listas de competências. A profissionalidade do diretor em início de carreira nasce no entrelaçamento entre o que é exigido e o que é possível, entre regras e pessoas, entre metas e histórias concretas. É um campo de decisões éticas, negociações cotidianas e interpretações responsáveis, no qual o diretor precisa sustentar o sentido público do seu trabalho, mesmo quando as condições objetivas são insuficientes e a responsabilização recai sobre o indivíduo. Ao invés de fragilidade, essa tensão expõe o núcleo formativo do cargo: aprender a discernir, priorizar, negociar e responder sem perder a centralidade do direito à educação.

Outro elemento que permanece é a força do vivido como produtor de saberes. As crises, os medos, o cansaço, os choques iniciais, mas também as pequenas vitórias, compõem um repertório que não está nos manuais. O diretor vai descobrindo que o trabalho não é dar conta de tudo, mas construir critérios, filtrar o que é de sua responsabilidade, compartilhar o que precisa ser coletivo, acolher conflitos sem transformá-los em confrontos, reconhecer limites sem abdicar do compromisso. A experiência, refletida e narrada, converte-se em conhecimento profissional e protege contra a ilusão de onipotência. Aqui, a profissionalidade é menos performance e mais sentido.

A coletividade, vista no conjunto, não aparece como adorno, mas como condição de possibilidade do trabalho. Redes de apoio, interlocução entre pares, supervisão presente e espaços formativos deslocam o diretor do isolamento e produzem legitimidade para decidir. É no diálogo que se forjam critérios, que lutos são nomeados, que resistências são trabalhadas e que a liderança ganha densidade pedagógica. Assim, a profissionalidade deixa de ser um esforço solitário e torna-se prática compartilhada, sustentada por vínculos e pelo reconhecimento mútuo.

Por fim, resta a compreensão de que tudo isso converge para a construção da identidade profissional. Tornar-se diretor é um processo, atravessado por deslocamentos,

perdas e encantamentos, que exige apropriação do lugar, consciência ética e autorização para aprender. Essa leitura articula a profissionalidade como construção progressiva e coletiva (Roldão, 2008) com o início de carreira como tensão entre sobrevivência e descoberta (Huberman, 1989).

Quando o sujeito compreende que continua educando, agora mediando tempos, relações interpessoais e projetos, a função ganha horizonte e sentido público. Defender essa visão é afirmar que investir em acolhimento, formação e socialização não é secundário, é oportunidade para que o diretor de escola tenha condições de atuar com responsabilidade, humanidade e compromisso com a escola pública que queremos.

Tendo discutido as categorias que compõem a dimensão da profissionalidade, passaremos agora à apresentação do quadro referente à dimensão coletividade<sup>9</sup> e às suas categorias analíticas, de modo a evidenciar como as relações, os modos de participação e os processos de socialização profissional atravessam, sustentam ou tencionam, a atuação profissional do diretor de escola, orientando, em seguida, a análise pormenorizada de cada uma delas.

---

<sup>9</sup> As categorias apresentadas estão no Apêndice x, página y

## II - DIMENSÃO: COLETIVIDADE

No atuação do diretor de escola, a coletividade como dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento refere-se à capacidade do diretor de promover um ambiente em que os profissionais se sintam acolhidos, valorizados e parte integrante da instituição.

A coletividade como espaço de formação, seja continuada, em serviço ou não, implica compreender a escola como um ambiente permanente de aprendizagem profissional. Nesse sentido, o diretor deve incentivar a troca de saberes, a reflexão sobre as práticas e o trabalho colaborativo, promovendo momentos de estudo, planejamento conjunto e socialização de experiências que qualifiquem a ação pedagógica.

Como fator de permanência e continuidade, a coletividade desempenha papel fundamental na construção de vínculos duradouros entre os profissionais e a instituição. A coletividade também se configura como um dispositivo de produção de sentido profissional, na medida em que possibilita aos sujeitos atribuírem significado ao seu trabalho por meio do diálogo, da partilha de experiências e da construção conjunta de objetivos.

A coletividade como prescrição institucional diz respeito às diretrizes e normativas que orientam o trabalho coletivo na escola, de modo a evitar práticas meramente formais e assegurar que a coletividade se concretize como princípio estruturante da gestão escolar.

A discussão das categorias que estruturam a coletividade, enquanto dimensão, apresenta um coletivo que se configura como espaço de apoio, formação, permanência e produção de sentidos para os diretores em início de carreira, como será possível observar a seguir.

### **Dimensão Coletividade, Categoria 1 - Coletividade como dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento**

A análise das narrativas revela que, para os diretores em início de carreira, o coletivo não se configura apenas como ambiente de troca de informações ou espaço formal de trabalho. Ele emerge como um dispositivo formativo e humano, capaz de sustentar emocionalmente, reafirmar identidades profissionais em construção e oferecer condições de permanência na função. Nesse sentido, a coletividade deixa de

ser uma dimensão complementar do trabalho e passa a ocupar lugar estruturante na constituição do ser-diretor.

Os relatos evidenciam, de maneira recorrente, que o início de carreira é marcado por solidão, inseguranças e sensação de inadequação. A fala de Fernanda apresenta uma síntese dessa experiência: *“Às vezes acho que estou sozinha... mas, quando ouço as histórias dos colegas, vejo que é um processo comum.”* (Gravação do Meet)

Não se trata apenas de compartilhar problemas, mas de reconhecer-se nas narrativas dos pares, deslocando o peso da individualização da responsabilidade e ampliando a compreensão de que as dificuldades fazem parte de um processo formativo. Esse reconhecimento mútuo reconfigura o modo como o diretor se percebe, deixa de ser alguém “insuficiente” e passa a integrar um grupo que enfrenta desafios semelhantes, aprendendo a lidar com eles coletivamente.

O encontro com os pares também cumpre função de cuidado, oferecendo acolhimento e abrigo simbólico diante da dureza do cotidiano escolar. A percepção de Vitória é ilustrativa: *“Foi tão bom. Foi como um grupo terapêutico. Então me ajudou. [...] Vou fazer realmente esforço para estar em todos os encontros. Porque acho necessário.”* (Gravação do Meet)

Aqui, o coletivo assume um papel terapêutico no sentido mais profundo do termo, cria condições para que o sofrimento possa ser nomeado, compartilhado e ressignificado. Esse movimento produz efeitos formativos e éticos, na medida em que humaniza a função e possibilita que diretores reconheçam seus limites sem, contudo, se sentirem fracassados. Letícia reforça esse sentido de pertença: *“Escutar as histórias dos colegas e ver outros pontos de vista me ajuda... a gente percebe que não está sozinho.”* (Gravação do Meet)

Do mesmo modo, Pedro afirma: *“Eu percebo que muitos diretores vivem situações parecidas com as minhas.”* (Gravação do Meet)

O coletivo, nesse contexto, opera como um bote salva-vidas, metáfora potente utilizada por Letícia:

*Foi como estar se afogando em um mar revolto do início de carreira e alguém, de repente, lançar um bote salva-vidas. Quando subi neste bote, acabei encontrando diversos suprimentos, que me fortaleceram e me fizeram sentir capacidade de enfrentar o mar em seu período agitado, antes de chegar na terra firme.* (Carta de um diretor iniciante)

Essa imagem traduz de forma sensível como a coletividade protege, sustenta e alimenta, ela não elimina as tempestades, mas oferece condições para atravessá-las com menor sofrimento e maior consciência do processo vivido.

Ao mesmo tempo, o coletivo fortalece o engajamento e a permanência. Carolina enfatiza: *“esse vínculo, esse engajamento de equipe, esse suporte, essa organização, é extremamente importante porque cada ocorrência é diferente da outra, mas o que sustenta é o coletivo.”* (Gravação do Meet)

A coletividade aparece, portanto, como condição de continuidade, não somente no plano institucional, mas sobretudo no plano subjetivo: permanecer é possível porque se permanece junto com outros, em consonância com o pertencimento ao corpo coletivo como descritor de profissionalidade em Roldão (2008).

Contudo, para que a coletividade cumpra sua função de dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento, é necessário que as relações estabelecidas sejam marcadas pela legitimação. A percepção de invisibilidade, expressa por Letícia, evidencia o contrário: *“A gente precisa enxergar. E o diretor, mais ainda. Às vezes a gente tem a sensação que ninguém nos vê. Mas quando a liderança não nos vê, isso é mais sofrido.”* (Gravação do Meet)

Ser visto, ser considerado, ter seu trabalho reconhecido são elementos que atuam como pilares de uma coletividade que forma e sustenta, como destaca Marcelo García (2010) ao enfatizar o valor das redes de apoio e reconhecimento no desenvolvimento profissional. O não reconhecimento aprofunda o sofrimento e intensifica o isolamento, mostrando que o coletivo não se constrói apenas por presença física, mas por relações de cuidado e legitimidade profissional.

Quando essas relações se estabelecem, os efeitos se estendem para além do diretor e repercutem na própria escola. Fernanda sintetiza: a partir do acolhimento e cuidado que o diretor tem com a sua equipe, *“eles têm condição de cuidar e formar as crianças.”* (Gravação do Meet)

Assim, o movimento é articulado. O diretor é cuidado no coletivo, fortalece-se e, apoiado, torna-se também mediador de processos de cuidado e formação dentro da escola, leitura convergente com Nogueira e Moura (2007) sobre a dimensão intersubjetiva das relações educativas.

Por fim, Luísa resume a potência dessa experiência compartilhada: *“Ter esse espaço para conversar é fundamental.”* (Gravação do Meet)

**Em síntese**, essas narrativas confirmam que a coletividade, quando intencionalmente construída como espaço de escuta, diálogo e reflexão crítica, assume papel decisivo no início de carreira. Ela protege, forma, legitima, faz pertencer e sustenta, confirmando que o desenvolvimento profissional é relacional e não individual, como propõe Marcelo Garcia (2009). Nessa perspectiva, a coletividade opera como dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento, e, também, como espaço formativo, reafirmando que o desenvolvimento profissional do diretor de escola não é resultado de um percurso solitário, mas nasce no entrelaçamento de vozes, histórias e aprendizagens compartilhadas.

### **Dimensão Coletividade, Categoria 2: Coletividade como espaço de formação (continuada/ em serviço ou não), aprendizagens profissionais, socialização e trabalho conjunto**

A análise das narrativas das diretoras e diretores em início de carreira evidencia que a coletividade não se reduz a um “ambiente relacional” secundário, mas configura-se como um espaço estruturante de formação, acompanhamento e reelaboração do próprio fazer do diretor de escola. Quando Luísa afirma que, assim como se discutem políticas públicas para o início de carreira docente, “*seria muito importante uma política pública para o acompanhamento do diretor em seu início de carreira*” (Gravação do Meet), ela desloca o debate do plano individual para o plano institucional. Trata-se de reconhecer que ninguém se torna diretor apenas pelo ato administrativo de posse, a profissionalidade se constrói no e com o coletivo.

Letícia traduz com precisão as consequências da ausência desses dispositivos quando afirma que “*o diretor pode se sentir isolado como o único diretor na escola. Nesse sentido, uma rede de apoio é crucial*” (Gravação do Meet). O isolamento descrito é menos geográfico e mais simbólico: nasce da inexistência de tempos, espaços e relações que legitimem a dúvida, a incerteza e o aprendizado situado. Em vez de produzir autonomia, a solidão tende a gerar sobrecarga e sentimento de insuficiência. É nesse ponto que a coletividade emerge como cuidado e como formação. Fernanda reconhece: “*eu fico feliz de estar participando desse grupo, porque eu vejo que eu não estou sozinha, que não é fácil para ninguém [...] então, para mim está sendo muito importante esses momentos de compartilhamento, devolvem confiança, pertencimento e horizonte comum*”. (Gravação do Meet)

As experiências relatadas convergem para a defesa de processos sistemáticos de indução profissional, que articulem formação continuada, socialização orientada e acompanhamento. A fala de Luísa: “*em vez de levar o trabalho em si pra casa, eu levei os problemas da escola pra casa [...]*” (Gravação do Meet), revela o impacto de ingressar na função sem mediações institucionais suficientes. A socialização profissional, nesses termos, não é mera convivência, constitui um movimento formativo de reconstrução de sentido.

Letícia reforça: “*é na perspectiva do coletivo que a gente se fortalece*” (Gravação do Meet), e acrescenta que a coletividade permite “*trocar ideias, socializar experiências [...] fazer descobertas que potencializem o nosso trabalho*” (Gravação do Meet). O que se aprende, aqui, não é apenas conteúdo técnico, mas modos de ser, decidir, partilhar responsabilidades e sustentar o trabalho comum.

Vitória nomeia essa experiência como “*composição*”, ao dizer: “*Por isso que essa perspectiva da coletividade [...] é uma coisa que me chamou muito a atenção, porque aí a gente consegue compor. [...] Eu acho que essa ideia de composição é importante para a coletividade.*” (Gravação do Meet). Na coletividade, ninguém oferece respostas prontas, cada sujeito acrescenta fragmentos, narrativas e estratégias que, articuladas, ampliam o repertório profissional. Essa perspectiva converge com autores que denunciam o abandono do iniciante e defendem políticas de acompanhamento contínuo, superar a solidão não é um gesto voluntarista, mas uma exigência ética e organizacional.

Nesse horizonte, torna-se visível que os encontros formativos assumem caráter de tutoria ampliada. Maria relata que “*esse momento é único [singular], mas também é coletivo em relação às dúvidas, às inseguranças, à resolução de problemas e decisões características do início de nossa carreira*” (Gravação do Meet).

A partilha protege, orienta e previne erros que, muitas vezes, recaem exclusivamente sobre o indivíduo, Maria evidencia isso ao dizer que “*A falta de experiência me fez tomar algumas atitudes que para a secretaria de educação não foram adequadas em relação a uma instituição e eu resolvi participar do processo de remoção, respirar novos ares e novos desafios.*” (Carta de um diretor iniciante). Esse relato revela o quanto a ausência de apoio institucional pode produzir deslocamentos, dores e rupturas desnecessárias.

Desse modo, tornar-se diretor é um processo relacional. A autoridade e a competência não se consolidam apenas por normativas, mas por meio de práticas

reflexivas e colaborativas. Carolina sintetiza essa compreensão ao afirmar que *“ter um olhar atento a esse momento da carreira proporcionaria que esse profissional sentisse mais segurança... O fato de aprender fazendo precisa de acompanhamento [...]”* (Escrito Narrativo – “Finalização do eixo 1: início de carreira”).

Aprender fazendo, sem acompanhamento (tutoria/mentoria), converte-se facilmente em improviso solitário, como problematiza Marcelo Garcia (2010) ao defender políticas de indução e acompanhamento no início de carreira. Aprender fazendo com acompanhamento transforma-se em formação situada, compartilhada e cumulativa, em sintonia com a ideia de saber profissional partilhado em Roldão (2008).

