

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Claudia Righi de Carvalho**

**Gestores iniciantes no Ensino Fundamental:  
trajetórias, desafios e possibilidades**

**Taubaté – SP**

**2018**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Claudia Righi de Carvalho**

**GESTORES INICIANTEs NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

**Taubaté – SP**

**2018**

**SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

C331g Carvalho, Claudia Righi de  
Gestores iniciantes no Ensino Fundamental: trajetórias e possibilidades. / Claudia Righi de Carvalho. - 2018.  
139f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.  
Orientação: Profa Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Formação Profissional.  
3. Gestão escolar. 4. Prática iniciante. I. Título.

CDD – 370

**CLAUDIA RIGHI DE CARVALHO**

**Gestores iniciantes no Ensino Fundamental:  
trajetórias, desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: 31/10/2018

Resultado: Ciprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Joyce Mary Adam – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Assinatura 

*Dedico este trabalho a todos que amam e vivem a Educação! Aos que acreditam na força que ela tem para mudar a nossa nação e trabalham incansavelmente, dia a dia, para transformar vidas!*

*Dedico também à minha família!  
Minha base, minha fortaleza, meu tudo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me acompanhar em todos os momentos e me ensinar com as mais diversas situações.

Agradeço à minha família, que desde sempre acreditou em mim e me apoiou incansavelmente em todas as minhas conquistas. Minhas tias Tutuca, Lulu, Lê, Tia Beatriz e minha cunhada Ju por vibrarem e acompanharem todo o processo, desdobrando-se para ajudarem no que fosse possível. Meu primo Renan, pela torcida e pela ajuda nos gráficos do Excel. Meus irmãos, Gu e Paula por sempre torcerem por mim. Minha mãe Regina, por se preocupar, ajudar e se empenhar no papel de mãe. Minha avó Maria, por ser avó e mãe, ontem, hoje e sempre. Meu marido Luiz, por entender minhas ausências, meus momentos de emoções “à flor da pele” e por me apoiar sempre. Minha filha Mariah, por me acompanhar nas aulas, orientações, escrita e tudo mais, ora dentro do ventre, ora em meus braços, estudando comigo desde sua concepção! E a todos os meus familiares, que longe ou perto, sempre estão ao meu lado torcendo por mim... Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos, que entenderam todos os meus “não posso, tenho que estudar” ou “só em 2019”. Vivian e Simone, por lerem minha pesquisa inúmeras vezes; Cintia, por não ter me deixado desistir; Alexandra, pela ajuda nas bancas, com os preparativos do café e em casa me deixando com tempo para escrever. Deixo aqui o meu MUITO OBRIGADA, pois além do suporte técnico, vocês também me ofereceram o suporte emocional.

Agradeço a TODOS os colegas da turma do MDH 2016 (Alessandra, Alessandro, Alexandra, Aline, Álvaro, Daniel Cristiano, Daniel Cimatí, Daniela, Douglas, Fernanda, Jefferson, Josiane, Leda, Lerrine, Marcela, Paula, Roberta, Sabrina, Tiago e Vivian) que estiveram lado a lado nas angústias e nas alegrias, tornando esta estrada agradável e mais amena, demonstrando companheirismo e amizade, acompanhando-me nesta caminhada denominada MESTRADO! Forte e grande abraço em todos!

Agradeço à Prof. Dr. Maria Angela de Paula Boccara pelas orientações iniciais no meu trabalho.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, pelo apoio, ensino e dedicação. Pelos momentos de escuta, café e acolhida, sempre tão produtivos e de grande aprendizado! Com certeza este trabalho tornou-se o que é pelo seu olhar carinhoso, cuidadoso e experiente. Palavras não são suficientes para expressar a gratidão que tenho

pela senhora! Muito obrigada! Pelas orientações no trabalho e na vida, bem como pela amizade!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté, por investir em minha carreira profissional e conceder-me a bolsa auxílio, sem a qual eu não poderia ter frequentado este curso.

Agradeço imensamente aos gestores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, por suas preciosas colaborações. Sem vocês este trabalho não existiria.

Agradeço a todos os colegas de profissão, aos alunos e seus familiares e aos funcionários da escola onde tive a oportunidade de consolidar-me como Diretora. Vocês foram de extrema importância para a minha construção profissional.

Agradeço a todos, que de forma direta ou indireta, auxiliaram no andamento e conclusão deste trabalho.

**GRATIDÃO!**

**GRATIDÃO!**

**GRATIDÃO!**

*“Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento”.*

*Érico Veríssimo*



## RESUMO

Nos dias atuais há inúmeros desafios, com diversas variáveis no contexto escolar, exigindo dos gestores que administram as unidades de ensino um perfil ousado e resiliente frente aos embates e às adversidades. Tal realidade estimulou-nos a estudar a formação e a trajetória docente, com destaque à atuação do gestor nos anos iniciais. O objetivo geral desta pesquisa é conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes na prática escolar, bem como os desafios e as possibilidades vivenciadas por eles. No estudo proposto, os sujeitos pertencem a um grupo composto por 53 gestores escolares, iniciantes e atuantes no Ensino Fundamental da rede pública municipal. Para uma interlocução preferencial, elegeu-se a parceria teórica de Libâneo (1999), Paro (2005), Lück (2011), Gatti (2010), Tardif (2015), Perrenoud (1999) e Huberman (1992). No âmbito metodológico da pesquisa, para coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: um questionário em fase única e uma entrevista semiestruturada, ambos aplicados com sujeitos aleatoriamente sorteados para tal, seguindo roteiro pré-estabelecido. Com isso, verificamos aspectos ligados à formação e à trajetória docente, etapas que antecedem a atuação administrativa e a experiência inicial na gestão escolar. De posse dos dados, investimos na Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2005). Os resultados apontaram para a necessidade de que os centros formadores assumam seu papel na qualificação de gestores escolares, tornando-os cientes das renovadas funções a que se submetem na prática. Desse modo, estarão preparados para detectarem os desafios emergentes nas situações cotidianas; lidarem com a gestão de pessoas e, de modo persistente, efetivarem intervenções estrategicamente concebidas a fim de minimizar os efeitos danosos dos embates cotidianos, bem como fazer da escola uma organização aprendente e qualificante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano, Formação Profissional, Gestão Escolar, Prática Iniciante.

## ABSTRACT

Nowadays there are many challenges, with several variables in the school context, requiring school managers a resilience profile in face of so many conflicts and adversities. This fact stimulated us to study the formation and the teaching trajectory, with emphasis on the performance of the manager in the initial years. The general objective of this research is to know about the professional trajectory of the beginner school principal in scholar practice – the challenges and possibilities lived by them. In the proposed study, subjects belong to a group composed of 53 beginner school managers who work in the public Elementary School. For a preferential dialogue, the theoretical partnership of Libâneo (1999), Paro (2005), Lück (2011), Gatti (2010), Tardif (2015), Perrenoud (1999) and Huberman (1992) was chosen. In the methodological scope of the research, for data collection, the following instruments were used: a single-phase questionnaire and a semi-structured interview, both of which were applied with randomly selected subjects, following a pre-established script. We verified aspects related to teacher training and trajectory, stages that precede the administrative action and the initial experience in school management. With the data, we invested in Content Analysis, proposed by Franco (2005). The results pointed to the need for the training centers to assume their role in the qualification of school managers, making them aware of the renewed functions they undergo in practice. In this way, they will be prepared to detect emerging challenges in everyday situations; manage people, and persistently implement strategically designed interventions to minimize the damaging effects of day-to-day conflicts, as well as make school a learning and qualifying organization.

**KEY WORDS:** Human Development, Vocational Training, School Management, Beginner Practice.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPAE</b>	– Associação de Profissionais de Administração da Educação
<b>APM</b>	– Associação de Pais e Mestres
<b>CEP – UNITAU</b>	– Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
<b>CNE</b>	– Conselho Nacional de Educação
<b>CEE</b>	– Conselho Estadual de Educação
<b>CNS</b>	– Conselho Nacional de Saúde
<b>IBGE</b>	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBICT</b>	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>INEP</b>	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBN</b>	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação
<b>PDDE</b>	– Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PIBID</b>	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PMT</b>	– Prefeitura Municipal de Taubaté
<b>TCLE</b>	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>IRAMUTEQ</b>	– <i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
<b>UNESCO</b>	– Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>PÁG.</b>
<b>QUADRO 01</b>	– Publicações encontradas e selecionadas – Google Acadêmico	20
<b>QUADRO 02</b>	– Publicações encontradas e selecionadas – IBICT	21
<b>QUADRO 03</b>	– Paralelo com a Gestão Escolar – conhecimentos e competências	49

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, SEGUNDO SEGMENTO ATENDIDO / 2016.</b> .....	22
<b>TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, SEGUNDO SEGMENTO ATENDIDO / 2016.</b> .....	23
<b>TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE GESTORES INICIANTES, SEGUNDO SEGMENTO ATENDIDO / 2016.</b> .....	23
<b>TABELA 4 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS</b> .....	79
<b>TABELA 5 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 4</b> .....	80
<b>TABELA 6 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 5</b> .....	88
<b>TABELA 7 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 1</b> .....	92
<b>TABELA 8 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 3</b> .....	97
<b>TABELA 9 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 6</b> .....	102
<b>TABELA 10 – TEMAS E SUBTEMAS DAS CLASSES DE PALAVRAS 2</b> .....	109

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – LOCALIZAÇÃO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA	22
<b>FIGURA 2</b> – ESTADO CIVIL DOS GESTORES INICIANTES	69
<b>FIGURA 3</b> – FUNÇÃO DOS GESTORES INICIANTES	70
<b>FIGURA 4</b> – FAIXA ETÁRIA DOS GESTORES INICIANTES	70
<b>FIGURA 5</b> – FAIXA SALARIAL DOS GESTORES INICIANTES (SALÁRIO MÍNIMO)	71
<b>FIGURA 6</b> – TIPO DE ESCOLA DURANTE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	72
<b>FIGURA 7</b> – OPÇÕES DE LAZER DOS GESTORES INICIANTES	72
<b>FIGURA 8</b> – 1 <sup>A</sup> GRADUAÇÃO DOS GESTORES INICIANTES	73
<b>FIGURA 9</b> – 2 <sup>A</sup> GRADUAÇÃO DOS GESTORES INICIANTES	74
<b>FIGURA 10</b> – 3 <sup>A</sup> GRADUAÇÃO DOS GESTORES INICIANTES	74
<b>FIGURA 11</b> – PÓS-GRADUAÇÕES DOS GESTORES INICIANTES	75
<b>FIGURA 12</b> – MESTRADO / DOUTORADO DOS GESTORES INICIANTES	76
<b>FIGURA 13</b> – DENDROGRAMA DAS CLASSES ELABORADAS PELO IRAMUTEQ - PALAVRAS	78
<b>FIGURA 14</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 4	81
<b>FIGURA 15</b> – A FORMAÇÃO RECEBIDA NA GRADUAÇÃO FOI SUFICIENTE PARA EXERCER A PROFISSÃO DOCENTE?	82
<b>FIGURA 16</b> – CONSIDERA QUE A FORMAÇÃO EDUCACIONAL RECEBIDA NA GRADUAÇÃO CONTRIBUIU PARA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO GESTOR?	83
<b>FIGURA 17</b> – NA SUA FORMAÇÃO HOUVE DISCIPLINAS QUE ABORDAVAM ASPECTOS RELACIONADOS À GESTÃO ESCOLAR?	84
<b>FIGURA 18</b> – VOCÊ FEZ ALGUM CURSO EXTRACURRICULAR QUE O AUXILIOU NA FORMAÇÃO DOCENTE?	84
<b>FIGURA 19</b> – CONSIDERA IMPORTANTE UM CURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICO PARA OS GESTORES QUE ESTÃO INGRESSANDO NA FUNÇÃO?	86
<b>FIGURA 20</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 5	88
<b>FIGURA 21</b> – SEMPRE PENSOU EM SER PROFESSOR?	89
<b>FIGURA 22</b> – A ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO FOI INFLUENCIADA POR ALGUÉM? SE SIM, QUEM?	90
<b>FIGURA 23</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 1	93
<b>FIGURA 24</b> – SENTE-SE CAPACITADO(A) PARA ATUAR NAS DIVERSAS ÁREAS DA GESTÃO EDUCACIONAL?	95
<b>FIGURA 25</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 3	97

<b>FIGURA 26</b> – HOUE A PRESENÇA DE ALGUÉM QUE ACOMPANHASSE OU AUXILIASSE A SUA INSERÇÃO NA NOVA FUNÇÃO COMO GESTOR DA UNIDADE ESCOLAR?	98
<b>FIGURA 27</b> – RECEBEU FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SEU EMPREGADOR PARA ATUAR NA GESTÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA?	99
<b>FIGURA 28</b> – A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, REALIZADO NA GRADUAÇÃO, AUXILIOU A SUA FORMAÇÃO DOCENTE?	101
<b>FIGURA 29</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 6	103
<b>FIGURA 30</b> – CONSIDERA-SE CONHECEDOR DAS DIRETRIZES QUE BALIZAM AS AÇÕES DO GESTOR EDUCACIONAL NA UNIDADE ESCOLAR?	104
<b>FIGURA 31</b> – CONSIDERA-SE CONHECEDOR DOS PROCEDIMENTOS DE CONFECÇÃO DOS DOCUMENTOS REFERENTES À ROTINA ESCOLAR (EX: HISTÓRICOS ESCOLARES, MEMORANDOS, OFÍCIOS, ETC.)?	106
<b>FIGURA 32</b> – CONHECE OS PROCEDIMENTOS DE GERENCIAMENTO DE VERBAS RECEBIDAS PELO GOVERNO FEDERAL?	107
<b>FIGURA 33</b> – CONSIDERA-SE CONHECEDOR DOS PROCEDIMENTOS PARA A COMPOSIÇÃO E CONDUÇÃO DOS ÓRGÃOS QUE OBRIGATORIAMENTE DEVEM ESTAR PRESENTES NA UNIDADE ESCOLAR? (EX: GRÊMIO ESTUDANTIL, CONSELHO DE CLASSE, ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES ETC.)	108
<b>FIGURA 34</b> – NUVEM DE PALAVRAS DA CLASSE 2	109
<b>FIGURA 35</b> – VOCÊ INGRESSOU NA GESTÃO EDUCACIONAL POR: PROCESSO SELETIVO / INDICAÇÃO / OUTRO?	110
<b>FIGURA 36</b> – POR QUANTO TEMPO VOCÊ ATUOU NA DOCÊNCIA ANTES DE ATUAR NA GESTÃO EDUCACIONAL? MENOS DE 5 ANOS / MAIS DE 5 ANOS.	112

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	17
	PROBLEMA .....	20
	OBJETIVOS .....	21
	OBJETIVO GERAL.....	21
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	21
	RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	24
	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	25
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.1.	PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS SOBRE O GESTOR ESCOLAR INICIANTE .....	26
2.2.	GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O PAPEL DO GESTOR.....	31
2.3.	PROCESSO DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA.....	36
2.3.1.	ASPECTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO GESTORA.....	36
2.3.2.	ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO GESTORA.....	40
2.4.	A GESTÃO ESCOLAR: INÍCIO DA CARREIRA E FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL.....	47
2.5.	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO GESTOR: EXIGÊNCIAS PARA AS DEMANDAS ATUAIS .....	53
3.	METODOLOGIA .....	59
3.1.	TIPO DE PESQUISA .....	59
3.2.	CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS .....	60
3.3.	INSTRUMENTOS .....	62
3.4.	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	63
3.4.1.	QUESTIONÁRIOS .....	63
3.4.2.	ENTREVISTAS .....	64
3.5.	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS .....	64
3.5.1.	ANÁLISE QUALITATIVA.....	65
3.5.2.	ANÁLISE QUANTITATIVA.....	66
3.5.2.1.	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	66
3.5.2.2.	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	66
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	68
4.1.	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DO GESTOR INICIANTE.....	68



4.2. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DOCENTE DO GESTOR ESCOLAR.....	77
4.2.1. ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4.2.1.1. APRENDER A SER GESTOR ESCOLAR ATRAVÉS DAS DIFICULDADES ...	80
4.2.1.2. APREÇO PELA EDUCAÇÃO.....	88
4.2.1.3. DESAFIOS ENFRENTADOS NO INÍCIO DA FUNÇÃO .....	92
4.2.1.4. SUPORTE PROFISSIONAL.....	97
4.2.1.5. CONHECER A ESCOLA.....	102
4.2.1.6. INGRESSO NA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR.....	109
CONSIDERAÇÕES .....	113
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	10
ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....	12
APÊNDICE I – OFÍCIO.....	
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO.....	
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO .....	
APÊNDICE IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR ESCOLAR INICIANTE.....	
APÊNDICE V – CONTROLE DE QUESTIONÁRIOS.....	

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar em trajetória profissional como objeto de estudo desta pesquisa traz implícito no pensamento a reflexão sobre minha trajetória profissional e o caminho percorrido até o presente momento. Nesse sentido, como retrata Minayo (1996, p. 90) “(...) nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”.

Durante a infância, o núcleo familiar mais próximo a mim era composto, em sua maioria, por mulheres que exerciam a função docente. Considerando que a família, de acordo com Dessen & Polonia (2007, p 22) exerce “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos”, esse universo pedagógico atuou de forma direta e indireta nas minhas escolhas pessoais e profissionais. Desde brincadeiras em que imitava ser professora, até a escolha da profissão docente.

A educação formal sempre foi priorizada pelo meu núcleo familiar. Em sala de aula, como estudante, buscava entender o significado do que estava sendo ensinado e ficava imaginando outro modo de explicar o assunto aos colegas, com palavras mais simples de serem compreendidas. Intuitivamente, já seguia os conceitos vygotskyanos, da zona de desenvolvimento proximal, em que a intervenção dos colegas é fundamental para que os alunos desenvolvam novas habilidades e consigam progressos em seu desenvolvimento.

Cresci com esses estímulos e intrinsecamente fui aprendendo o ofício de ser professora, remetendo-me a Bolivar (2002, p. 65), para quem “o desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica”.

No ensino superior, minha primeira formação foi em licenciatura plena em Educação Física, concluída em 2003, momento em que tive a oportunidade de estagiar e ter contato com a docência. Em 2004, iniciei minha atuação docente como tutora da sala, na função de professora eventual. Em 2006, fui aprovada em um concurso público, no município de Taubaté, para atuar como professora de Educação Física do Ensino Fundamental. Em seguida, me especializei em Pedagogia do Esporte Escolar, para auxiliar e fundamentar minha prática docente.

Desde o início da minha prática docente, as diretoras com quem trabalhei relatavam o fato de perceberem meu perfil para a gestão educacional, pelo fato de me envolver em todas

as questões da escola buscando auxiliar a gestão, demonstrando assim um perfil administrativo para o contexto escolar.

Nesse sentido, o incentivo de algumas diretoras direcionou meu caminho profissional levando-me a procurar formação na área da Pedagogia. Com isso, investi em um curso de especialização em Gestão Educacional, concluído em 2009 e, posteriormente, cursei a graduação em Pedagogia, concluída em 2010.

Finalmente, em 2013, aceitei o desafio de dar o próximo passo na carreira profissional e, o que era inércia, transformou-se em ação. Credito a isso ao fato de ter sido requisitada pelas diretoras com quem trabalhei para auxiliá-las nos serviços burocráticos e organizacionais da escola.

Desse modo, realizei o primeiro processo seletivo interno para professores da prefeitura de um município do Vale do Paraíba paulista, sendo selecionada, como tantos outros, para iniciar a nova jornada como vice-diretora em uma das escolas do município.

Em um dia era professora de Educação Física do Ensino Fundamental e, no dia seguinte, já estava atuando como vice-diretora em uma escola de Ensino Fundamental, sem ter recebido um treinamento específico e arcando com todas as responsabilidades inerentes à função. A angústia de, algumas vezes, não ter conseguido ajudar a escola como gostaria e outras tantas experiências profissionais me incentivaram a buscar a gestão educacional como trajetória profissional, por acreditar que o meu trabalho poderia contribuir de forma mais ampla para a sociedade.

Atualmente, após quatro anos nesta função, compreendo a magnitude do desafio a que me propus. Relembrando esse início, remeto-me às situações que dificultaram os primeiros passos desta trajetória. Acredito que, se tivéssemos recebido instruções para exercer essa função, talvez houvesse menos tropeços no caminho. Assim, surgem as inquietações por querer estudar a trajetória de gestores escolares iniciantes e novamente percebo a inércia transformar-se em ação. As angústias vividas na profissão incentivaram-me a pesquisar e a estudar de forma mais profunda a gestão educacional.

Acreditando e apostando nessa questão, no ano de 2015, ingressei no Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, em busca de um conhecimento especializado que me permitisse contribuir para a produção científica na esfera da gestão escolar.

Nesse sentido, o ingresso no mestrado tem favorecido o encontro com preceitos teóricos que poderão dar sustentabilidade à minha prática e apontar caminhos para minhas inquietações, na busca pela compreensão da função do gestor escolar e a sua importância. Como aponta De Oliveira (2015, p.73) “é difícil e complexo o desafio para os diretores escolares, mas há um consenso nas pesquisas nacionais de que, a formação e a capacitação da direção escolar podem potencializar a qualidade na educação”.

A gestão educacional é uma área da educação responsável por administrar uma unidade educacional que compreende do ensino infantil ao ensino em nível de pós-graduação, sendo o gestor a pessoa responsável por administrar os aspectos financeiros, burocráticos, organizacionais, pedagógicos, políticos e interpessoais, relativos à infraestrutura e ao cumprimento da legislação e tudo mais que possa abranger o contexto educacional.

Ao abordar o perfil do diretor de escola, Luck (2005) aponta como sendo eficaz aquele que possui habilidades em três áreas: administrativa, relacionamento interpessoal / inteligência emocional e pedagógica, elencando, dentre outras, as habilidades apontadas acima. No município em que a pesquisa foi realizada, conforme ordem interna divulgada para os docentes da rede pública municipal, o perfil e as competências apontados são de um gestor que seja articulador e mediador da política educacional e que se responsabilize pelos aspectos pedagógicos, financeiros, administrativos, de pessoal e de recursos materiais (SEED, 2016, p. 06).

Ao realizar uma busca de literatura em bancos de dados on-line, com o intuito de averiguar o que já havia de conhecimento científico produzido na área, pude verificar que utilizando o descritor ‘iniciante’ precedendo os descritores “gestor escolar” ou “diretor escolar”, não foi encontrado nenhum livro ou artigo em português que apontasse esse descritor no tema. Entretanto, suprimindo o descritor ‘iniciante’ na busca, encontra-se vasta literatura.

De Oliveira (2015, p.67) relata que “há o reconhecimento por parte dos vários integrantes da escola, de que a liderança e a dedicação do diretor é característica associada à eficácia escolar”. Para o autor, essa liderança deve ser baseada em sua formação: “uma formação com enfoque gerencial e administrativo, seguida por uma formação pedagógica relacionada à política educacional, aos princípios do direito à educação e à educação democrática” (p. 73). Com certeza, em minha experiência observei que o trabalho do profissional da educação, em especial o do gestor escolar, configura-se em: traduzir o processo pedagógico atual e em evidência; elucidar a quem ele serve; explicitar suas contradições e, pautada nas concretas condições do contexto, promover articulações

necessárias que façam a educação estar a serviço do desenvolvimento humano e de manter relações verdadeiramente democráticas no interior da escola e com a comunidade.

Sendo assim, a escolha pelo tema dessa pesquisa deve-se a três fatores:

1. A vivência dos desafios nos anos iniciais nesta profissão;
2. A crença na importância do papel do gestor dentro da unidade escolar;
3. A existência de baixa produção científica relacionada à figura do gestor escolar iniciante.

Marconi e Lakatos (2003), ao diferenciarem o conhecimento científico dos demais tipos de conhecimento, comparam o plantio do camponês iletrado com o plantio agrícola dos dias atuais. Ambos obtêm sucesso no plantio e na colheita, porém o camponês utiliza-se de sua experiência pessoal e dos conhecimentos transmitidos pelas gerações. Já o agrícola dos dias atuais apoia-se em treinamento apropriado conduzido por meio de procedimentos científicos de estudo do solo e controle de pragas, por exemplo, que apontam a diferença entre o empírico e o científico.

Apoiando-me nessa ideia e, em face às angústias vivenciadas e em busca de compreender o percurso dos últimos quase quatro anos da profissão, visando transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico, esta pesquisa buscará identificar quais os principais desafios do gestor iniciante em sua trajetória profissional, os limites e as possibilidades. Esperamos contribuir na formação e preparação dos ingressantes na gestão escolar e auxiliar os educadores e demais interessados em educação a compreenderem as necessidades e competências básicas para o exercício dessa importante função.

## **PROBLEMA**

Os gestores escolares são atores fundamentais e de extrema importância na composição da estrutura administrativa e pedagógica da escola. Suas ações causam impactos em todos os setores da unidade escolar, bem como na comunidade na qual a escola está inserida.

Considerando o fato de que muitos estudos foram realizados sobre gestão escolar, mas são poucos os que se referem aos gestores iniciantes na carreira, fomos ao encontro da seguinte questão: A formação inicial contribui para o enfrentamento da complexidade e dos

desafios no cotidiano escolar pelo gestor iniciante? Como ele percebe seus limites e possibilidades diante da realidade do Ensino Fundamental?

Desse modo, a presente pesquisa se propôs a investigar, por meio da voz de um grupo de profissionais da educação, os principais desafios enfrentados pelos gestores iniciantes no exercício da sua função na rede pública de ensino.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer a trajetória profissional de gestores escolares iniciantes no Ensino Fundamental e os principais desafios enfrentados por eles na condução do seu trabalho.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

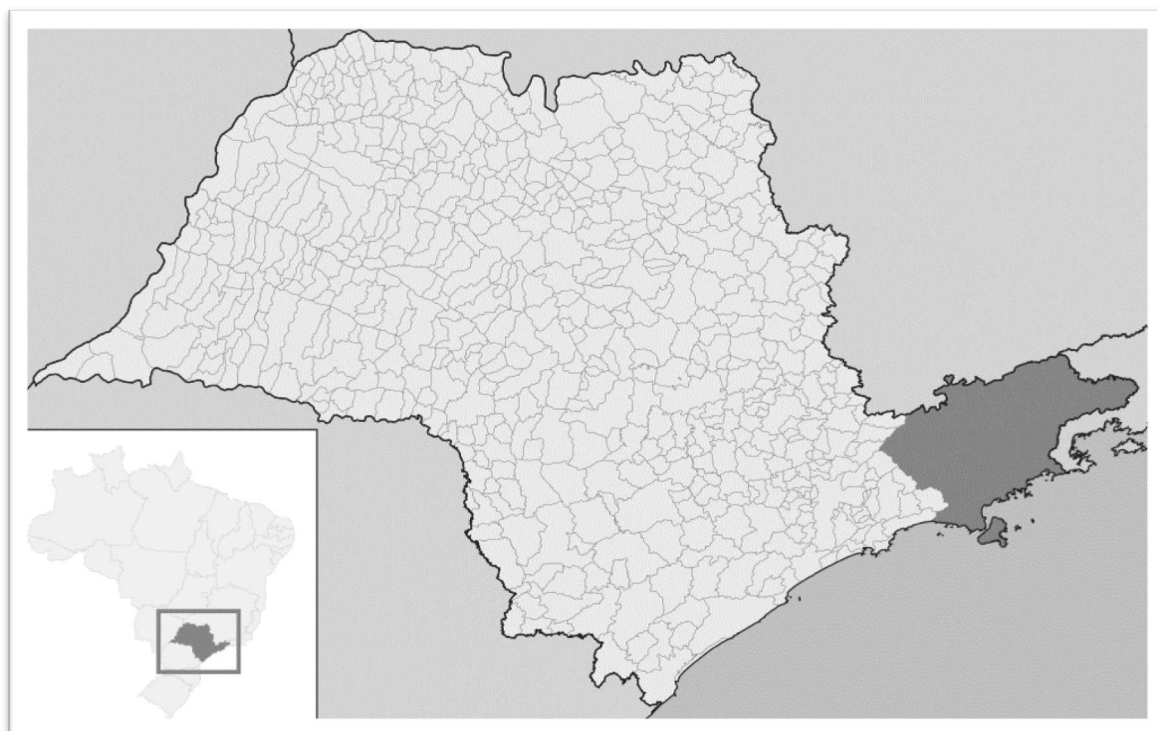
Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar o perfil sócio demográfico de um grupo de gestores iniciantes;
- Investigar os fatores que estimulam os professores a ingressarem na gestão escolar;
- Identificar os principais desafios enfrentados no início da prática gestora e as possibilidades encontradas para superá-los;
- Verificar as efetivas contribuições da formação inicial e em serviço para a função gestora.