**Em síntese**, a coletividade, tal como emergiu nas narrativas, opera simultaneamente como espaço de formação continuada, como dispositivo de socialização profissional e como estratégia concreta de sustentação do trabalho. Onde há diálogo, tutoria e redes de apoio, o início de carreira deixa de ser um percurso marcado por erros solitários para se tornar um caminho de aprendizagem compartilhada, fortalecimento identitário e construção coletiva da escola, o que dialoga com a perspectiva de desenvolvimento profissional situado de Marcelo Garcia (2009).

### **Dimensão Coletividade, Categoria 3: Coletividade como fator de permanência e continuidade**

Perceber a coletividade como fator de permanência e continuidade significa reconhecer que ninguém permanece na direção de escola apenas por força de um ato administrativo, nem tampouco somente por uma disposição individual de “querer ficar”. O que sustenta ou rompe trajetórias é um emaranhado de vínculos, apoios, reconhecimentos e experiências compartilhadas que ajudam o diretor iniciante a significar o que vive e a projetar um futuro para si dentro da função, em consonância com o pertencimento ao corpo coletivo em Roldão (2008).

Os relatos evidenciam, inicialmente, a oscilação própria do início de carreira, marcada por dúvidas e ambivalências: *“Eu ainda estou em um processo de desligamento. Já faz dois anos que estou na direção, mas ainda não sei se quero continuar.”* (Beatriz/Gravação do Meet). Essa hesitação não revela fragilidade pessoal, mas a tensão entre o prescrito e o vivido, entre expectativas idealizadas e a materialidade do cotidiano. O que decide se o sujeito permanece não é apenas sua força individual, é, sobretudo, o tipo de rede que o acolhe.

Nesse sentido, a presença de parceiros críticos, pares e supervisores experientes constitui um elemento estruturante para a permanência: *“ter esse laço estreito com a minha supervisora [...] me ajudou muito”* (Pedro/Escrito Narrativo – Início de Carreira). O apoio não se restringe a orientações técnicas. Opera como dispositivo de cuidado, pertencimento e validação profissional, permitindo que o diretor iniciante reconheça que seus impasses fazem parte de um percurso formativo e não de uma falha pessoal, como sustenta Marcelo García (2010) ao tratar a indução como direito e política pública.

A coletividade também alimenta a esperança e reposiciona o sentido do trabalho. As narrativas mostram que, mesmo diante de cansaços e incertezas, há algo que convoca e (re)encanta: *“não há motivação maior do que ver o sorriso das crianças descobrindo o mundo”* (Beatriz/Escrito Narrativo – Experiências que motivam a permanência); *“aos poucos vamos fazendo com que a educação cresça”* (Luísa/Escrito Narrativo – “Experiências que motivam a permanência”). Essas experiências compartilhadas não anulam o sofrimento, mas o ressignificam, movimento compatível com a noção de sobrevivência e descoberta em Huberman (1989). Tornam-se memória coletiva e fonte de energia para continuar.

Ao mesmo tempo, os diretores explicitam que “tornar-se” diretor é um processo, não um ato pontual: *“essas experiências fazem parte do devir como diretora”* (Vitória/Escrito Narrativo – Experiências que motivam a permanência). O período inicial é descrito como *“[...] crucial de significativa aprendizagem”* (Vitória/Carta de um diretor iniciante), permeado por vulnerabilidades, improvisos e descobertas: *“Que início difícil [...] O começo exige a vulnerabilidade de admitirmos que estamos começando”* (Letícia/Escrito Narrativo – Eu, diretora de escola). A coletividade, aqui, funciona como campo de socialização, onde erros, tentativas e medos podem ser narrados e analisados.

O luto pela sala de aula, tão presente no início, ilustra o quanto a permanência depende de apoio para reelaborar identidades. Maria descreve a perda do contato cotidiano com as crianças, o conforto do previsível e a frustração diante de expectativas idealizadas,

*Achei que na minha nova função se eu me esforçasse, nem que tivesse de colocar a mão na massa eu teria uma escola com aparência de escola particular igual do meu antigo diretor João que é um exemplo para mim, achei que faria projetos sociais, que deixaria a escola linda e bem organizada.*  
(Maria/Carta de um diretor iniciante)

Sem espaços coletivos de escuta, esse luto tende a paralisar; quando compartilhado, transforma-se em aprendizagem e reposicionamento profissional.

Há, ainda, um interessante movimento de dupla pertença: *“não penso em voltar para a sala de aula [...] Volta e meia me pego vendo atividades e mando no grupo das professoras”* (Íris/Gravação do Meet), indicativo de que o sujeito não rompe com sua história docente, antes, a reinscreve na função de diretor de escola.

Letícia sintetiza essa condição paradoxal: *“estar com saudade da sala de aula, mas amando tomar importantes decisões”*. (Escrito Narrativo – Eu, diretora de escola). Permanece quem consegue produzir síntese, e essa síntese se faz coletivamente.

**Em síntese**, a permanência na direção não se explica por vocação ou resiliência individual. Ela se ancora na existência de redes de apoio, espaços de fala, mentoria qualificada, reconhecimento simbólico do trabalho e experiências compartilhadas que reatualizam o sentido da função. A Coletividade, portanto, não é algo periférico, é condição formativa e política para que diretores iniciantes não apenas “aguentem”, mas se constituam, avancem e deem continuidade a um projeto de educação que os inclui, subjetiva e profissionalmente.

#### **Dimensão Coletividade, Categoria 4: Coletividade como um dispositivo de produção de sentido profissional**

A coletividade emerge, no conjunto das narrativas, não apenas como apoio instrumental ou circunstancial, mas como um dispositivo de produção de sentido profissional. É em relação com os outros, crianças, professores, equipe gestora, pares e comunidade, que os diretores de escola vão reelaborando a pergunta fundamental: *“Por que continuar?”* O vínculo com o cotidiano escolar, sobretudo com as crianças, reaparece como eixo estruturante do sentido atribuído ao trabalho. *“Foque nas crianças, elas que fazem valer a pena toda a dificuldade que passamos. Entenda que você não vai salvar o mundo, mas saiba que você pode fazer o melhor que conseguir com os recursos que você tiver, ainda que poucos.* (Helena/Carta de um diretor iniciante). Esse deslocamento do olhar, do excesso de tarefas para o centro ético-pedagógico do trabalho, reacende a motivação, reposiciona expectativas e reinscreve a função do diretor de escola no campo do cuidado e do direito à educação.

Nesse movimento, a coletividade não é apenas companhia, ela opera como mediação crítica.

*Assim sendo, é importante achar brechas para a escuta atenta, independente do quão difícil possa ser tal tarefa diante de tudo que precisa ser feito. Do*

*contrário, diretores podem se tornar aquilo que mais criticavam enquanto professores: pessoas que assumem cargos de liderança e parecem “apagar” tudo o que passaram dentro da sala de aula, ignorando necessidades cruciais de quem é educador, e também necessidades das crianças que são muito claras para quem convive diariamente com elas. Além disso, existem saberes e fazeres que são específicos dos profissionais da educação, e delegar a profissionais de outras áreas a gestão da escola é abrir mão de tais saberes, tornando-os descartáveis. Saberes teóricos e saberes advindos da experiência. Saberes docentes. Saberes indispensáveis, porém não suficientes. É preciso que se dê passos adiante, buscando saberes próprios do território da gestão escolar, porém trazendo na bagagem a experiência docente.” (Letícia/Escreto Narrativo – Diretor é professor?)*

A escuta atenta, os espaços de diálogo e o reconhecimento dos saberes docentes, teóricos e experienciais, impedem que a direção se converta em mera função burocrática. Ao afirmar que tais saberes são “indispensáveis, porém não suficientes”, ela indica a necessidade de articular os conhecimentos construídos na docência com saberes próprios da gestão, sem romper com a identidade educativa. O sentido profissional, portanto, não nasce isolado, ele é produzido no encontro entre diferentes saberes, sujeitos e responsabilidades.

Maria reforça esse horizonte ao lembrar que, “[...] *tem hora que a gente perde o encanto pela direção, de tanta cobrança que vem em cima de nós [...] mas uma coisa eu compartilho com o pensamento da Fernanda: eu estou ali pela criança.* (Gravação do Meet). Essa afirmação desloca a narrativa do desempenho individual para uma ética pública. Tal como lembra Nóvoa (1995), assumir a profissionalidade significa compreender o “porquê e o para quê” da ação educativa. Não se trata apenas de executar tarefas, mas de habitar um lugar ético-político que se fundamenta no compromisso com o outro. Aqui, a coletividade é o espaço onde esse compromisso se torna inteligível, compartilhável e sustentado.

Vitória traduz, de modo contundente, o peso subjetivo do início de carreira na gestão. Ao descrever a direção como um permanente “atestado de insuficiência”, ela explicita o descompasso entre o que se espera do diretor e aquilo que é possível realizar. Contudo, a experiência não se fecha no desalento:

*Durante essa longa jornada de 200 dias que estive na gestão, mais especificamente os 140 deles na direção de uma escola pude perceber que não existe maior desafio para uma pessoa que tentar ser útil. Quando iniciamos esse processo assinamos diariamente um atestado de insuficiência. Nos sentimos assim incapazes, incompetentes e insuficientes.(...) Todas as nossas “utilidades” nesse ambiente que escolhemos estar podem e serão testadas então devemos nos acolher e dizer; você pode ser útil SIM, mas é um ser limitado e precisa da coletividade para acontecer. (...) precisa ser muito corajoso para aceitar ingressar nesse universo tão cheio de dúvidas e incertezas. (Vitória/Carta de um diretor iniciante)*

A coletividade, nesse sentido, produz um modo mais realista e humano de existir profissionalmente, autoriza o reconhecimento das fragilidades e reinscreve o trabalho na lógica da interdependência, não como falha, mas como condição constitutiva da gestão democrática.

O vínculo com as crianças e a percepção de que a direção não anula a docência, mas, sim, a ressignifica, reaparece como memória afetiva e reguladora da identidade profissional. *“Sinto saudade do olhar curioso das crianças no momento da história, o sorriso e os olhos brilhantes depois de uma atividade prazerosa, aqueles momentos cômicos em que é preciso segurar a risadas e aqueles em que uma gargalhada é impossível não sair.”* (Íris/Escreto Narrativo – “Importância e limites da experiência docente”)

Nesse contexto, segundo Clara *“É fato também que a demanda administrativo-burocrática específica da função do diretor de escola o obriga a se distanciar, mesmo que involuntariamente, da prática pedagógica, mas isso não significa que o diretor de escola deixa de ser professor.”* (Clara/Escreto Narrativo – “Diretor é professor?”). Nesse sentido, a profissionalidade, aqui, é narrada como transição, não como ruptura. Na mesma direção, Íris reconhece que,

*Mas agora na direção da escola meu agir é de forma diferente, no apoio nos projetos invés de trabalhar com eles, penso no dia das crianças, mas quem desenvolve as brincadeiras com os alunos são os professores, ou seja, em alguns momentos sou coadjuvante, não apareço, mas isso não significa que no dia a dia das crianças não tenho importância, estou ali, trabalhando junto, em prol de um mesmo resultado, porém agora, meu trabalho pende para vários ângulos, não só o pedagógico.* (Escreto Narrativo – Importância e limites da experiência docente)

Aqui, o sentido passa a ser compartilhado, a centralidade não está na visibilidade individual, mas na construção coletiva de condições para que o trabalho educativo aconteça.

**Em síntese**, a coletividade atua como matriz simbólica que reordena sentimentos de insuficiência, conflitos identitários e tensões entre o prescrito e o vivido. Ao produzir significados, sobre quem se é, o que se faz e por que vale a pena permanecer, ela sustenta a permanência, qualifica a ação e ressignifica o sofrimento. Ao invés de um recurso, a coletividade constitui-se como dimensão estruturante da profissionalidade, é nela que o trabalho ganha direção, legitimidade e finalidades compartilhadas, ou seja, é nela que o sentido profissional se fortalece.

### **Dimensão Coletividade, Categoria 5: Coletividade como prescrição institucional**

A categoria Coletividade como prescrição institucional revela um ponto nevrálgico da tese, no sentido discutido por Paro (2010) ao relacionar norma, poder e responsabilidade pública na direção de escola. Ela toca o núcleo sensível em que se encontram a norma, a experiência e a profissionalidade do diretor de escola, articulando-se aos descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2008). Ao serem analisadas comparativamente, as súmulas das prefeituras de Sorocaba, Votorantim, Itapetininga e Araçoiaba da Serra mostram que a coletividade não aparece como simples recomendação ética ou valor desejável, mas como exigência normativa que orienta, regula e avalia a atuação profissional do diretor de escola. Verbos como articular, coordenar, dialogar, representar e prestar contas não descrevem um “modo possível” de gestão, eles configuram parâmetros objetivos para aprovação no estágio probatório ou permanência na função. É precisamente aqui que reside seu caráter nevrálgico. A coletividade desloca-se do campo do desejável para o campo do obrigatório, transformando-se em critério estruturante de reconhecimento e legitimidade profissional, o que dialoga com a ideia de saber profissional socialmente legitimado em Roldão (2008).

Esse deslocamento evidencia uma tensão decisiva entre o prescrito e o vivido, tensão também identificada por Huberman (1989) no início da carreira. A súmula convoca o diretor a produzir processos coletivos, diálogo, participação, corresponsabilidade, transparência, mas raramente explicita as condições institucionais para que isso ocorra. Assim, corre-se o risco de que a coletividade, sendo um dever legal, recaia como responsabilidade solitária sobre o indivíduo, especialmente no início de carreira, período marcado por insegurança, sobrecarga e aprendizagem intensa. A coletividade, então, aparece ao mesmo tempo como exigência e como aquilo que falta, o que reforça a necessidade de políticas de indução e acompanhamento defendidas por Marcelo Garcia (2010). Exige-se a gestão democrática, sem que se garantam, de modo sistemático, tempos, espaços institucionais de participação, redes de apoio e programas de indução.

Por outro lado, exatamente porque está inscrita na prescrição institucional, a coletividade legitima reivindicações que ultrapassam o esforço individual do diretor, em consonância com o pertencimento ao corpo coletivo como descritor de profissionalidade em Roldão (2008). Ao evidenciar que a gestão escolar é concebida, legalmente, como prática mediada, compartilhada e pública, a súmula sustenta a

necessidade de políticas de formação, tutoria, acompanhamento e apoio técnico que permitam transformar o dever em possibilidade concreta, como argumenta Marcelo Garcia (2010) ao tratar a indução como política e não benesse. Nesse sentido, a coletividade torna-se também nevrálgica para compreender a profissionalidade. O diretor não se constitui apesar do coletivo, mas no interior dele, o que converge com a compreensão de desenvolvimento profissional em Marcelo Garcia (2009). Sua autoridade, identidade e permanência na função dependem das redes que o sustentam. A tese, ao iluminar esse entrelaçamento, mostra que não basta prescrever coletividade, é preciso criar as condições para que ela aconteça, sob pena de transformar um princípio democrático em fonte de sofrimento e responsabilização individual. Essa leitura articula a profissionalidade como construção coletiva (Roldão, 2008) com a vulnerabilidade do início de carreira descrita por Huberman (1989).

Diante da discussão realizada, apresenta-se, a seguir, o quadro com as súmulas de atribuições dos diretores de escola, a partir do qual se analisa como a coletividade se expressa, com distintas ênfases, nas prescrições institucionais de cada prefeitura.