## **DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

A presente pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba Paulista, que de acordo com os dados divulgados em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), possuía 278.686 mil habitantes, com população estimada para o ano de 2015 de 302.331 mil habitantes.

**Figura 1** – Localização do Vale do Paraíba Paulista



**Fonte:** WIKIPÉDIA (2017).

No que tange à população em idade escolar, conforme pirâmide etária divulgada pelo IBGE, no ano de 2010 havia 41.283 mil crianças e adolescentes vivendo nesse município.

O presente estudo tem como contexto as escolas municipais de Ensino Fundamental, administradas por gestores iniciantes. Foram considerados iniciantes aqueles que ingressaram nos últimos três anos, contemplando, desta forma os anos de 2014, 2015 e 2016.

Para facilitar a compreensão do leitor sobre o panorama geral da rede municipal, apresentamos dados a seguir:

**Tabela 1** – Distribuição das Escolas Municipais, segundo segmento atendido / 2016.

<b>Rede Municipal – Número de Escolas</b>			
<b>Segmento Atendido</b>	<b>Nº escolas em 2014</b>	<b>Nº escolas em 2015</b>	<b>Nº escolas em 2016</b>
Ensino Fundamental	55	55	53

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Na Tabela 1 – Distribuição das Escolas Municipais, segundo segmento atendido, observamos que em 2014 e 2015 a rede municipal de ensino manteve o mesmo número de unidades escolares em funcionamento, tendo esse número diminuído em 2016 pelo encerramento das atividades em duas escolas da rede.

**Tabela 2** – Distribuição do número de alunos, segundo segmento atendido / 2016.

<b>Rede Municipal – Número de Alunos</b>			
<b>Segmento Atendido</b>	<b>Nº de alunos matriculados em 2014</b>	<b>Nº de alunos matriculados em 2015</b>	<b>Nº de alunos matriculados em 2016</b>
Ensino Fundamental	30.045	29.215	29.761

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

No que tange ao número de alunos, podemos perceber uma pequena oscilação entre os três anos apontados na tabela, havendo uma diminuição no número de estudantes na rede municipal de ensino no ano de 2015 e uma retomada desse número no ano de 2016.

**Tabela 3** – Distribuição do número de Gestores Iniciais, segundo segmento atendido / 2016.

<b>Rede Municipal – Número de Gestores Iniciais</b>			
<b>Segmento Atendido</b>	<b>Nº de gestores iniciantes em 2014</b>	<b>Nº de gestores iniciantes em 2015</b>	<b>Nº de gestores iniciantes em 2016</b>
Ensino Fundamental	20	18	15

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

A rede municipal de ensino possui 109 gestores de Ensino Fundamental no total e, nos dados apontados na tabela anterior percebemos que, ao considerar os últimos três anos, o número de gestores iniciantes corresponde a quase 47,7% do total de gestores. Ao somarmos os três anos indicados verificamos o total de 53 gestores iniciantes, que compõem o quadro de sujeitos desta pesquisa.



## RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Ao fazermos o levantamento do Estado da Arte sobre os estudos realizados com os gestores iniciantes, observamos que as pesquisas existentes tratam da figura dos gestores escolares de modo mais amplo. Poucas são as pesquisas que dedicam seus estudos àqueles que estão ingressando na função, o que foi averiguado na investigação realizada para compor o Estado da Arte sobre este tema.

Mais adiante, no item 2 deste trabalho, construímos o Estado da Arte de forma detalhada e comprovamos a necessidade de ampliar os estudos e pesquisas científicas relativas ao gestor iniciante na prática escolar.

No que tange à questão do profissional iniciante, buscamos apoio em Huberman (1992), que trata do ciclo de vida profissional dos professores. Esse autor aponta os 2 – 3 primeiros anos da carreira e as fases que os representam como sendo de “sobrevivência” e “descobertas”. Na fase da “sobrevivência” há o choque com a realidade, o tatear constante, a distância entre o que se pensa como ideal e o que ocorre no real, a preocupação consigo, a oscilação das relações, entre outros; em contrapartida, na fase das “descobertas” ocorre o entusiasmo, as situações que demandam responsabilidade, bem como a experimentação da realidade.

Essas duas fases podem ocorrer de formas diversas: paralelamente, equilibrada ou dominante, sendo as experiências vivenciadas utilizadas como balizadoras dos rumos futuros.

Considerando as pesquisas disponíveis atualmente, corroboramos com o proposto por Gil (2002):

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (p. 17).

A sutil fragilidade dos anos iniciais na carreira, em que ainda não há a estabilização e a consolidação da prática gestora, aliadas a moderada literatura existente que estuda os anos iniciais dos gestores escolares, demonstra a necessidade de dar aporte teórico-metodológico para os iniciantes dessa função. Ressaltamos que, desde o primeiro dia em exercício, o gestor escolar é responsável por administrar uma unidade educacional e que, de acordo com Lück (1982), “devido à sua posição central na escola, o desempenho do seu papel exerce forte influência (tanto positiva, quanto negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola” (p.16).

Por essa razão, demonstrou-se necessário estudar os gestores escolares iniciantes e os impactos na realidade do Ensino Fundamental, identificar quais os desafios presentes no início desta carreira e as possibilidades encontradas para dar conta dessa tarefa. A relevância desse estudo está na possibilidade de contribuir para minimizar os efeitos dos impasses vividos pelos gestores na prática inicial, apontando caminhos alternativos para os centros formadores e ressaltando a importância da formação inicial, continuada e em serviço.

## **ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: Inicialmente, apresenta-se a introdução, com o tema a ser pesquisado, sua relevância e as razões pelas quais se definiu o tema, os objetivos e a justificativa.

A Revisão de Literatura aborda os pontos relevantes desta pesquisa. Nessa etapa buscamos construir uma sólida fundamentação teórica e o embasamento para a coleta e a análise de dados. Desse modo, apresentamos nessa etapa: 1) um panorama geral das pesquisas sobre o gestor escolar iniciante e a gestão educacional no Brasil; 2) um breve histórico sobre o papel do gestor; 3) o processo de formação do gestor na licenciatura e no início de sua carreira na gestão escolar; 4) as formas de ingresso na função de gestor escolar no ensino público municipal e 5) as competências e as habilidades do gestor – exigências para as demandas atuais.

Em seguida, apresentamos a metodologia adotada para o presente estudo, especificando o tipo de pesquisa a ser realizada, a população que participará da pesquisa, quais os instrumentos adotados e como trataremos a coleta e análise de dados.

Na sequência, apontamos os resultados alcançados e sua divulgação.

Por último, apresentamos as referências bibliográficas que serviram como fonte de consulta nesse estudo, seguidas pelos apêndices e anexos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS SOBRE O GESTOR ESCOLAR INICIANTE

Para a revisão de literatura pesquisamos publicações nos bancos de dados *on line* da plataforma Google Acadêmico e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também na biblioteca física e banco de dissertações *on line* da Universidade de Taubaté.

Todas as publicações que forneceram suporte teórico e metodológico para a presente pesquisa foram selecionadas por apresentarem estreita proximidade com o tema e objetivos propostos. Estabelecemos como critério de escolha as publicações que tinham confinidade com os temas abordados no questionário aplicado aos gestores iniciantes (Formação Docente, Trajetória Docente e Início da Trajetória na Gestão Educacional), como consta no Apêndice III.

Tanto na base de dados do Google Acadêmico quanto na base de dados do IBICT, foram utilizados os descritores Diretor Escolar, Diretora, Gestor Escolar, Gestor e Trajetória Docente. Foram adicionadas aos descritores as seguintes palavras: formação, iniciante e desafios. Para refinar a busca, os filtros utilizados foram “artigos em português” e “tudo no título”. Não utilizamos o filtro de data.

Cabe ressaltar que os filtros e as palavras adicionadas foram utilizados porque o intuito da pesquisa é levantar a literatura existente voltada especificamente para gestores escolares iniciantes, sua trajetória e possíveis desafios.

Sendo assim, a primeira plataforma pesquisada foi o Google Acadêmico. Nele encontramos 232 publicações que, após analisadas pela pesquisadora, foram selecionadas 20 publicações para respaldar a pesquisa.

A segunda plataforma pesquisada foi o IBICT. Encontramos 116 trabalhos, que após analisados pela pesquisadora, obtivemos 13 publicações com proximidade ao tema. Porém, apenas 09 foram selecionadas pelo fato das outras 04 serem publicações iguais àquelas já selecionadas da plataforma do Google Acadêmico.

Para compreender a literatura encontrada e selecionada nas plataformas *on line*, elaboramos os quadros a seguir:

### Quadro 1 – Publicações encontradas e selecionadas – Google Acadêmico

PLATAFORMA: GOOGLE ACADÊMICO					
DESCRITORES	PALAVRAS ADICIONADAS	FILTROS		QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES SELECIONADAS
				Diretor Escolar	formação
Diretor Escolar	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	0	0
Diretora	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	1	1
Gestor Escolar	formação	Artigos em português	Tudo no título	0	0
Gestor Escolar	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	0	0
Gestor Escolar	-----	Artigos em português	Tudo no título	146	13
Gestor	desafios	Artigos em português	Tudo no título	30	2
Trajectoria Docente	-----	Artigos em português	Tudo no título	51	1
Total de publicações selecionadas					20

**FONTE:** próprio autor (2016).

Na base de dados do Google Acadêmico, observamos que ao utilizarmos apenas o descritor “Gestor Escolar”, sendo empregados os dois filtros “artigos em português” e “tudo no título”, encontramos 146 publicações. Por outro lado, se adicionarmos a palavra “formação” ou “iniciantes”, esse número se reduz a zero.

Por sua vez, se utilizarmos o descritor “Diretor Escolar”, sendo empregado os dois filtros “artigos em português” e “tudo no título” e adicionarmos a palavra “formação”, encontramos 4 publicações. Se ao invés de adicionarmos a palavra “formação” utilizarmos a palavra “iniciantes”, esse número se reduz a zero.

Esses dados mostram que, ao inserirmos a palavra “iniciante” para a busca de publicações relacionadas à gestão escolar, nada encontramos, corroborando a importância da escolha do tema desta pesquisa devido a sua escassez.

Prosseguindo na investigação de publicações relativas ao tema desta pesquisa, a outra plataforma de busca utilizada foi a IBICT.

**Quadro 2 – Publicações encontradas e selecionadas – IBICT**

PLATAFORMA: IBICT					
DESCRITORES	PALAVRAS ADICIONADAS	FILTROS		QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES SELECIONADAS
Diretor Escolar	formação	Artigos em português	Tudo no título	5	1
Diretor Escolar	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	0	0
Diretora	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	1	1
Gestor Escolar	formação	Artigos em português	Tudo no título	7	4
Gestor Escolar	iniciante	Artigos em português	Tudo no título	0	0
Gestor Escolar	-----	Artigos em português	Tudo no título	46	2
Gestor	desafios	Artigos em português	Tudo no título	15	0
Trajatória Docente	-----	Artigos em português	Tudo no título	42	1
Total de publicações selecionadas					9

**FONTE:** próprio autor (2016).

Na base de dados do IBICT constatamos que ao utilizar apenas o descritor “Gestor Escolar”, sendo empregados os dois filtros “artigos em português” e “tudo no título”, encontramos 46 publicações. Prosseguindo na busca, ao adicionarmos a palavra “formação”, o número de publicações se reduz para 7. E se, ao invés de adicionarmos a palavra “formação”, utilizarmos a palavra “iniciantes”, esse número se reduz a zero, sendo o mesmo número apresentado pela base de dados do Google Acadêmico.

Se trocarmos o descritor “Gestor Escolar” pelo descritor “Diretor Escolar”, mantendo os dois filtros “artigos em português” e “tudo no título” e adicionarmos a palavra “formação”, encontramos 05 publicações. Ao substituir a palavra “formação” pela palavra “iniciantes”, esse número se reduz a zero.

Novamente observamos que, ao inserir a palavra “iniciante” para a busca de publicações relacionadas à gestão escolar, nada encontramos, reforçando a pertinência do tema escolhido para esta pesquisa.

Após o estudo realizado nas plataformas *on line* citadas acima, também foram pesquisadas obras e publicações (livros e artigos) pertinentes ao tema na biblioteca física da Universidade de Taubaté, que contribuiriam na composição da revisão teórica da presente pesquisa.

Por fim, pesquisamos o banco de dissertações *on line* da Universidade de Taubaté e pela pertinência com o tema aqui proposto, foram selecionadas 04 dissertações para integrar as publicações utilizadas.

Cabe ressaltar que os trabalhos selecionados serviram de base para consulta em relação à estrutura dos mesmos, bem como a literatura referenciada nas bibliografias básicas.

A presente revisão de literatura aborda a Gestão Educacional, a Trajetória Profissional e a Formação Profissional como grandes temas norteadores do trabalho, com o intuito de clarificar e explorar o contexto e o ambiente em que os gestores iniciantes, sujeitos deste estudo, ingressam e atuam e, assim, compreender como ocorrem suas trajetórias profissionais, visando assim, atender aos objetivos traçados.

Após a leitura das obras apontadas pelos bancos de dados indicados anteriormente, selecionamos os textos a serem utilizados para construir a presente pesquisa aplicando o critério de proximidade com os temas norteadores do questionário, sendo divididos em três blocos.

Com a finalidade de refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares iniciantes, utilizamos os quatro textos a seguir: 1) **A (des) motivação para o cargo de gestor escolar do 1ºCiclo** (ROCHA, 2006), que aborda as dificuldades enfrentadas por gestores escolares que atuam em unidades de ensino voltadas para os anos iniciais de aprendizagem; 2) **Gestor Escolar: Principais Práticas e Competências necessárias para o enfrentamento dos Desafios nas Instituições Escolares** (TADEU & ARGENTA, 2016), que identifica quais as práticas adotadas e as competências necessárias dos gestores escolares na condução da gestão, com destaque para a dificuldade na interação entre a família e os profissionais dentro do processo educativo; 3) **Desafios do Gestor Escolar para a Mudança Organizacional da Escola** (TRES, 2008), que apresenta os desafios determinados ao gestor diante de um processo de mudança nas organizações escolares, buscando se adequar aos padrões atuais da sociedade, com ênfase na inovação e na gestão participativa; 4) **Os Desafios para o Gestor do Século XXI** (ZOTTELE & VELOSO, 2007), que visa analisar os tipos de gestão da sociedade industrial e da sociedade do conhecimento, bem como evidenciar o modelo mais adequado para corresponder aos desafios do século XXI.

Em seguida, para estudarmos a formação dos gestores escolares, valemo-nos desses cinco artigos: 1) **Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração**

**escolar** (ABDIAN, HOJAS & OLIVEIRA, 2012), que versou sobre as questões históricas e atuais referentes à formação, à função e às formas de provimento do cargo do gestor escolar, entre os anos 1970 e 2000; 2) **Formação Continuada do Gestor Escolar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Buscando Caminhos para a Gestão Democrática da Escola Pública** (DA RÓS & PESCE), cujo texto é voltado para a formação *on line* do gestor educacional, na perspectiva da gestão democrática; 3) **A formação do gestor escolar: um novo olhar para a escola inclusiva** (DA SILVA BUZETTI, 2015), que teve como foco de estudo a formação do gestor escolar com o interesse voltado para a Escola Inclusiva, compreendendo os problemas educacionais como complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta para possíveis soluções; 4) **Escolha e Formação do Diretor Escolar** (PARO, 2011), que destaca as questões relativas ao papel e às funções dos gestores escolares relacionadas ao provimento do cargo/função e à formação acadêmica desses gestores, sem ter o objetivo de trazer soluções, mas encaminhar a discussão sobre o assunto. 5) Finalmente, o artigo intitulado **A formação profissional do gestor escolar: alicerce para uma postura verdadeiramente democrática** (PAZ, 2015), que procura analisar aspectos sobre Gestão Democrática e as novas competências e aptidões cognitivo-atitudinais necessárias aos gestores.

Por fim, para contemplarmos o tema relacionado à trajetória do gestor escolar, utilizamos os dois artigos seguintes: 1) **Trajетória da Profissão Docente Durante o Século XX** (CARVALHO, 2013), que busca expor os saberes necessários acerca da formação da identidade do professor (reflexivo e pesquisador), para apreender as concepções sobre o ensino e a importância em desenvolver competências para ensinar e 2) **Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes** (DE MELLO, 2008), que tem a intenção de identificar aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira, compreendida como processo contínuo, construída ao longo da vida profissional.

Entretanto, para conhecermos as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes e identificarmos os possíveis desafios enfrentados por eles no cotidiano escolar, é necessário compreender alguns aspectos que permeiam o exercício dessa função.

Em primeiro lugar, precisamos compreender o surgimento dessa profissão em nosso país, delineando um breve histórico dessa função, para então entrarmos nas questões inerentes ao papel do gestor em si.

A primeira atuação profissional do gestor escolar é como professor. Desse modo, consideramos importante entender como ocorre a formação docente e examinar se essa formação é suficiente para a atuação do professor como gestor.

Após levantarmos os dados e compreendermos sobre essa formação, consideramos importante compreender a trajetória profissional que conduz o professor à prática gestora, delimitando o início da carreira na gestão, para então discutirmos as formas de ingresso nessa função e a inclusão do gestor na comunidade escolar.

Por fim, traçamos o perfil de competências e habilidades que o gestor deve ter para atender as exigências das demandas dos dias atuais.

## **2.2. GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O PAPEL DO GESTOR**

Ao estudarmos as trajetórias profissionais do gestor escolar e os possíveis desafios vivenciados por eles nessa profissão, faz-se necessário compreendermos o contexto em que se constituiu essa profissão no país e como ela está presente nos dias atuais dentro das unidades escolares.

Atualmente a função de gestor escolar é exercida por professores de formação, mas nem sempre foi assim. Ao longo da história, essas duas funções se entrelaçam e compõem, em alguns momentos, uma historicidade congruente, não sendo possível, por vezes, separar em qual momento se relata a história da formação da profissão do professor e em qual momento se relata a história da formação da profissão do gestor escolar.

Sendo assim, é importante destacarmos alguns fatos importantes do passado, delineando um breve passeio pela história da educação no Brasil, para posteriormente darmos foco na formação da função do gestor escolar.

Sabemos que, quando o Brasil foi colonizado pelos portugueses, os missionários jesuítas submetiam os índios à “catequese” no intuito de propagar as crenças cristãs aos índios que aqui viviam, caracterizando os primeiros momentos registrados de ensino da nossa nação. Em 1759, houve a expulsão dos missionários e o ensino passou a ser laico e público, sendo em 1772 o ano oficial de implantação do ensino público no Brasil, sofrendo poucas modificações ao longo dos próximos quase 300 anos.

De acordo com Sander (1981, p.13) “durante o período colonial, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a grande massa da população e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração”. A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, alterou o quadro da educação brasileira e, com isso,



foram implantadas as escolas militares, os colégios, as bibliotecas, os museus e as faculdades, como por exemplo, as Escolas de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia.

Durante o período do Império (1822 – 1889) foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar, mais especificamente em 1827, que tratava a respeito da criação de escolas de primeiras letras nas localidades mais populosas do Império (BRASIL, 1827). A primeira escola que teve por objetivo a formação de professores foi fundada em 1835, em Niterói, denominada Escola Normal de Niterói.

Com o passar dos anos e as mudanças ocorridas na sociedade, percebeu-se a necessidade de amparar-se em leis que vigorassem em todo o país as diretrizes educacionais que deveriam ser estabelecidas.

Sendo assim, no ano de 1842, houve a tentativa de criar um Conselho voltado para a área da educação, sendo que, apenas em 1911, criou-se o Conselho Superior de Ensino, por meio do Decreto nº 8.659, de 05/04/1911. Em 1925, foi criado o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925) e, em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931). Em seguida, após a criação o Conselho Nacional, elaborou-se então a criação de um Conselho Federal e Estadual (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), para posteriormente criar o Conselho Municipal de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971), abrangendo todas as esferas públicas do país, estabelecendo parâmetros e amparando a educação em leis. Por fim, em 1995, foi convertida em lei a medida provisória nº 661, de 18/10/94, estabelecendo assim a Lei nº 9.131/95, referente ao Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2016).

Até o ano de 1930, o enfoque da administração educacional era jurídico, fundamentalmente normativo e conectado à tradição do direito administrativo romano. Os autores desse período buscaram fundamentos teóricos nos países europeus, deixando a marca dessa influência exposta na educação brasileira e oferecendo infraestrutura legal, adequada para integrar a cultura e os princípios da administração da educação desenvolvidos em alguns países da Europa (SANDER, 1981).

A partir desse período, iniciou-se a organização e normatização da função gestora de forma mais sistematizada e, aos poucos, a profissão do administrador educacional começou a ganhar espaço e notoriedade. Instaura-se uma visão tecnicista e administrativa para a função que é a responsável por gerir a unidade educacional, enquanto que a visão da formação dos professores era daqueles que agiam com base nas virtudes da vocação e da obediência, por serem relacionados ao corpo eclesial (TARDIF, 2005).

A administração escolar ainda não era assumida como relevante, pois se priorizavam não a administração das instituições, mas sim a administração pública em geral, como clarifica Sander (1981) em relação ao momento histórico:

A efervescência política e intelectual da década de 1920 que veio desaguar na Revolução de 1930 e que, na educação se materializou no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, criou movimento para amplos movimentos reformistas nas instituições sociais brasileiras. No campo da administração pública e da administração da educação começou, então, a *fase organizacional* que se estendeu até a década de 1960 (p.14).

No ano de 1939, o Decreto-Lei Nº 1.190 (04/04/1939) institucionalizou o curso de Pedagogia, na então denominada Faculdade Nacional de Filosofia, situada no Rio de Janeiro. Nesse decreto fica estabelecido que, além das diversas disciplinas componentes do currículo, faria parte também da grade curricular a Administração Escolar, dando os primeiros passos institucionais para o estabelecimento legal dessa função.

Os pareceres que delineavam a estrutura da Pedagogia no país foram estabelecidos pelo extinto Conselho Federal de Educação, cedendo lugar ao Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131 (24/12/1995). Trata-se de um órgão do governo, vinculado ao MEC, com a incumbência de assessorar o ministério e exercer atribuições normativas e deliberativas.

O Brasil importou receitas universais de administração, idealizadas para resolver problemas diferentes daqueles enfrentados por nossa nação, trazendo consigo um elevado custo econômico, político e cultural. Lourenço Filho, primeiro diretor e fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), publicou, em 1941, o primeiro estudo sobre a administração do ensino no Brasil. Nesse estudo, ele faz, de maneira lúcida, uma análise clara do estado do conhecimento sobre administração no Brasil e aponta como sendo um atraso no avanço desse tema a escassa atenção dada ao estudo da administração pública no país (SANDER, 1981). Desse modo, conforme expõe Pezzato et al. (2007), observamos que:

A discussão que se processou a respeito da administração escolar no Brasil girou principalmente em torno da dicotomia entre saber técnico e visão política porque os pioneiros dos estudos de administração escolar no Brasil adotaram os preceitos dos estudos de administração escolar norte-americanos, nos quais administração escolar e administração empresarial se confundiam. Assim, a adoção da racionalização do trabalho presente nas indústrias era considerada como o modelo mais adequado a ser implantado nas escolas (p. 140).

A administração educacional era regida pelos afazeres burocráticos e a figura do administrador era tecnicista, preocupado com as demandas e interesses do Estado, “voltando

às costas para a unidade escolar e sua comunidade” (PARO, 1996, p. 380). Ou ainda, como aponta Silva (2011, p. 217), sobre a importância em haver uma figura que “garanta a implementação da política educacional estabelecida pelo governo e que garanta a unicidade dos processos educacionais, limitando a atuação dos professores e cerceando sua autonomia”.

No ano de 1961, a Universidade de São Paulo apresentou o I Simpósio Brasileiro de Administração Pública, organizado por Querino Ribeiro, a partir do qual especialistas de administração da educação escolar conceituaram e delimitaram seu campo profissional, assim propondo:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e a economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (SANDER, 1981, p.18).

Nesse período, o que hoje se denomina Gestão Educacional, era tratado na literatura pelo termo Administração Educacional, por apresentar um enfoque mais técnico e administrativo, sem objetivar, entre outros aspectos, o pedagógico. Entretanto, esta diferença entre as palavras **administração** e **gestão** é considerada entre alguns autores, a exemplo de João Barroso (1995), apenas uma questão semântica, como podemos verificar:

[...] a influência que os autores norte-americanos passaram a ter, em particular em Inglaterra e em França, alteraram o campo semântico de muitos dos termos utilizados e criaram um ‘confusão linguística’ de que ainda não saímos actualmente. [...] ‘administrar’ e ‘gerir’ tornam-se muitas vezes sinônimos, quer na linguagem dos não especialistas, quer mesmo dos especialistas (p. 44).

Neste estudo, nossa perspectiva não está em estabelecer qual termo deva ser utilizado, mas sim em compreender as transformações em torno da figura do gestor, que requer um enfoque sobre o perfil desse profissional para melhor atender às demandas atuais. Neste sentido, corroboramos com o proposto por De Paula Albuquerque (2010, p. 2) quando assim se expressa: “uma organização peculiar como a escola necessita de um gestor, com formação que inclua e supere a competência técnica, norteada por um paradigma de gestão democrática, coerente com a especificidade da organização escolar”.

Após a II Guerra Mundial, a administração escolar passou a ter um enfoque comportamental, baseado na psicossociologia, levando em consideração o mundo subjetivo e a realidade psicológica do educando.

Na década de 70, o curso de Pedagogia, após passar por uma reforma, ofertava uma habilitação denominada Administração Escolar, sendo assim, todos os sujeitos que tivessem o intento em atuar na função de gestor, deveriam cursar essa graduação. Entretanto, com a política da década de 80 e o início da conduta de eleição dos gestores escolares, reduziu-se consideravelmente a demanda para esse curso, tornando sua oferta inviável. Com isso, iniciou-se a proposta de cursos de especialização em gestão educacional, que acabaram sendo procurados por profissionais que já atuavam na função (LÜCK, 2008).

Logo após esse período, em meados dos anos 80, a administração, de forma geral no país, passou a ter seu enfoque voltado aos aspectos sociológicos e também sociopolíticos, que abrangem elementos ecológicos, ambientais e comunitários do ambiente educacional.

Como pudemos perceber a administração escolar ganha notoriedade com o passar dos anos, atraindo estudos voltados para a sua compreensão e desenvolvimento, bem como leis que embasam e legalizam a profissão.

É válido considerar que para ser gestor escolar, primeiramente o indivíduo deve formar-se professor em curso de Pedagogia. Em 2003, o parecer do Conselho Nacional de Educação / CP nº: 5/2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecendo que o egresso desse curso deve considerar que:

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação” (BRASIL, 2006, p. 8).

Aos poucos, o termo administração escolar, ligado ao tecnicismo da profissão, vai sendo substituído pelo termo gestão educacional, que incorpora os aspectos apontados acima.

De acordo com De Oliveira (2015), antigamente, o governo tinha como objetivo das políticas educacionais formar gestores escolares nos moldes de empresas privadas, voltados para a produção de resultado, com o propósito de fazer a escola pública atingir maior eficiência, produtividade e resultados, similares às atividades empresariais.

Em contrapartida, observamos que até o ano 2000 prevaleceu uma perspectiva tecnicista da Gestão Escolar, em que distinguimos a presença do sistema burocrático

hierarquizado, voltado para o controle da política educacional e não necessariamente para a eficiência do sistema escolar.