### Quadro 13 – Súmulas de atribuições

Cidade	Súmula
<p><b>Prefeitura de Araçoiaba da Serra/SP</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos legalmente;</i></li> <li>• <i>Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;</i></li> <li>• <i>Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da unidade escolar;</i></li> <li>• <i>Garantir o cumprimento dos planos de ensino, conforme a legislação vigente;</i></li> <li>• <i>Promover a articulação com famílias e comunidade, favorecendo a integração entre sociedade e escola;</i></li> <li>• <i>Informar pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos e a execução da proposta pedagógica;</i></li> <li>• <i>Coordenar as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional na escola;</i></li> <li>• <i>Acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos em parceria com professores e especialistas;</i></li> <li>• <i>Elaborar e apresentar a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar.</i></li> </ul>
<p><b>Prefeitura de Itapetininga/SP</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer e respeitar as leis educacionais;</i></li> <li>• <i>Planejar, coordenar e avaliar atividades docentes, discentes e administrativas;</i></li> <li>• <i>Cumprir e fazer cumprir as leis do ensino e determinações das autoridades escolares;</i></li> <li>• <i>Representar a escola e colaborar com a comunidade escolar;</i></li> <li>• <i>Administrar pessoal, recursos materiais e financeiros;</i></li> <li>• <i>Garantir a gestão democrática e organização adequada da escola;</i></li> <li>• <i>Acompanhar merenda escolar e critérios de qualidade;</i></li> <li>• <i>Coordenar funcionários e comunicação com a Secretaria de Educação;</i></li> </ul>

Cidade	Súmula
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de reuniões e colaborar com programas educacionais;</li> <li>• Zelar pelo prédio escolar e providenciar manutenções.</li> </ul>
<b>Prefeitura de Sorocaba/SP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir estabelecimento de ensino de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), planejando, coordenando e avaliando as atividades docentes, discentes e administrativas;</li> <li>• Cumprir e fazer cumprir as leis do ensino, determinações das autoridades escolares e normas do Projeto Político-Pedagógico;</li> <li>• Encaminhar, devidamente informada, toda a documentação do estabelecimento;</li> <li>• Representar a escola junto à comunidade e autoridades;</li> <li>• Promover a colaboração entre pais, professores e comunidade escolar;</li> <li>• Administrar recursos humanos, materiais e financeiros da escola;</li> <li>• Garantir a gestão democrática no ensino público;</li> <li>• Estabelecer relação adequada entre número de alunos, professores e carga horária;</li> <li>• Prestar informações aos segmentos da escola e comunidade;</li> <li>• Organizar horários de trabalho e escalas de férias;</li> <li>• Participar de reuniões da Rede Municipal de Ensino e colaborar na implementação de programas educacionais;</li> <li>• Zelar pela estrutura física da escola e encaminhar solicitações de manutenção;</li> <li>• Trabalhar em uníssono com seus pares;</li> </ul>
<b>Prefeitura de Votorantim/SP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar a Unidade Escolar conforme suas especificidades;</li> <li>• Desenvolver atividades administrativas e pedagógicas;</li> <li>• Atuar conforme a legislação escolar vigente;</li> <li>• Seguir as diretrizes educacionais dos diferentes níveis da Educação Básica.</li> </ul>

**Elaboração:** a pesquisadora

Na Prefeitura de Araçoiaba da Serra, a coletividade aparece de modo particularmente explícito. A súmula aponta que cabe ao diretor “promover a articulação com famílias e comunidade”, informar pais e responsáveis sobre a vida escolar dos estudantes e “coordenar as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional na escola”, além de “acompanhar o desenvolvimento dos alunos em parceria com professores e especialistas” e prestar contas dos recursos à comunidade escolar.

Cada um desses verbos: articular, coordenar, acompanhar em parceria, prestar contas, supõe um trabalho que só se realiza com outros: professores, equipe de apoio, famílias, comunidade local. Não se trata, portanto, de um gestor que decide isoladamente, mas de alguém que precisa construir pontes, manter canais de comunicação e responder, publicamente, pelo uso de recursos e pelos resultados educacionais.

Na Prefeitura de Itapetininga, a súmula reforça o mesmo ponto, ainda que com outro vocabulário. Ao prescrever que o diretor deve “representar a escola e colaborar com a comunidade escolar”, “garantir a gestão democrática” e “participar de reuniões e colaborar com programas educacionais”, o texto atribui ao diretor um papel que ultrapassa a administração interna da unidade.

A representação institucional, aqui, não é neutra, ela implica mediação entre escola, Secretaria da Educação e demais instâncias públicas, articulação de expectativas, demandas e responsabilidades. A noção de gestão democrática, inscrita como obrigação, transforma um princípio político em critério de atuação profissional. O diretor passa a ser cobrado pela capacidade de produzir decisões compartilhadas e envolver diferentes segmentos na vida escolar.

Na Prefeitura de Sorocaba, a coletividade aparece tanto nas atribuições internas quanto nas relações em rede. A súmula determina que o diretor deve “promover a colaboração entre pais, professores e comunidade escolar”, “garantir a gestão democrática no ensino público”, “participar de reuniões da Rede Municipal de Ensino e colaborar na implementação de programas educacionais”.

A exigência de “trabalhar em uníssono com seus pares” reforça a expectativa de que os diretores atuem sintonizados entre si, compondo um coletivo de gestão em nível de rede, e não apenas liderando a unidade de forma isolada.

Ao mesmo tempo, o texto associa essa atuação colaborativa à fidelidade às leis, ao Projeto Político-Pedagógico e às orientações da Secretaria, indicando que a construção coletiva deve se dar no interior de um marco normativo comum.

A Prefeitura de Votorantim, ainda que utilize uma redação mais sintética, também inscreve a coletividade de maneira indireta. Ao atribuir ao diretor a responsabilidade de “gerenciar a unidade escolar conforme suas especificidades”, “desenvolver atividades administrativas e pedagógicas”, “atuar conforme a legislação escolar vigente” e “seguir as diretrizes educacionais dos diferentes níveis da Educação Básica”, a súmula pressupõe que a gestão será feita em diálogo com a equipe, com as diretrizes da rede e com os demais gestores.

A expressão “conforme suas especificidades”, em particular, sugere que não há gestão possível sem interpretar o contexto concreto, e interpretar contexto, na escola, é ouvir professores, funcionários, famílias e estudantes, isto é, agir coletivamente.

Tomadas em conjunto, as quatro súmulas revelam um traço comum: nenhuma descreve o diretor como “executor solitário” de tarefas. Em todas, a atuação

profissional do diretor de escola é associada à mediação entre sujeitos, à articulação entre instâncias, à prestação de contas públicas e à coordenação de processos de planejamento, avaliação e formação no interior da escola.

Assim, a coletividade deixa de ser apenas um valor ou uma experiência desejável e passa a ser conteúdo da prescrição institucional, isto é, aquilo que o diretor deve realizar para ser considerado apto ao cargo.

Essa constatação ganha maior relevância quando articulada à operacionalização do princípio da gestão democrática e participativa em cláusulas da súmula de atribuições. Os municípios afirmam que, desse modo, não existe gestão democrática sem trabalho coletivo e que, portanto, o desempenho do diretor será avaliado também por sua capacidade de criar condições para que a escola funcione como espaço de participação, corresponsabilidade e transparência.

Há, porém, uma tensão importante: a mesma norma que convoca à coletividade pode, se mal implementada, reforçar responsabilizações individualizadas. Ao dizer que o diretor deve articular, coordenar, promover, representar, garantir, sem explicitar as condições de tempo, equipe, formação e apoio institucional, as súmulas correm o risco de transformar a coletividade em um dever solitário. Ou seja, cobra-se do indivíduo que produza processos que, por definição, não se constroem individualmente. Essa tensão aparece quando a pesquisa mostra que as súmulas “funcionam não apenas como instrumentos de controle, mas também como dispositivos de socialização profissional”, ou seja, definem um modo de ser diretor que envolve pertença, interdependência e solidariedade entre pares.

Quando as súmulas inscrevem a coletividade como obrigação, elas definem o contorno mínimo de atuação. O diretor não pode abrir mão de articular, dialogar, prestar contas, envolver a comunidade, mas o modo como isso se concretiza é produzido em cada contexto, em diálogo com as equipes e com as condições concretas de trabalho. Nesse sentido, a prescrição institucional, ao convocar o coletivo, abre espaço para a autoria e para a construção de formatos locais de gestão democrática.

Do ponto de vista das políticas públicas, o fato de a coletividade constar nas súmulas como requisito para a atuação profissional e a ter impacto na permanência dos diretores no cargo tem implicações para as Secretarias da Educação, pois impõe a necessidade de institucionalizar espaços, tempos e condições objetivas para que as

ações colaborativas, participativas e democráticas sejam estimuladas e tenham condições de efetivação.

Quando se olha para o início de carreira, a centralidade da coletividade nas súmulas ganha contornos ainda mais delicados. A leitura comparativa dos documentos evidencia que não há distinção entre diretores iniciantes e experientes, todos respondem pelas mesmas responsabilidades administrativas, pedagógicas, financeiras e de articulação com a comunidade.

Esse princípio de isonomia é coerente com a lógica do serviço público, mas, na prática, ignora que o diretor em início de carreira ainda está aprendendo a ler o cenário institucional, a lidar com os conflitos, a dialogar com diferentes segmentos e a organizar o próprio trabalho no âmbito da gestão escolar.

Assim, aquilo que, para um diretor experiente, é um campo de atuação consolidado, e nem por isso menos complexo (coordenar reuniões, articular-se com famílias e professores, representar a escola junto à Secretaria), para o diretor iniciante costuma aparecer como conjunto de tarefas inéditas, exigindo, simultaneamente, aprendizado técnico e reconstrução identitária.

Quando, sobre esse cenário subjetivo, se coloca a exigência normativa de produzir coletividade, corre-se o risco de que o iniciante se sinta duplamente exigido. Primeiro, por não dominar ainda a técnica da gestão e, também, por não conseguir, de imediato, mobilizar os demais sujeitos em processos colaborativos.

Por outro lado, se a coletividade, já prevista na súmula, é tomada seriamente como eixo estruturador de política, ela pode se tornar o principal fator de proteção e permanência no cargo. A análise das dificuldades, descobertas e necessidades apontadas pelos diretores dos quatro municípios mostra que, entre os desafios recorrentes, estão a adaptação à burocracia, o equilíbrio entre demandas pedagógicas e administrativas e a gestão de conflitos; entre as possibilidades, aparecem a construção de parcerias com a comunidade, o fortalecimento da equipe e o desenvolvimento da liderança; e, entre as necessidades, destacam-se formação contínua, suporte das Secretarias e redes de apoio entre diretores.

Em outras palavras, os próprios iniciantes reconhecem que não se aprende a ser diretor sozinho.

Por isso, a presença da coletividade nas súmulas de atribuições precisa ser lida pelas Secretarias de Educação como mandato para políticas de indução profissional. Isso pode significar:

- criar programas estruturados de tutoria, em que diretores experientes acompanhem os iniciantes, compartilhando estratégias para condução de reuniões, mediação de conflitos, articulação com conselhos e uso pedagógico dos espaços democráticos previstos nos documentos;
- instituir encontros periódicos de diretores, com pauta formativa e espaço para análise coletiva dos próprios textos normativos, de modo que a coletividade deixe de ser apenas fórmula jurídica e se converta em prática efetiva de rede;
- garantir apoio técnico-administrativo suficiente (equipes de secretaria, coordenação pedagógica, serviços de manutenção) para que o diretor possa, de fato, investir tempo em processos de escuta, diálogo e participação, em vez de ser absorvido integralmente por rotinas burocráticas;
- articular os instrumentos de avaliação em estágio probatório com as diretrizes de coletividade: um diretor iniciante não deveria ser avaliado apenas pela capacidade de “dar conta de tudo”, mas pela habilidade de envolver a equipe, construir parcerias e sustentar processos de decisão compartilhada.

**Em síntese**, quando a coletividade aparece simultaneamente como dimensão analítica da tese e como prescrição institucional nas súmulas, o estudo mostra que o desenvolvimento profissional dos diretores em início de carreira se dá num entrelaçamento permanente entre norma e experiência. As atribuições legais dizem o que deve ser feito; o coletivo, na escola, na rede, nos grupos de formação, oferece o chão onde esse “deve” pode se tornar possibilidade real, compartilhada, sustentada por muitos. Transformar essa convergência em política pública é o desafio que se coloca às Secretarias de Educação. Não basta exigir coletividade por escrito, é preciso produzir as condições concretas para que o diretor iniciante encontre, na coletividade, menos um peso isolado e mais um lugar de pertença, aprendizagem e permanência na escola pública.

### **Dimensão Coletividade: síntese a partir das categorias analisadas**

Quando reunimos os achados que compõem a dimensão Coletividade é possível evidenciar que a profissionalização do diretor de escola não pode ser compreendida como um percurso individual. A tese revela que a coletividade funciona

como uma espécie de infraestrutura silenciosa, frequentemente invisível, mas decisiva para que o diretor se constitua como sujeito público capaz de decidir, mediar conflitos, cuidar de pessoas e sustentar projetos educativos. Quando essa infraestrutura não existe, o percurso formativo se fragmenta, o diretor aprende de modo disperso, reage mais do que age, naturaliza o cansaço e, muitas vezes, passa a se sentir deslocado do próprio lugar. A ausência de coletividade não produz apenas fragilidade emocional, ela desorganiza o processo de aprendizagem profissional, pois a experiência deixa de ensinar quando não encontra espaço de diálogo, reflexão e elaboração conjunta, o que dialoga com a ideia de saber profissional como construção partilhada em Roldão (2008).

Os resultados mostram que a coletividade cria condições para que se aprenda com a experiência, e não apenas se sobreviva a ela. Ela permite interpretar o cotidiano, transforma acontecimentos isolados em trajetórias compreensíveis, produz pertencimento profissional e protege do sentimento de abandono, como destaca Marcelo Garcia (2009) ao vincular aprendizagem profissional à socialização em redes.

Em outras palavras, ela impede que o diretor se veja como intruso em sua própria função e oferece sustentação para que continue, apesar da dureza do caminho. Sem coletividade, o início de carreira corre o risco de se transformar em um percurso de perda, da saúde, de confiança, de identidade e, não raramente, de profissionais que deixam a função.

Desse modo evidencia-se que a profissionalização não se produz apenas por normativas, cursos ou acúmulo de tarefas, mas principalmente quando o diretor encontra outros com quem pensar, com quem partilhar responsabilidades e por meio dos quais tem seu trabalho reconhecido e legitimado. É nesse encontro que se constrói um modo profissional de existir na gestão, menos improvisado, mais reflexivo; menos centrado no indivíduo, mais vinculado ao projeto educativo da escola.

Onde essa rede não se institui, instala-se um processo de pessoalização do problema, tudo passa a ser atribuído ao indivíduo, sua inexperiência, seu jeito, suas limitações pessoais. A coletividade rompe essa lógica, reinscrevendo o trabalho do diretor no campo do comum. Problemas, decisões, dúvidas e aprendizagens deixam de ser fardos individuais e passam a ser patrimônio partilhado, em consonância com o pertencimento ao corpo coletivo proposto por Roldão (2008). Dessa forma, a coletividade não suaviza o trabalho, mas o reconfigura, pois permite que o diretor se

veja como parte de um projeto coletivo e não como alguém que precisa “dar conta de tudo”.

Quando a coletividade falha, as perdas são nítidas, o que confirma a vulnerabilidade do início de carreira descrita por Huberman (1989). A ação torna-se reativa, o potencial de mediação diminui, o isolamento aumenta e o desejo de saída cresce. A escola corre o risco de funcionar como somatório de iniciativas individuais, sem direção comum. Não se trata apenas de desgaste, mas de um processo silencioso de desprofissionalização. Mantêm-se cargos, mas perdem-se sujeitos e, muitas vezes, perdem-se também projetos.

O conjunto dos dados permite, ainda, perceber caminhos para fortalecer a coletividade. É necessário institucionalizar tempos e espaços coletivos reais, que não sejam apenas reuniões protocolares, mas momentos em espaço seguro protegido para análise, planejamento e reflexão sobre o trabalho. Redes entre diretores precisam ser organizadas como espaços permanentes de compartilhamento e formação, e não como encontros esporádicos. O acompanhamento do iniciante deve ser compreendido como política, e não benesse, sinalizando que ninguém nasce diretor e que aprender com apoio é um direito. O reconhecimento simbólico, ser visto, ouvido, chamado a decidir, constitui um dispositivo formativo fundamental, porque produz pertença e sentido. E, finalmente, é necessário articular coletividade e responsabilidade pública, compreender que o trabalho compartilhado não exime responsabilidades, mas as compartilham de forma mais equânime e mais transparente.

O importante a ser ressaltado, ao olhar para a dimensão Coletividade, é que não existe profissionalização do diretor de escola que prescindia do coletivo. A coletividade sustenta eticamente o trabalho, produz aprendizagem, protege sujeitos, garante continuidade e ancora o sentido público da escola. Ela não é pano de fundo, é estrutura, articulando a profissionalidade como construção coletiva (Roldão, 2008) com o desenvolvimento profissional relacional defendido por Marcelo Garcia (2009). Quando se enfraquece a coletividade, tudo se fragiliza; quando ela se fortalece, abre caminhos para que o diretor permaneça, se desenvolva e contribua, de fato, para a construção de uma escola que aprende, também, a partir de sua própria prática.

Ao iluminar a coletividade, revela-se que o desenvolvimento dos diretores não é empreendimento individual, mas processo relacional, construído nas tramas de

apoio, diálogo, pertencimento e corresponsabilidade que configuram a escola pública como espaço comum (Marcelo García, 2010).

### **III - PROFISSIONALIDADE E COLETIVIDADE EM DIÁLOGO: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO**

A compreensão desenvolvida ao longo desta pesquisa permite afirmar que a profissionalização do cargo de diretor de escola não se reduz a definir atribuições, criar matrizes de competências ou organizar cursos pontuais, como problematiza Paro (2010) ao criticar leituras tecnocráticas e meramente administrativas da gestão escolar. Ela se constrói no entrecruzamento de condições institucionais e histórias humanas concretas, em consonância com a noção de profissionalidade como construção processual e situada. (Roldão, 2008).

Quando dizemos que profissionalizar significa consolidar um campo específico de saberes, normas e responsabilidades, estamos também dizendo que tal consolidação precisa criar condições reais para que os diretores exerçam, com legitimidade, a liderança educativa que lhes é atribuída, aproximando-se da concepção de liderança educativa defendida por Paro (2010). Sem isso, o cargo existe legalmente, mas permanece frágil como profissão, o que dialoga com os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2008), especialmente o poder de decisão e o pertencimento ao coletivo.

Teoricamente, esse argumento articula a profissionalidade como construção coletiva (Roldão, 2008) com a compreensão do início de carreira como tensão entre sobrevivência e descoberta (Huberman, 1989).

Nesse cenário, a profissionalidade aparece como a dimensão viva desse processo. Ela traduz a forma como cada diretor interpreta a função, faz escolhas, elabora sentidos, cria modos próprios de agir e sustenta decisões que envolvem pessoas, conflitos e projetos de vida. É nesse território do “como”, como se escuta, como se media, como se cuida, como se decide, que se revela o compromisso ético e formativo da gestão. Diretores aprendem a “costurar” o administrativo ao pedagógico, o legal ao humano, e descobrem que liderar não é apenas responder a demandas, mas produzir condições para que a escola continue sendo espaço de aprendizagem e proteção social.

O diálogo com a coletividade aprofunda e amplia essa compreensão. A entrada do diretor na carreira não acontece em um vazio, ela se dá em redes de relações, atravessada por expectativas, medos, silenciamentos e apoios. Quando há espaços de escuta, partilha e reflexão com pares, supervisores e equipes, o diretor deixa de carregar sozinho as tensões do cargo. O coletivo funciona como alicerce, permite analisar problemas, reinterpretar fracassos, partilhar estratégias e evitar a naturalização do sofrimento e do imprevisto. Em vez de ser apenas um lugar de tarefas distribuídas, o coletivo torna-se um dispositivo de produção de sentido compartilhado, pertencimento e permanência.

Dessa triangulação, profissionalização, profissionalidade e coletividade, emergem algumas aprendizagens a serem destacadas:

- ✓ a profissionalização não avança quando se aposta apenas na padronização e na responsabilização individual. Avança quando se criam políticas que reconhecem a singularidade dos contextos, garantem formação específica, tempo para estudo e apoio institucional contínuo.
- ✓ a profissionalidade não é condição dada, ela se constrói quando o diretor encontra interlocutores, tem condições para refletir sobre sua prática e pode, pouco a pouco, assumir autoria sobre a forma como conduz a escola.
- ✓ A coletividade é condição estruturante para que o diretor permaneça, se fortaleça e atue com sentido público.
- ✓ Investir em ações fundamentadas na profissionalidade e na coletividade significa garantir as características de um espaço democrático. Significa assegurar que decisões sejam menos solitárias e mais reflexivas; que a formação deixe de ser episódica e passe a ser sustentada; que o cuidado com os profissionais tenha impacto direto na aprendizagem e na vida das crianças.
- ✓ Para a sociedade, isso implica uma direção de escola mais preparada para enfrentar desigualdades, dialogar com a comunidade e defender a escola pública como espaço democrático e de garantia de direitos. Para o próprio diretor de escola, implica reconhecer-se como sujeito de profissão, com identidade, limites e possibilidades, não apenas como gestor que “dá conta de tudo”.

Ainda assim, esse investimento exige responsabilidades compartilhadas. Cabe aos sistemas de ensino garantirem políticas de indução, acompanhamento formativo e condições objetivas de trabalho. Cabe às universidades produzirem conhecimento

crítico e ofertar espaços de formação continuada que dialoguem com a realidade das escolas. Cabe às equipes escolares construir culturas colaborativas que valorizem o diálogo e a corresponsabilidade. E cabe aos próprios diretores assumirem uma postura reflexiva, ética e coletiva, compreendendo que a profissionalização também se faz no cotidiano, nos gestos, nas decisões e nas relações que tecem a vida escolar.

**Em síntese**, o diálogo entre profissionalidade e coletividade mostra que a profissionalização do cargo de diretor de escola é um caminho que se constrói com pessoas, políticas e práticas que se sustentam mutuamente. Essa leitura articula a profissionalidade como construção progressiva e coletiva (Roldão, 2008), a liderança educativa de caráter público (Paro, 2010) e o início de carreira como processo marcado por sobrevivência e descoberta (Huberman, 1989). Onde esse diálogo acontece, a escola ganha direção, não no sentido de comando, mas de horizonte.

#### **IV – Coletividade em destaque: categoria x dimensão**

A distinção entre coletividade enquanto categoria e coletividade enquanto dimensão é fundamental para a compreensão do estudo e para a coerência analítica da tese. Embora ambas compartilhem um mesmo núcleo semântico, o trabalho partilhado, as relações e as interações, elas operam em níveis diferentes de abstração e respondem a perguntas distintas dentro da análise.

Quando tratada como categoria inserida na dimensão da profissionalidade, a coletividade remete ao modo como o diretor de escola precisa articular-se, dialogar e negociar com sujeitos e instituições internas e externas à escola. Trata-se de um dado estruturante da atuação profissional: independentemente de sua vontade, o diretor está imerso em redes de relações que exigem mediação, tomada de decisão e posicionamento. Nesse sentido, a coletividade incide diretamente sobre a forma como a autoridade do diretor é percebida por sua equipe, ampliando ou tensionando a legitimidade de sua liderança.

Estar na liderança, enfrentar conflitos, lidar com o imprevisível e assumir responsabilidades faz parte dessa experiência, que nem sempre é espontânea ou “natural”. Para muitos profissionais, constitui-se como uma habilidade construída, reelaborada e aprimorada ao longo de toda a carreira, exigindo capacidade de diálogo, exposição e enfrentamento de incertezas. Nesse plano, a coletividade aparece sobretudo como condição do fazer profissional, isto é, como coletividade para trabalhar.

Já quando tratamos a coletividade como dimensão analítica, o foco desloca-se para o papel estruturante do coletivo para o próprio processo de desenvolvimento profissional dos diretores em início de carreira. Nessa perspectiva, o coletivo emerge como ambiente no qual se pensa, analisa, compartilha, problematiza e se reconstrói o sentido do trabalho. Ele constitui um espaço de formação, de socialização profissional, de elaboração emocional e de produção de referências comuns para a ação, envolvendo pertencimento, reconhecimento, permanência na função e construção de sentido. Aqui, a coletividade assume a função de condição de desenvolvimento profissional, ou seja, configura-se como coletividade para se formar.

Assim, enquanto categoria na profissionalidade, a coletividade evidencia a natureza relacional e articuladora da atuação profissional do diretor frente às demandas institucionais. Enquanto dimensão, ela engloba diferentes categorias que permitem aprofundar, posteriormente, aspectos como: suporte emocional e reconhecimento; formação continuada no coletivo; permanência e continuidade na carreira; produção de sentido profissional; e prescrição institucional que orienta práticas coletivas.

Defender a coletividade nessa dupla perspectiva analítica significa afirmar que o desenvolvimento profissional não se dá apenas pela acumulação de experiências individuais, mas pela inserção em espaços qualificados de interação. Para os diretores em início de carreira, participar de grupos, dialogar com pares e compartilhar dúvidas e estratégias possibilita reconhecer diferenças de contexto, identificar similaridades entre problemas recorrentes e construir repertórios comuns de ação.

Nesse movimento, emergem práticas como ouvir e considerar contribuições da equipe, promover processos participativos e democráticos, organizar ações formativas articuladas às necessidades docentes e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, práticas que, simultaneamente, expressam a coletividade como modo de trabalhar e são fortalecidas pela coletividade como espaço de formação.

Portanto, a coletividade é, ao mesmo tempo, condição do fazer profissional (coletividade para trabalhar) e condição de desenvolvimento desse profissional (coletividade para se formar). Diferenciar esses níveis impede sobreposições analíticas e fortalece a tese, permitindo compreender como o diretor atua em meio às relações e, ao mesmo tempo, como se constitui profissionalmente dentro delas.

Quando circunscrita exclusivamente à profissionalidade, a coletividade corre o risco de ser interpretada como uma característica pessoal do diretor ou como uma

estratégia funcional a ser mobilizada individualmente na atuação profissional. Ao reconhecê-la como dimensão autônoma, deslocamo-la desse lugar restrito e a compreendemos como um fenômeno construído nas relações, atravessado por disputas, valores e condições institucionais. Nessa perspectiva, a coletividade se afirma como elemento estruturante da atuação na gestão escolar: cria vínculos, sustenta percursos formativos, fortalece o sentido de pertencimento e constitui uma base importante para a permanência dos diretores na carreira.

Encerrando o percurso analítico desenvolvido neste capítulo, passamos, no capítulo seguinte, às considerações finais da pesquisa, explorando suas ressonâncias e os horizontes que se abrem para novos diálogos com diretores de escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES E EXPECTATIVAS: ressonâncias e horizontes para outros diálogos com diretores de escola**

À luz das análises apresentadas e do percurso formativo desenvolvido, a pesquisa que ora se encerra teve como propósito compreender o processo de profissionalização dos diretores de escola em início de carreira e analisar as dimensões da profissionalidade e da coletividade que o sustentam. Partiu-se da compreensão de que o início da carreira constitui tempo de formação intensa, marcado por desafios, descobertas e construção da identidade profissional.

Ao investigar as experiências dos diretores de escola iniciantes e os modos como mobilizam seus saberes e se inserem no coletivo de trabalho, buscou-se compreender de que maneira se constroem as bases da profissionalização e do reconhecimento social e institucional da direção de escola. Nesse movimento, a pesquisa permitiu dialogar com a literatura sobre início de carreira docente a partir de uma aproximação analógica capaz de revelar regularidades próprias dos processos de inserção profissional em contextos educativos complexos.

As análises indicaram que o início da carreira na direção de escola compartilha, com o início da docência, dinâmicas associadas ao choque de realidade, à aprendizagem situada e à necessidade de apoio formativo. Em ambos os casos, o ingresso na profissão mobiliza inseguranças, experimentações e descobertas, e impõe ao sujeito a construção de repertórios práticos e simbólicos para lidar com as

exigências do cotidiano. No entanto, tais aproximações não permitem afirmar a equivalência entre os ciclos de profissionalização.

Isso porque o início da carreira do diretor de escola, diferentemente do professor, frequentemente se configura como um recomeço profissional. Trata-se de uma transição identitária e institucional significativa, na qual o sujeito deixa o lugar da docência para assumir a direção de escola, reorganizando profundamente sua posição na instituição escolar, suas responsabilidades e seus modos de agir. Esse deslocamento não se restringe à aprendizagem de novas atividades, mas implica a ressignificação da própria identidade profissional, agora atravessada por decisões de alcance institucional e por expectativas múltiplas da comunidade escolar.

Além disso, o trabalho na direção de escola apresenta especificidades que ampliam a complexidade do início da carreira. O diretor de escola responde pela instituição como um todo, o que implica a articulação das dimensões pedagógicas, administrativas, políticas, organizacionais e relacionais. Essa ampliação do escopo de atuação intensifica o choque de realidade e produz uma vivência profissional marcada pela pressão decisória, pela responsabilização permanente e por uma carga emocional significativa, frequentemente associada à mediação de conflitos e à gestão de demandas diversas.

Outro aspecto que diferencia o ciclo de profissionalização do diretor de escola refere-se à formação. Embora a direção de escola exija conhecimentos específicos relacionados à gestão, à liderança pedagógica e à organização do trabalho coletivo, a formação que antecede o ingresso na função permanece fortemente ancorada na docência. Esse descompasso entre a complexidade da atuação e a base formativa disponível contribui para acentuar as dificuldades iniciais e reforça a centralidade da experiência, das relações e do coletivo como espaços privilegiados de aprendizagem profissional.