Atualmente, esse cenário está alterado, principalmente pelas leis que tangem a educação e priorizam uma gestão democrática com a participação da comunidade escolar, como observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como proposto a seguir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.  
Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Corroborando com o proposto pela LDBN, recentemente foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidenta da República a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que define o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos e que também prioriza a gestão democrática como forma de administrar as instituições de ensino na atualidade.

Para facilitar a compreensão do leitor, traçamos de forma breve, uma linha histórica do papel do gestor escolar no Brasil e as formas como essa profissão foi sendo construída nos últimos anos. Dessa forma, também foi possível melhor avaliar o papel do gestor escolar e reconhecer algumas especificidades dessa função.

## **2.3. PROCESSO DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA**

### **2.3.1. ASPECTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO GESTORA**

O sujeito busca a formação no intuito de compor ou atualizar os próprios conhecimentos, quando a escolarização básica já não é mais capaz de contribuir para a aquisição de conhecimentos específicos para a construção de uma profissão. A formação na profissão docente não pode ser concebida como acabada ao final de um curso de graduação,

“tendo em vista que há um conjunto de atividades que ocorre geralmente após a formação inicial e tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento, de competências e habilidades” (PAZ, 2015, p. 39) e que “alimente diuturnamente a sua vontade de construir algo novo e transformador, de compartilhar os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de encorajar o seu processo de reconstrução para novas práticas” (PAZ, 2015, p. 39 – 40).

Nesse sentido, após concluir a etapa da Educação Básica, que possibilita o ingresso na Educação Superior, conforme LDBN, “Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996), o indivíduo procura especificar seus conhecimentos em determinada área em busca de uma profissão e então inscreve-se em curso de graduação de sua escolha.

Como vimos anteriormente, para exercer a função gestora, nem sempre foi exigido em lei um diploma, como nos aponta Silva (2011, p. 217):

No estado de São Paulo, foi a partir de 1958 que, gradativamente, a exigência de diploma do curso de administrador escolar foi se estabelecendo como titulação mínima para inscrição ao concurso de diretores (CORTINA, 1999). Até então, o que prevalecia era a nomeação ou o concurso para diretor do professor com experiência em ensino, como observaremos na síntese histórica que apresentamos a seguir. O decreto estadual 248 de 26 de julho de 1894, que institui os grupos escolares no estado de São Paulo, prevê o cargo de diretor de escola, que seria um professor normalista nomeado pelo governo (CORTINA, 1999). Segundo essa autora, a criação do cargo de diretor tinha a função de garantir as reformas educacionais e vencer a resistência dos professores à mudança, visto que estes, até então, possuíam excessiva autonomia didática.

Nos dias atuais esse cenário está bem modificado. Com isso, e no intuito de cumprir os objetivos da presente pesquisa, buscamos na legislação vigente quais são os requisitos para que o sujeito possa atuar na gestão escolar.

A LDB nº 9.394 / 96, estabelece que:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação (CEE), frente aos avanços e às mudanças significativas nos Cursos de Licenciatura, estabeleceu em sua mais recente publicação, a Deliberação CEE N° 154/2017, que dispõe sobre alteração da Deliberação CEE n° 111/2012, no intuito de compatibilizar com a Resolução CNE/CP n° 02/2015, com o objetivo de “priorizar e propor conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino” (p. 2) que:

Art. 1º A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos Superiores de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, formação inicial de professores para a Educação Básica e nos termos desta Deliberação.

Parágrafo único - Os cursos de formação inicial para professores de educação básica em nível superior terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em curso com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 04 anos.

No ano de 2005, o CEE publicou a Deliberação CEE N° 53/2005 que “fixa normas para os Cursos de Especialização, que se destinam à formação de profissionais da Educação prevista no Artigo 64 da LDB” e estabeleceu que:

Artigo 3º - Os Cursos de Especialização de que trata esta Deliberação, qualquer que seja a denominação, terão carga horária mínima de mil horas, das quais duzentas se destinam ao estágio supervisionado e oitocentas horas se destinam a atividades acadêmicas presenciais.

Resumidamente, em outras palavras, existem duas formas de tornar-se gestor escolar: a primeira é formar-se em Pedagogia, sem a exigência de possuir uma pós-graduação na área; a segunda é formar-se em uma licenciatura e possuir um curso no nível de pós-graduação que atenda aos requisitos das leis expostas acima.

A resolução mais atual do Conselho Nacional de Educação é a Resolução n° 02, de 01 de Julho de 2015, mais conhecida como N2, traz alguns pontos que acreditamos ser importante ressaltar nesta pesquisa.

Em tal documento, já no início de seu texto, são apontados pontos importantes que devem ser considerados para o total cumprimento da resolução:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (BRASIL, 2015, p. 02).

As instituições formadoras devem trabalhar em conjunto com os sistemas de ensino para promoverem a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério no intuito de viabilizar o atendimento das especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Nesse sentido, verificamos no § 2º, do Art. 1º:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p. 03).

A resolução também expõe que os gestores compõem o quadro de profissionais do magistério, além dos que exercem atividade de docência e demais atividades pedagógicas (BRASIL, 2015, p. 04) e expõe no Art. 5º alguns princípios que devem compor a formação desses profissionais, dos quais ressaltamos:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

Desse modo, verificamos novamente que a resolução ressalta a importância de não separar ensino, pesquisa e extensão, exigindo qualidade de ensino das instituições formadoras e coloca a escola de educação básica como ponto importante na formação dos profissionais que atuarão nesse contexto.

A prática e a vivência do futuro professor na escola de educação básica, principalmente durante sua formação, torna-se um diferencial que potencializa o aprendizado durante a graduação. Como exemplo, citamos os docentes que, durante a graduação, tiveram oportunidade de participarem de programas que incentivam essa vivência na escola, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Conforme expõe Gobbo (2017):

De acordo com as perspectivas dos egressos foram identificadas várias contribuições do Programa durante a formação inicial e a inserção profissional. Observou-se que a participação no PIBID favoreceu os sujeitos



investigados na consolidação da escolha da carreira docente, assim como na constituição de um repertório pedagógico importante e essencial para o início profissional, por meio da prática teorizada com imersão no ambiente escolar desde os primeiros anos de graduação. O resultado é a valorização profissional e a formação de uma identidade docente (p. 91).

Desta forma, observamos o Art. 7º da resolução e apontamos como a participação em programas como o PIBID pode contribuir para a formação docente e levar as instituições formadoras a atenderem aos requisitos da lei, conforme exposto por Brasil (2015, p. 07):

O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

A resolução aponta tanto a formação inicial quanto a formação continuada como fundamentais para o exercício da docência. Nesse sentido, entendemos que no caso do gestor escolar, o primeiro momento de aprendizado ocorre em sala de aula, como professor, vivenciando a carreira docente e tendo contato com a realidade escolar, para então, após a consolidação dessa experiência, tornar-se gestor.

### **2.3.2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO GESTORA**

Entendemos que para se formar gestor escolar é necessário preencher aos requisitos indicados pela lei. Porém, ser genuinamente um gestor nos dias atuais requer diversos outros atributos que não são citados pelas leis.

Paz (2015, p. 38) expõe que “pensar a formação do gestor escolar prescinde prioritariamente desvelar como ocorre a formação acadêmica inicial do professor, pois, entende-se que esse profissional é formado inicialmente para ser professor, depois administrador [...]”. Sendo assim, primeiro pensaremos no sujeito como professor, para então conseguirmos visualizá-lo como gestor.

Dessa forma, o primeiro passo para lançar-se à carreira de gestor escolar é formar-se professor. Na atualidade, essa formação passa por diversos apontamentos, dentre os quais destacamos os apresentados por Tardif (2005). Esse autor, ao abordar a formação dos professores, ressalta três considerações que devem ser feitas: 1) reconhecer os professores de profissão como sujeitos do conhecimento e participantes ativos da construção da própria formação profissional; 2) reconhecer os conhecimentos práticos provenientes da profissão como base sólida para a formação de professores, ampliando o espaço desses conhecimentos dentro do currículo e, 3) reconhecer o aluno (futuro professor) como sujeito do conhecimento e, com isso, considerar a necessidade de rever a lógica do modelo aplicacionista do conhecimento, no qual o aluno “assiste às aulas” em disciplinas fragmentadas. Não considerá-los “simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais” (TARDIF, 2015, p. 242).

Schuman & Schulman (2016, p. 123) trazem em seu texto uma ideia que se articula com o exposto acima: “Partimos do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”. Assim, da mesma forma, um gestor competente também membro de uma comunidade profissional, deve estar preparado e motivado para refletir e aprender com sua experiência prática ao longo da sua trajetória profissional.

É necessário absorvermos o conhecimento prático do professor que atua em sala de aula e utilizá-los para formar os novos professores. Não podemos ignorar a prática daqueles que vivem os conflitos diários da rotina docente quando tratamos do processo de formação dos novos profissionais que atuarão em parceria com aqueles que já estão em ação.

Para Gatti (2010):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (p. 1375).

Acordamos com Tardif (2005) quando ressalta duas ideias a respeito da formação política de professores. A primeira é que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando forem reconhecidos como atores de suas próprias ações e discurso. Por tempos, os professores foram relacionados, conforme o autor, a um “corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal [...] a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e

estatal” (TARDIF, 2015, p. 243), sempre sendo associados a executores submissos a poderes e organizações maiores. A segunda ideia apresentada refere-se à questão da divisão da classe de professores, em que as críticas e os julgamentos imperam, reinando “hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores de diferentes níveis de ensino” (TARDIF, 2015, p. 244). Contrapondo o ponto de que só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais se não houver essa ruptura entre a classe, reconhecendo-se, assim, como pares iguais.

Porém, ao pensar na formação do professor, que posteriormente poderá se tornar um gestor escolar, nota-se a fragilidade do processo de formação de base desse profissional, pois alguns pontos ainda precisam ser revistos no processo de formação dessa importante profissão, corroborando as indagações feitas por De Paula Albuquerque (2010):

É possível, em um curso de três anos, formar com inúmeros atributos o superprofessor e os profissionais da educação, entre eles, o gestor? Que curso poderia dar ao gestor a qualificação que se exige dele? É esse o grande desafio para a educação neste país. Não é suficiente a formação no curso de graduação em Pedagogia, como hoje se apresenta, sendo necessário complementá-la (p. 4 - 5).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) expõem que o curso de Pedagogia tem a função de auxiliar os indivíduos a aprimorarem suas atitudes e competências para viverem e interagirem em comunidade, atuando no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Entretanto, em relação específica à formação de professores, autores como Gatti (2010), Gadotti (2010), Libâneo e Pimenta (1999) afirmam a necessidade da reformulação dos cursos de graduação que formam professores e, nesse sentido, podemos estender essa insuficiência na formação dos gestores escolares. Como afirma Gatti (2010):

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua (p. 1375).

Repensar o processo de formação dos profissionais da educação é algo complexo e ao mesmo tempo necessário. Assim, ao avaliarmos a educação como uma ferramenta que transforma, corroboramos o proposto por Libâneo e Pimenta (1999):

É preciso uma mudança radical nas formas institucionais e curriculares de formação de professores, superando o atual esquema do bacharelado e da licenciatura, que não responde mais às necessidades prementes de qualificação profissional para um tempo novo (p. 240).

As mudanças na sociedade ocorrem de forma acelerada e, com isso, as demandas vão se diversificando, refletindo-se no contexto escolar, tornando-o multifacetado e carente de bons profissionais. Além disso, os cursos que formam os professores que atuarão nesse contexto não acompanham as transformações ocorridas na sociedade e, com isso, formam um profissional defasado para o ingresso no mercado de trabalho. Por essa razão é necessário repensar em como ocorre a formação do professor e indagar se tal formação está ocorrendo de forma eficaz e satisfatória. Nesse sentido, Gadotti (2010) expõe que:

Todos sabemos que a qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Contudo, está sendo difícil encontrar os parâmetros dessa qualificação. O problema é que, tanto os conteúdos quanto a metodologia dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças (p. 10).

A I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, ficou configurada como um marco histórico do movimento para a reforma dos cursos de formação de educadores. Para Libâneo e Pimenta (1999):

A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (p. 240).

Ao avaliar o modo como os profissionais da educação têm ingressado no mercado de trabalho e a forma como atuam, é possível observar que é necessária uma mudança no processo de formação daquele que ensina e que algo fica a desejar na atual formação. Desta forma, os cursos que habilitam o professor a tornar-se gestor necessitam passar por reformulações periódicas, no intuito de haver uma atualização e um aperfeiçoamento em torno da formação inicial para atender às demandas atuais.

Se a formação do professor apresenta pontos frágeis, logo, a formação do gestor escolar também denota debilidade e lacunas reveladas no momento da prática. Corroboramos Abdian, Hojas e Oliveira (2012) quando assim se expressam:

[...] este profissional necessita de formação específica que o constitui como especialista da educação para coordenar, controlar e supervisionar seus subordinados para a consecução de objetivos preestabelecidos fora e acima dele - ou de sua competência (p. 414).

Em contrapartida, Da Silva Júnior (1990) nos traz um referencial de um gestor escolar que não é concebido por conhecimento técnico especializado, conforme constatamos:

O que se coloca no centro da discussão é a legitimidade do exercício do poder na escola e não, necessariamente, a finalidade da escola como instituição social predominantemente voltada à transmissão do saber. Nessa posição fica implícito o entendimento de que a administração escolar não se constitui em um saber técnico especializado ou, pelo menos, o de que sua existência e sua consistência não são suficientemente significativas para distinguir e credenciar alguém por seu domínio. Em razão disso, o professor-diretor deveria ser detentor apenas de um mandato e não de um cargo (p. 40).

Compreendemos que a formação de um gestor escolar não se dá por concluída ao final de uma graduação ou de um curso de especialização. Sendo assim, observando o ponto de vista mencionado pelos autores acima, entendemos não ser possível apontar uma receita pronta ou final de como deve-se formar um gestor escolar. Diversos aspectos devem ser considerados ao longo da sua formação, como por exemplo: disciplinas que a embasem teoricamente, oferecendo conhecimentos que atuarão como suporte na prática profissional; estágio supervisionado; a prática aplicada em gestão; a representação da escola como espaço de formação (continuada e em serviço) e desenvolvimento profissional.

Nesse prisma, consideramos a necessidade de ao longo da formação, gerar oportunidades de observar e acompanhar a prática dos gestores escolares, refletindo sobre elas, absorvendo e utilizando o conhecimento gerado pela experiência reflexiva em torno da atuação daqueles que ocupam a função, estruturando-a para a formação dos novos gestores. Novamente, na literatura, nos vimos diante do que nos foi proposto por De Oliveira (2015), ideia com a qual afinamos:

De forma geral, a formação dos diretores escolares não se assenta sobre sua prática, ela tende a ser teórica, que consiste numa característica dos cursos de formação e capacitação de diretores. A formação do diretor escolar é, então, um fator essencial para que uma educação de qualidade venha a ocorrer [...]. A questão da formação do diretor escolar é de grande valia, deslocando o interesse focalizado somente na formação de professores. Um diretor não nasce pronto, tem como base uma formação inicial pedagógica e a experiência no cargo com um mínimo de fundamentação em gestão administrativa. O diretor escolar representa um cargo de muita visibilidade e responsabilidade na composição de uma educação pública de qualidade (p. 67 – 68).

Desse modo, os conhecimentos teóricos oferecidos no processo de formação desse profissional, associados aos conhecimentos práticos, poderão trazer maior significado ao conjunto de conhecimentos adquiridos que então, poderão se refletir nas experiências vividas de maneira mais concreta na gestão escolar.

Responsável por administrar a unidade escolar em seus mais diversos âmbitos e contextos, o gestor escolar deve receber uma formação que o desafie e o prepare de fato para as adversidades que enfrentará em sua rotina de trabalho. Nesse sentido, cabe aqui refletir sobre a questão do curso de licenciatura plena em Pedagogia, cujo egresso deverá estar apto

para atuar tanto como professor em sala de aula quanto como gestor. Para tanto, deverá ter desenvolvido algumas competências básicas para administrar a unidade escolar e para interagir com sua equipe de trabalho, minimizando conflitos e gerenciando com habilidade as adversidades imprevisíveis do cotidiano escolar.

Além disso, os centros formadores devem considerar que, embora as funções de professor e gestor possam conviver no mesmo contexto, a prática e a rotina de cada uma configuram-se de formas bem distintas, desde as responsabilidades até as tarefas diárias, repensando o currículo que orienta as diferentes funções. Esse é um dos maiores desafios da carreira dos profissionais da educação: saber lidar com maestria com as situações inusitadas do dia a dia escolar, para vencer as dificuldades e estimular o desenvolvimento humano daqueles com os quais deverá conviver em tal contexto e no seu entorno.

Reforçamos a importância de se pensar em uma formação que contemple os diversos aspectos necessários para a constituição do gestor escolar na atualidade, considerando que o sucesso da escola e do educando estão estreitamente ligados à forma em que a unidade de ensino é administrada. É importante que se observe, com os devidos cuidados, as reais necessidades para o exercício da função e que elas reflitam na formação dos gestores escolares.

Além disso, é imprescindível considerarmos que outras licenciaturas, atreladas a um curso de especialização específico na área da gestão, também dão ao indivíduo o direito a pleitear a função de gestor escolar. Porém, se observarmos a pesquisa realizada por Gatti (2010), percebemos que esses cursos possuem um currículo lacônico no que concerne às disciplinas que deveriam subsidiar de forma integral a formação docente e, posteriormente, a formação do gestor, conforme verificamos a seguir:

As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios (p. 1374).

Atualmente, existem variadas maneiras de formar o profissional que poderá ingressar na gestão escolar, porém nem sempre foi assim. Lück (2000) expõe que na década de 70, o MEC instituiu que a função de diretor escolar só poderia ser exercida por profissionais que cursassem a faculdade de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Porém com a mudança política ocorrida na década de 80, que abriu a possibilidade de eleição para os novos gestores escolares, a procura por esse curso diminuiu consideravelmente, tornando

inviável para as universidades a continuidade da sua oferta. A partir daquele momento, iniciou-se a oferta de cursos de especialização em gestão educacional, que acabou sendo buscado por profissionais que já estavam no exercício da função. Entretanto, a oferta era feita com poucas vagas e de forma insuficiente para a formação inicial do gestor escolar. Sendo assim, de acordo com Lück (2000):

(...) recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares (p. 29).

Assim, corroboramos o proposto por Paz (2015, p. 41), quando expõe que “as instituições educacionais deveriam destinar recursos para uma política eficiente de preparação destinada aos gestores, com isso, evitar-se-iam transtornos muitas vezes causados por gestores despreparados ao sistema educacional” (PAZ, 2015, p. 45).

Anteriormente, o gestor escolar era responsável por administrar a escola de forma técnica ou visando os interesses políticos do Estado. Porém, com o fenômeno da democratização e mesmo da globalização, as mudanças ocorridas na sociedade afetaram em diversos aspectos o ambiente educacional e os gestores, bem como os outros profissionais que também atuam na escola, que foram obrigados a se adequarem a essas transformações. No entanto, o processo de formação desses gestores não acompanhou o desenvolvimento das mudanças. De Oliveira (2015) aponta que:

O diretor escolar lida com problemas específicos de nosso contexto de escola pública como: a periferia, a distância da escola, a violência, as condições do prédio escolar e uma carência de acesso aos direitos políticos e sociais básicos. Diante dessa realidade, vê-se que as instituições formadoras ainda não estão preparadas. Como resolver essa questão da formação defasada dos diretores escolares? É preciso rever a formação do diretor escolar (p. 70).

Sendo assim, no processo de formação do gestor escolar é preciso abordar questões referentes a técnicas de ensino, legislação, psicologia da educação ou da aprendizagem, estrutura de ensino, metodologias de ensino ou teorias administrativas ou de gestão e ir além, abordando também, de forma imprescindível, as questões referentes à gestão de pessoas, de verbas públicas, de tecnologias, de patrimônio, de currículo e tantos outros.

As pesquisas nacionais reiteram a importância da formação e capacitação do gestor escolar, entrelaçando esses itens com a qualidade na educação e apontam a dificuldade e complexidade de ser diretor escolar (DE OLIVEIRA, 2015).

Por todas as razões expostas até o momento, entendemos a urgência em voltarmos nosso olhar para a necessidade de reformulações atuais para o curso de Pedagogia e das demais licenciaturas e cursos de especialização que habilitam o sujeito a tornar-se professor. Trata-se de mudanças com o intuito de contemplar uma formação adequada e integral ao gestor escolar, buscando atender às demandas atuais da profissão.

Uma vez traçada a formação desse sujeito nos cursos de licenciaturas e suas nuances, nos dedicaremos agora a compreender o início da carreira dessa importante profissão para o contexto escolar.

#### **2.4. A GESTÃO ESCOLAR: INÍCIO DA CARREIRA E FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

O ingresso na função de gestor escolar pressupõe que, antes do seu início nessa função, o indivíduo já atuava profissionalmente como docente, trazendo consigo uma experiência profissional. Entretanto, por tratar-se de uma nova função na vida profissional, entendemos que no exercício da gestão escolar devemos tratá-lo como iniciante. Embora o contexto lhe seja familiar, os compromissos e responsabilidades inerentes à função são novos.

Em se tratando do início da carreira, seja na docência ou na gestão escolar, sabemos que algumas características são próprias dessa fase profissional e, preocupados em melhor compreendermos essa etapa da vida profissional do gestor, buscamos apoio nos estudos realizados por Huberman (1992), sobre a carreira docente.

Diversos foram os estudiosos que investigaram o ciclo de vida humana, iniciando pelos escritos de Freud e perpassando pelos escritos de Erikson (1950) e White (1952). Foi Becker (1970) o primeiro a tentar aplicar os escritos da tradição psicossociológica ao estudo do docente (HUBERMAN, 1992). Direcionando seus estudos para a carreira do professor, Huberman tornou-se forte referência nas explicações relativas às fases da vida docente. No princípio de seus estudos, aponta-nos a intenção de apenas satisfazer uma curiosidade “sem nos questionarmos em demasia até onde é que ela nos conduziria; a um nível mais conceptual, pretendíamos verificar se os estudos “clássicos” do ciclo da vida individual se confirmavam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores” (p.35).



Muitos foram os questionamentos feitos pelo autor para suscitar seus estudos sobre a carreira do professor e, dentre eles, elencamos alguns que impulsionam também a presente pesquisa:

(...) - Será que há "fases" ou "estádios" no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da "geração" a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

(...) - As pessoas tornam-se mais ou menos "competentes" com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?

- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores?

(...)

- Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?

- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de "tédio", de "crise", de "desgaste", que afectam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente?

(...)

- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?

(...) A nossa impressão era a seguinte: qualquer pessoa que se interesse, de longe ou de perto, pelo ensino não deixará de se apaixonar por estas questões. É que elas suscitam, decididamente, uma viva curiosidade, uma curiosidade que, no nosso caso, se manteve ao longo de oito anos e tenderá (de tal modo as respostas são fascinantes sem, todavia, serem definitivas) a prolongar-se (HUBERMAN, 1992, p. 35 – 36).

Assim, em razão dos longos anos de estudo de Huberman para compreender o ciclo de vida dos professores, por proximidade e semelhanças, nos respaldamos em sua obra para compreender o ciclo de vida dos gestores.

Porquanto, ao pensarmos na forma em que ocorre o ingresso do docente no início da carreira, dentro do contexto escolar, corroboramos o exposto por Silva (1997):

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes frustrante, podendo provocar uma crise de identidade pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a carreira docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado (p. 53).

É preciso reconhecer a importância a ser dada ao início da profissão docente e, por aproximação, do gestor escolar, ressaltando o cuidado necessário para o acompanhamento dessa etapa profissional, dada a fragilidade que se pode encontrar o sujeito nesse estágio, pois como expõem Ferreira, Calil, Pinto & De Souza (2017):

O início da carreira docente configura-se como um período complexo e de intensas aprendizagens e descobertas, já que o professor recém-formado, aqui denominado iniciante, adentra em um novo contexto escolar (p. 432).

Em seus estudos iniciais, Huberman, (1971 e 1974) e Huberman e Shapira (1979), debruçaram-se nas abordagens psicológicas e psicossociológicas para responderem diversas questões, que os instigavam, relacionadas à carreira docente (HUBERMAN, 1992, p. 35). Posteriormente, deixaram como contribuição científica sobre as fases que permeiam o ciclo de vida dos professores, elucidando que esses ciclos podem ser vividos nem sempre pela mesma ordem e que também é possível que indivíduos não passem por todos esses ciclos.

Neste sentido, o autor destaca dois momentos distintos: o da exploração – em que o indivíduo aponta uma opção provisória pela profissão, estando em um momento de investigação da carreira escolhida, que lhe permite experimentar um ou mais papéis dentro da profissão; e o da estabilização – no qual se destaca o compromisso com a profissão escolhida, o intento de focar ou especializar-se em um determinado setor, em busca de um papel de maior importância ou prestígio (HUBERMAN, 1992).

As fases se distinguem pelos diferentes momentos (entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento) e, neste trabalho, daremos ênfase a fase inicial, pelo fato de os sujeitos da presente pesquisa serem gestores iniciantes.

Huberman (1992) relata que a fase inicial da carreira docente ocorre nos dois ou três primeiros anos da carreira, quando então o indivíduo passa por dois momentos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência é o momento em que o indivíduo tem o ‘choque com o real’ e a descoberta caracteriza-se pelo o ‘entusiasmo inicial’. Ambos os momentos são vividos em paralelo e a fase da descoberta é o que torna possível aguentar o choque com a realidade, sendo que podem existir perfis em que um predomina sob o outro.

Para Silva (1997), esse choque com a realidade significa:

o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula, não podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se, antes, de um processo complexo e prolongado (p 54).

O choque com a realidade pode manifestar-se por cinco categorias distintas, sendo elas: percepção dos problemas, mudança de comportamento, mudança de atitude, mudança de personalidade e, por fim, abandono da profissão (SILVA, 1997).

Diante desses elementos que acompanham o choque com a realidade, torna-se imprescindível acompanhar o sujeito no início da profissão, seja como docente ou na gestão

escolar, oferecendo respaldo e suporte necessários para o enfrentamento das situações que podem ocorrer nessa fase.

Nos dias atuais, para assumir a gestão escolar, é necessário que o indivíduo tenha uma graduação em curso de licenciatura plena em Pedagogia e, no caso de outras licenciaturas, é exigido curso em nível de pós-graduação em educação que atenda aos requisitos da lei em vigor. Entretanto, sabemos que nem sempre foi assim.

Na esfera pública municipal, especialmente a que se decante a presente pesquisa, até meados de 2012, a função de gestor escolar era ocupada por aqueles indicados politicamente ou por ter parentesco ou proximidade com gestor da instituição de ensino. Já na rede privada, geralmente dava-se sequência às novas gerações para ocuparem essa função, dentro de um modelo de empresa familiar. Os critérios são definidos pelo proprietário da instituição de ensino.

Na esfera pública, o candidato à gestão deve ser professor e comprovar experiência em sala de aula. Diversas eram as formas de ingresso na profissão, como mostra a pesquisa realizada por De Castro (2008):

A definição do papel da diretora de escola, nas escolas municipais do Estado do Rio Grande do Sul, passa pela tensão entre os critérios políticos e técnicos. A eleição constitui uma das formas de acesso ao cargo, mas o sistema de indicação, clientelístico e tradicional, ainda persiste (DE CASTRO, 2008, p. 85).

Sabemos que, atualmente, na esfera pública, o ingresso pode ocorrer por meio de eleição, indicação, concurso público ou processo seletivo interno, entretanto compreendemos que nem sempre foi assim, como aponta Silva (2011, p. 218):

Citando Nadai, Cortina (1999) chama a atenção para o fato de que a instituição dos concursos nesse período não alterou as práticas clientelistas que tiveram sua origem na República Velha. Na República de 30, a educação ainda era um instrumento de favorecimento e aliciamento pessoal, transformando nomeações, transferências e aposentadorias em mercadorias políticas dependentes do partido no poder, e não um direito ou merecimento. Observa-se, dessa forma, que a identidade do diretor nesse contexto reflete a cultura patrimonialista do Estado brasileiro, em que prevalecem o clientelismo e o autoritarismo centralizador, destacados por diferentes autores (FAORO, 1984; MENDONÇA, 2001). Nesse contexto, a construção da identidade do diretor de escola vincula-se historicamente a um padrão de comportamento determinado pelo Estado, que o coloca como seu representante. Estabelece uma identidade de “fidelidade ao rei”, como coloca Faoro (1984).