É nesse contexto que a tese responde à problemática formulada: “Quais são as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola em início de carreira?”, ao demonstrar que a profissionalização não se configura como estado fixo, mas como processo contínuo, relacional e ético, construído no entrelaçamento entre duas dimensões indissociáveis, a profissionalidade e a coletividade. As análises evidenciaram que a profissionalidade, compreendida como dimensão subjetiva, ética e política da profissão, e a coletividade, entendida como território de pertencimento, aprendizagem e reconhecimento,

sustentam-se mutuamente. A tese que se confirma é que não há profissionalização sem coletividade, nem coletividade que forme sem profissionalidade, pois ambas se articulam em um mesmo processo de ser, agir e aprender a dirigir uma escola pública comprometida com a vida e o bem comum.

O objetivo geral, compreender as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola em início de carreira, foi alcançado ao evidenciar que esse processo se constrói nas relações entre o prescrito e o vivido, entre a norma e a experiência, entre o individual e o coletivo. Os objetivos específicos também se concretizaram, uma vez que se identificaram os desafios e as possibilidades da profissionalidade nos primeiros anos, os saberes mobilizados para enfrentar as demandas da direção de escola, e as convergências e divergências entre as trajetórias analisadas. As narrativas revelaram que o início da carreira se caracteriza por intensas exigências emocionais, pedagógicas e administrativas, marcadas pela busca de legitimidade e pela potência formadora da convivência com os pares.

Entre os principais desafios, destacaram-se a ausência de políticas estruturadas de indução profissional, o isolamento inicial e a tensão permanente entre o prescrito e o vivido. Tais obstáculos foram amenizados quando os diretores de escola encontraram, no coletivo, espaços de escuta e partilha, nos quais o saber se constrói na relação e o fazer ganha sentido no diálogo. É nessa convivência com colegas, supervisores e professores que o diretor iniciante constrói segurança, identidade e autonomia. Assim, a profissionalidade não se reduz ao domínio técnico das atividades, mas envolve dimensões éticas, relacionais e políticas, expressando-se como processo contínuo de aprender a ser, agir e decidir em contextos complexos.

Os diálogos construídos ao longo da pesquisa mostraram que os diretores de escola mobilizam repertórios de saberes múltiplos, oriundos da docência, das formações e das vivências cotidianas. O trânsito da sala de aula à direção de escola não rompe com esses saberes, mas os ressignifica. Liderar sem autoritarismo, orientar sem impor e administrar sem se afastar da essência educativa configuraram aprendizagens centrais. Desse modo, a atuação na direção de escola constitui campo formativo próprio, no qual se aprende pela experiência, pela reflexão e pela partilha.

A pesquisa também evidenciou que a institucionalização de políticas de indução profissional se mostra indispensável para sustentar a profissionalização. As redes de ensino precisam garantir acompanhamento permanente, articulando formação, tutoria

e supervisão. A formação oferece subsídios teóricos e metodológicos; a tutoria, exercida por diretores de escola experientes, assegura apoio ético e formativo; e o acompanhamento sistemático pela Secretaria da Educação alinha expectativas e consolida políticas públicas de valorização da direção de escola. Quando articuladas, essas dimensões transformam o início da carreira em espaço legítimo de aprendizagem e não em fase de vulnerabilidade e solidão.

Refletir sobre a formação do diretor de escola exige reconhecer que ela não se realiza *para* o diretor, mas *com* o diretor. A experiência constitui ponto de partida e de chegada das ações formativas, uma vez que o diretor é sujeito produtor de saberes atravessados por valores, contextos e decisões políticas. As formações mais significativas são aquelas construídas em rede, pela problematização da realidade e pela partilha entre pares, permitindo que cada gestor compreenda sua atuação não como tarefa administrativa, mas como compromisso político e pedagógico com a escola pública.

A pesquisa-formação, enquanto método e prática, revelou-se caminho potente para compreender e transformar o trabalho. Ao narrar suas trajetórias, os diretores de escola reconstruíram sentidos e reafirmaram a coletividade como espaço de sustentação da profissionalidade e da aprendizagem. Entre as aprendizagens mais marcantes, destacou-se a compreensão de que o desenvolvimento profissional se efetiva na partilha, na escuta e na solidariedade entre pares. Aprender com o outro e por meio do outro sustenta a profissionalização e ressignifica o sentido de dirigir uma escola pública.

Do ponto de vista da área educacional, a pesquisa oferece contribuições relevantes ao campo da formação de gestores escolares. Reafirma o diretor de escola como educador de educadores e evidencia que a liderança escolar se fundamenta no diálogo, na ética e na escuta sensível. Amplia-se, assim, o entendimento sobre a importância das políticas de indução profissional e das comunidades de aprendizagem capazes de minimizar o adoecimento e fortalecer o compromisso coletivo. Para a escola pública, reafirma-se que a gestão democrática e a valorização da coletividade constituem condições essenciais para garantir o direito à educação com qualidade social.

A trajetória aqui construída mostra que a profissionalização se configura como processo dinâmico e inacabado, que se renova a cada desafio, encontro e descoberta. Ser diretor de escola em início de carreira implica atravessar territórios incertos, mas

também reconhecer a força das redes de apoio, o valor da partilha e a potência de construir coletivamente o sentido da escola pública. Assim, o estudo não apenas responde às questões que o originaram, como também reafirma a importância de consolidar políticas de indução e de formar com os diretores de escola, reconhecendo-os como sujeitos do próprio desenvolvimento profissional.

Concluir esta pesquisa também exigiu olhar para dentro. Esse percurso produziu transformações na educadora, na pesquisadora e na gestora pública que o escreveu. As vozes dos diretores de escola ecoaram como espelho e convite, pois compreender suas trajetórias significou, de certo modo, revisitar a própria. A escuta e o diálogo afirmaram-se como processos de aprendizagem, e reafirmou a convicção de que o conhecimento se constrói na relação e na presença. O que esta tese produziu foi a reafirmação do sentido do que é público, portanto, bem comum de todos, e o desejo de continuar acreditando que é no coletivo que a escola pública se reinventa. O compromisso que dela decorre é seguir aprendendo, acompanhando e formando com outros, na esperança de que o gesto de pesquisar permaneça também gesto de cuidado.

Nessas ressonâncias e horizontes, novas indagações se anunciam e pedem passagem: como se configura o processo de indução profissional e o desenvolvimento da profissionalidade do vice-diretor de escola, considerando sua posição de mediação entre a direção de escola e o corpo docente? Quais inter-relações se estabelecem entre os processos de socialização e profissionalização de professores, coordenadores e diretores de escola em início de carreira? E, ao ampliar o olhar para a rede, de que forma o supervisor de ensino pode atuar como articulador das políticas de indução, promovendo integração entre formação, acompanhamento e tutoria? Essas questões se apresentam como desdobramentos possíveis e necessários, capazes de mobilizar novas pesquisas e ampliar o campo de reflexão sobre a formação e a profissionalização dos sujeitos que constroem, cotidianamente, a escola pública.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Histórias de vida: pesquisa e formação docente.** In: SOUZA, R. A.; CATANI, D. B. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação de professores.* São Paulo: Escrituras, 2005. p. 129–145.
- AMBROSETTI, Neusa; ALMEIDA, Patrícia. **Profissionalização docente: dilemas e perspectivas.** *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 1173-1192, 2009.
- ANDRÉ, Marli; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: Loyola, 2007.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (apud Roldão 2007)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BODIÃO, Iolanda; FORMOSINHO, João. **Formação de professores: para uma formação contextualizada.** Porto: Porto Editora, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisas (auto)biográficas em educação: saberes e trajetórias de formação.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografia, formação e profissionalização.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2011. p. 83–102.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRUZ, Giseli; NETO, João. **Reflexão e desenvolvimento profissional docente.** São Paulo: Cortez, 2012.
- EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PESQUISA – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática / PUC-SP.** *Diretrizes para uso de Inteligência Artificial Generativa (IA).* Revista **Educação Matemática Pesquisa**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/usoia>.
- ESTEVAM, S. G. **Trajetória e construção da identidade docente.** *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 699–716, 2010.
- FERREIRA, Nilda Alves. **Profissão docente e profissionalização: dimensões e desafios.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 285-298, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 173, p. 18–43, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Ensinar e aprender: construindo uma teoria da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GINSBURG, Mark. Teacher education and the politics of professionalism. In: GOODSON, Ivor (org.). *International perspectives on teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990. p. 330-347. Apud NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: s.n., s.d.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, out./dez. 2017

GORZONI, Simone; DAVIS, Claudia. **Profissão docente: processo de desenvolvimento profissional e profissionalidade**. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 1399-1416, 2017

HUBERMAN, A. M. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1989, p. 31–61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCELLO GARCÍA, C. **Desarrollo profesional docente: pasado y futuro**. *Educar*, n. 45, p. 15–33, 2010.

MARCELLO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

MORAIS, C. C.; BRAGANÇA, I. F. S. **Pesquisa-formação e narrativas de si: reflexões e problematizações**. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2021.

MORGADO, José Carlos. **Profissionalidade e identidade docente: contributos para uma reflexão**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 235-248, 2011. NOGUEIRA, M. A.; MOURA, M. O. **Comunicação e relações interpessoais na formação docente**. In: PENTEADO, J. (org.). *Comunicação e educação: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 117–133.

NÓVOA, A. **Estratégias docentes: Uma abordagem sobre a prática e o conhecimento do professor**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1989.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Direção escolar e direito à educação: notas para uma reflexão**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 768-789, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, A. P. Vida, escrita e formação: pesquisa autobiográfica e práticas de formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: caminhos e perspectivas**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2011. p. 357–380.

PRADO, Adélia. *O que a memória ama, fica eterno*. In: **Bagagem**. Belo Horizonte: Editor Imago, 1976. p. 34

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formação, conhecimento e profissionalização docente**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formação, saberes e desenvolvimento profissional: professores e contexto escolar**. Ijuí: Unijuí, 2004.

RIBEIRO, José Querino. **Administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **A profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 1997. (Essa é a obra citada por Roldão)

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise: especificidades do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 94-103, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente: uma construção da profissão**. Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 28, p. 94-103, 2005.

ROLDÃO, Maria João. **Profissionalidade docente: entre conhecimentos, práticas e responsabilidades**. Revista Educação, Porto, v. 2, n. 1, p. 15-38, 2008.

ROLDÃO, Maria João. **Profissionalidade docente: ser professor e a profissionalidade específica**. Revista Cadernos de Educação, v. 1, n. 1, p. 21-45, 2005.

ROLDÃO, Maria João. **Saber profissional dos professores: conhecimento e ação docente.** *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 11, n. 44, p. 84-97, 2007.

SANTAELLA, Lucia (org.). **Manual Ético para o uso da Inteligência Artificial Generativa.** TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 28, jul./dez. 2023. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). ISSN 1984-3585. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/2973>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

SANTOS, L. F.; FIALHO, N.; RODRIGUES, M. E. **Triangulação metodológica: contribuições e desafios para a pesquisa qualitativa.** *Revista Brasileira de Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 20, p. 1-22, 2020.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** In: SHULMAN, Lee S. *O saber e o ensinar: fundamentos da nova reforma*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 31-55.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VALLE, R. D.; FERREIRA, G. A. **A análise de conteúdo como método para pesquisas qualitativas: contribuições a partir de Bardin.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e245671, 2024.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar



## MANIFESTAÇÃO CONTRÁRIA À MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade nacional de referência no campo da formação e valorização dos profissionais de educação, com o apoio e adesão do FORUMDIR, manifesta seu **posicionamento contrário** à proposição do CNE em estabelecer uma **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**.

Por nos opormos a qualquer matriz, deliberamos por não encaminhar contribuições da entidade à Consulta Pública aberta pelo Conselho Nacional de Educação, no período de 03 a 17 de fevereiro de 2021, optando por manifestar nosso posicionamento contrário, de forma pública. Assim, destacamos que:

1. A ANFOPE e o FORUMDIR reconhecem a importância da discussão sobre a formação do diretor e demais gestores escolares e reafirmam que esta deve se dar no âmbito da formação inicial, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, com a compreensão de que todos os professores podem ser os gestores escolares e que, para tal, necessitam de sólida formação teórica para atuar na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.
2. Defendemos, historicamente, a partir dos princípios da **base comum nacional**<sup>1</sup>, a gestão democrática, assegurada no Art. 206 da Constituição Federal, na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), totalmente ignorada na proposta de **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**
3. A Proposta de uma **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** deve ser analisada no âmbito de um cenário marcado por intenso retrocesso político, econômico e social, e que, no campo educacional, promoveu uma série de normatizações efetivando o desmonte das políticas instituídas sem o necessário debate com a sociedade, notadamente com as entidades educacionais.

---

<sup>1</sup> A **base comum nacional** construída pela ANFOPE, desde 1983, é um conjunto de princípios articuladores e orientadores da organização curricular que devem impregnar o percurso formativo de todos os licenciandos, não devendo ser entendida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, tal como se configuram a BNCC e a BNC da Formação aprovadas pelo CNE.

4. Consideramos, ademais, ser um equívoco pautar a discussão da **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**, em meio à grave crise sanitária que assola o país, amplificada pela anomia dos poderes públicos em conter a propagação da Covid-19, que já ceifou mais de 240 mil vidas, realidade que impede a ampla discussão pela comunidade escolar sobre seu conteúdo e forma.

Sob o argumento equivocado de atendimento à Meta 19 e, particularmente, à estratégia 19.8 do Plano Nacional de Educação/2014-2024 e da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a concepção que orienta a **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** se assenta na perspectiva gerencialista, com vistas à certificação dos profissionais da educação para o cargo de diretor, instituindo, de forma clara, a lógica competitiva e concorrencial da responsabilização e avaliação, que, em síntese, está sustentada em três pilares: a escolha do diretor/a; o acompanhamento de seu trabalho; e a avaliação com vistas à certificação e maior controle do trabalho do diretor/a escolar, desconsiderando as condições objetivas e subjetivas inerentes ao seu trabalho.

Além disso, a partir da Matriz proposta, observa-se que a atuação do diretor escolar está descolada tanto das políticas das redes públicas de ensino, quanto do papel e da atuação da equipe pedagógica e administrativa da unidade escolar, atribuindo ao diretor a centralidade na administração da escola, relegando, a segundo plano, a gestão democrática e os anseios e demandas da comunidade escolar.

Podemos apreender do Texto-Referência que a padronização é o ponto de partida e a certificação e maior controle do trabalho é o horizonte a ser alcançado com a Matriz, como explicitado em seus objetivos: *“O escopo da Matriz apresentada neste documento é o de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares”*.

A Matriz apresentada retoma um debate superado, nos anos 1980, sobre as relações entre as competências técnicas e o compromisso político dos profissionais da educação, priorizando, na atual proposta, a mera competência técnica. Rompe com uma concepção central defendida historicamente pela Anfope e acolhida pelos normativos vigentes até 2018, de que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação – professores e especialistas – não podendo esta formação ser dicotomizada, atomizada e fragmentada. Cabe ainda destacar que a concepção de certificação de competências parece não demandar formação, já que a avaliação se dá pelas competências e não pelo diploma, e independe de se, como e onde o profissional é formado. A visão gerencialista demanda qualquer profissional de qualquer área

que tenha estas competências e alcance a pontuação exigida na prova, exame e/ou outro instrumento de avaliação para a certificação.

Por fim, preocupa-nos o fato de que nenhum dos instrumentos regulatórios da formação dos profissionais da educação emanados pelo CNE até a presente data, estabeleçam o lócus desta formação. A Resolução CNE/CP n. 02.2015 que estabelecia a formação para gestão em todas as licenciaturas, foi revogada. A Resolução CNE/CP n. 02/2019 não inclui a gestão na matriz das licenciaturas. E a proposta de reformulação das DCNs da Pedagogia, conforme apresentação pelo CNE no dia 10/02/2021 não inclui a formação dos gestores escolares e dos sistemas, no interior dos cursos de Pedagogia.

Diante do exposto, a ANFOPE e o FORUMDIR reafirmam sua posição contrária à aprovação da **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. A adoção de qualquer matriz nacional comum desconsidera as diversidades locais e regionais e a disparidade de condições e realidades das escolas brasileiras e de seus profissionais, ao impor, homogeneizar e padronizar – futuramente em uma base nacional comum para a formação dos gestores – segundo uma lógica gerencialista focada em competências. A concepção de gestão democrática não comporta matrizes padronizadas.

A ANFOPE e o FORUMDIR sugerem que, o Conselho Nacional de Educação, ao invés de propor uma matriz regulatória, e outras medidas retroativas que descaracterizam a formação dos profissionais da educação, promova audiências públicas que possam ser antecedidas de amplo debates com as entidades da área educacional – sindicais e acadêmicas - os profissionais da educação e as escolas de educação básica, em condições sanitárias e pedagógicas adequadas fora do período de recrudescimento da pandemia da Covid -19 como vivemos atualmente. Além disso, potencialize discussões e ações, que tenham como ponto central a melhoria, urgente e necessária, das condições de trabalho e de infraestrutura, do plano de carreira e de valorização dos profissionais que atuam nas instituições educacionais públicas do país.

17 de fevereiro de 2021

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR

## APÊNDICES

171

### Apêndice 1 - Produções acadêmicas sobre diretores de escola (2020–2024)

Tipo	Ano	Autor(a)	Título	Univ.	Categoria analítica	Link para acesso
T	2023	Filho, João Ferreira	Narrativas sobre a constituição profissional de diretores de escolas públicas de Presidente Prudente	UNESP	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13835650">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13835650</a>
D	2020	Jardim, Rosângela de Souza	Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960	UCS	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9939165">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9939165</a>
D	2022	Preto, Paula Mansano	Formação de diretores de escola e os desafios da prática profissional	USCS	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11718901">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11718901</a>
D	2023	Abel, Michele Jablonski	A supervisão na formação de diretores de escola: contribuições e possibilidades	UNINOVE	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13851920">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13851920</a>
D	2022	Caputi, Débora Rosângela Philomeno	Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?	PUC-SP	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13273668">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13273668</a>
D	2023	Marques, João Daniel Muniz	A função do diretor escolar: percepções de diretores em escolas de Lages-SC	UNIPLAC	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13764531">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13764531</a>
D	2021	Almeida, Sandy Katherine Weiss de	O diretor de escola e a gestão escolar: formação e práticas	UNINOVE	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11227161">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11227161</a>
D	2021	Oliveira, André Dias de	Saberes e conhecimentos necessários ao diretor de escola na gestão participativa	PUC-SP	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10941295">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10941295</a>
T	2022	Bissoli, Lígia Maria	Construções identitárias de diretores de escola: um estudo	UNESP	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?</a>

Tipo	Ano	Autor(a)	Título	Univ.	Categoria analítica	Link para acesso
		Sciarra	sobre sua trajetória profissional			popup=true&id_trabalho=11674481
D	2022	Santos, Mariana Alves	Formação continuada para diretores escolares: desafios e perspectivas	UFRGS	Profissionalização	Não disponibilizado
D	2022	Silva, Rita de Cássia Rosa da	Gestão democrática participativa: uma análise sobre a atuação do diretor escolar	UFSCar	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12848149">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12848149</a>
T	2022	Gasparelo, Rayane Regina Scheidt	A eleição de diretores e as possibilidades e os desafios da gestão escolar democrática	UNICAMP	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12703377">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12703377</a>
T	2020	Mansur, Maria Elisabete do Valle	Outras faces da docência: um estudo sobre as trajetórias dos diretores escolares	UFRJ	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9704083">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9704083</a>
T	2023	Lima, Francisco Eduardo	O desafio da formação continuada para diretores escolares	UEM	Profissionalização	Não disponibilizado
D	2022	Silva, Iran Frank da	As propostas de formação para diretores das escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas	UFPR	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13650458">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13650458</a>
T	2023	Lima, Camila Beatriz	Formação continuada para diretores escolares: um estudo sobre a implementação de programas	UNICAMP	Profissionalização	Não disponibilizado
D	2023	Tramontin, Cheila Soethe	Formação continuada dos diretores da rede pública estadual do Paraná (2019–2022)	UNIOESTE	Profissionalização	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14124284">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14124284</a>
T	2024	Bizelli, Thais Vargas	A gestão escolar fora do lugar: entre o burocrático e o pedagógico, onde fica o diretor de escola?	UNESP	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14484928">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14484928</a>

Tipo	Ano	Autor(a)	Título	Univ.	Categoria analítica	Link para acesso
T	2021	Bertochi, Patrícia Ribeiro Tempesta	A profissionalidade dos(as) diretores(as) escolares em tempos de Nova Gestão Pública	UFSCar	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11205787">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11205787</a>
D	2022	Lira, Patrícia de Souza	O diretor escolar e as práticas de colaboração em construção na escola pública municipal de São Paulo	PUC-SP	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11722397">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11722397</a>
D	2022	Alencar, Amanda Yuri Nishiyama de	Diretor(a) escolar da rede municipal de Londrina: uma abordagem da sociologia das profissões	UTFPR	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12806220">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12806220</a>
T	2020	Ferreira, Claudiceia Ribeiro	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral	UNESP	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9727785">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9727785</a>
D	2023	Souza, Monica Patricia Oliveira	Crenças no sentido de vida e autoeficácia na gestão de diretores escolares	UCP	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13720914">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13720914</a>
D	2021	Schunk, Luciana	Concepções de gestão escolar democrática: um estudo na rede pública	UFES	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11114556">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11114556</a>
D	2020	Fovali, Fernanda Santoni	Os modos de fazer dos diretores de escolas públicas: desafios e possibilidades	UNINOVE	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9234510">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9234510</a>
D	2020	Vieira, Sueli Astolpho	O diretor de escola e o projeto político-pedagógico	UNIMES	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10227148">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10227148</a>
D	2021	Costa, Marcelo Augusto	O diretor escolar e a mediação de conflitos no ambiente escolar	UFPE	Profissionalidade	Não disponibilizado
D	2023	Rocha, Daniela Ferreira	O papel do diretor escolar na mediação de conflitos entre docentes	UFC	Profissionalidade	Não disponibilizado

Tipo	Ano	Autor(a)	Título	Univ.	Categoria analítica	Link para acesso
D	2021	Barbosa, Cláudia Maria	A liderança do diretor escolar na construção de ambientes inclusivos	UFSC	Profissionalidade	Não disponibilizado
D	2021	Alves, Renata Souza	O impacto da liderança escolar no desempenho dos alunos	UEL	Profissionalidade	Não disponibilizado
D	2023	Carvalho, Danielle Vasconcelos	A autonomia do diretor escolar e sua influência na gestão pedagógica	UFRN	Profissionalidade	Não disponibilizado
T	2022	Francisco, Iraci José	Gerencialismo, responsabilização e o trabalho do diretor de escola	UNICAMP	Profissionalidade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13097470">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13097470</a>
D	2021	Oragio, Adriana Aparecida	Aspectos do trabalho de diretor de escola na perspectiva de um profissional experiente e de um iniciante	USF	Início de carreira	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11002727">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11002727</a>
D	2023	Tamião, Cecília Teresinha Miranda	Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes	UNESP	Início de carreira	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13787024">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13787024</a>
D	2021	Benga, Márcia Viana Pereira	Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada	PUC-SP	Início de carreira	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10749205">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10749205</a>
D	2022	Lima, Carla Valéria Farias	Aprendendo a ser diretora de escola sendo: um olhar sobre a formação	UFSCar	Início de carreira	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12329513">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=12329513</a>
T	2021	Rolindo, Adriano Caetano	Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social	UNICAMP	Coletividade	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11168526">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11168526</a>
D	2022	Rodrigues, Ana Paula Mendonça	A importância da comunicação entre diretores e professores no cotidiano escolar	UFC	Coletividade	Não disponibilizado
D	2023	Ferreira,	A relação entre o diretor	UFPE	Coletividade	Não disponibilizado

Tipo	Ano	Autor(a)	Título	Univ.	Categoria analítica	Link para acesso
		Lucas Henrique	escolar e a comunidade			
D	2021	Souza, Patrícia dos Santos	A relação entre diretores escolares e professores no processo de ensino-aprendizagem	UECE	Coletividade	Não disponibilizado
D	2022	Castro, Maria Helena	A gestão escolar e a construção de um ambiente inclusivo	UFES	Coletividade	Não disponibilizado
T	2021	Gomes, Patrícia da Silva	O impacto da colaboração entre professores e diretores no desempenho escolar	UFMG	Coletividade	Não disponibilizado
T	2020	Mattos, Rosemary	Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	UNICAMP	Gestão e políticas educacionais	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10105730">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10105730</a>
D	2023	Rodrigues, Marselha Aparecida de Paula	Avaliações do SARESP e Indicadores do IDESP	UNIARA	Gestão e políticas educacionais	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13097470">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13097470</a>
D	2023	Kiss, Fabio Garcia	O diretor de escola e o dinheiro público	UNINOVE	Gestão e políticas educacionais	Não disponibilizado
T	2022	Carvalho, Eduardo Luiz	As políticas educacionais e o trabalho dos diretores de escola na educação básica	UFPR	Gestão e políticas educacionais	Não disponibilizado
T	2022	Santana, Jorge Luiz	O diretor escolar e as políticas educacionais	UFBA	Gestão e políticas educacionais	Não disponibilizado
T	2022	Martins, Jorge Eduardo	Os desafios da gestão escolar no contexto das políticas educacionais atuais	UFG	Gestão e políticas educacionais	Não disponibilizado
T	2023	Santos, Adriana Lima	A relação entre gestão escolar e o sucesso educacional	UFBA	Gestão e políticas educacionais	Não disponibilizado

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA: PROFISSIONALIDADE, COLETIVIDADE E INÍCIO DE CARREIRA			
EIXO 1: INÍCIO DE CARREIRA			
<b>Partimos daqui!!!!</b>			
<b>Atividade 1:</b> O diretor de escola é professor? Discorra sobre a temática.			
Data	Referencial teórico	Mediação	Memória
30/08/2023	<p>Apresentação do curso;</p> <p>Organização da mediação;</p> <p>Organização da memória;</p> <p>LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171</a> Acesso em 20.ago.2023</p>		
<b>Atividade 2:</b> Eu, (escreva seu nome), diretora de escola			
06/09/2023	<p>HEES, L. ANDRÉ, M. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. In: PASSOS, Laurizete Ferragut (Org.). Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 221-246.</p> <p>SEMIS, L. 11 coisas que ninguém te conta antes de assumir a direção de uma escola. Gestão Escolar, 2018. Disponível em <a href="https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1955/11-coisas-que-ninguem-te-conta-antes-de-assumir-a-direcao-de-uma-escola">https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1955/11-coisas-que-ninguem-te-conta-antes-de-assumir-a-direcao-de-uma-escola</a> Acesso em 20.ago.2023.</p>		
13/09/2023	<p>AZEVEDO, A. A.; FERNANDES, C. M.; BONIFÁCIO, R. M. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 31–44, 2014. Disponível em: <a href="https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/84">https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/84</a> . Acesso em: 23.ago.2023.</p>		
20/09/2023	<p>MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <a href="https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17">https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17</a>. Acesso em: 23.ago.2023.</p>		

**O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA: PROFISSIONALIDADE, COLETIVIDADE E INÍCIO DE CARREIRA**

27/09/2023	DAY, C. Ser professor. Desenvolver-se como profissional. In: <b>Desenvolvimento Profissional de Professores</b> . Porto Editora, 2001. pp. 15-45.		
------------	---	--	--

**EIXO 2: DIMENSÕES DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA**

Data	Referencial teórico	Mediação	Memória
04/10/2023	SANTOS, WR. Os desafios da direção escolar na implementação de uma gestão democrática. Cadernos de Pesquisa, v.14 n27 (2020). Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1302">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1302</a> Acesso em 25.ago.2023.  Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. Cadernos De Pesquisa, 52, e08984. Disponível em <a href="https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984">https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984</a> Acesso em 25.ago.2023		
11/10/2023	OLIVEIRA, D.J. Gestão escolar: formas de acesso ao cargo de diretor, e concepção adotada pelo diretor em atuação. In: <b>IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”</b> . 2015.		
18/10/2023	LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. <b>Indicação de páginas para leitura:</b> 1-2; 4-6; 12-13; 69-80.		
25/10/2023	PARECER CNE/CP Nº: 4/2021 COLEGIADO: CP APROVADO EM: 11/5/2021: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191151-pcp004-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191151-pcp004-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 25.ago.2023		

**EIXO 3: COLETIVIDADE, ENGAJAMENTO DA EQUIPE E SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS**

Data	Referencial teórico	Mediação	Memória
01/11/2023	PIO, JFS. Possibilidades práticas e melhoria na gestão escolar do município de Aurora – CE: formação em mentoria de diretores, In: Dossiê: "Mentoria de diretores de escola". Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/43">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/43</a> Acesso em 23.ago.2023		
08/11/2023	GOMES, A.S; LOBATO, C.D.P; SILVA, M.L.C. Mediação de conflitos na escola e a mentoria de diretores escolares. Disponível em		

**O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA: PROFISSIONALIDADE, COLETIVIDADE E INÍCIO DE CARREIRA**

	<a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1934/819">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1934/819</a> Acesso em 23.ago.2023		
22/11/2023	SILVA, R.C.S. Liderança compartilhada e coliderança na formação em mentoria de diretores de escola. Disponível em <a href="https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1905/820">https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1905/820</a> Acesso em 23.ago.2023		
29/11/2023	Socialização das construções realizadas no decorrer dos encontros.		
06/12/2023	Socialização das construções realizadas no decorrer dos encontros. Encerramento do curso		