Com a redemocratização da política pública do país, o transcurso de reivindicação de processo eletivo para a escolha do gestor escolar teve início em meados dos anos 80, momento em que diversos Estados estabeleceram em suas leis a obrigatoriedade da eleição

para o processo de definição do gestor escolar. Todavia, no início dos anos 90, alguns Estados retrocederam da decisão e mantiveram a escolha dos seus gestores por meio de processo seletivo interno ou nomeações políticas, priorizando seus interesses político-partidários. Paro (1996) propõe que:

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadas da cidadania (p. 378).

O autor relata ainda que as expectativas geradas pelo processo de eleição do diretor escolar não foram atendidas em sua totalidade, pois alguns problemas existentes anteriores ao processo de eleição continuaram existindo (PARO, 1996).

Pensava-se o processo de eleição como um dos solucionadores dos problemas causados pela indicação / nomeação política, que resolveria as questões das práticas tradicionalistas baseadas no clientelismo. A despeito disso, o estudo realizado por Paro (1996), mostrou que até mesmo o processo de eleição trouxe consigo alguns problemas referentes à escolha do gestor escolar, como por exemplo: a falta de participação de pais, alunos, professores e funcionários nas decisões da escola; a presença ainda marcante do autoritarismo e diretividade do diretor, mesmo sendo eleito pela equipe e comunidade escolar, bem como certa resistência à implantação de “outros canais de participação da escola” que auxiliam na gestão, como por exemplo, o Grêmios Estudantil.

No município onde os sujeitos da presente pesquisa atuam, até o ano de 2012, a forma de ingresso na profissão de gestor escolar se dava por meio de indicação. A partir de 2013, na troca de governo e por consequência de Secretário de Educação, essa prática clientelista deu espaço a um processo seletivo interno, no qual os professores que atendem aos requisitos mínimos exigidos pela lei podem concorrer a uma vaga para a função de gestor escolar, participando assim, de um processo configurado um pouco mais democrático.

Os requisitos mínimos para o ingresso na função para o referido município são:

1. Licenciatura Plena em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área de Educação, com carga mínima de 1.000 horas;
2. Comprovação mínima de 3 anos no exercício do magistério;
3. Não estar em estágio probatório;
4. Pertencer, preferencialmente, à unidade escolar na qual desenvolverá suas atividades;

5. Não ter recebido aplicação de penalidade decorrente de processo disciplinar ou sindicância.

Também se faz necessário a inscrição em processo seletivo interno e a apresentação de um projeto baseado em temas previamente estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, todos relativos à educação; sendo posteriormente apresentado para uma banca de mestres e doutores da maior universidade da cidade, com abertura para questionamentos referentes às possibilidades do projeto apresentado, além de prova de títulos comprobatórios. Por fim, atribui-se um conceito / nota aos candidatos, que configuraram uma lista classificatória, sendo utilizada como critério de chamamento para provimento da função de gestor escolar.

Uma vez composta a lista classificatória, o sujeito é convocado a comparecer na Secretaria Municipal de Educação para tomar ciência das escolas que possuem vaga para a gestão escolar e assim decidirem em qual unidade irão atuar. Entretanto, por vezes essa escolha é concluída após conversa entre membros da secretaria e o candidato à vaga, avaliando se o perfil do candidato está em consonância com o perfil da unidade de ensino disponível.

Em seguida, a escola é atribuída ao professor que participou do processo seletivo e daquele momento em diante sua nova função é a de gestor escolar, sendo que o tempo de atuação na gestão não ocorre por mandato, mas sim a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Supomos que os anos de experiência na docência servirão de base para a atuação desse profissional na gestão. Entretanto, para Huberman (1992), apesar da vivência de anos atuando como docente, nessa nova função o sujeito é considerado iniciante e como tal, devemos concentrar nossa solicitude para oferecer o respaldo necessário a fim de atingir o êxito nos anos iniciais da carreira gestora.

Delinear o contexto no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos é de extrema importância para compreendermos e analisarmos os dados obtidos, uma vez que os sujeitos participantes ingressaram na função de gestor escolar nos anos de 2014, 2015 e 2016, passando todos pelo processo seletivo supracitado. Contudo, é necessário previamente compreendermos quais são as competências e habilidades que esses gestores iniciantes devem ter para atenderem as demandas da atualidade.

## 2.5. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO GESTOR: EXIGÊNCIAS PARA AS DEMANDAS ATUAIS

Para compreendermos quais as competências e habilidades que os gestores iniciantes devem apresentar para atenderem as demandas dos dias atuais, começaremos explorando o conceito que alguns autores adotam para definir as competências e assim conseguiremos determinar nosso ponto de vista, baseado nos conceitos apontados por estes estudiosos.

Fleury e Fleury (2001, p. 184) trazem a palavra competência como sendo uma palavra do senso comum “utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo”. E, ao definirem seu conceito, expõem que competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY E FLEURY, 2001, p. 188).

Sobre isso, Dutra, Hipólito e Silva, (2000) afirmam que:

Competência é o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permitem a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação. A competência pode ser prevista ou estruturada, de modo que se estabeleça um conjunto qualificador ideal, para que a pessoa apresente uma realização superior em seu trabalho (p. 162 – 163).

Já para Perrenoud, “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (PERRENOUD, 1999, p. 22) e, de acordo com o autor, verificamos que:

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo (PERRENOUD, 2009, p. 36).

O autor não traz um conceito fechado sobre competências, entretanto, aponta diversos estudos sobre competências e habilidades (PERRENOUD 1999, 2000, 2001, 2002, entre outros) e aponta que:

Competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc (PERRENOUD, 2009, p. 24).

No âmbito educacional, consideramos os estudos de Perrenoud como referência, quando queremos versar sobre habilidades e competência. A leitura em suas obras contribuiu para nossas análises, em especial, sobre o perfil do gestor escolar no enfrentamento das situações próprias desse contexto nos dias atuais.

Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, doutor em sociologia e antropologia, nascido em 1954, atuou como professor no campo do currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. No Brasil, suas obras têm grande notoriedade, por abordar temas complexos da atualidade, como formação, avaliação, pedagogia diferenciada e, principalmente, o desenvolvimento de competências, utilizando um diálogo claro e explicativo.

Perrenoud (2009) traz um ponto de vista em seu texto **A Formação dos Professores no Século XXI** e nos faz refletir a respeito da formação do professor para atender as demandas do futuro, como podemos observar:

Quanto ao tipo de professores que devem ser formados para 2100, ou mesmo 2050, seria preciso ser adivinho para responder a essa questão. No futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comóventes por terem caído no desuso. “Um professor tentava formar 25 alunos ao mesmo tempo, ou 40, ou ainda mais”: isso será informado aos cibervisitantes de um cibermuseu da educação, enquanto assistem com emoção a um filme dos anos 1980, reconstruído em 3-D, sobre um professor que dá sua aula diante da lousa. Rirão diante das imagens do ano 2000, época em que os computadores precisavam de uma tela e de um teclado, 30 anos antes da implantação de um chip no cérebro de todos os recém-nascidos e 70 anos antes que uma mutação genética controlada colocasse em rede todos os espíritos da galáxia. (p. 11)

Neste trecho, apesar da linguagem crítica e ao mesmo tempo irreverente, o autor aponta para a rapidez com que o contexto educacional pode mudar e que, pensar o futuro a longo prazo, pode ser um trabalho perdido, tamanhas mudanças que podem ocorrer dentro deste contexto. Acabando com a ficção científica, como ele mesmo diz, caminhamos para essa reflexão com um olhar atento às mudanças rápidas que ocorrem no cotidiano da escola.

Como nosso foco é estudar o gestor escolar iniciante e, como dito anteriormente, poucos são os estudos acerca desse sujeito, utilizaremos a proximidade da relação entre a profissão docente e a profissão de gestor, para nos debruçarmos nos estudos apontados por Perrenoud (2009) e realizarmos um paralelo entre essas duas funções. Tudo isso com o intuito de identificarmos quais deveriam ser as competências do gestor escolar iniciante para atender às demandas que hoje se apresentam.

Nessa perspectiva, corroboramos o perfil do professor apresentado por Perrenoud (2009) e entendemos que assim também deva ser o perfil do gestor escolar, como assim descreve:

Para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defendo o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo: 1. pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. garantia da Lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7. Intelectual (p. 14).

Em relação à construção de saberes e competências, o autor apresenta um professor que deve ser o “organizador de uma pedagogia construtivista, garantia do sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e percursos de formação” (PERRENOUD, 2009, p. 14). Expõe ainda que o professor deve ter uma postura prática e reflexiva, frente à constante transformação da sociedade, que exige que o professor tenha a capacidade de inovar, negociar e regular sua prática, favorecendo assim, a construção de novos saberes.

Quando pensamos na adaptação que o sujeito deve ter frente às inovações e transformações da sociedade, verificamos que também há a necessidade de repensar os cursos de formação de professores, pois de acordo com o autor, observamos que:

A formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais. Isso se complica ainda mais pelo fato de que vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade. (PERRENOUD, 2009, p. 17)

Para transformar esse cenário, é necessário “descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores” (PERRENOUD, 2009, p. 17) no intuito de renovar de forma eficiente a prática profissional. É necessário unir teoria e prática, a fim de atender as demandas atuais. Corroboramos com o autor quando afirma que:

A formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade (p. 23).

Trazendo para o campo de atuação dos gestores escolares, devemos observar que a escola que existe hoje, não é a mesma de ontem, pois a sociedade mudou e as necessidades mudam constantemente, atendendo a um contexto sócio-histórico-cultural. Observando a



natureza do trabalho pedagógico, cabe lembrar que a formação do gestor, inicialmente, passa pela formação do sujeito professor, mas aí não se esgota, pois há muitas outras exigências que são próprias às situações de uma liderança mais ampla, complexa, pontual e diversificada ao mesmo tempo,

Quando se atua dentro da sala de aula, o ambiente de atuação do professor é reduzido se comparado ao ambiente de atuação do gestor escolar. Mesmo o docente atendendo às famílias dos alunos quando necessário, estabelecendo relações profissionais com os demais funcionários da escola, numa relação de convivência cordial e cotidiana, no momento em que assume sua função na gestão escolar, o professor deverá desenvolver novas competências e habilidades para lidar com novas situações às quais estará exposto ao gerenciar a escola em sua totalidade.

Perrenoud (2009) afirma que não é possível formar apenas com as práticas, mas sim a partir de um trabalho real e então identificar os conhecimentos e competências importantes para aprender nessas condições. Sendo assim, ele exemplifica algumas situações no contexto docente e que iremos trazer para o contexto do gestor escolar, a fim de elucidar as competências necessárias para atender as demandas do cotidiano escolar.

**Quadro 3 – Paralelo com a Gestão Escolar – conhecimentos e competências**

<b>EXEMPLOS EXPOSTOS POR PERRENOUD (2009, p. 19 – 20)</b>	<b>EXEMPLO DE PARALELO COM A GESTÃO ESCOLAR</b>
Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência.	Se os professores resistem, não se interessam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de se envolver com as questões que permeiam a escola deve ser outra competência.
Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores.	Se os pais ausentam-se da vida escolar dos filhos, esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos gestores.
Se sua relação com o saber e com o mundo impede que,	Se a relação dos funcionários com a escola impede que, espontaneamente,

espontaneamente, deem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores.	eles compreendam o ambiente escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos gestores.
Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores.	Se a secretaria de educação exige participação em programas que estão a anos-luz da realidade da escola, questionar os órgãos públicos ou adaptá-los para aliviar seu peso também deve ser competência dos gestores.

**FONTE:** próprio autor (2018).

Acreditamos que a partir do exemplo exposto no quadro acima, tornam-se mais claras algumas das competências que os gestores devem apresentar. De acordo com Perrenoud (2009):

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias (p. 19).

As competências dos gestores despontam de uma somatória de instrumentos e procedimentos adotados no cotidiano escolar em virtude da resolução de problemas e do atendimento das demandas diárias.

Na Rede Municipal de Ensino, o Profissional que desempenha a Função Gratificada de Vice-Diretor de Escola atua como articulador e mediador da política educacional que está sendo implantada pela atual administração, à medida que assiste o Diretor de Escola no exercício de gestão de escolas de ensino fundamental e médio, bem como à execução de trabalhos relativos à implementação dos programas e projetos voltados para o desenvolvimento do ensino do município.

No município em que a pesquisa foi aplicada, a ordem interna que regulamenta o processo de seleção de interessados em exercer a função de vice-diretor de escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tem em seu anexo o perfil e competências esperadas do gestor escolar no exercício da função, como observamos a seguir:

Compete ao Vice-Diretor de Escola assistir o Diretor no que tange ao cumprimento das seguintes atribuições:

- Estabelecer, juntamente com a equipe escolar, o projeto pedagógico, observando as diretrizes da política educacional do município, assegurando a implementação do mesmo.
  - Responder pelo cumprimento e divulgação das portarias estabelecidas pelo órgão municipal de educação, bem como as normatizações quanto à matrícula, remoção, atribuição etc.
  - Promover a integração escola-família-comunidade.
  - Acompanhar a movimentação da demanda escolar da região, propondo acréscimo ou redução do número de classes, quando necessário.
  - Assinar documentos relativos à vida escolar dos alunos e certificados de conclusão de cursos, responsabilizando-se pelo teor dos mesmos.
  - Instituir ou dar procedimento à APM.
  - Participar dos estudos e deliberações relacionados à qualidade do processo educacional, inclusive dos trabalhos realizados no horário de trabalho pedagógico.
  - Delegar competências e atribuições a todos os servidores da escola acompanhando seu desempenho.
  - Remeter expedientes devidamente informados e dentro do prazo legal.
  - Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.
- O Vice-Diretor substitui o diretor de escola em seus afastamentos e faltas, ocasião em que assume integralmente todas as suas atribuições (Secretaria Municipal de Educação, 2013)<sup>1</sup>.

A formação inicial deve oferecer recursos para que o gestor escolar consiga cumprir de forma satisfatória a sua função; porém, é preciso também entender que os recursos necessários para uma prática profissional adequada não provêm apenas da formação inicial e formação continuada, mas também dos “saberes de experiência” que são construídos ao longo dos anos, vivenciando a prática docente (PERRENOUD, 2009, p. 19).

Sendo assim, é fundamental entendermos que não existe um grupo único de competências que os gestores escolares devem desenvolver, uma vez que o contexto escolar está em constante transformação e adaptação às necessidades do mundo contemporâneo. Desta forma, os gestores escolares também devem seguir atentos às mudanças que ocorrem no contexto escolar e se adaptarem a elas, garantindo então o atendimento às demandas atuais.

---

<sup>1</sup> Esta portaria foi publicada pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade em que a pesquisa foi realizada e refere-se ao provimento de cargo de vice-diretor de escola. Entende-se que as atribuições do diretor são as mesmas que as do vice-diretor.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia adotada pela pesquisadora conduziu a pesquisa científica ao longo de todo o processo, auxiliando na obtenção de dados concretos que confirmam ou negam as hipóteses preliminares, conforme apontado por Severino (2007, p. 100). O autor reitera que uma prática científica concreta ocorre pela aplicação de atividades de caráter operacional técnico e cumpre um roteiro preciso em função de um método, identificando que:

O método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão e subjetividade humana (SEVERINO, 2007, p. 102).

Cabe ao pesquisador escolher o método científico que mais se harmoniza com os objetivos da pesquisa, a fim de balizar o caminho que será percorrido ao longo deste trabalho, com o intuito de procurar responder às perguntas de pesquisa. A seguir, estabelecemos o tipo de pesquisa e os instrumentos adotados na condução deste estudo.

#### **3.1. TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois de acordo com Kauark (2010, p. 26) “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Nesta investigação, com base nos objetivos gerais propostos, optou-se pela pesquisa descritiva – exploratória. Descritiva, pelo fato de se pretender estudar e descrever as características da trajetória profissional do grupo de gestores escolares iniciantes e exploratória por ter “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” como propõe Gil (2008, p. 27).

O intento é ter uma visão geral acerca da formação e trajetória dos gestores escolares iniciantes, uma vez que, ao procurar nas bases de dados (Google Acadêmico e IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) verificou-se que existem poucas produções científicas que tratem desse percurso profissional, em especial em seus primeiros anos de atuação, como expõe Gil (2008):

Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Utilizamos um método misto de pesquisa (abordagem qualitativa e quantitativa), cujos procedimentos preveem: “métodos pré-determinados e emergentes, questões abertas e fechadas, formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, análise estatística e textual” (CRESWELL, 2007, p. 34). Dessa forma:

O pesquisador faz a convergência dos dados quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa [...] coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo durante o estudo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais. (CRESWELL, 2007, p. 33).

A abordagem qualitativa foi adotada para atender aos objetivos da presente pesquisa, que buscam conhecer a trajetória docente e a formação dos gestores escolares iniciantes. Elas ocorrem em contexto dinâmico, cujas relações interpessoais e intrapessoais colaboram para determinar as escolhas e os rumos que serão trilhados ao longo da vida profissional. Consideramos não caber aqui, traduzir tais resultados somente por números.

Também fizemos uso da abordagem quantitativa, uma vez que buscamos conhecer os aspectos relacionados à formação docente, à trajetória na docência e ao início da trajetória na gestão educacional de todos os gestores iniciantes, dos anos de 2014 a 2016, no segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

Uma vez estabelecido o tipo de pesquisa, elucidaremos a seguir o campo de estudo em que a pesquisa foi aplicada e os sujeitos participantes.

### **3.2. CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS**

O campo de estudo da presente pesquisa é uma rede de ensino de um município do Vale do Paraíba paulista, constituída por 68 escolas de Educação Infantil, 53 escolas de Ensino Fundamental e 02 escolas de Ensino Médio.

As unidades de ensino que compõem o campo de estudo são 37 escolas de Ensino Fundamental, onde atuam os sujeitos da pesquisa. Essas unidades estão espalhadas, em sua maioria, nos bairros de áreas residenciais periféricas da cidade, estando apenas duas

unidades localizadas em áreas centrais. A clientela atendida é heterogênea, cujos aspectos socioeconômicos e culturais, em sua maioria, são bastante desfavorecidos.

Em média, essas escolas atendem de 600 a 1000 alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) divididos em dois períodos (manhã e tarde), ofertando também o Ensino em Tempo Integral (com atividades de música, artes, dança, capoeira, esportes, teatro, informática e estudos).

Atualmente, essa rede municipal de ensino em que realizamos o estudo conta com o total de 109 gestores, divididos nas 53 escolas municipais de Ensino Fundamental. No ano de 2014 iniciaram-se na gestão escolar 20 novos gestores. No ano seguinte, houve o ingresso de mais 18 gestores. Em 2016, considerando o período de janeiro a outubro, deu-se o ingresso de 15 novos gestores iniciantes.

No total, considerando os três últimos anos, 2014, 2015 e 2016, 53 gestores iniciantes estavam atuando na rede municipal - grupo escolhido para compor a população desse estudo. O grupo convidado e anuente com a condição de sujeitos da pesquisa atua em diferentes unidades de ensino, que brevemente serão caracterizadas na forma de contextos de trabalho dos gestores em análise.

Nesta pesquisa, esperava-se que os 53 gestores identificados como iniciantes no município em questão respondessem ao questionário, entretanto, por adesão, participaram 41 sujeitos respondendo ao questionário e 07 à entrevista.

Para garantir o sigilo da identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa, os mesmos serão tratados como “sujeito 01”, “sujeito 02”, “sujeito 03” e assim por diante até chegarmos ao “sujeito 53”, fazendo referência aos 53 sujeitos que compõem a população desta pesquisa.

Fizemos a opção pela saturação de dados para cessar a captação de novos componentes numa amostra de estudo, sendo que essa saturação ocorre na repetição dos dados, não havendo necessidade em dar continuidade na coleta de novas informações. Assim, as novas entrevistas atuariam de forma não tão significativa para o aprimoramento do pensamento teórico embasado nos dados coletados (FONTANELLA, RICAS E TURATO, 2008).

Ao realizarmos as entrevistas, observamos as falas dos sujeitos no intuito de buscarmos indícios da saturação das informações, que posteriormente foram comprovados

pelo *software* de análise de dados ao apontar falas repetidas em cada classe de palavras gerada pelo programa utilizado.

### **3.3. INSTRUMENTOS**

Como um dos instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação naturalista e participante. Esse recurso é frequentemente aplicado em pesquisas qualitativas e une a análise documental, as entrevistas, a participação direta, a observação e a introspecção. Esse instrumento permite ao pesquisador obter as percepções e expressões das pessoas, por intermédio dos sentimentos, pensamentos e crenças, além da possibilidade de observar comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos (VIANNA, 2003).

Além da observação, utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada para coletar dados.

O questionário atinge um grande número de participantes na pesquisa. Já a entrevista semiestruturada dá a possibilidade de se obter maior número de respostas, especialmente pela facilidade na identificação do tom de voz e na ênfase dada nas respostas (GIL, 2008), agregando maior valor para as informações obtidas durante a coleta de dados.

A primeira etapa foi a aplicação dos questionários para a totalidade dos gestores iniciantes da rede municipal de ensino, composto por 30 perguntas fechadas, dividido em 3 blocos com temas específicos, conforme exposto a seguir: a) Formação docente; b) Trajetória na docência e c) Início da trajetória na gestão educacional, havendo 6 questões referentes à formação docente, 7 referentes à trajetória docente e 17 questões referentes ao início da trajetória na gestão.

Na etapa seguinte, realizamos a entrevista semiestruturada com uma amostra entre 10% a 20% dos sujeitos colaboradores. Acreditamos que esse número fosse suficiente para alcançar a saturação de dados, levantando as informações necessárias e que contemplassem os objetivos da pesquisa. Os sujeitos foram escolhidos por meio de sorteio aleatório e responderam às perguntas constantes no roteiro apresentado no Apêndice IV.

Estabelecidos os instrumentos para coletar os dados, trataremos a seguir dos procedimentos utilizados para tratar os dados obtidos.

### **3.4. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS**

Por se tratar de uma investigação com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), respeitando a Resolução 466 / 12 CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Em seguida, foi encaminhado ofício para a Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para aplicação do questionário aos gestores iniciantes da rede de ensino. Após aprovação da referida secretaria, foram delimitados quais seriam os gestores que se enquadrariam no perfil de sujeitos da pesquisa.

A seguir, para uma melhor compreensão, dividiremos em duas partes o procedimento de coleta de dados. Primeiramente, abordaremos a forma como foram coletados os dados pelos questionários e, em seguida, versaremos sobre o procedimento de coleta dos dados pelas entrevistas.

#### **3.4.1. QUESTIONÁRIOS**

Em momento oportuno, durante reunião dos gestores escolares do município, foram expostos aos sujeitos da pesquisa os objetivos do estudo e então foram convidados a participarem. Os questionários foram entregues aos sujeitos que estavam presente naquele momento e, aos que estavam ausentes, os questionários foram entregues posteriormente em suas unidades escolares de atuação.

Após o consentimento dos sujeitos da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme Anexo I) a pesquisadora esclareceu que serão assegurados sobre o sigilo da identidade, bem como sobre a possível saída do estudo a qualquer momento, se assim o desejarem.

Para haver um controle dos questionários entregues e devolvidos, bem como das demais informações pertinentes a essa etapa da pesquisa, elaboramos uma planilha de controle, presente no Apêndice V. Ela aponta o ano de início de cada sujeito na gestão, a escola em que atua, se recebeu o questionário para preenchimento, se participou da pesquisa respondendo ao questionário e às observações necessárias.

Também constam nessa planilha: a quantidade de questionários entregues e questionários devolvidos, além do número de gestores que iniciaram nos anos de 2014, 2015 e 2016. Nessa planilha os gestores são identificados conforme apontamos no item **4.2**



**População**, com o intuito de preservarmos a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Também foi esclarecido aos sujeitos que, num segundo momento, seria realizado um sorteio aleatório, em que a pesquisadora entrevistaria os sujeitos sorteados (cerca de 10 a 20% dos sujeitos que responderam aos questionários), no intuito de contemplar os objetivos propostos pela presente pesquisa e que seriam contatados posteriormente para participarem da entrevista individual.

Os questionários respondidos estão arquivados com a pesquisadora e serão armazenados por cinco anos, sendo destruídos após esse período.

### **3.4.2. ENTREVISTAS**

Para a fase das entrevistas, realizamos um sorteio aleatório dentre todos os sujeitos que responderam o questionário. Pela ordem do sorteio, os sujeitos apontados para participarem das entrevistas foram: 09, 49, 16, 24, 29, 33 e 53.

Sendo assim, a pesquisadora entrou em contato previamente com os sujeitos sorteados para essa fase e esclareceu como seria a etapa da entrevista, oferecendo a eles a escolha do ambiente e do horário, conforme disponibilidade, de modo que cada sujeito colaborador se sentisse à vontade, para não comprometer os resultados da pesquisa.

Os dados da entrevista foram gravados em mídia digital, transcritos (como consta no Apêndice VI), arquivados com a pesquisadora e serão armazenados por cinco anos, sendo destruídos após esse período.

Sendo assim, depois de estabelecidos os critérios para a coleta dos dados, a seguir trataremos a respeito de como as informações obtidas serão analisadas.

### **3.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS**

Os dados obtidos na presente pesquisa serão analisados tanto pela abordagem qualitativa quanto pela abordagem quantitativa.

### 3.5.1. ANÁLISE QUALITATIVA

Para a análise de dados qualitativos utilizamos a análise de conteúdo apresentada por Franco (2005), que expõe:

Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana (FRANCO, 2005, p.14).

A análise de conteúdo deve ser reflexo dos objetivos da pesquisa e pode ser aplicada em instrumentos estruturados (questionários), bem como em entrevistas e conversas de qualquer espécie, abrangendo códigos e suportes linguísticos (escrito e oral), icônico e outros códigos semióticos.

A autora expõe que análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa “que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2005 p. 20), em que identificamos as características nela contida, de forma objetiva e sistemática, no intuito de realizar as inferências necessárias para a compreensão e análise dos dados coletados pela pesquisa.

De acordo com Franco (2005, p. 25 – 26):

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação.

A presente pesquisa seguiu com a análise de conteúdo, realizando a pré-análise, que tem como propósito a organização. Ela inicia-se pela leitura flutuante, em que se estabelece contato com o material, tornando possível conhecer e analisar o texto, para então cumprir o compromisso de escolher quais documentos serão submetidos à análise, respeitando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, a fim de construir os objetivos / hipóteses e formular indicadores seguros e precisos que fundamentem a interpretação final.

Para a fase da análise propriamente dita, criamos as categorias a serem analisadas, ligadas aos objetivos e temas expostos, para concluirmos com o tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

Todos os dados foram discutidos à luz da literatura sobre a temática em questão.

### **3.5.2. ANÁLISE QUANTITATIVA**

Para a análise de dados quantitativos, que visa apontar numericamente a frequência e a intensidade dos dados obtidos, empregamos duas ferramentas distintas, sendo uma para cada tipo de instrumento utilizado.

#### **3.5.2.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

Os questionários foram entregues aos 53 gestores iniciantes indicados pela Secretaria de Educação do município em que a pesquisa foi aplicada. Foram devolvidos à pesquisadora 41 questionários respondidos, que passaram por uma análise criteriosa, a fim de avaliar se estavam completos, para então comporem os dados obtidos pela pesquisa.

Os dados foram tabulados em uma planilha criada pela pesquisadora, que possibilitou identificar, conhecer e apontar em números percentuais dados referentes ao:

1. Perfil sociodemográfico do gestor iniciante;
2. Formação docente do gestor escolar;
3. Trajetória docente do gestor escolar;
4. Início da trajetória na gestão escolar.

Esta planilha é apresentada e debatida no item **5. Resultados e Discussão** desta pesquisa.