CATEGORIAS	ELEMENTOS (EVIDÊNCIAS)
<p>1. <b>Prescrito</b> - normativo e institucional</p> <p><i>(Será discutida nessa categoria a súmula de atribuições do cargo de diretor de escola da Prefeitura de Sorocaba; Itapetininga; Votorantim e Araçoiaba. Essa discussão será entrelaçada com a matriz de competências do diretor de escola e os excertos do quadro “evidências”.)</i></p>	<p>“A matriz impõe um padrão como se todas as escolas fossem iguais. Mas eu trabalho em uma escola rural, com ônibus que quebra, estrada que não passa, e mesmo assim tenho que cumprir tudo que está ali.” (Vitória/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Essa matriz é uma cópia de modelo gerencial. A gente não tem braço pra cumprir isso. E a gente é cobrado o tempo inteiro por algo que está em desacordo com nossa realidade.” (Beatriz/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Parece que a gente tem que dar conta de tudo, de todas essas competências, como se estivéssemos sozinhos na escola.” (Pedro/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Já recebi três e-mails de empresas oferecendo curso para a gente se adequar à matriz. Parece que agora virou moda vender isso.” (Letícia/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Essa matriz é o sonho do terceiro setor. Eles vendem cursos, pacotes de formação, indicadores, planilhas... tudo encaixa como se a escola fosse empresa.” (Pedro/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>A diretora Helena observou:                  “A gente vai virando cumpridor de ordens, porque não tem nem tempo de pensar sobre o que está sendo pedido. Se questiona, parece que está atrapalhando.” (Helena/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“É como se tivesse um checklist invisível. Se a escola não tem resultado, o diretor falhou. Ninguém quer saber se tem professor, se tem merenda, se tem estrutura.” (Pedro/Gravação do <i>meet</i>)</p>
<p>2. <b>Vivido</b> - experiências, emoções, crises e descobertas</p>	<p>... se deixar[mos] o problema na escola, no outro dia ele vem maior e fica para nós... eu acredito que seja a única profissão que as pessoas, muitas das vezes, não conseguem resolver por nós, né?” (Maria/Escreto narrativo - “Eu, diretor de escola”)</p> <p>A atuação do diretor exige equilíbrio entre dimensão pessoal e profissional, valorização da equipe e discernimento sobre responsabilidades compartilhadas: “Saber filtrar o que não é de responsabilidade única do diretor... faz com que as demandas fiquem mais leves.” (Luísa/Gravação <i>meet</i>)</p> <p>“O professor leva trabalho para casa, mas o diretor leva os problemas. Isso pesa muito.” (Fernanda/Gravação do <i>meet</i>)</p>
<p>3. <b>Coletividade e socialização profissional</b> - coletividade</p>	<p>“O apoio dos colegas ajuda a gente a entender que nem tudo está sob nosso controle.” (Beatriz/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>Tenha parceiros. Não se isole, não queira resolver tudo sozinho. Esteja disposto a procurar ajuda com seu supervisor, RH, gestores, com outros diretores dos quais você se identifique e com colegas de equipe. (Helena/Carta de um diretor iniciante)</p>

CATEGORIAS	ELEMENTOS (EVIDÊNCIAS)
	<p>Com certeza me lembrarei dos momentos enriquecedores desses encontros com meus pares que me possibilitou transpor teoria em prática contextualizada, que acrescentou conhecimentos e que como uma encantadora “colcha de retalhos” onde cada um contribuiu com sua história para que eu obtivesse uma visão diferenciada, melhorada e enriquecida do papel do diretor de escola que levarei comigo em minha trajetória profissional. O sentimento será sempre de gratidão a todos por esta oportunidade e de fortalecimento. (Fernanda/Carta de um diretor iniciante)</p> <p>“Quando um profissional se torna diretor... Acaba sendo um luto, mas deixar de educar, de ser educador, estando na escola é impossível...” (Letícia/Escrito Narrativo – “Início de carreira”)</p> <p>“Nossa, Letícia, como me identifiquei com o seu texto!... essa palavra define exatamente o meu sentimento.” (Clara/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“eu entrei, observei o ambiente, como eram as pessoas... fui tentando moldar, ajudando a mudar, porque tirar da zona de conforto é difícil. Mas o meu foco é a criança”. (Fernanda/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“para esse funcionário oferecer acolhimento à criança, eu tenho que encontrar um caminho de estabelecer vínculo com esse funcionário também” (Letícia/Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“o diretor de escola é também professor, com demandas insanas, mas sim professor, professor dos seus professores, professor de outro diretor, professor da equipe de apoio”. (Vitória/Gravação do <i>meet</i>)</p>
<p>4. <b>Jeito de fazer</b> - autonomia e autoria</p>	<p>“A gente acredita que vai conseguir mudar muita coisa, mas quando entra na gestão percebe que quase nada depende da gente. Isso é muito frustrante.” (Beatriz, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“A gente vai acabando criando o jeito da gente trabalhar... minha agendinha está lá, as coisas do dia, e eu vou ticando... essa é a minha forma de trabalhar.” (Fernanda, Escrito Narrativo – “Início de carreira”)</p> <p>“Eu ainda não sou diretor de escola. Eu venho me tornando... não é só a quantidade de anos, é a forma como eu reflito e sistematizo essa experiência.” (Pedro, Escrito Narrativo – “Início de carreira”)</p> <p>“Às vezes não dá certo... tudo que a gente faz com o outro... tem que estar aberto... O que não deu certo agora pode dar certo em outro momento... O que nós aprendemos com essa experiência?” (Letícia, Escrito Narrativo – “Início de carreira”)</p>
<p>5. <b>Conflito entre prescrito e vivido</b> - sentido ético e relacional</p>	<p>“Você trabalha bem mais do que quando era professor... ainda recebe críticas e cobranças de todos os lados.” (Luísa, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Percebi que nada daquilo me fazia uma boa diretora aos olhos da equipe.” (Fernanda, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Muitas vezes, o professor fala que o diretor perde humanidade, mas a gente precisa lidar com todas as demandas, não dá para atender a tudo.” (Pedro, Gravação do <i>meet</i>)</p>

CATEGORIAS	ELEMENTOS (EVIDÊNCIAS)
	<p>“É preciso lidar com resistências, ataques pessoais e desconfianças sem transformar o conflito em campo de guerra” (Helena, Carta de um diretor iniciante)</p> <p>“os meus seis primeiros meses, eu cheguei a quase um esgotamento, porque eu fazia de tudo... depois percebi que nada daquilo me fazia uma boa diretora aos olhos da equipe, porque virou obrigação resolver tudo.” (Fernanda, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>Você vai encontrar pessoas infelizes que fazem questão de dificultar seu trabalho e que vão fazer de tudo pra você desistir. Essas pessoas existem e meu conselho pra você é, não leve para o lado pessoal. Trate-as com cordialidade e profissionalismo. Nada mais. (Helena, Carta de um diretor iniciante)</p> <p>Eu tinha com quem conversar sobre as dificuldades do cargo, éramos em muitos e cada um resumia seus dissabores e um ajudava o outro, quando eu dizia que estava angustiada em relação a algo sempre tinha alguém que se identificava com a situação dizendo que já passou por isso. Dia dos professores era festa para todos da escola, recebíamos presentes, aplausos ...eram dias alegres. Hoje nada disso existe, não tem elogios, lembram –se somente dos nossos erros, aplausos foi retirado do dicionário, ainda existem uns dias felizes, mas não todos: tem dias que temos que tomar decisões difíceis e incompreensíveis pelos demais ... hoje planejamos nosso dia e somos surpreendidos por diversos afazeres; eu sinto que penso em todos, e em contra partida acham que eu sou Super-Herói: tenho que dar conta de tudo sem erros e por vezes cobram coisas impossíveis que dependem de legislações. (Maria, Carta de um diretor iniciante)</p>
<p><b>6. Construção da identidade profissional</b></p>	<p>“Eu fiz um processo seletivo de diretor, estou há três meses nessa função, mas estou na educação infantil há 15 anos. [...] Toda vez que eu subo, as crianças falam: ‘A professora de arte chegou’. Agora eles me identificam como diretora.” (Carolina, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>Cada decisão parecia uma batalha contra um dragão de sete cabeças na época. No entanto, fui apoiado e tive a paciência daqueles ao meu redor. Conteí com uma vice-diretora experiente que compartilhou sua perspectiva de gestão, auxiliando-me significativamente, e uma supervisora que, com carinho e paciência, me deixou à vontade para buscá-la sempre que necessário. Confesso que, nas vezes em que a procurava para esclarecer dúvidas, questionava se ela me via como inseguro, considerando meu estágio probatório e a necessidade de tomar decisões. (Pedro, Carta de um diretor iniciante)</p> <p>Na direção a gente pode ajudar as crianças de uma forma diferente... (Fernanda, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>Eu comecei a me encantar por aspectos da gestão que eu nem imaginava que gostava. (Letícia, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Eu saí de um esgotamento (referindo-se à sala de aula)... a direção tem desafios que eu nem imaginava.” (Letícia, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Eu não consigo mais me ver sem essa possibilidade de fazer a diferença no dia a dia da escola como gestora.” (Clara, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Quando assumi a direção, levei um choque, porque eu não acreditava que sentiria tanta falta da sala de aula igual estou sentindo.”</p>

CATEGORIAS	ELEMENTOS (EVIDÊNCIAS)
	<p>(Pedro, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“No começo, o luto não existiu. Foi um sentimento de alívio sair da sala de aula... Depois, esse luto foi aparecendo aos poucos.” (Letícia, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“O diretor precisa saber separar o que é pessoal do que é profissional...” (Beatriz, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“O diretor é como um mediador...” (Pedro, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“com o corpo presente, com o tom de voz, com a forma de mediar conflitos” (Letícia/Escrito Narrativo – “Diretor é professor?”)</p> <p>“O papel do diretor vai muito além de gerenciar a escola...” (Luísa, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“O diretor continua sendo educador, mas de uma maneira diferente.” (Letícia, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>“Assumir a direção é como mudar de território... educar na gestão também é possível.” (Clara, Gravação do <i>meet</i>)</p> <p>ser professor sempre estará na essência do diretor de escola, que ser organizado, empático, se apropriar dos processos que envolvem a função é importante, mas que não tenho que saber tudo o tempo todo, situações pontuais não irão me definir para sempre como uma boa ou ruim diretora de escola e isso é de certa forma um grande alívio. (Fernanda/Carta de um diretor iniciante)</p> <p>nos primeiros meses eu vivia em função do meu trabalho, até que, com o tempo passei a compreender que não era isso que seria ser uma diretora de escola, pois percebia que, apesar dos desafios o nível de empenho e dedicação precisaria ter limites, até para que eu tivesse uma relação saudável com o meu trabalho, pois a vida tem facetas importantes onde somos insubstituíveis como, por exemplo, para a nossa família que no meu caso estava ficando em alguns momentos segundo plano. (Fernanda/Carta de um diretor iniciante)</p> <p>Para não me estender mais, pois esta carta não é apenas para você... Retome-a daqui a cinco anos, e espero que tenha alcançado seus objetivos: proporcionar uma educação de qualidade, garantindo que os alunos alcancem uma compreensão crítica do mundo ao seu redor, promovendo autonomia, consciência social e participação ativa na sociedade. Não esqueça: promova princípios éticos que visem à solidariedade, incentive alunos e comunidade a considerarem não apenas seus próprios interesses, mas também o bem-estar dos outros e da sociedade como um todo. (Pedro/Carta de um diretor iniciante)</p> <p>No entanto, quando entramos no cargo de direção, existe o luto de uma função muito clara e definida de estar à frente de uma turma, construindo conhecimentos, reflexões e relações estreitas possíveis apenas em sala de aula. A função de educar fica dissolvida em ações diferentes desta pré-definida e associada ao professor. O educar fica menos perceptível, os contornos são menos definidos, e ocorre a todo momento: numa conversa com funcionários ou alunos, em reuniões de pais, na relação com o outro e com os conhecimentos que circulam pela escola. A auto-educação também está presente no processo, já que a cada dia vamos aprendendo novas funções nunca antes desempenhadas. Somos educadores de nós mesmos, enfrentando um novo desafio. Assim sendo, para mim, o diretor de escola</p>

CATEGORIAS	ELEMENTOS (EVIDÊNCIAS)
	<p>continua sendo professor, mas ao mesmo tempo não é mais. Eis um grande paradoxo. O lugar é outro, e é preciso que se tome posse deste lugar, pois se não for assim, não conseguimos nos lançar nos novos (grandes) desafios inéditos que encontramos pela frente. Assumir a direção é um processo de deslocamento da sala de aula para um outro território. Acaba sendo um luto. Mas deixar de educar, de ser educador, estando na escola, é impossível e indesejado. Nosso corpo presente na escola, educa. Nossas falas, nosso tom de voz, nossa expressão. Nossa presença é educadora. E assim vamos seguindo neste imenso paradoxo. (Letícia/Escrito Narrativo – “Diretor é professor?”)</p>

#### Apêndice 4 – Quadro analítico – Dimensão – Coletividade

CATEGORIAS (ELEMENTOS)	EVIDÊNCIAS
<p><b>1. Coletividade como dispositivo de suporte emocional, pertencimento e reconhecimento</b></p>	<p><i>“Às vezes acho que estou sozinha... mas, quando ouço as histórias dos colegas, vejo que é um processo comum.” (Fernanda/ Gravação do meet)</i></p> <p><i>“Foi tão bom. Foi como um grupo terapêutico. Então me ajudou. [...] Vou fazer realmente esforço para estar em todos os encontros. Porque acho necessário.” (Vitória/ Gravação do meet).</i></p> <p><i>“Escutar as histórias dos colegas e ver outros pontos de vista me ajuda... a gente percebe que não está sozinho.” (Letícia, Gravação do meet)</i></p> <p><i>“Eu percebo que muitos diretores vivem situações parecidas com as minhas.” (Pedro/ Gravação do meet)</i></p> <p><i>“O cansaço acabou roubando muito da minha inspiração de escrever, mas a vontade de agradecer a cada um de vocês acabou sendo maior, e aqui estou. Queria dizer que ouvir a experiência de cada um de vocês foi enriquecedor demais. Foi como estar se afogando em um mar revolto do início de carreira e alguém, de repente, lançar um bote salva-vidas. Quando subi neste bote, acabei encontrando diversos suprimentos, que me fortaleceram e me fizeram sentir capacidade de enfrentar o mar em seu período agitado, antes de chegar na terra firme.” (Letícia/Carta de um diretor iniciante)</i></p> <p><i>“esse vínculo, esse engajamento de equipe, esse suporte, essa organização, é extremamente importante, porque cada ocorrência é diferente da outra, mas o que sustenta é o coletivo.” (Carolina/Gravação do meet)</i></p> <p><i>“a gente precisa enxergar. E o diretor, mais ainda. Às vezes a gente tem a sensação que ninguém nos vê. Mas quando a liderança não nos vê, isso é mais sofrido”. (Letícia/ Gravação do meet)</i></p> <p><i>“eles têm condição de cuidar e formar as crianças”. (Fernanda/Gravação do meet)</i></p> <p><i>Ter esse espaço para conversar é fundamental (Luísa, Gravação do meet)</i></p>
<p><b>2. Coletividade como espaço de formação</b> (continuada/ em serviço ou não), aprendizagens profissionais, socialização e trabalho conjunto</p>	<p><i>Quando fala do início de carreira do professor... (também) Seria muito importante uma política pública para o acompanhamento do diretor em seu início de carreira. (Luísa,Gravação do meet)</i></p> <p><i>“o diretor [...] pode se sentir isolado como o único diretor na escola. Nesse sentido, uma rede de apoio é crucial” (Letícia, Gravação do meet).</i></p> <p><i>Eu fico feliz de estar participando desse grupo, porque eu vejo que eu não estou sozinha, que não é fácil para ninguém. [...] Então, para mim está sendo muito importante esses momentos de compartilhamento. (Fernanda, Gravação do meet).</i></p>

CATEGORIAS (ELEMENTOS)	EVIDÊNCIAS
	<p><i>“Em vez de levar o trabalho em si pra casa, eu levei os problemas da escola pra casa...” (Luísa, Gravação do meet)</i></p> <p><i>“Mas, para isso, acho que é na perspectiva do coletivo que a gente se fortalece.” (Letícia, Gravação do meet)</i></p> <p><i>A gente tem essa perspectiva da coletividade, de enriquecer a nossa visão, de trocar algumas ideias, socializar algumas experiências que nos permitam fazer descobertas que potencializem o nosso trabalho. (Letícia, Gravação do meet).</i></p> <p><i>Por isso que essa perspectiva da coletividade [...] é uma coisa que me chamou muito a atenção, porque aí a gente consegue compor. [...] Eu acho que essa ideia de composição é importante para a coletividade. (Vitória, Gravação do meet)</i></p> <p><i>[...] Este momento é único [...] mas também é coletivo em relação às dúvidas, às inseguranças, à resolução de problemas e decisões características do início de nossa carreira. (Maria, Gravação do meet).</i></p> <p><i>A falta de experiência me fez tomar algumas atitudes que para a secretaria de educação não foram adequadas em relação a uma instituição e eu resolvi participar do processo de remoção, respirar novos ares e novos desafios. (Maria, Carta de um diretor iniciante)</i></p> <p><i>“Ter um olhar atento a esse momento profissional proporcionaria que esse profissional sentisse mais segurança... O fato de aprender fazendo precisa de acompanhamento...” (Carolina/Escrito narrativo – “Finalização do Eixo 1 “Início de carreira”)</i></p>
<p><b>3. Coletividade como fator de permanência e continuidade</b></p>	<p><i>“Eu ainda estou em um processo de desligamento. Já faz dois anos que estou na direção, mas ainda não sei se quero continuar.” (Beatriz, Gravação do meet)</i></p> <p><i>“... ter esse laço estreito com a minha supervisora (de ensino) me ajudou muito... porque ela tinha uma vivência... isso me ajudou bastante.” (Pedro, Escrito Narrativo – “Início de carreira”)</i></p> <p><i>“A direção de escola abre um mundo de novas experiências... não há motivação maior do que ver o sorriso das crianças descobrindo o mundo.” (Beatriz, Escrito Narrativo – Experiências que motivam a permanência“).</i></p> <p><i>“... tenho certeza que estar na direção da escola faz parte desse meu dever... aos poucos vamos fazendo com que a educação cresça e se torne importante para todos.” (Luísa, Escrito Narrativo – Experiências que motivam a permanência“)</i></p> <p><i>“Sinto que não esgotei todas as tentativas de obter sucesso... essas experiências fazem parte do devir como diretora de escola.” (Vitória, Escrito Narrativo – “Experiências que motivam a permanência“)</i></p> <p><i>“É difícil ter que provar a cada dia que você está à altura de ocupar a função... há um período crucial de significativa aprendizagem...” (Vitória, Carta de um diretor iniciante)</i></p>

CATEGORIAS (ELEMENTOS)	EVIDÊNCIAS
	<p><i>O cotidiano revela demandas imprevistas e complexas, que geram cansaço e insegurança, mas também aprendizado: “Que início difícil... A caixa d’água, o portão, as atas... O começo exige a vulnerabilidade de admitirmos que estamos começando...” (Letícia/Escrito narrativo – “Eu, diretora de escola”)</i></p> <p><i>Foi aí que começou o luto e infortúnio da nova função em relação a outra na qual eu exercia em que as funções eram bem definidas e trazendo lembranças de como era bom ser professora, os abraços calorosos do dia-dia, os mimos diários e no dia do professor; os triunfos dos pais quando as crianças avançavam. Planejávamos nossas aulas e na maioria dos dias tudo corria conforme o planejado; eu pensava somente na minha sala e dava conta do recado. (Maria/Carta de um diretor iniciante)</i></p> <p><i>Achei que na minha nova função se eu me esforçasse, nem que tivesse de colocar a mão na massa eu teria uma escola com aparência de escola particular igual do meu antigo diretor João que é um exemplo para mim, achei que faria projetos sociais, que deixaria a escola linda e bem organizada. (Maria, Carta de um diretor iniciante)</i></p> <p><i>“Hoje, eu não penso em voltar para a sala de aula... Volta e meia me pego vendo atividades e mando no grupo das professoras.” (Íris, Gravação do meet)</i></p> <p><i>“Eu, diretora de escola, é estar mergulhada em um grande desafio... é estar com saudade da sala de aula, mas amando tomar importantes decisões.” (Letícia, Escrito Narrativo – “Eu, diretora de escola”).</i></p>
<p><b>4. Coletividade como dispositivo de produção de sentido profissional</b></p>	<p><i>Foque nas crianças, elas que fazem valer a pena toda a dificuldade que passamos. Entenda que você não vai salvar o mundo, mas saiba que você pode fazer o melhor que conseguir com os recursos que você tiver, ainda que poucos. (Helena/Carta de um diretor iniciante)</i></p> <p><i>Assim sendo, é importante achar brechas para a escuta atenta, independente do quão difícil possa ser tal tarefa diante de tudo que precisa ser feito. Do contrário, diretores podem se tornar aquilo que mais criticavam enquanto professores: pessoas que assumem cargos de liderança e parecem “apagar” tudo o que passaram dentro da sala de aula, ignorando necessidades cruciais de quem é educador, e também necessidades das crianças que são muito claras para quem convive diariamente com elas. Além disso, existem saberes e fazeres que são específicos dos profissionais da educação, e delegar a profissionais de outras áreas a gestão da escola é abrir mão de tais saberes, tornando-os descartáveis. Saberes teóricos e saberes advindos da experiência. Saberes docentes. Saberes indispensáveis, porém não suficientes. É preciso que se dê passos adiante, buscando saberes próprios do território da gestão escolar, porém trazendo na bagagem a experiência docente. (Letícia, Escrito Narrativo – “Diretor é professor?”)</i></p> <p><i>tem hora que a gente perde o encanto pela direção, de tanta cobrança que vem em cima de nós... mas uma coisa eu compartilho com o pensamento da Helena: eu estou ali pela criança.(Maria, Gravação do meet)“</i></p> <p><i>Durante essa longa jornada de 200 dias que estive na gestão, mais especificamente os 140 deles na direção de uma escola pude perceber que não existe maior desafio para uma pessoa que tentar ser útil. Quando iniciamos esse processo assinamos diariamente um atestado de insuficiência. Nos sentimos assim incapazes, incompetentes e insuficientes.(...) Todas as nossas “utilidades” nesse ambiente que</i></p>

CATEGORIAS (ELEMENTOS)	EVIDÊNCIAS
	<p><i>escolhemos estar podem e serão testadas então devemos nos acolher e dizer; você pode ser útil SIM, mas é um ser limitado e precisa da coletividade para acontecer. (...) precisa ser muito corajoso para aceitar ingressar nesse universo tão cheio de dubiedades e incertezas.</i> (Vitória, Carta de um diretor iniciante)</p> <p>Sinto saudade do olhar curioso das crianças no momento da história, o sorriso e os olhos brilhantes depois de uma atividade prazerosa, aqueles momentos cômicos em que é preciso segurar a risadas e aqueles em que uma gargalhada é impossível não sair. (Íris, Escrito Narrativo – “Importância e limites da experiência docente”)</p> <p>É fato também que a demanda administrativo-burocrática específica da função do diretor de escola o obriga a se distanciar, mesmo que involuntariamente, da prática pedagógica, mas isso não significa que o diretor de escola deixa de ser professor. (Clara/Escrito narrativo – “Diretor é professor?”)</p> <p><i>Mas agora na direção da escola meu agir é de forma diferente, apoio nos projetos invés de trabalhar com eles, penso no dia das crianças, mas quem desenvolve as brincadeiras com os alunos são os professores, ou seja, em alguns momentos sou coadjuvante, não apareço, mas isso não significa que no dia a dia das crianças não tenho importância, estou ali, trabalhando junto em prol de um mesmo resultado, porém agora, meu trabalho pende para vários ângulos, não só o pedagógico.</i> (Íris, Escrito Narrativo – “Importância e limites da experiência docente”)</p>

## Apêndice 5 – TCLE

Universidade Federal de São Carlos - *Campus* de Sorocaba  
CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas /  
UFSCar Sorocaba Programa de Pós-Graduação em  
Educação

Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP – Brasil / E-mail: [ppgedsorocaba@ufscar.br](mailto:ppgedsorocaba@ufscar.br)

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

De acordo com a Resolução nº 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução, este formulário de consentimento livre e esclarecido tem por objetivo informar-lhe sobre a pesquisa que você foi convidado(a) a participar: objetivo, procedimentos e como dar-se-á sua participação.

Sinta-se à vontade para perguntar e dirimir qualquer dúvida ou obter outras informações referentes a pesquisa antes de assinar o documento.

**Título do Projeto:** O processo de desenvolvimento da profissionalidade do diretor de escola em início de carreira

**Pesquisadora:** Daniela de Ávila Pereira Lourenço, (Supervisora de Ensino e Doutoranda do PPGEEd – UFSCar/Sorocaba)

**Orientação:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Prenstteter Gama (Docente do PPGEEd – UFSCar/Sorocaba)

**Objetivo da pesquisa:** conhecer as dimensões que compõem o processo de profissionalização do cargo de diretor de escola, especialmente no período definido como início de carreira. Dessa forma poderá apontar elementos essenciais a serem garantidos no processo de indução profissional.

**Público-alvo para participar do curso de extensão e da pesquisa vinculada ao curso:** diretores de escola em início de carreira que tenham de zero a cinco anos de atuação profissional no cargo de diretor de escola.

**Critérios para participar do curso:**

1) Diretores de escola que se inscreverem para participar da pesquisa e que atuem na direção de escola no período considerado por Huberman (1989) como

de início de carreira, ou seja, de zero a três anos de atuação;

2) Os inscritos que concordarem em participar do curso e derem anuência ao termo de consentimento livre e esclarecido;

3) No caso de vagas remanescentes serão contemplados diretores de escola que tenham entre 4 e 5 anos de atuação profissional, até atingir o limite de 40 vagas.

**Benefícios da pesquisa:**

O estudo contribuirá para identificar elementos importantes de serem pensados pelas redes de ensino nos processos de indução profissional; promoverá o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa; auxiliará na construção de arcabouço teórico sobre a temática da atuação profissional do diretor de escola em início de carreira.

**Procedimento:** Os dados que se pretende construir estão inspirados em uma pesquisa-formação que será realizada por meio de um curso de extensão intitulado “O processo de desenvolvimento da profissionalidade do diretor de escola em início de carreira”.

O curso será desenvolvido no período de 30/08/2023 a 29/11/2023 e estão organizados da seguinte forma: encontros semanais síncronos realizados de forma remota e gravados na plataforma digital, por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e atividades complementares a serem desenvolvidas e entregues pelos participantes do curso de extensão.

Os encontros do curso serão realizados via google meet e as gravações serão de acesso exclusivo das pesquisadoras e igualmente contará com anuência dos participantes tanto para gravação quanto para citação na produção da tese. O mesmo procedimento será utilizado para o Classroom, plataforma na qual os participantes postarão as atividades solicitadas.

O curso terá como característica a discussão a respeito da origem, função, desafios e possibilidades de atuação profissional da direção de escola na interface com a gestão democrática e participativa. abordaremos também as discussões referentes ao início de carreira com a literatura acadêmica específica do tema.

Os dados para a pesquisa serão coletados a partir da produção dos participantes, pelos seguintes instrumentos: questionário; atividades narrativas solicitadas no decorrer do curso; participação nas discussões realizadas nos encontros remotos e serão organizados e analisados com o único fim de produzir conhecimento em Educação.

As gravações dos encontros seguem a normativa da Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e serão de acesso exclusivo das pesquisadoras que farão o download das gravações e manterão arquivo das mesmas pelo período de 5 anos. Não serão divulgadas imagens ou voz de nenhum participante. As gravações serão transcritas para análise das contribuições advindas dos profissionais participantes do curso e, após sua utilização, serão arquivadas pelo período de 5 anos.

**Risco ou desconforto:** os riscos para os participantes estão relacionados à possibilidade de vazamento de suas informações ou produções pela plataforma digital (google meet ou classroom), bem como à possibilidade de invasão de privacidade ao abordar questões pessoais sobre a trajetória acadêmica e profissional, portanto, riscos de desconforto e constrangimento. Para minimizar tais riscos, serão estabelecidos combinados no primeiro encontro do curso que visam ao respeito aos pensamentos e posicionamentos diversos, as concepções, práticas e posturas que melhor contribuem para a construção de um ambiente formativo seguro, com vínculo de confiança e possibilidade de diálogo e crescimento profissional e acadêmico. Também será realizado download de todas as atividades dos participantes e, posteriormente, as mesmas serão apagadas das plataforma digital como medida de segurança. Sempre, e a qualquer momento, os participantes podem deixar de participar e não são obrigados a desenvolver nenhuma atividade. Todas devem ser produzidas a partir da liberdade e da compreensão de sua importância para a formação e reflexão sobre a prática do diretor de escola.

**Sigilo:** Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados. Para fins de citação na tese, se ocorrer, cada participante deverá determinar um codinome.

**Consentimento:**

"Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor irá (a) decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição O(a) senhor(a) ao clicar em "Aceito participar da pesquisa" irá: 1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. Caso

não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização. Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira como preferir."

**Garantias:** em consonância com a Resolução nº 510/16, fica garantido ao participante da pesquisa buscar indenização devido aos danos advindos da pesquisa; assistência integral ao participante da pesquisa; a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra sua revelação não autorizada; conhecimento e socialização da tese produzida a partir das contribuições dos participantes da pesquisa; garantia do sigilo e da privacidade em todas as citações da tese (no caso em que houver), sendo as mesmas realizadas por codinomes determinados pelos participantes.

**Acesso ao resultado da pesquisa:** os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa por meio da socialização e divulgação do relatório final, por meio da disponibilização do documento e também em encontro que será agendado para apresentação da tese.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do

CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315- 5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

**Pesquisadoras responsáveis:** Daniela de Ávila Pereira Lourenço  
Renata Prenstteter Gama

**Endereço:** Rod. João Leme dos Santos, km 110 - SP-264. Bairro do Itinga, Sorocaba, CEP 18052-780.

**Contato telefônico:** xx xxxx-xxxx

**Contato:** [diretor.iniciante@gmail.com](mailto:diretor.iniciante@gmail.com)