Para analisar os dados obtidos pelos questionários, a planilha destaca as porcentagens de cada resposta, também apresentadas em forma de gráficos. Pelo fato das respostas do questionário serem apresentadas com opções fechadas (“sim”, “não” ou “parcialmente”) é dispensável a utilização de um *software* de análise.

#### **3.5.2.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

As entrevistas foram realizadas com 07 gestores iniciantes, gravadas em aparelho eletrônico e transcritas logo em seguida pela pesquisadora, para facilitar a compreensão e a interpretação dos dados.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas, utilizamos o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que “permite realizar análises estatísticas no *corpus* de texto e em tabelas individuais” (IRAMUTEQ, 2017) e que, de acordo com Camargo e Justo (2013):

Viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO E JUSTO, 2013, p. 513).

As entrevistas foram transcritas e os dados foram formatados, para que tornasse possível sua utilização no *software* IRAMUTEQ, que faz um tratamento inicial das falas do sujeito.

Depois de formatado, os dados foram inseridos no *software*, que analisou e gerou diversos relatórios. Nesta pesquisa, utilizamos o *dendrograma* e o relatório nomeado pelo *software* como *export*.

O *dendrograma* divide os dados em 6 classes de palavras e apresenta o percentual de incidência de cada classe no *corpus* do texto.

O relatório *export* refere-se aos arquivos nomeados pelo *software* como *classe\_1\_export.txt*. Cada classe de palavras apresenta um relatório com pequenos trechos das falas dos sujeitos, que nos permitiu, após a leitura de cada um dos arquivos das seis classes de palavras, identificar os temas e os subtemas a que se referem cada uma delas e organizar a **Tabela 4**, verificada adiante e que nos pautou na realização da análise das entrevistas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao total, foram identificados pela Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisa foi aplicada, 53 sujeitos com o perfil solicitado para o estudo. Os questionários foram entregues a todos os gestores iniciantes identificados e destes, 41 questionários foram devolvidos respondidos. Destes 41, foi realizado sorteio e escolhido 7 gestores iniciantes para realizar a entrevista. Ao todo, 12 sujeitos não demonstraram interesse em participar da pesquisa e em responder ao questionário.

Sendo assim, os dados analisados a seguir correspondem aos 41 questionários recebidos pela pesquisadora e aos dados coletados nas 7 entrevistas realizadas.

##### **4.1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DO GESTOR INICIANTE**

Para compreendermos o problema delineado, de acordo com Duarte (2002, p. 141), é primordial a descrição e delimitação dos sujeitos da pesquisa, pois torna viável delimitar o perfil da população estudada.

Sendo assim, identificamos o perfil sociodemográfico dos gestores escolares iniciantes, reunindo informações tais como sexo, idade, faixa salarial, instituições de ensino que frequentaram (pública ou particular) e grau de instrução (graduação, pós-graduação, mestrado e / ou doutorado).

Estes dados serão apresentados separadamente, em forma de gráficos, para que assim possamos discuti-los à luz da literatura.

Verificamos que, em relação ao sexo dos gestores iniciantes, 88% dos sujeitos são do sexo feminino e apenas 12% do sexo masculino.

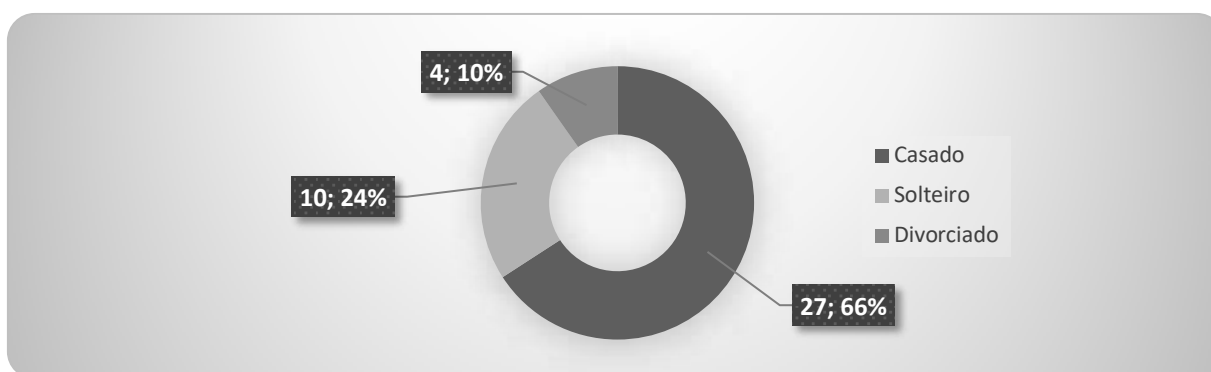
Os cursos de licenciatura servem como base de formação dos gestores escolares e esses cursos apontam uma maior parte do seu corpo docente como sendo do sexo feminino, como mostram Gatti & Barreto (2009, p.162) em que “predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade”. É comum observarmos o predomínio de mulheres também na profissão docente em nosso país, como evidencia e explica Gatti (2010):

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2010, p. 1362 – 1363).

Essa feminização ocorre há décadas e além de Gatti (2010), podemos citar outros autores que também apontam para o predomínio de mulheres na profissão docente, como por exemplo, Gatti & Barretto (2009), Carvalho (2012) e Moreira (2012).

Quanto ao estado civil dos gestores iniciantes, verificamos o que segue:

**Figura 2 – Estado civil dos gestores iniciantes**

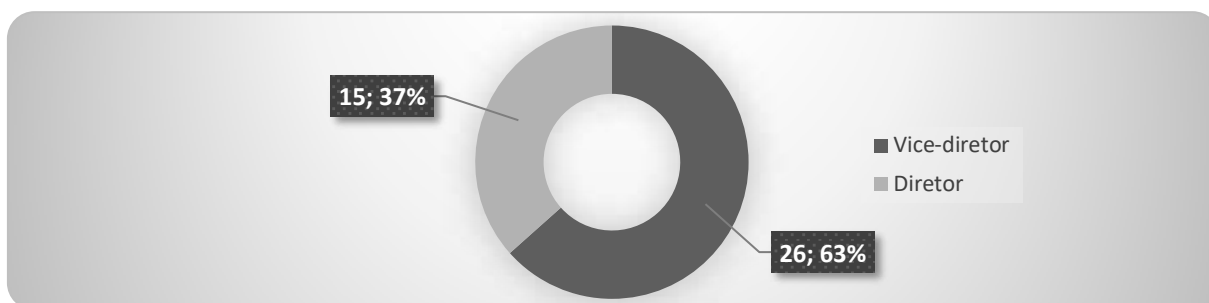


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Conforme mostra a figura, conseguimos averiguar que a maior parte dos gestores são casados e a menor parte, divorciados. Esses dados se aproximam aos dados indicados pelo relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que aponta o perfil dos professores brasileiros sendo, em sua maioria, “casados (55,1%), situação essa que não varia muito segundo o sexo [...] e 28,3% serem solteiros” (UNESCO, 2004, p. 48).

O terceiro gráfico traz a situação funcional dentro da Prefeitura Municipal em que os gestores atuam, como vemos a seguir.

**Figura 3** – Função dos gestores iniciantes

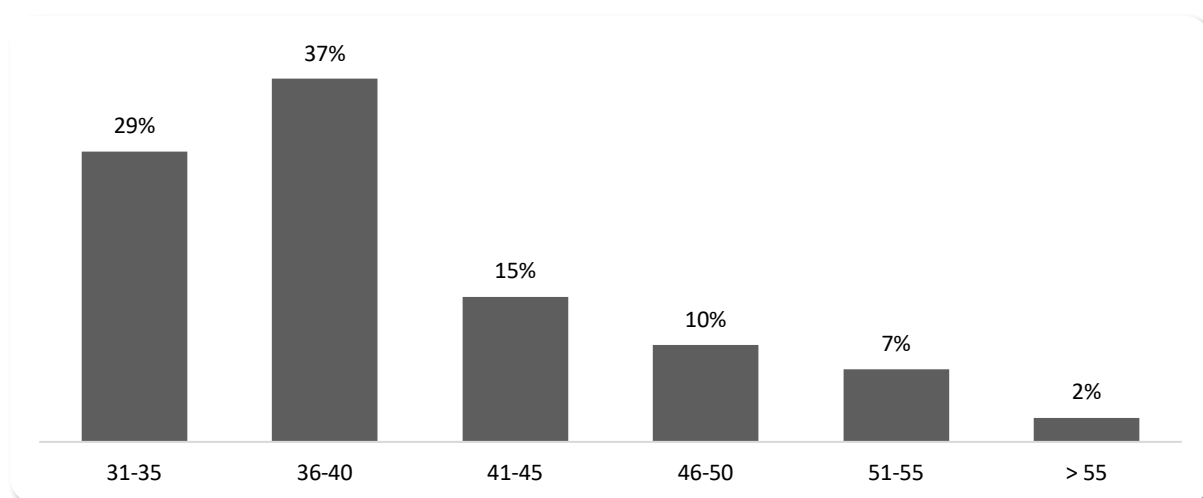


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Observamos que 63% dos sujeitos da pesquisa atuam na vice-direção e 37% dos sujeitos atuam na direção. Atribuimos o fato de o maior percentual ser referente a sujeitos que ocupam a função de vice-diretores em virtude de serem professores que estão ingressando na função gestora há pouco tempo. Trata-se de um critério da Secretaria Municipal de Educação onde a pesquisa foi aplicada, em que o sujeito atua, preferencialmente, primeiro na vice-direção, no intuito de adquirir experiência e, posteriormente, caso a Secretaria Municipal de Educação julgue devido, ele ocupe a função de diretor.

A seguir, o quarto gráfico nos mostra os percentuais relativos à faixa etária dos sujeitos da pesquisa:

**Figura 4** – Faixa etária dos gestores iniciantes

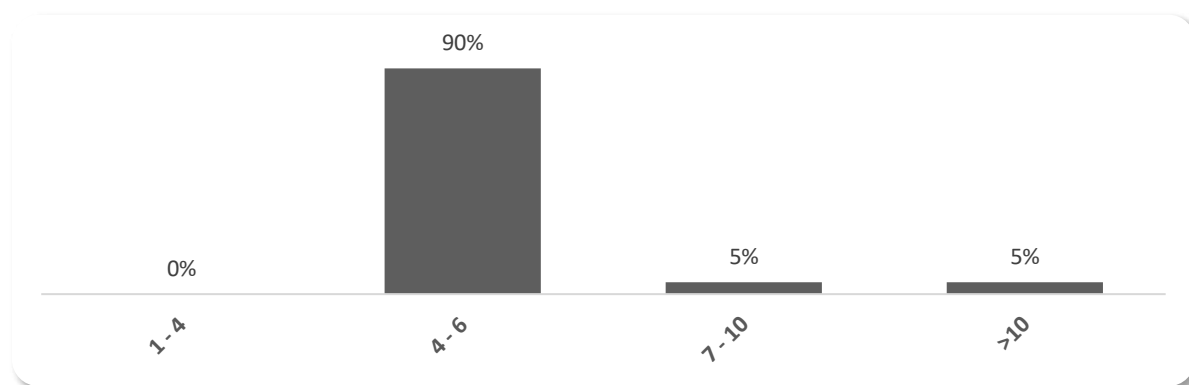


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Os dados coletados pelo sistema Educacenso e divulgados pelo INEP (2016, p. 23) referentes aos professores, mostram que “há uma concentração maior de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente)”. Com isso, ao observarmos o gráfico acima, percebemos que os dados coletados pela presente pesquisa referentes aos gestores se assemelham aos dados apontados pelo INEP.

O quinto gráfico, a seguir, nos revela a faixa salarial dos gestores iniciantes, utilizando como parâmetro o salário mínimo nacional, que de acordo com Brasil (2017), corresponde ao valor de R\$ 937,00, divididos em quatro faixas salariais, como vemos a seguir:

**Figura 5 – Faixa salarial dos gestores iniciantes (salário mínimo)**



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Como podemos constatar, a maior parte dos gestores iniciantes ganha entre 4 a 6 salários mínimos, que seria o equivalente entre R\$ 3.784,00 a R\$ 5.622, para uma jornada de trabalho de 40 horas mínimas semanais. O piso nacional do magistério, segundo Brasil (2017), é de R\$ 2.298,80 para um docente que atua com a carga horária mínima de 40 horas-aula semanais.

Se levarmos em conta que no município em que esta pesquisa foi aplicada, o gestor, obrigatoriamente, teve que atuar, no mínimo, durante três anos no magistério antes de ingressar na função da gestão, observa-se a seguinte situação: A cada ano, os funcionários deste referido município recebem 2% de acréscimo salarial, denominado como anuênio, além da correção salarial que pode ou não ser aplicada pelo gestor municipal. Percebemos, assim, que o salário do docente que atua na gestão educacional é bem próximo ao piso salarial nacional do magistério.

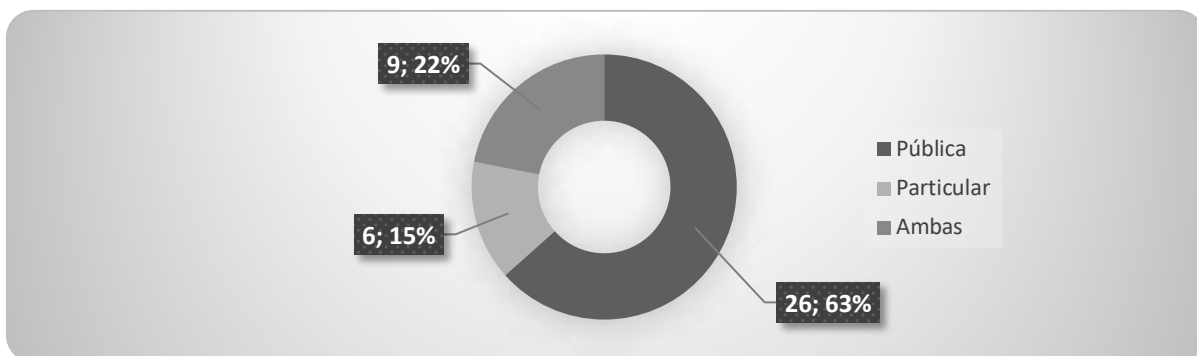
Os dados apresentados levantam o alerta quanto a uma possível desvalorização da profissão de gestor escolar, como nos aponta De Castro (2008):



Como o trabalho do professor e do educador não recebem as mesmas recompensas obtidas em outras atividades profissionais, tais como recursos financeiros e prestígio, o da diretora de escola tenderá a ser um trabalho não valorizado e recompensado socialmente (DE CASTRO, 2008, p. 74).

O próximo gráfico nos traz informações referentes ao tipo de instituição de ensino frequentada pelos sujeitos da pesquisa durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como podemos verificar:

**Figura 6** – Tipo de escola durante Ensino Fundamental e Médio

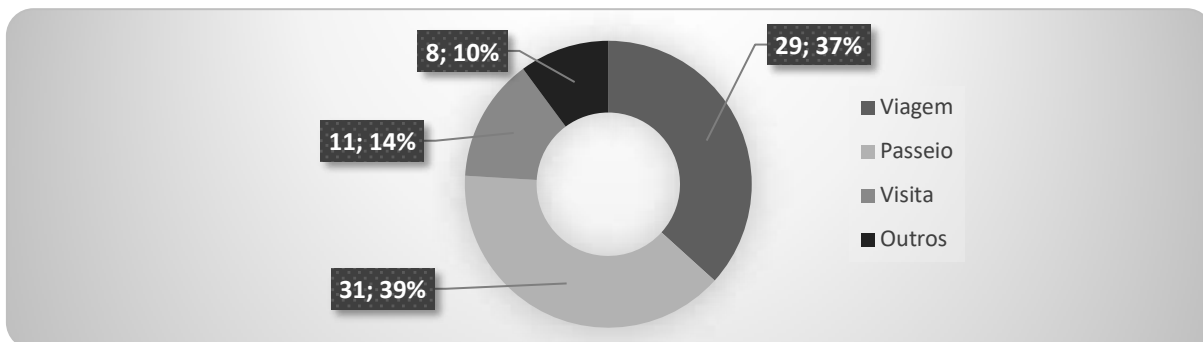


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Constatamos com o gráfico acima, que a maior parte dos gestores iniciantes estudou em escolas públicas durante a educação básica. Em pesquisa realizada com professores do Brasil (alunos de Pedagogia e outras licenciaturas), por Gatti e Barreto (2009, p. 167), foi averiguado que “os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o Ensino Médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente”.

No gráfico abaixo, estão relacionadas às opções de lazer escolhidas pelos gestores iniciantes que participaram da pesquisa.

**Figura 7** – Opções de lazer dos gestores iniciantes



**Fonte:** Próprio autor (2017).

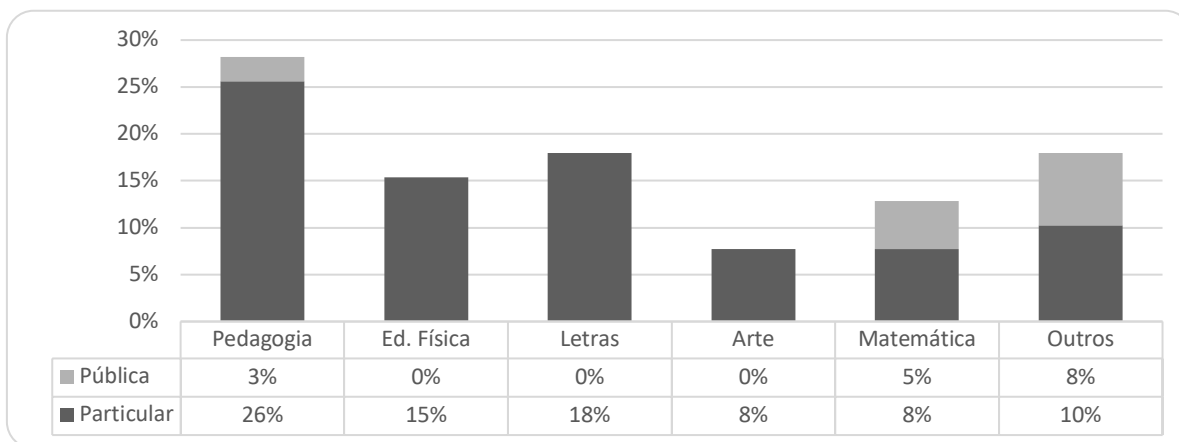
Observamos que as opções de entretenimento preferenciais dos gestores são passeios (39%) e viagens (37%), ocupando 76% das escolhas feitas para atividades de lazer que ocupam suas vidas nos momentos em que não estão trabalhando.

Visitar amigos e parentes foi a opção de 14% dos gestores e 10% assinalaram outras opções de passatempo, citando, como por exemplo, ir ao teatro, cinema, exposições, mostras culturais, shopping, festas populares e shows musicais.

Nos próximos quatro gráficos, visualizamos a formação universitária dos sujeitos desta pesquisa quanto a graduação e pós-graduação, sendo divididas em instituições públicas e particulares.

No primeiro gráfico referente à graduação, percebemos que o percentual mais alto é o da primeira formação em Pedagogia (29%), seguido por Letras (18%), Educação Física (15%), Matemática (13%), Arte (8%) e demais graduações (18% - Filosofia, Biologia, Arquitetura, Direito, Geografia e História), como podemos observar abaixo:

**Figura 8 – 1ª Graduação dos gestores iniciantes**



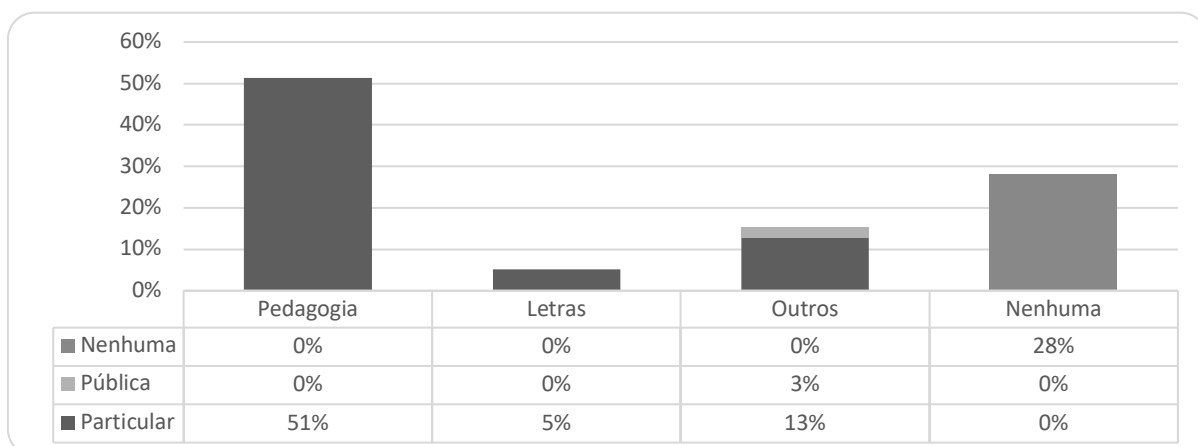
**Fonte:** Próprio autor (2017).

Notamos também que 84% dos gestores concluíram a primeira graduação em instituições particulares de ensino e apenas 16% em instituições públicas.

No segundo gráfico referente à graduação, percebemos que o percentual mais alto é o da segunda formação em Pedagogia (51%), seguido por Letras (5%) e pelas demais graduações (16% - Matemática, Educação Física, Engenharia, Arte e Direito).

Averiguamos que 28% dos gestores não possuem uma segunda graduação, pelo fato de possuírem a Pedagogia como primeira graduação, conforme verificamos a seguir.

**Figura 9 – 2ª Graduação dos gestores iniciantes**

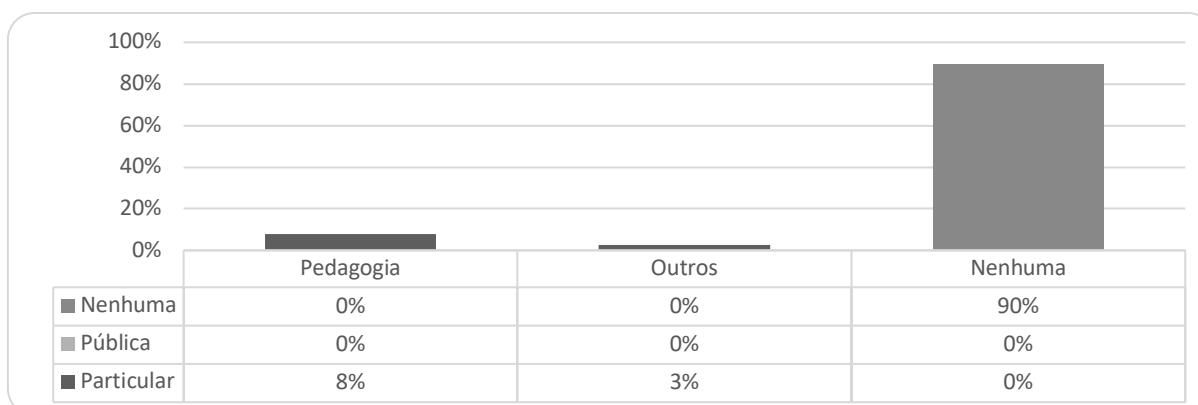


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Observamos também que, dos 72% que fizeram uma segunda graduação, 96% concluíram a segunda graduação em instituições particulares de ensino e apenas 4% em instituições públicas, sendo que 71% dos gestores optaram pela Pedagogia como segunda graduação.

No terceiro gráfico referente à graduação, percebemos que apenas 10% possui uma terceira graduação e, destes 10%, 75% escolheu a Pedagogia como terceira formação, conforme nos mostra a figura abaixo:

**Figura 10 – 3ª Graduação dos gestores iniciantes**



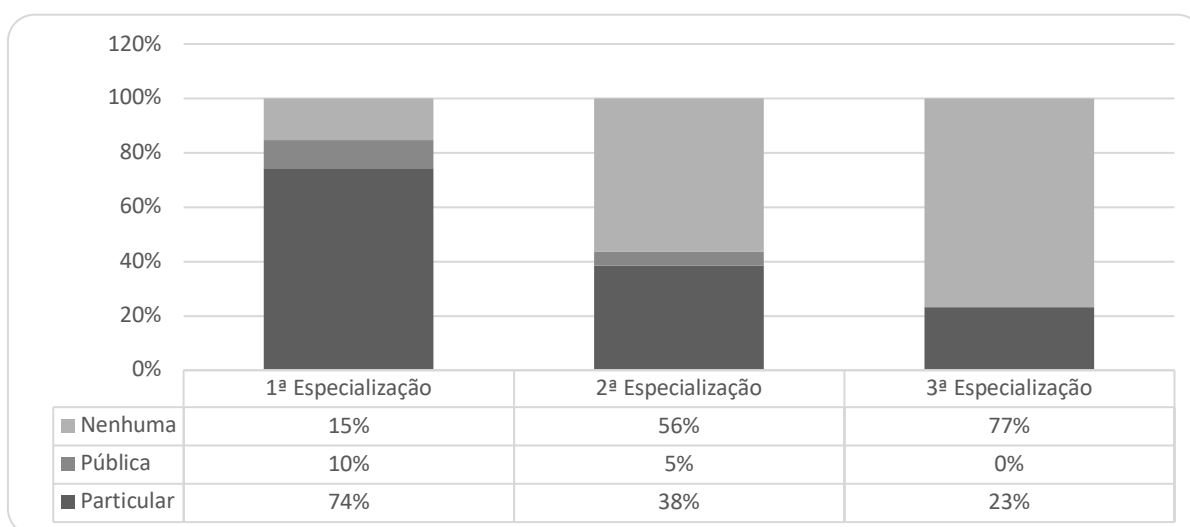
**Fonte:** Próprio autor (2017).

Notamos na figura acima, que das terceiras graduações, nenhuma foi realizada em instituição pública de ensino.

Se avaliarmos os três últimos gráficos, podemos perceber que de todas as graduações, 90% foram realizadas em instituições particulares de ensino e apenas 10% em instituições públicas de ensino.

No gráfico apontado a seguir, podemos verificar as porcentagens quanto aos gestores que cursaram uma, duas ou três especializações tanto em instituições públicas de ensino, quanto nas particulares. Cabe ressaltar que entendemos cursos de especialização e pós-graduação como sinônimos.

**Figura 11 – Pós-graduações dos gestores iniciantes**



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Grande parte dos gestores possui pós-graduação, conforme averiguamos na figura acima. Nela, é possível notar que 85% possuem uma pós-graduação, 43% possuem duas pós-graduações e 23% possuem três pós-graduações, repetindo o parâmetro observado anteriormente, em que o maior percentual de estudo na etapa de graduação foi realizado em instituições particulares de ensino.

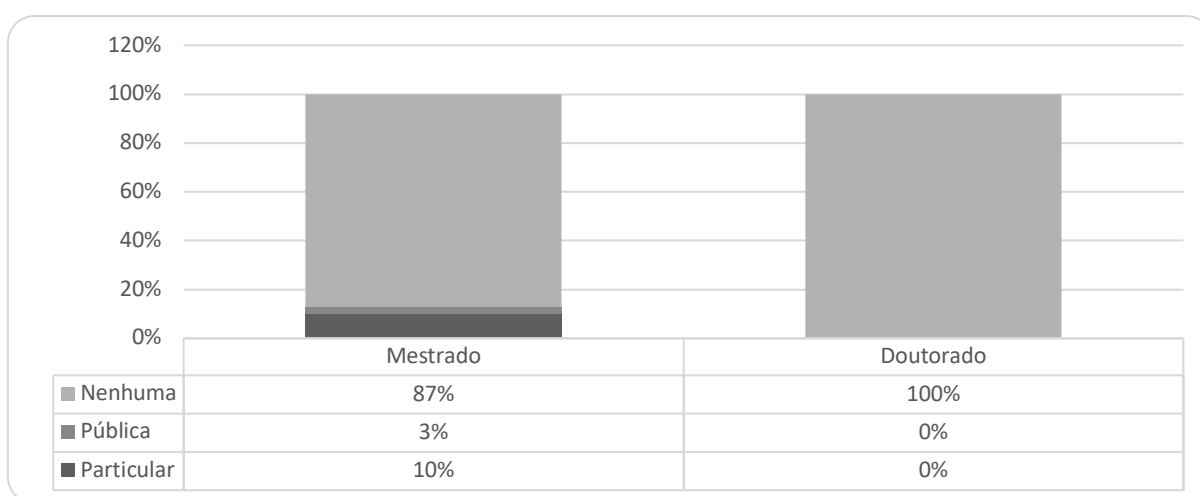
Apenas 15% dos gestores iniciantes não possuem nenhuma especialização e dos 85% que possuem uma especialização, 75% estudaram em instituição particular de ensino e 10% em instituição pública de ensino.

Em relação à segunda especialização, os percentuais diminuem quanto ao número de gestores com essa segunda titulação. Cai para 38% o número de gestores que concluíram a segunda especialização em instituição particular de ensino e para 5% o número de gestores que concluíram em instituição pública de ensino, somando os 43% de sujeitos que possuem dois cursos de pós-graduação.

Já para a terceira especialização os números são ainda menores, pois apenas 23% possuem a terceira pós-graduação realizada em instituição particular de ensino, não havendo nenhum gestor que tenha concluído essa terceira especialização em instituição pública de ensino.

Quanto aos cursos de *Stricto Sensu*, é possível perceber que, conforme mostra o gráfico abaixo, apenas 13% dos gestores possuem mestrado e nenhum gestor possui curso de doutorado.

**Figura 12 – Mestrado / Doutorado dos gestores iniciantes**



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Quanto à formação dos gestores iniciantes, sujeitos da presente pesquisa, podemos perceber que até a etapa da formação básica, 62% frequentaram instituições de ensino públicas. Por outro lado, inverte-se esse quadro quando a etapa de formação passa a ser referente a graduações e pós-graduação, em que 90% concluíram seus estudos em instituições particulares de ensino.

Também é possível averiguar que a faixa salarial dos gestores não se altera de acordo com o grau de instrução que eles possuem. Um dos elementos que pode contribuir para esse caso é o fato de que o município onde a pesquisa foi aplicada não apresenta plano de carreira do servidor público municipal.

Por fim, com a análise dos dados referentes ao perfil sociodemográfico dos gestores iniciantes, podemos notar que, de forma geral, a maioria desses sujeitos apresentam as seguintes características: possuem sexo feminino; estão casados; atuam como vice-diretores; estão entre 30 e 40 anos de idade; recebem de 4 a 6 salários mínimos; concluíram o Ensino

Fundamental e Médio em escolas da rede pública de ensino; têm como opções de lazer viagens e passeios; são formados em Pedagogia; possuem cursos de especialização; na graduação e pós-graduação estudaram em instituições particulares de ensino; poucos cursaram o Mestrado e nenhum cursou o Doutorado.

Após termos traçado o perfil sociodemográfico dos sujeitos da presente pesquisa, analisaremos os demais dados obtidos com o questionário e as entrevistas, a fim de contemplarmos todos os objetivos da presente pesquisa.

## **4.2. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DOCENTE DO GESTOR ESCOLAR**

Para analisarmos os dados referentes à formação e trajetória dos gestores iniciantes, nos apoiaremos nos dados logrados tanto pelo questionário aplicado aos 41 gestores quanto à entrevista realizada com os 7 sujeitos da pesquisa, respeitando a aproximação temática dos dados obtidos.

Conforme citado anteriormente, os dados obtidos na entrevista foram transcritos e formatados propriamente para serem rodados no *software* IRAMUTEQ.

Após a inserção dos dados no *software*, as palavras ditas pelos entrevistados foram organizadas pela incidência em que se apresentam no texto, divididas em grupos de palavras denominados Classes de Palavras.

Com a utilização desse *software*, é possível fazer análises lexicais clássicas, análise de especificidades, análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise de similitude e nuvem de palavras. A seguir, apresentamos algumas dessas análises e apontamos o panorama geral apresentado pelo *software*, analisando cada classe de palavra separadamente.

### **4.2.1. ANÁLISE DOS DADOS**

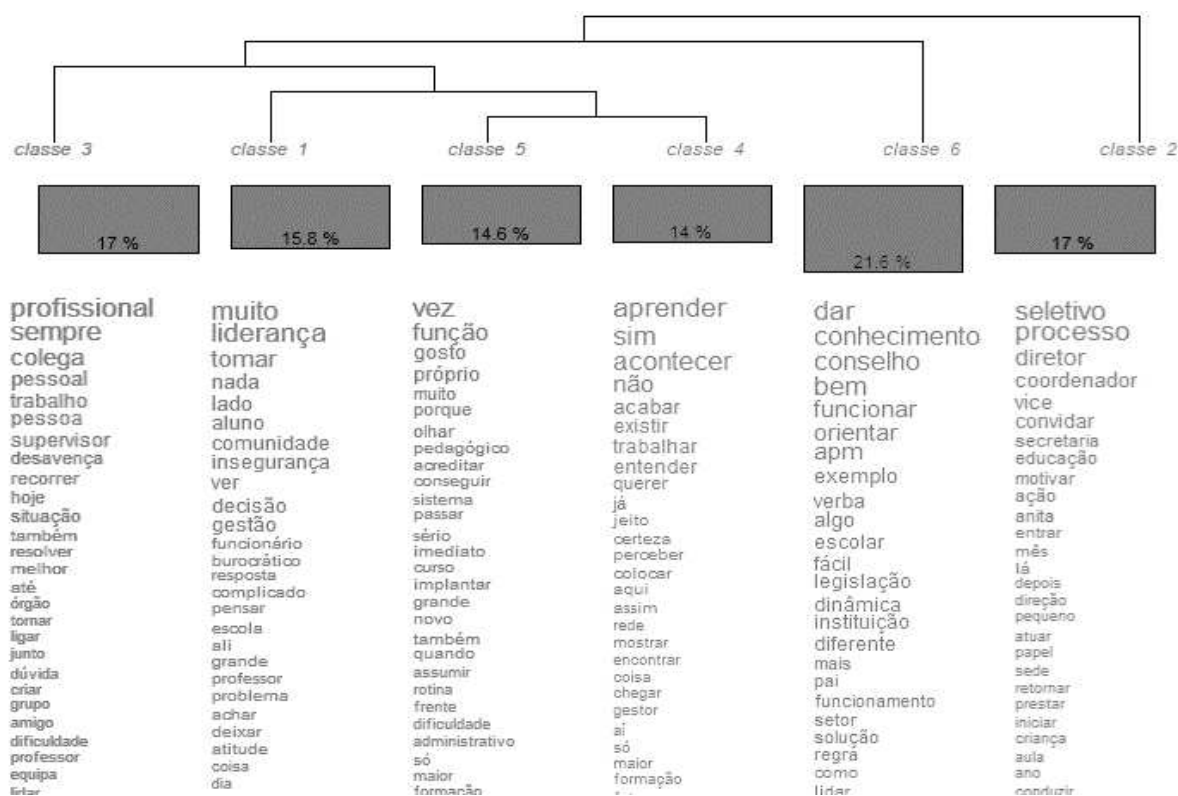
Para facilitar a compreensão da análise dos dados coletados, utilizaremos uma ferramenta de estudo e aprendizagem que classifica as informações coletadas denominada mapa conceitual.

Sendo assim, no presente estudo utilizaremos o mapa gerado pelo IRAMUTEQ, que esquematiza e organiza as informações e conceitos, dividindo as palavras em grupos, denominados Classes de Palavras.

As Classes de Palavras reveladas pelo *software* são formadas por proximidade e, na presente pesquisa, foram divididas em seis partes expostas em forma de diagrama ou representação icônica, utilizada para organizar os fatores e variáveis, denominado dendrogramas.

Na figura a seguir conseguimos observar o dendrograma de porcentagens de incidências de cada Classe de Palavra e quais as palavras que compõem cada classe:

**Figura 13 – Dendrograma das classes elaboradas pelo IRAMUTEQ - palavras**



**FONTE:** IRAMUTEQ (2017).

Analisando o dendrograma exposto acima, podemos perceber que a Classe 4 e a Classe 5 são as que mais apresentam proximidade, por estarem unidas por uma chave. Próxima a essas duas classes, encontra-se a Classe 1 que, em seguida, unem-se todas pela chave com a Classe 3. A interseção dessas quatro classes aproxima-se da Classe 6, que unidas, são contrapostas pela Classe 2, que averiguamos estar mais distantes de todas as outras classes.

As palavras que aparecem primeiro na lista apontada na figura acima são as que têm maior incidência no *corpus* do texto de cada classe, sendo as mais frequentes no discurso dos entrevistados, destacadas em fonte maior. Já as que se apresentam em fonte menor em cada classe são as palavras que aparecem com menor incidência no *corpus* do texto. Para exemplificar, utilizaremos a Classe 1, em que as palavras que mais se apresentam no texto são  **muito, liderança e tomar** e as palavras que aparecem com menor incidência são **atitude, coisa e dia**.

Ao dividir o *corpus* do texto em classes de palavras, o *software* IRAMUTEQ também apresenta um relatório em que é possível verificar os trechos do *corpus* de texto que estão relacionados a cada classe de palavra apresentada. Com base neste relatório, após leitura e compreensão da temática apresentada em cada classe de palavra, foi elaborada a tabela a seguir.

**Tabela 4 – Temas e subtemas das Classes de Palavras**

<b>CLASSE DE PALAVRAS</b>	<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS</b>
<b>Classe 1</b>	Desafios enfrentados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades encontradas no começo</li> <li>• Adaptação à nova função</li> <li>• Insegurança – falta de respaldo</li> </ul>
<b>Classe 2</b>	Ingresso na função de gestor escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de ingresso na profissão</li> <li>• Apoio / motivação</li> </ul>
<b>Classe 3</b>	Suporte profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílio na resolução dos problemas</li> <li>• Rede de apoio</li> <li>• Como enfrentar as dificuldades</li> </ul>
<b>Classe 4</b>	Aprender a ser gestor escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de aprender na prática</li> <li>• Preparação para o ingresso na função</li> <li>• Formação do gestor escolar</li> </ul>
<b>Classe 5</b>	Apreço pela Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escolha pela profissão</li> <li>• Prazer em exercer a função</li> </ul>
<b>Classe 6</b>	Conhecer a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização / funcionamento da escola</li> <li>• Conhecer os trâmites burocráticos para amenizar as dificuldades</li> </ul>

**Fonte:** Próprio autor (2017).



O intuito desta tabela é organizar e nortear a discussão e análise dos dados apresentados em cada classe separadamente, sendo que o critério de apresentação de análise dos dados expostos ocorrerá por aproximação temática das classes, por se tratar de uma análise temática.

Neste contexto, incluímos os dados levantados pelo questionário que apresentam aproximação com os temas apresentados pelas classes de palavras do IRAMUTEQ e estabelecemos uma lógica para realizar a análise, ponderando que o sujeito aprende a ser gestor, enfrenta dificuldades e desafios, examina a necessidade de suporte profissional, conhece o ambiente em que atuará, para então avaliar o ingresso na função.

Desta forma, a ordem da análise foi realizada na sequência a seguir: **Aprender a ser gestor escolar através das dificuldades** (Classe 4), **Gosto pela educação** (Classe 5), **Desafios enfrentados no início da função** (Classe 1), **Suporte profissional** (Classe 3), **Conhecer a escola** (Classe 6) e **Ingresso na função de gestor escolar** (Classe 2).

#### 4.2.1.1. APRENDER A SER GESTOR ESCOLAR ATRAVÉS DAS DIFICULDADES

**Tabela 5 – Temas e subtemas das Classes de Palavras 4**

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 4	Aprender a ser gestor escolar através das dificuldades	Dificuldades de aprender na prática	Aprender, perceber e rede.
		Formação do gestor escolar	Formação, gestor e entender.
		Preparação para o ingresso na função	Trabalhar, existir e acontecer.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

O tema averiguado na Classe de Palavras 4 gerada pelo IRAMUTEQ é aprender a ser gestor e, ao buscarmos nas entrevistas as falas dos gestores iniciantes que versam sobre os subtemas e palavras apresentadas nesta classe de palavras, começamos a delinear a maneira como esses gestores iniciantes aprenderam a exercer a nova função.

As palavras que compõem a Classe 4 estão representadas na figura a seguir:

**Figura 14** – Nuvem de Palavras da Classe 4



**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

No discurso dos gestores iniciantes que foram entrevistados, verificamos alguns pontos que foram elencados como fatores que dificultam o aprendizado na nova função. Como, por exemplo, o fato de ter que aprender na prática e, por vezes, sozinho, por não ter recebido instruções suficientes a respeito do cargo exercido em momento anterior ao ingresso na função, como relata o Sujeito 09:

*Porque a escola não para enquanto você está aprendendo. A escola está acontecendo e ter alguém que respire com você e fale com você: “calma! Olha é aqui, é assim (...)”*

Corroborando a fala exposta acima, verificamos, a seguir, o relato feito pelo o Sujeito 24:

*Quando eu fui diretora pensei que seria que eu ia pegar já uma escola redondinha só que não eu tive que arrumar todas as fichas das crianças aprender a fazer tudo (...) eu não sabia nem o que era o consolidado fui aprender porque a supervisora chegou e queria o consolidado e eu fiquei quietinha esperando pegando as coisas e aí eu consegui perceber que o consolidado era o único que eu não tinha mostrado para ela.*

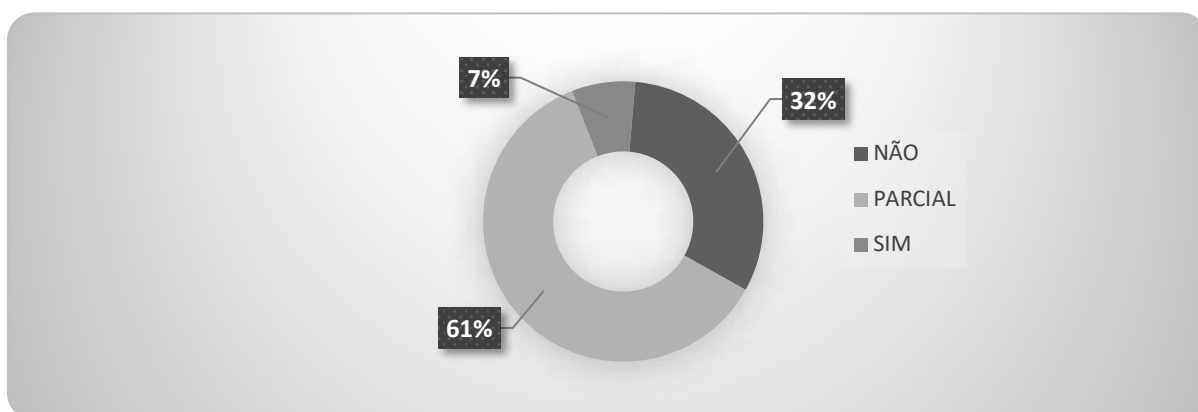
Trilhando este mesmo caminho e validando as falas expostas acima, observamos a fala do Sujeito 49:

*Você vai aprendendo conforme as coisas vão acontecendo e eu acho que essa é a maior dificuldade! Não existe uma receita pronta.*

Neste sentido, investigamos a respeito da formação docente recebida por esses sujeitos, a fim de levantarmos informações relativas à percepção que eles têm em relação à formação recebida para atuarem como docentes e gestores. Com isso, pudemos perceber que quanto à formação docente, no total, apenas 7% dos gestores acreditam que a formação recebida na graduação foi suficiente para exercer a sua profissão; enquanto 32% acreditam

não ter sido suficiente e, a grande parte, 61% dos gestores acredita que a formação recebida na graduação auxiliou de forma parcial para o exercício da profissão.

**Figura 15** – A formação recebida na graduação foi suficiente para exercer a profissão docente?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Sobre esse assunto, Castro (1995) expõe que:

A questão da formação docente, de um modo geral, tem sido discutida tomando-se como ponto central o problema da defasagem existente entre a preparação oferecida pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura (CASTRO, 1995, p. 34).

Desta forma, atribuímos o percentual exposto no gráfico anterior ao fato das licenciaturas necessitarem de uma reestruturação, a fim de atenderem às demandas atuais, como aponta Gatti (2010):

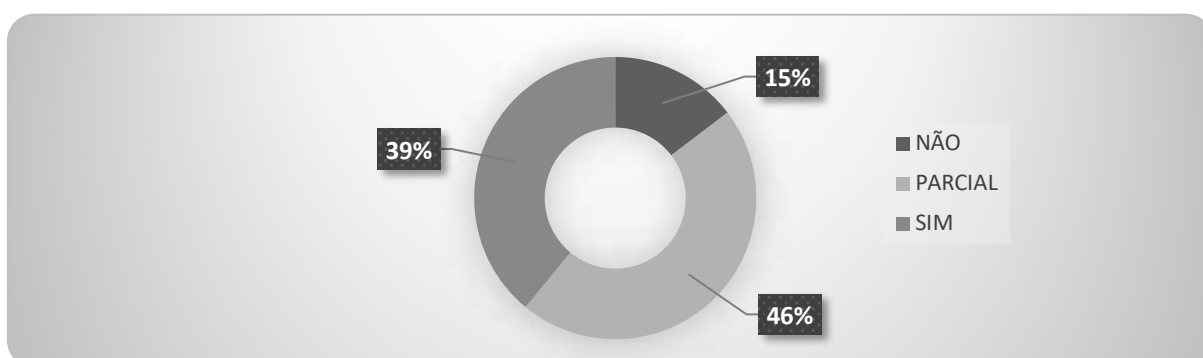
Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p.1359).

O estudo realizado por Gatti (2010) em relação à formação dos professores no Brasil mostra que grande parte das licenciaturas tem a maior parte da carga horária dedicada à formação na área específica, tendo um percentual médio de apenas 10% da carga horária voltada para a formação docente (GATTI, 2010, p. 1373).

Não devemos, no entanto, creditar somente ao professor e à sua formação a incumbência do desempenho das redes de ensino, pois diversos fatores, tais como políticas educacionais, escolaridade e condições sociais dos pais, condições de formação inicial e continuada dos professores e gestores, contribuem para tal desempenho. (GATTI, 2010, p.1359). Neste sentido, também devemos entender a própria escola como espaço de aprendizagem dos professores, atuando como formação em serviço de forma elaborada e também ocasional.

Entretanto, se observarmos a percepção dos gestores iniciantes em relação à formação adquirida na graduação e a sua contribuição para a atuação docente e compararmos com a percepção que eles têm da mesma formação, porém observando sua contribuição para a atuação na gestão, conseguimos perceber a divergência no gráfico a seguir:

**Figura 16** – Considera que a formação educacional recebida na graduação contribuiu para sua atuação profissional como gestor?



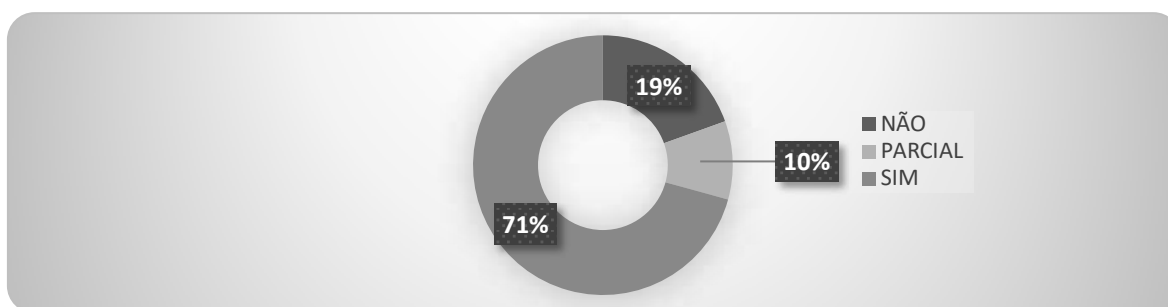
**Fonte:** Próprio autor (2017).

Os dados levantados no gráfico da figura 15 apontam que apenas 7% dos gestores iniciantes acreditam que a formação educacional recebida foi suficiente para atuarem como docentes e, ao compararmos com os dados expostos no gráfico acima, percebemos que 39% acreditam que sim, que a formação recebida foi suficiente.

Portanto, de acordo com a percepção dos sujeitos da presente pesquisa, a formação recebida na graduação não é suficiente para atuarem como professor, porém é satisfatória para atuarem como gestor.

Esse fato pode ser explicado quando analisamos o gráfico a seguir:

**Figura 17** – Na sua formação houve disciplinas que abordavam aspectos relacionados à gestão escolar?

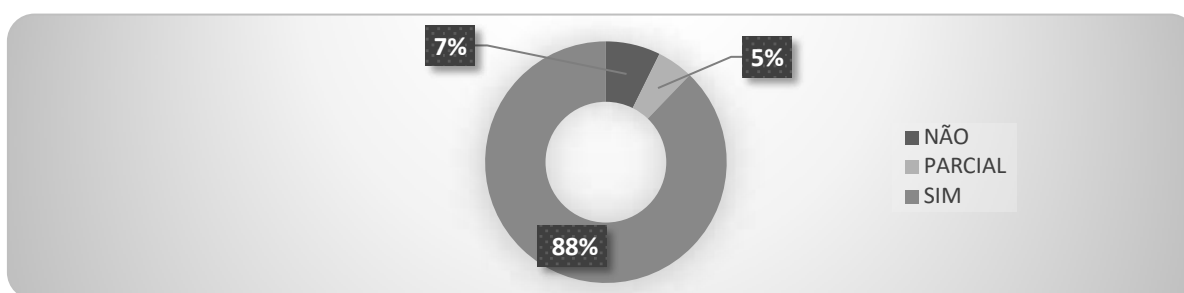


**Fonte:** Próprio autor (2017).

Constatamos que 71% dos gestores iniciantes relatam que houve disciplinas, durante a graduação, que estavam ligadas à gestão educacional. Essa situação pode ser explicada se levarmos em conta que 90% dos sujeitos da pesquisa graduaram-se em Pedagogia, sendo parte do currículo dessa licenciatura a disciplina de Gestão Educacional ou Administração Escolar durante a graduação.

Pelo fato de a maior parte dos professores acreditarem que a formação recebida na graduação não tenha sido suficiente para sua formação, muitos sujeitos buscam cursos extracurriculares para auxiliá-los em sua formação profissional, como podemos observar no gráfico a seguir:

**Figura 18** – Você fez algum curso extracurricular que o auxiliou na formação docente?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Constatamos que 88% dos gestores iniciantes realizaram cursos extracurriculares que auxiliaram na formação docente, buscando a formação continuada para o aprimoramento da profissão.

A LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expõe a respeito dos cursos de educação continuada que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Apesar do exposto pela lei, verificamos que 90% dos sujeitos da presente pesquisa realizaram os cursos de aperfeiçoamento profissional, tais como as especializações citadas anteriormente, nas instituições particulares de ensino. De acordo com Libâneo (2004):

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Compreendendo que o universo educacional é dinâmico e requer constante atualização por parte do docente, corroboramos o proposto por De Medeiros Machado (2008):

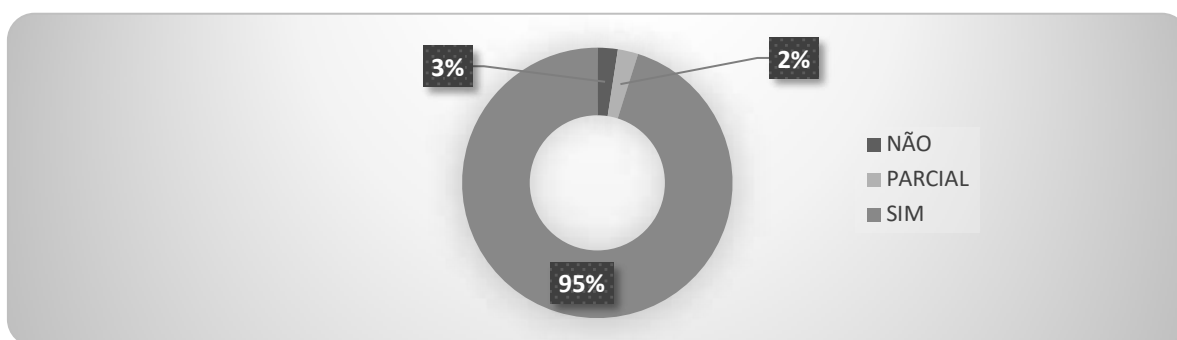
No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana (DE MEDEIROS MACHADO, 2008, p. 103).

Sabemos que muitos aprendizados ocorrem em cursos de formação inicial e continuada, mas também averiguamos que muitos aprendizados ocorrem por experiências vividas e que eles balizam as experiências posteriores, como expõe o Sujeito 49: *“já aconteceu lá atrás, você já sabe mais ou menos as atitudes que você tem que tomar, como você se respaldar e tudo o mais”*. Porém, o que verificamos é a necessidade, exposta pelos sujeitos entrevistados, de haver um preparo mais específico para o exercício da função de gestor escolar, como relata o Sujeito 49: *“se existisse já um preparo, até mesmo de um conhecimento de como funciona a gestão, tudo, claro que facilitaria bastante”*, amenizando as dificuldades vividas no ingresso da função, apontadas, por exemplo, no exposto pelo Sujeito 24:

*Eu tive que arrumar todas as fichas das crianças, aprender a fazer tudo. Eu não sabia nem o que era o Consolidado (...) Fui aprender porque a supervisora chegou e queria o Consolidado e eu fiquei quietinha, esperando, pegando as coisas e aí eu consegui perceber que o Consolidado era o único que eu não tinha mostrado para ela (...) A gente tem que aprender na marra.*

Existem diversos documentos que balizam as ações do gestor escolar, desde leis federais, estaduais e municipais, resoluções internas da Secretaria Municipal de Educação até um Regulamento Interno da Unidade de Ensino, que servem como norte para as ações na rotina profissional do gestor escolar. O fato é que, muitas vezes, esses documentos, aliados à formação docente e à formação continuada não são suficientes para apoiarem o gestor nas mais diversas vertentes em seu trabalho. Nesse sentido, buscamos saber se eles consideram importante haver um curso específico para os gestores que estão ingressando na função, como nos mostra o gráfico a seguir:

**Figura 19** – Considera importante um curso de formação específico para os gestores que estão ingressando na função?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Como podemos observar, é quase unânime entre os sujeitos da presente pesquisa a percepção da necessidade em haver um curso de formação específica para os sujeitos que estão ingressando na gestão educacional, pois como já foi observado anteriormente, a formação profissional recebida pelos sujeitos não foi suficiente para respaldar a prática gestora.

Neste sentido, observamos na Deliberação CNE 154/2017, que a prática como componente curricular foi introduzida nas Diretrizes Curriculares Nacionais “como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial” (p. 3), entendendo a dificuldade de se formar o sujeito para enfrentar os desafios iniciais da profissão:

A didática e a metodologia adotada nos cursos de formação de professores tratavam as disciplinas de modo estanque e descontextualizado tanto da realidade da educação escolar quanto da realidade da vida do próprio aluno do curso de formação, na maioria, jovens egressos de um ensino médio defasado e ineficaz. Esse modelo de ensino aprendizagem, inadequado para formar qualquer profissional, tem efeito dramático nos cursos de formação

docente [...] uma pergunta sempre se impõe: é possível que um curso desconectado da realidade e da prática das escolas prepare professores para ensinar de modo inovador e contextualizado? A resposta a essa pergunta requer um trabalho que vai muito além da simples criação de uma disciplina na matriz curricular. Implicava debate e reflexão sobre o Projeto Pedagógico do curso de formação e uma análise crítica da prática de ensino adotada no próprio curso e, conseqüentemente, uma revisão das práticas de ensino dos formadores de professores (p. 3 – 4).

Com esses dados expostos no gráfico anterior, fica evidente a necessidade que os gestores iniciantes sentem de possuírem uma formação adequada antes de iniciar a prática gestora e, arriscamos dizer aqui que além de formação, há a necessidade de informação. É possível averiguar essa situação nas falas dos sujeitos entrevistados, como observamos a seguir na fala do Sujeito 29:

*Ter uma formação de gestão escolar no município para o cara chegar aqui já sabendo toda a rotina da escola (...) de repente que a secretaria de educação tivesse um manual mesmo, de procedimento de gestor, para ele poder coordenar a equipe de gestão.*

E também na fala do Sujeito 53:

*Se a gente tivesse preparação anterior, como vai acontecer agora no estado, que não sei se era uma prática já existente, que é você prestar o concurso e aí você ter um curso.*

A formação citada pelos sujeitos da pesquisa é referente a uma formação interna, em que o empregador tenha o objetivo de preparar os sujeitos para a função que eles irão exercer, inserindo-os de forma adequada ao ambiente em que atuarão como gestores. Como, por exemplo, informando quais são as atribuições e ações esperadas, a quem eles devem recorrer em caso de necessidade de um suporte profissional, apresentar a realidade da comunidade escolar a qual serão inseridos, entre outros exemplos.

Nesta perspectiva, reiteramos o proposto por Paz (2015, p. 41), que diz ser “necessário que o gestor escolar seja contemplado com uma formação específica, para poder atuar com eficiência na gestão e no uso dos recursos tecnológicos em seus espaços de trabalho”.

Assim sendo, verificamos que é necessário aprender com os cursos básicos de formação da profissão, reciclar os conhecimentos em cursos de formação continuada, utilizar as experiências vividas como fonte de aprendizado e acompanhar o gestor iniciante em seus primeiros passos, seja ofertando um curso de formação interna da rede a ser atendida (particular ou pública) explicando e clarificando as especificidades do serviço esperado para a função que será exercida, seja ofertando acompanhamento próximo de um supervisor de ensino ou de outro gestor que tenha experiência na função, como fonte de apoio nas decisões



e atitudes a serem tomadas, minimizando assim as dificuldades enfrentadas no início da gestão, criando uma rede de apoio colaborativa para esses sujeitos.

#### 4.2.1.2. APREÇO PELA EDUCAÇÃO

**Tabela 6** – Temas e subtemas das Classes de Palavras 5

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 5	Apreço pela Educação	A escolha pela profissão	Gosto, pedagógico e sistema.
		Prazer em exercer a função	Função, implantar e assumir.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

O tema averiguado na Classe de Palavras 5 gerada pelo IRAMUTEQ é apreço pela educação e se buscarmos nas entrevistas as falas dos gestores iniciantes que versam sobre os subtemas e palavras apresentadas nessa classe de palavras, começamos a delinear a maneira como esses gestores iniciantes escolheram os caminhos que os levaram a exercer essa nova função.

As palavras que compõem a Classe de Palavras 5 estão representadas na figura a seguir:

**Figura 20** – Nuvem de Palavras da Classe 5



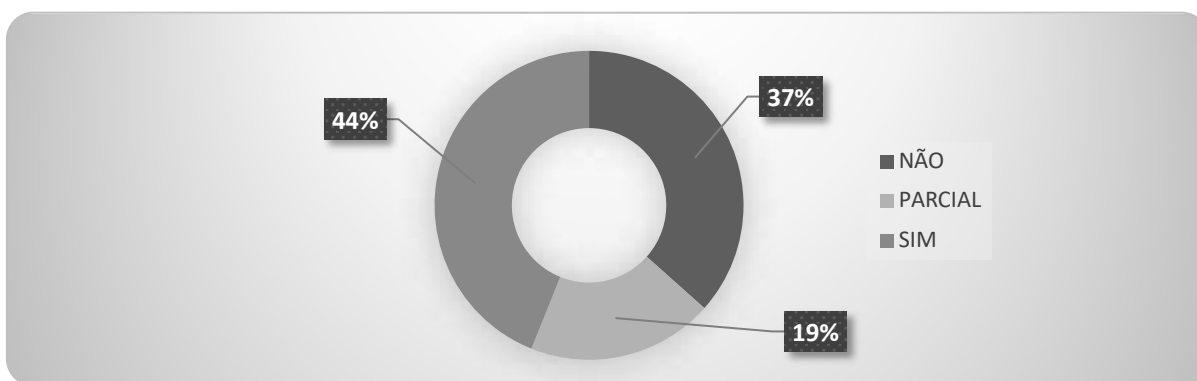
**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

Na fala do Sujeito 53, podemos identificar evidências das razões pelas quais a gestão escolar foi escolhida como profissão e porque o tema abordado nesta classe de palavras é o gosto pela educação:

*Eu gosto muito da minha função de vice-diretora. Desde 2014 eu passei por muitos lugares. Passei por 5 lugares já na função. Eu gosto muito de analisar o meu crescimento pessoal mesmo, sabe?*

Os demais sujeitos entrevistados também demonstram apreço pela educação e quando questionamos os gestores iniciantes a respeito da escolha profissional adotada, averiguamos que 37% dos sujeitos não pensavam seguir a carreira docente, 20% consideravam essa possibilidade e 44% desejavam se tornar professores, como podemos observar:

**Figura 21** – Sempre pensou em ser professor?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Para Lucchiari (1993), a escolha profissional é apresentada como uma necessidade que o jovem possui em face da busca de sua identidade, em conhecer-se melhor e responder aos anseios da família e da sociedade, além de seus próprios anseios. Com isso, realiza escolhas viáveis para o momento, de forma pouco consciente sobre as influências que incidem sobre ele e sem saber ao certo o que permeia a profissão escolhida. Quando questionamos os sujeitos entrevistados sobre o que os motivaram a atuar na gestão, verificamos, por exemplo, a fala do Sujeito 49, que relata ter escolhido a gestão para:

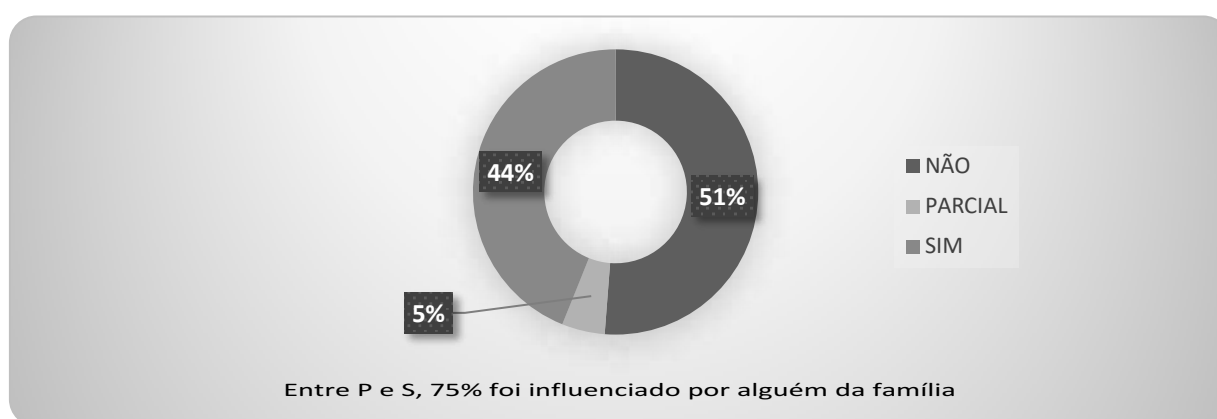
*Conhecer mesmo essa nova atuação dentro da escola, para conhecer como é a parte administrativa, que é bastante diferente da dinâmica da sala de aula (...) mais nível de conhecimento mesmo, de curiosidade, que foi o que me instigou de primeiro.*

No quesito anseios, como apontado por Lucchiari, observamos o discurso do Sujeito 33:

*O que motivou foi buscar a melhoria do ensino na minha escola. Na verdade, quando aceitei ser diretor, eu queria ser diretor na minha escola (...) resolvi entrar na gestão mais para tentar sanar esses anseios e dar uma força para a equipe pedagógica.*

Desta forma, buscamos entender se a escolha profissional dos gestores iniciantes foi influenciada por alguém e, se sim, por quem. Desse modo, pudemos constatar que, conforme exposto no gráfico abaixo, 51% dos gestores iniciantes alegam não terem recebido influência de ninguém na escolha da profissão, ao passo que 5% foram influenciados parcialmente e 44% receberam influência de alguém.

**Figura 22** – A escolha da sua profissão foi influenciada por alguém? Se sim, quem?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Sabemos que a escolha da profissão pode ser influenciada por diversas razões, sejam intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo e, nesse sentido, corroboramos o proposto por Santos (2005):

Muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família (SANTOS, 2005, p. 58).

Isto posto, verificamos que dos sujeitos da presente pesquisa que alegam terem sido influenciados por alguém, 75% foram influenciados por alguém da família, validando a importância do papel da família como fator decisivo na escolha da profissão, conforme exposto acima por Santos (2005).

Ao pensar na influência exercida, observamos que os pares também podem exercer essa influência, olhando não somente para o prisma do ingresso na função, mas também para a manutenção no cargo, como exemplifica o sujeito 16:

*As pessoas acreditaram no meu trabalho e falaram: “não, é assim mesmo! Não vai ser essas 2 únicas vezes que você vai querer desistir vão aparecer mais desafios mais obstáculos, você é capaz!”*

Quando indagamos os sujeitos entrevistados a respeito de qual foi o fator que os motivaram a ingressar na gestão escolar, nos deparamos com o seguinte cenário:

*Foi aplicar os meus conhecimentos já desenvolvidos como coordenadora do programa sócio educativo dentro da realidade escolar. Eu não tinha condições de dizer se eu conseguiria ou não aplicar o que eu já conhecia dentro da escola. E como eu estava em uma realidade de retorno à Secretaria de Educação, de retorno às ações educacionais nas escolas, eu quis experimentar essa nova, esse novo horizonte, essa nova possibilidade (SUJEITO 09).*

*Gosto. O gosto pela... Primeiro, pelo meu perfil de liderança. Gosto muito de coordenar, sempre gostei. Gosto de ver as coisas caminhando conforme a sua orientação, administração. Gosto muito da parte pedagógica. Então eu diria que eu sou uma gestora mais pedagógica do que administrativa, embora nós tenhamos ambas as funções, mas eu gosto de tudo isso, dessa rotina de escola. Primeiramente, não é nada interessante para gente financeiramente assumir essa função, mas o que me motiva é isso. Essa rotina, esse contato direto com os pais, essa autonomia que eu tenho para resolução de problemas, quando os problemas são resolvidos de fato por meio da sua mediação. Isso aguça teu ego profissional (SUJEITO 16).*

*Então, quem me motivou, na verdade, foi uma diretora. Ela é vice, mas era a diretora. Ela me motivou bastante. Porque ela, justamente pelo jeito que ela tratava os professores, as crianças, como ela conduzia a escola, a parte de documentação. Nesses 6 meses em que eu fiquei com ela, eu fiquei assim, prestando atenção porque nós 2 éramos vices (SUJEITO 24).*

*Bom, primeiramente, eu sou formado em Gestão na Faculdade de Gestão e Economia de Taubaté, então eu tenho Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional e tinha uma certa predisposição a sair da sala de aula para exercitar aquilo que eu havia aprendido no mestrado (SUJEITO 29).*

*Motivou a melhoria do ensino na minha escola. Na verdade, quando aceitei ser diretor, eu queria ser diretor na minha escola. Então a gente via os anseios dos professores, eu, no caso, que estava como professor, e resolvi entrar na gestão mais para tentar sanar esses anseios e dar uma força para a equipe pedagógica (SUJEITO 33).*

*Para conhecer mesmo essa nova atuação dentro da escola, para conhecer como é a parte administrativa, que é bastante diferente da dinâmica da sala de aula. Mais nível de conhecimento mesmo, de curiosidade, que foi o que me instigou de primeiro (SUJEITO 49).*

*Eu acho que foi o desafio, que é diferente de ser coordenadora pedagógica. E também a questão da diminuição de escolas. Porque eu sou professora de ensino religioso e já naquela época estava diminuindo muito as salas e para pegar uma carga completa, eu teria que pegar 4 escolas. Então eu acho que aí... (SUJEITO 53).*

Em suma, podemos dizer que as razões que motivaram os sujeitos a escolherem exercer a função de gestor escolar foi o fato de poderem aplicar os conhecimentos previamente adquiridos, ter a possibilidade de vivenciar uma nova experiência e o prazer em trabalhar com a educação.

#### 4.2.1.3. DESAFIOS ENFRENTADOS NO INÍCIO DA FUNÇÃO

**Tabela 7** – Temas e subtemas das Classes de Palavras 1

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 1	Desafios enfrentados no início da função	Dificuldades encontradas no começo	Comunidade, burocrático e decisão.
		Adaptação à nova função	Gestão, atitude e escola.
		Insegurança – falta de respaldo	Insegurança, decisão e complicado.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

O tema averiguado na Classe de Palavras 1 gerada pelo IRAMUTEQ é **desafios enfrentados no início da função** e se buscarmos nas entrevistas as falas dos gestores iniciantes que versam sobre os subtemas e palavras apresentadas nessa classe de palavras, começamos a delinear as dificuldades enfrentadas por eles, a adaptação e a insegurança presentes no início da função.

As palavras que compõem a Classe de Palavras 1 estão representadas na figura a seguir:

**Figura 23** – Nuvem de Palavras da Classe 1



**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

O tema averiguado na Classe está relacionado à questão norteadora da entrevista número 04, em que indagamos aos sujeitos se eles enfrentaram dificuldades / desafios e, em caso afirmativo, quais seriam.

É no momento do choque com o real que os desafios aparecem, podendo surgir nas mais variadas esferas que permeiam o cotidiano do gestor, como podemos averiguar na fala dos sujeitos:

*Eu vi uma ou duas mães um pouco assim alteradas, mas nada muito drástico como eu vi na escola. Nós tínhamos um respeito muito grande por parte dos pais e isso eu senti um choque quando eu entrei na escola (SUJEITO 09).*

*(...) eu achei que eles eram muito mal educados com as pessoas que trabalhavam na escola. Parece que viam nos gestores, nos professores e nos funcionários uma obrigação de fazer aquilo que eles queriam não aquilo que era precedido ou necessário com seus filhos (SUJEITO 09).*

Nesse relato, o Sujeito 09 compara a sua atuação como gestor em um programa social com a sua atuação como gestor em uma unidade educacional. Fica claro na fala, que no programa social os pais tratavam a equipe gestora com maior respeito, ao passo que na escola o desrespeito da comunidade com os gestores era evidente. A tratativa dos pais e as estratégias para lidarem com esse tipo de situação não são ensinadas em cursos de formação de gestores e, quando o sujeito inicia sua trajetória na função e se depara com situações similares a essa, sente-se despreparado frente a um desafio, por vezes, difícil de ser ultrapassado.

Verificamos que, por vezes, o sujeito sente-se atribulado com as inúmeras funções que cabem ao gestor escolar, principalmente em início de carreira, compondo assim mais um dos desafios expostos pelos sujeitos da presente pesquisa, como podemos observar a seguir:

*lidar com as verbas conforme se prever a lei, ter esse conhecimento que você ainda não tem, na verdade, você está começando a adquirir, são desafios bem fortes para quem inicia (SUJEITO 09).*

Em pesquisa realizada por De Castro (2008) com diretoras da rede municipal, a autora constatou que “As diretoras de escolas municipais enfrentam o problema da sobrecarga de trabalho, da falta de clareza sobre o seu papel, assim como o da pouca valorização social e profissional” (DE CASTRO, 2008, p. 85). Situações essas que também podem ser verificadas nas falas dos sujeitos da presente pesquisa, como vemos a seguir:

*uma responsabilidade muito grande sobre uma escola, sobre a vida dos alunos, dos professores, sobre um trabalho todo que está sendo desenvolvido, mas assim, poderia ter alguém do teu lado durante um período que seja (SUJEITO 16).*

Nesse sentido, observamos a falta de informação e respaldo na inserção do sujeito na função de gestor escolar, que pode ser confirmada também na fala a seguir:

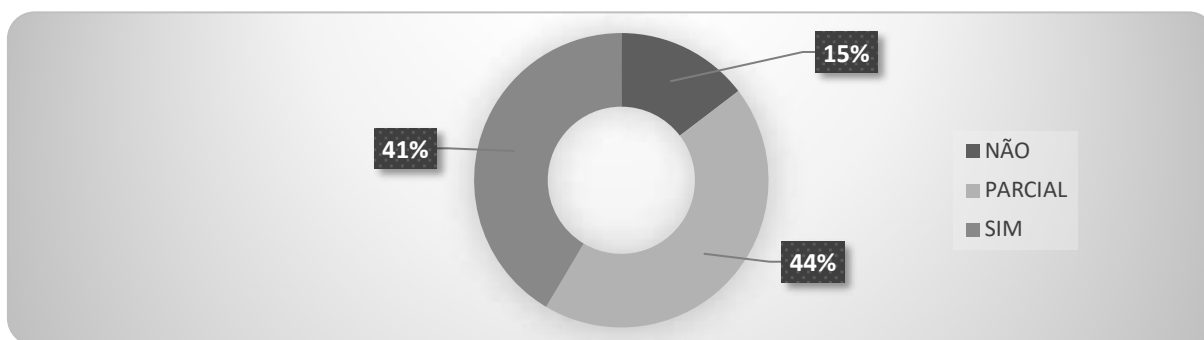
*Todos os dias uma insegurança constante. Eu acho que na verdade a resposta para o teu problema de pesquisa é você ter que atuar enquanto liderança sem o respaldo diante das decisões que você vai tomar (SUJEITO 16).*

Diante do exposto, levantamos o alerta sobre a forma que os gestores iniciantes expõem as situações de aprendizagem e a falta de respaldo que sofrem na inserção a nova função. Nesse sentido, corroboramos Lück (2008, p. 30), quando expõe que “não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão”. Esperamos sim que os gestores iniciantes aprendam em serviço e utilizem o espaço da escola para esse aprendizado, porém de forma estruturada e não ao acaso.

Entendemos que as situações que ocorrem fora do programado colaboram de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem do gestor iniciante, mas não podemos deixar que esse aprendizado ocorra apenas dessa forma. Sendo assim, evidenciamos a necessidade de uma formação em serviço bem elaborada, para auxiliar na inserção desses profissionais no ambiente de trabalho, como um dos recursos que podem auxiliar e amenizar as dificuldades vividas por eles nos momentos iniciais.

Quando indagados sobre sua capacidade de atuar nas diversas áreas da gestão educacional, observamos o exposto na figura a seguir:

**Figura 24** – Sente-se capacitado(a) para atuar nas diversas áreas da gestão educacional?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Percebemos, conforme exposto na figura acima, que 41% dos gestores iniciantes se sentem capacitados para atuar nas diversas áreas da gestão educacional e que 15% não se sentem capacitados. Em relação aos que se sentem parcialmente capacitados, observamos o percentual de 44%.

Com isso, é possível compreendermos tais números explicados conforme o exposto por Da Silva Buzetti (2015):

As profundas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à humanidade, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização da gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática do gestor da escola inclusiva. Nessa nova forma de atuação, o que se busca é um profissional que tenha consciência crítica do trabalho que desenvolve na escola, realize um planejamento e sua ação participativa e coletiva em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pelo processo de ensino, comprometida com os resultados da aprendizagem, desenvolvendo uma permanente reflexão sobre as metas da escola (DA SILVA BUZETTI, 2015, p. 36).

Os desafios existem e podem ser identificados em diversas pesquisas, como por exemplo, no estudo realizado por De Castro (2008), que relata:

O grande desafio da educação brasileira é, portanto, lidarmos com toda a complexidade e envolvimento que a educação exige [...] o grande desafio das diretoras de escola municipal: como envolver os professores, como trabalhar com esperança, como acreditar nas pequenas mudanças e nos efeitos às vezes individuais e não perceptíveis como resultado do trabalho docente, da ação educativa (DE CASTRO, 2008, p. 76).



Nesta confirmação, identificamos falas dos sujeitos da presente pesquisa que corroboram o exposto por De Castro (2008), como vemos a seguir:

*É, desafio sempre tem. Gestão é desafio. Desafio é em estar na frente dos colegas de profissão, de muito tempo de trabalho junto. Então é um desafio. Você ter que lidar com professores que são seus colegas, amigos pessoais e aí é um desafio. Você tem que sempre ter aquele jogo de cintura (SUJEITO 33).*

Cada sujeito tem uma percepção única dos fatos, porém ao entrelaçarmos os relatos, percebemos a proximidade dos discursos. Ao serem indagados se enfrentaram dificuldades ou desafios no início da trajetória na gestão educacional, os sujeitos foram unânimes e enfáticos ao citar que sim. Muitos ainda reforçavam, relatando que todos os dias passam por dificuldade e desafios ao longo da trajetória na gestão, como podemos observar a fala a seguir:

*A questão burocrática ainda é um calo, sabe? Uma pedra no sapato. Embora tenha feito aí 2 pós-graduações com relação à gestão eu ainda não consegui me inteirar profundamente sobre as questões burocráticas (SUJEITO 53).*

Outro ponto que pôde ser observado no relato acima é a dificuldade em defrontar as questões burocráticas ligadas ao âmbito educacional, que também pode ser observado na fala de outros sujeitos, como por exemplo o exposto a seguir:

*e chegar do nada e ter que tomar certas atitudes sem conhecer nada, às vezes você não tem muito a quem recorrer. Nossa! Se eu erro um documento? Tem a insegurança também. Acho que tudo isso é bastante desafiador (SUJEITO 49).*

Isto posto, identificamos a necessidade do gestor agir sobre as pressões dos desafios que se apresentam no início da trajetória profissional, ao invés de se render à elas, como clarifica Lück (2008):

*ao demonstrar as pressões e tensões cotidianas por que passa um diretor escolar, torna claro que, sem competências específicas, de acordo com um modelo de gestão que articule todas as demandas, o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, em vez de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar (LÜCK, 2008, p. 29 – 30).*

Por fim, em relação aos temas e subtemas expostos na Classe 1, desafios enfrentados, as dificuldades vivenciadas no começo, a adaptação à nova função e a insegurança vivenciada pela falta de respaldo, pudemos observar os relatos dos sujeitos da presente pesquisa e compará-los à literatura atual, concluindo a importância dos gestores iniciantes realizarem o enfrentamento dos desafios que surgem no início da profissão, bem como o valoroso acompanhamento desses sujeitos em razão da insegurança vivida no início da carreira.

#### 4.2.1.4. SUPORTE PROFISSIONAL

**Tabela 8** – Temas e subtemas das Classes de Palavras 3

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 3	Suporte profissional	Auxílio na resolução dos problemas	Lidar, dúvida, junto.
		Rede de apoio	Colega, supervisor, trabalho.
		Como enfrentar as dificuldades	Melhor, recorrer, situação, amigo.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

O tema averiguado na Classe de Palavras 3 gerada pelo IRAMUTEQ é suporte profissional e se buscarmos nas entrevistas as falas dos gestores iniciantes que versam sobre os subtemas e palavras apresentadas nesta classe de palavras, encontramos evidências que ajudam a delinear a rede de apoio que os sujeitos desta pesquisam encontram no início da profissão.

As palavras que compõem a Classe de Palavras 3 estão representadas na figura a seguir:

**Figura 25** – Nuvem de Palavras da Classe 3



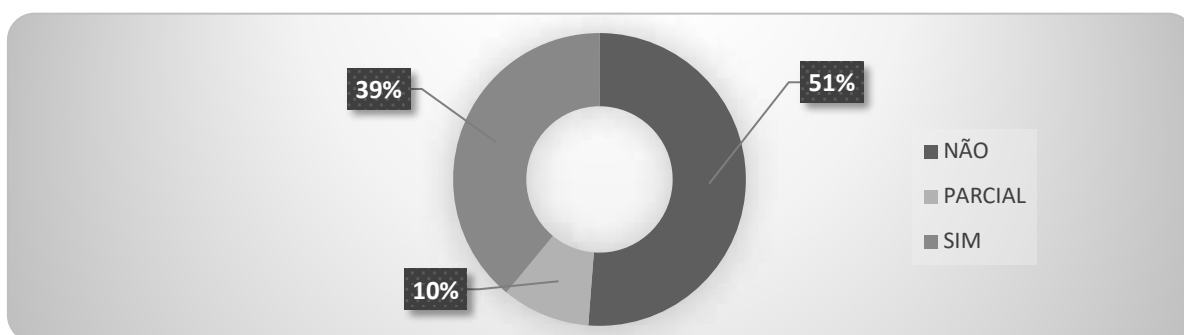
**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

Ao questionarmos os gestores iniciantes sobre o fato de terem ou não recebido auxílio na inserção da nova função, 10% dos gestores iniciantes relatam que tiveram acompanhamento parcial, 39% afirmam terem recebido auxílio e, a maior parte, ou seja, 51%

dos sujeitos declaram não terem recebido nenhum auxílio e nenhum acompanhamento ao ingressar na função de gestor escolar.

Dos 39% que afirmam terem recebido auxílio no início da profissão, 65% relatam terem recebido ajuda de outros diretores escolares e 35% de supervisores de ensino.

**Figura 26** – Houve a presença de alguém que acompanhasse ou auxiliasse a sua inserção na nova função como gestor da unidade escolar?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Em relação aos gestores que alegam não terem recebido nenhum tipo de ajuda, considerando a primeira atuação do gestor como docente, levantamos o alerta e corroboramos o proposto por Brostolin e De Oliveira, (2013, p. 45). Esses autores apontam que “a profissão docente é uma, entre poucas profissões, em que o professor é ‘lançado’ no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar”. Com isso, fazemos um paralelo com a função gestora, que por vezes não recebe o mesmo acompanhamento exposto acima, por parte dos supervisores de ensino, coordenadores de curso e secretaria de educação, como relata o Sujeito 33:

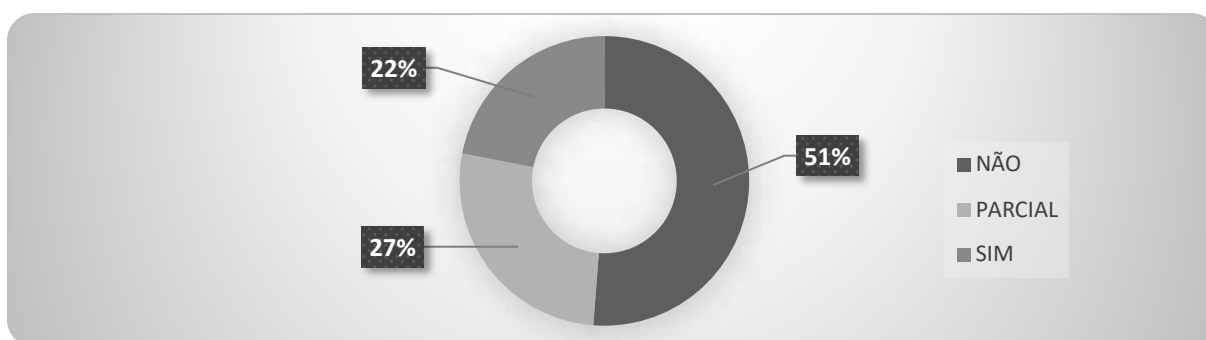
*então tive um pouco de dificuldade em aprender um pouco da burocracia (...) desafio sempre tem. Gestão é desafio! Desafio é em estar na frente dos colegas de profissão de muito tempo de trabalho junto.*

*Não tive o amparo de órgão acho, mas de pessoas. Dos meus colegas de trabalho, no caso os professores e do diretor também, que já era meu amigo também, professor aqui há bastante tempo.*

Neste sentido, percebemos a importância de haver um preparo adequado e sistematizado da rede de ensino que emprega esse gestor, pois como dito anteriormente, ele é a peça fundamental na administração da escola e necessita estar bem amparado quando for inserido pela primeira vez nessa função.

Sendo assim, buscamos investigar se houve uma formação profissional do empregador para que esse gestor iniciante pudesse ingressar na nova função e averiguamos que mais da metade deles relata não ter recebido nenhuma formação.

**Figura 27** – Recebeu formação profissional do seu empregador para atuar na gestão educacional da escola?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

No total, 51% dos gestores iniciantes relatam não terem recebido formação profissional de seu empregador, enquanto 22% declaram que receberam e 27% apontam terem recebido parcialmente uma formação profissional.

Esses números são alarmantes e, nesse sentido, corroboramos com o proposto por Lück (2008, p. 32) que cita ser “necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos”. Investindo, desta forma, nos profissionais que atuam em sua rede de ensino.

É imprescindível que este profissional chegue preparado para exercer sua função. Por outro lado, sem uma formação adequada, sustentar o cotidiano do contexto escolar sem as informações necessárias torna a prática gestora muito frágil.

Sabemos da diversidade presente nas situações que permeiam o ambiente educacional, que exige dos gestores amplas competências. Nessa mesma direção, há também a necessidade de seus empregadores investirem em sua formação profissional continuada, no intuito de atenderem às demandas atuais de suas unidades escolares. Nesta perspectiva, Lück (2008) aponta em seu estudo que:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. [...] relata uma pesquisa em sistemas municipais de ensino, apresenta, de maneira viva e contundente, as demandas diversas de competência a ser apresentada pelo

diretor. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo (LÜCK, 2008, p. 29).

A formação não deve ser entendida apenas pelo fato do sujeito ter cursado uma graduação, pós-graduação ou uma formação continuada. Mas sim, um acompanhamento inicial e constante da rede que o acolhe como profissional, ofertando uma rede de apoio composta por supervisores de ensinos, diretores experientes, professores experientes e afins. Nesse sentido, reiteramos o proposto por Paz (2015):

as instituições educacionais deveriam destinar recursos para uma política eficiente de preparação destinada aos gestores, com isso, evitar-se-iam transtornos muitas vezes causados por gestores despreparados ao sistema educacional (PAZ, 2015, p. 45).

Podemos perceber, por exemplo, no relato do Sujeito 16, a necessidade exposta ao afirmar *“eu acho que uma pessoa do teu lado, mais experiente, poderia conduzir melhor o trabalho”*. Ou ainda quando o Sujeito 08 declara *“foi essencial! Eu normalmente recorria a ela quando tinha dificuldade de lidar com alguma coisa. Eu recorria a ela que era a pessoa mais próxima que eu tinha e que sempre me apoiou”*.

Percebemos então na fala desses sujeitos a importância da presença de outros profissionais mais experientes compondo a rede de apoio nos momentos iniciais da gestão. Mas ainda nos preocupa, pois observamos, por exemplo, na fala do sujeito 53, a falta de respaldo dos órgãos responsáveis, quando relata que *“assim, mas órgão assim não! Sempre foram pessoas que me ajudaram bastante”*.

Observamos que o maior auxílio recebido pelos gestores iniciantes vinha de suas redes de relacionamento pessoal, como expõe o Sujeito 29:

*colegas diretores, colegas supervisores, alguns professores também colaboraram bastante ajudando, então quando a gente tinha dúvidas ou alguma dificuldade com alguma situação desconhecida ou pouco conhecida, sempre tive apoio.*

Da experiência da pesquisadora como diretora de escola por cinco anos no município em que a pesquisa foi aplicada, podemos observar que a figura do Supervisor de Ensino atua como ponto de apoio ao gestor. Entretanto, averiguamos que sua presença é acionada com maior frequência nos momentos de dificuldades. Para alguns gestores iniciantes isso foi fundamental, como observamos nos relatos a seguir:

*se for uma questão que demanda documentação da equipe gestora, eu ligo para um colega gestor mais experiente. Se for uma decisão da escola que envolva comunidade, alunos, eu ligo para o supervisor (Sujeito 16).*

*primeiramente a supervisora. Até hoje, primeiro eu vou na supervisora. Se a supervisora não resolver, ela me encaminha para algum setor ou para a pessoa que vai auxiliar naquela dificuldade (Sujeito 29).*

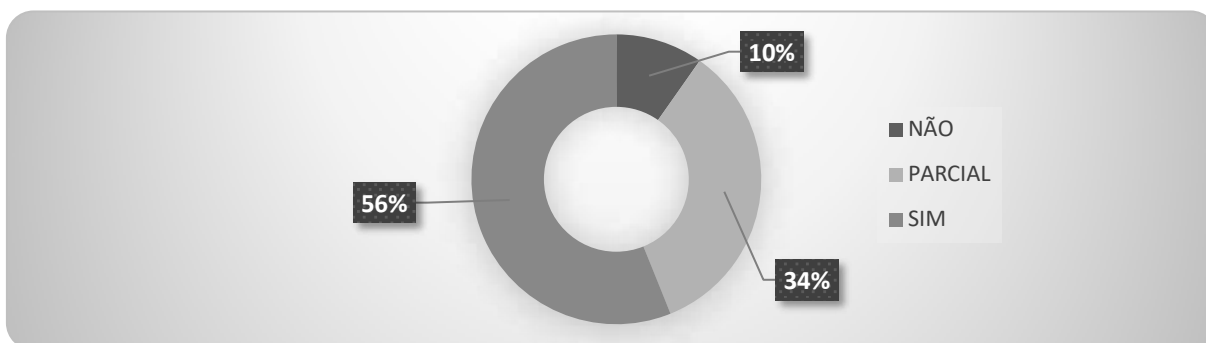
Nesse sentido, percebemos a importância da presença de alguém com maior experiência para auxiliar a inserção do gestor iniciante no cotidiano da profissão de gestor escolar, funcionando basicamente como um estágio supervisionado.

Sobre essa troca de experiências, traçando um paralelo do início da docência com o início da gestão, corroboramos o exposto por Ferreira, Calil, Pinto & De Souza (2017, p. 436) ao exporem que:

Acredita-se que a criação e a garantia de um espaço de troca de experiências surgem como uma ação para os ajudar no processo de aprendizagem da docência no início da carreira.

Fazendo esse paralelo com a formação inicial, buscamos investigar se o estágio supervisionado, que por muitas vezes é o primeiro contato do sujeito com a realidade escolar, ocorreu de forma satisfatória na graduação. Com isso, averiguamos que mais da metade dos sujeitos acreditam que a experiência do estágio os auxiliou na formação docente.

**Figura 28** – A experiência no estágio supervisionado, realizado na graduação, auxiliou a sua formação docente?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Silva (2005, p. 14) relata que “como atividade de ensino, o estágio não é, apenas, uma prática aplicada, uma verificação de teorias ou uma atividade de treinamento, mas sim um momento de apreensão do real no espaço de atuação profissional”. Dessa forma, consideramos que o estágio supervisionado é o que integra o discente à realidade que ele enfrentará ao longo da sua profissão, quando formado, desde que ele tenha sido realizado integralmente e de forma fiel.

É no estágio supervisionado que podemos fazer o confronto da teoria aprendida na graduação com a prática enfrentada no exercício da profissão, como expõe De Andrade (2005):

O Estágio Supervisionado, além das práticas como atividade curricular em cada disciplina, é o próprio confronto entre as várias formulações teóricas e alguns problemas com que se depara a escola. No estágio, os alunos perceberão a interdisciplinaridade necessária para a compreensão da realidade (DE ANDRADE, 2005, p. 23).

Em relação ao número percentual de gestores iniciantes que não consideram o auxílio dessa importante ferramenta para a formação profissional, De Andrade (2005, p. 21), aponta que “hoje, nenhum profissional está satisfatoriamente formado após um curso de graduação, dado o volume de conhecimentos produzidos dia a dia em todas as áreas da atividade a que o homem se propõe”. Assim sendo, a necessidade de aprimoramento deve ser constante, pois as demandas mudam a cada dia.

Podemos perceber que, em relação ao tema abordado (suporte profissional), é imprescindível que ocorra as seguintes ações: 1) formação inicial adequada; 2) formação continuada periódica; 3) formação em serviço planejada, utilizando a escola como espaço de aprendizagem; 4) formação do empregador com as especificidades exigidas para a rede que será atendida e 5) rede de apoio profissional para que o gestor iniciante possa enfrentar as dificuldades inerentes à função.

#### 4.2.1.5. CONHECER A ESCOLA

**Tabela 9** – Temas e subtemas das Classes de Palavras 6

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 6	Conhecer a escola	Organização / funcionamento da escola e comunidade em que está inserida.	Funcionar, orientar, lidar.
		Conhecer os trâmites burocráticos para amenizar as dificuldades.	Conhecimento, problema, legislação, realidade.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

O tema averiguado na Classe de Palavras 6 gerada pelo IRAMUTEQ é **conhecer a escola**. Se buscarmos nas entrevistas as falas dos gestores iniciantes que versam sobre os

subtemas e palavras apresentadas nesta classe de palavras, averiguamos que o conhecer está relacionado aos diferentes âmbitos da escola.

As palavras que compõem a Classe de Palavras 3 estão representadas na figura:

**Figura 29** – Nuvem de Palavras da Classe 6



**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

O conhecimento e a informação acerca das questões que permeiam a gestão escolar atuam como facilitadores da prática gestora e podem ser considerados como pontos transformadores da prática profissional. Quando analisamos as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, percebemos que o processo de adquirir esses conhecimentos necessários implica em vencer desafios e dificuldades, como expõe o Sujeito 08:

*(...) mas estar usando este conhecimento na rede escolar, era uma característica que eu não conhecia, mesmo porque eu não tinha vivenciado essa questão escolar como gestora.*

*(...) porque eu desconhecia do funcionamento de uma escola em si, então eu estava insegura.*

*(...) as questões relacionadas às instituições escolares por exemplo APM e conselho de escola eu fui conhecendo o que é isso.*

*(...) executar tudo conforme procede e se prevê a lei, ter esse conhecimento que você ainda não tem. Na verdade, você está começando a adquirir. São desafios bem fortes para quem inicia.*

Considerando que dentro do município onde a pesquisa foi aplicada, um dos requisitos para pleitear a função de gestor escolar era ter no mínimo 3 anos de experiência na docência, relembramos o conceito de “saberes de experiência”, constituídos ao longo dos anos na prática docente (PERRENOUD, 2009, p. 19), como um fator que auxilia o gestor escolar no início da sua prática profissional, pelo fato do contexto da rede municipal de ensino ser a mesma e que ele já atuava como professor. Entretanto, entendemos que ao mudar de função,



o sujeito necessita passar por um período de tempo na gestão para adquirir conhecimentos práticos a respeito da função.

Para compreender o contexto da unidade escolar em que atuará, é fundamental ter conhecimento da comunidade em que a escola está inserida. Conhecer os pais, abrir uma linha de diálogo com a comunidade, ouvir os problemas, entender as necessidades são atitudes que auxiliam o gestor a balizar as suas ações futuras. Entretanto, por vezes, nos deparamos com depoimentos como o do Sujeito 08, que relata:

*(...) então não era uma coisa que eu tinha conhecimento, então eu fui para a escola e eu comecei a ter no início da minha trajetória, o que mais me marcou foi a maneira com que os pais tratavam a escola.*

*Foi para mim um pouco chocante. Porque durante 12, 13 anos em que eu trabalhei no programa sócio educativo, eu nunca tinha visto um pai gritar com o professor ou com o gestor, com funcionário.*

O fato apontado pelo Sujeito 08 tem sido crescente na rotina das escolas, como podemos observar na fala de Silva e Salles (2011, p. 218):

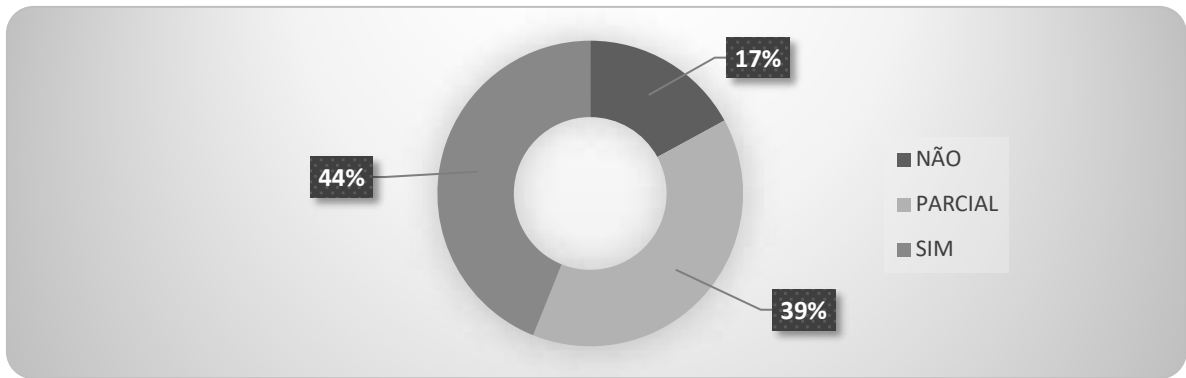
Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Eles indicam que a violência na escola pública está banalizada, provocando inclusive que vários atos deixam até de serem percebidos como violentos.

Ter conhecimento da comunidade que cerca a escola e estabelecer uma relação de apoio e diálogo é imprescindível para uma boa atuação do gestor escolar.

Outro ponto importante de atuação do gestor é em relação às burocracias que compõem as tarefas cotidianas da escola. Ao entrevistar os sujeitos da pesquisa, notamos que de forma unânime, todos relatam que desconheciam um ou outro procedimento burocrático da rotina escolar.

Nesse sentido, questionamos os gestores iniciantes a respeito da percepção que eles possuem em relação aos conhecimentos necessários para a prática gestora. Com isso, verificamos que 17% dos gestores iniciantes não se consideram conhecedores, 39% consideram-se parcialmente conhecedores e 44% acreditam ter domínio dessas ações.

**Figura 30** – Considera-se conhecedor das diretrizes que balizam as ações do gestor educacional na unidade escolar?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Se considerarmos o número de gestores que não conhecem as diretrizes ou as conhece parcialmente, podemos averiguar que é um número consideravelmente alto e neste sentido, apontamos para a pesquisa realizada por De Castro (2008), que evidencia a preocupação dos gestores em colocar em prática os conhecimentos adquiridos:

No contexto educacional nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma preocupação atual das diretoras, que manifestaram interesse em conhecer melhor a legislação e realizar na escola as mudanças estabelecidas pela legislação em termos de avaliação (DE CASTRO, 2008, p. 78).

Sabemos que a rotina de funcionamento de uma escola é bem movimentada, permeada por diferentes nuances e, por vezes, isso acaba dificultando o trabalho dos gestores, como relata o Sujeito 08:

*na escola a dinâmica é muito corrida! É muita função para você dar conta. Você aprofundar no problema específico de um aluno e buscar uma solução sem ter o apoio, por exemplo.*

Nesse sentido, é possível compreender as dificuldades enfrentadas pelo gestor iniciante no cotidiano escolar que, por vezes, acaba sendo inserido nesse contexto administrativo de forma inadequada e abrupta, conforme aponta o Sujeito 24: *“é bem aquilo mesmo! Se a gente tivesse uma preparação antes de entrar, não cair de paraquedas, elas (as dificuldades), poderiam ser muito amenizadas”*.

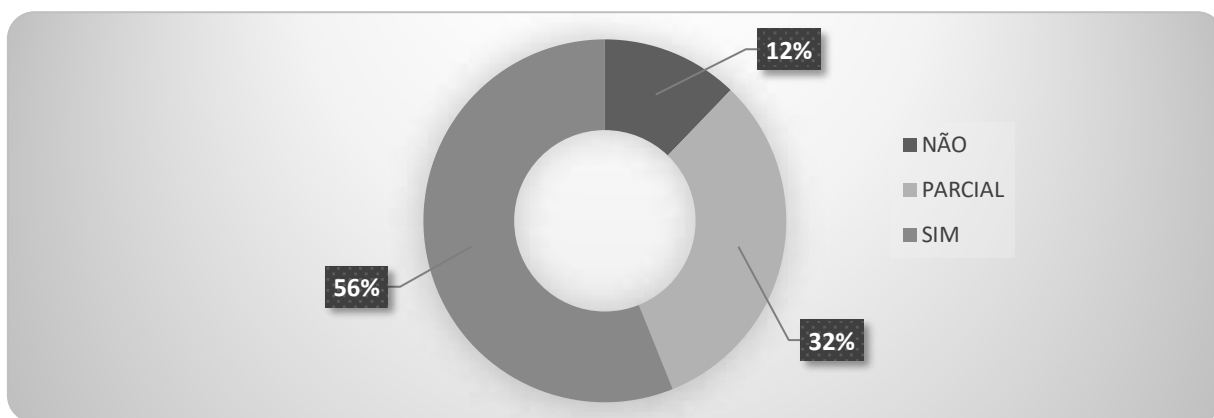
Sem preparação e respaldo adequados, o gestor acaba tendo que lidar com as mais diversas situações que compõem a rotina das escolas na atualidade. Quando, no primeiro momento, deveria estar recebendo uma formação adequada sobre todos os conhecimentos necessários para exercer sua função, como expõe o Sujeito 49: *“como funciona as imposições*

do sistema? Tudo?! O sistema que eu falo é a secretaria de educação. Então a gente tem que se adequar a tudo isso primeiro”.

Novamente verificamos a importância em ter o respaldo adequado e a rede de apoio, quando observamos a fala do Sujeito 08: “eu tive alguém para me orientar, então isso é importante! Agora eu fico pensando em quem não tem ninguém e não passou por uma experiência como eu tinha passado”.

Quando investigamos a respeito dos conhecimentos em relação aos documentos necessários para dar seguimento a diversas ações necessárias dentro do contexto escolar, percebemos que o número de gestores iniciantes que ainda não tem domínio dos procedimentos de confecção desses documentos é alto. Isso nos dá indícios da necessidade de um amparo maior e até mesmo de uma preparação adequada desse sujeito antes de seu ingresso na gestão escolar.

**Figura 31** – Considera-se conhecedor dos procedimentos de confecção dos documentos referentes à rotina escolar (Ex: históricos escolares, memorandos, ofícios, etc.)?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Outro fator que nos chama a atenção é o fato de que o número percentual dos gestores que tem conhecimento a respeito do gerenciamento das verbas escolares é muito próximo do número de gestores que tem conhecimento parcial sobre essas questões. Este alerta é levantado, pela seriedade que existe em administrar verbas recebidas pelo Governo Federal, pois elas possibilitam o atendimento de muitas demandas e necessidades do cotidiano escolar. Mais uma vez vemos com preocupação haver certa desinformação por parte do responsável pelo gerenciamento financeiro da escola, o que reforça a necessidade de instruir

corretamente os profissionais que estão ingressando na função gestora, a fim de evitar que ocorram transtornos nestes aspectos: financeiro e gerencial.

**Figura 32** – Conhece os procedimentos de gerenciamento de verbas recebidas pelo governo federal?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

O governo federal criou Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em 1995, que tem por finalidade:

prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (BRASIL, 2018).

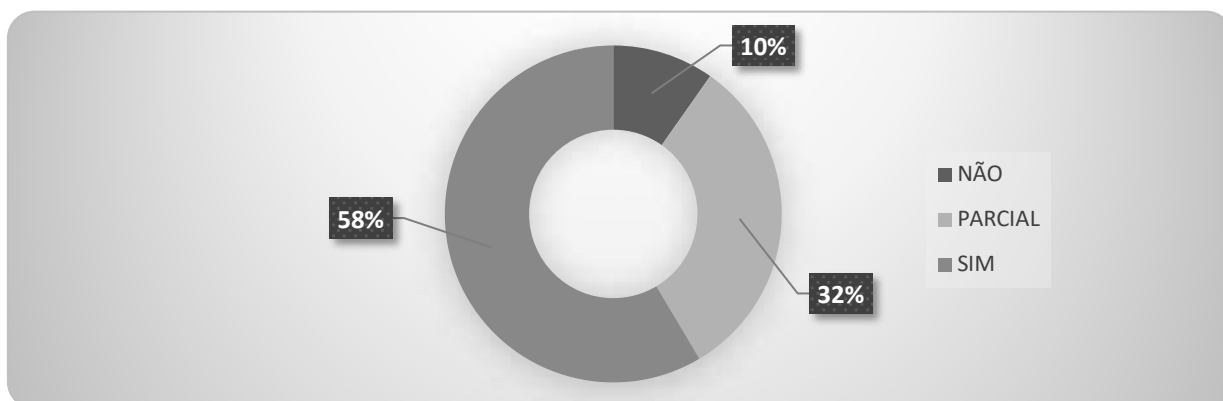
São 3 tipos de ações agregadas em que a unidade escolar pode ser beneficiada, sendo: PDDE Integral: Mais Educação e Novo Mais Educação; PDDE Estrutura: Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis e PDDE Qualidade: Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização.

Nesse sentido, o auxílio financeiro que a escola pode receber com o repasse das verbas do governo federal é de grande valia para a unidade escolar. Porém, se o gestor escolar não tem domínio dessas informações, pode ocorrer de não receber o repasse por um erro ou por falta de informação, acarretando prejuízos em termos de investimento para a unidade escolar.

Essas verbas são administradas pelo gestor escolar em conjunto com a Associação de Pais e Mestres (APM) que, por sua vez, deve ser eleita pela condução correta do gestor.

Nesse sentido, questionamos os sujeitos da pesquisa sobre os conhecimentos que eles possuem em relação aos órgãos colegiados que compõem a escola e pudemos observar os números a seguir:

**Figura 33** – Considera-se conhecedor dos procedimentos para a composição e condução dos órgãos que obrigatoriamente devem estar presentes na unidade escolar? (Ex: Grêmios estudantis, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres etc.)



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Após as averiguações expostas acima, em relação à parte burocrática da rotina escolar, elencamos alguns dos principais pontos que os gestores devem conhecer dentro do ambiente escolar que irá administrar:

- Espaço físico;
- Localização sócio-geográfica;
- Comunidade a qual a escola está inserida;
- Corpo docente;
- Quadro de funcionários;
- Estrutura e funcionamento da escola;
- Diretrizes, leis federais, estaduais e municipais, além de decretos, normativas e regulamento interno;
- Prestação de contas;

- Órgãos colegiados – Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola, Grêmio Estudantil;
- Entidades / órgãos de assistência social que prestam apoio à comunidade escolar;
- Rede de apoio e suporte profissional.

#### 4.2.1.6. INGRESSO NA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR

**Tabela 10** – Temas e subtemas das Classes de Palavras 2

CLASSE DE PALAVRAS	TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS DO DENDOGRAMA
Classe 2	Ingresso na função de gestor escolar	Forma de ingresso na profissão	Processo, seletivo, vice, coordenador.
		Apoio / motivação	Diretor, secretaria, motivação, atuar.

**Fonte:** Próprio autor (2017).

No tema averiguado na Classe de Palavras 2, podemos analisar a forma de ingresso dos gestores iniciantes no município em que a pesquisa foi aplicada e observamos que as palavras que compõem esta classe estão representadas na figura a seguir:

**Figura 34** – Nuvem de Palavras da Classe 2



**Fonte:** Próprio autor a partir dos relatórios do IRAMUTEQ (2017).

De acordo com o estudo de Abdian, Hojas & Oliveira (2012, p. 406), verificamos que “há pluralidade de modos para ocupar o cargo de diretor nos diferentes estados e municípios brasileiros, que, juntamente com órgãos colegiados ativos, passam a ser considerados instrumentos para a viabilização da Gestão”. O nosso intuito é verificar, com a presente pesquisa, por meio de qual processo ocorreu o ingresso do gestor escolar na função.

Este tema está diretamente relacionado à pergunta nº 15 do questionário aplicado, que ao interrogar os gestores iniciantes sobre como ocorreu o ingresso na função administrativa, foi possível observar que grande parte dos sujeitos ingressou por meio de processo seletivo.

**Figura 35** – Você ingressou na gestão educacional por: Processo Seletivo / Indicação / Outro?



**Fonte:** Próprio autor (2017).

O alto índice de gestores iniciantes que ingressaram na função por meio de processo seletivo deve-se ao fato da política pública do município onde a pesquisa foi aplicada ter sido alterada.

Até o ano de 2012, os gestores eram indicados por alguém, normalmente outros gestores, supervisores de ensino, coordenadores de curso ou até mesmo por pessoas com cargos políticos e então designados à função de diretor ou vice-diretor de escola.

A partir do ano de 2013, com a troca do secretário de educação, houve uma reestruturação na política pública do município e, a partir de então, para assumir uma função na gestão educacional do referido município, o sujeito deveria inscrever-se em processo seletivo para pleitear uma vaga para a função de vice-diretor ou diretor escolar. Essa mudança ocorreu após a divulgação da PORTARIA SEED nº 01, de 04 de fevereiro de 2013, que regulamentou o processo de designação da função gratificada de diretor e de vice-diretor de escola.

Esta portaria foi publicada e dada ciência a todos os professores da rede municipal, abrindo a oportunidade a quem se interessasse, para participar do processo seletivo e pleitear o cargo de diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico de escola. Foi um processo seletivo interno, em que somente os professores da rede municipal em que a pesquisa foi aplicada poderiam participar e um dos requisitos exigidos era que o sujeito deveria estar ligado a rede municipal de ensino há, pelo menos, 3 anos.

O professor que demonstrasse interesse em ocupar uma dessas funções, deveria seguir esses procedimentos: escrever um projeto, dentro dos temas propostos pela Secretaria de Educação; preencher os requisitos básicos para exercer a função (graduação em pedagogia ou em curso de especialização em gestão educacional com carga horária de 1.200 horas no total e não estar em estágio probatório); realizar a sua inscrição e; apresentar seu projeto para uma banca de doutores da universidade parceira da prefeitura municipal. Todos esses fatores foram avaliados pela Secretaria Municipal de Educação, que então divulgava a lista dos professores aprovados no processo seletivo e que estavam aptos a assumirem a função de diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico de escola.

Nesse sentido, observamos os relatos dos sujeitos entrevistados sobre como ocorreu o ingresso na função de gestor escolar, como podemos observar:

*foi aí que então eu fiquei sabendo do processo seletivo realizado pela secretaria de educação para vice-diretor. Foi onde eu resolvi entrar, realizar esse processo administrativo (SUJEITO 08).*

*eu iniciei primeiro com o processo seletivo para coordenadora pedagógica, que a princípio embora eu gostasse bastante da parte pedagógica, já estivesse bem inserida nessas discussões na escola, era como um meio que seria conciliador dos meus horários de trabalho e meu retorno da licença maternidade (SUJEITO 16).*

*nesse período, a diretora da escola, logo no finalzinho do ano, por uma questão administrativa foi desligada da rede e aí fui convidada a assumir a direção daquela escola, aí eu fiz um processo seletivo (SUJEITO 16).*

*foi a partir de um processo seletivo que eu fiz na secretaria de educação, por meio de uma prova de títulos, entrevista e participação da comunidade escolar que solicitou minha vinda para essa unidade escolar (SUJEITO 29).*

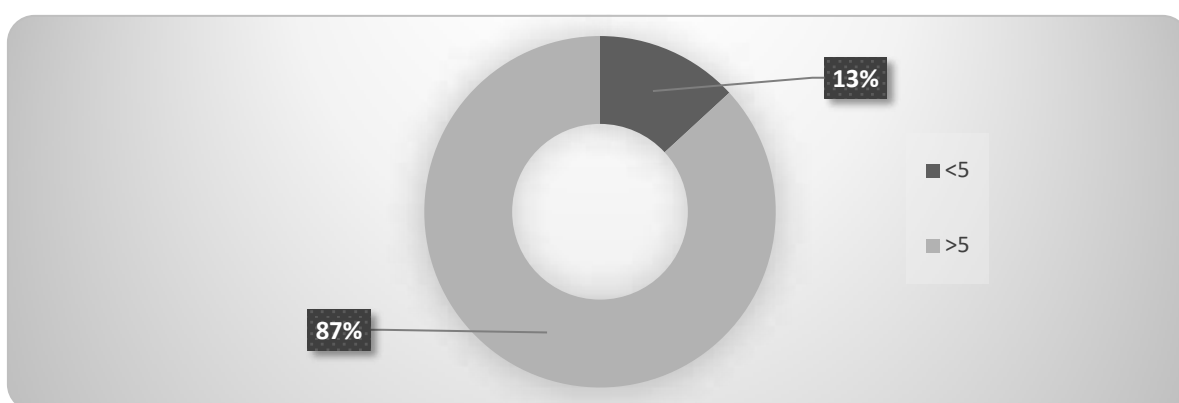
*e aí já estava pensando em entrar e fiz o processo seletivo e aí o diretor me chamou para trabalhar na gestão. Na verdade quando aceitei ser diretor, eu queria ser diretor na minha escola (SUJEITO 33).*

*eu participei de um processo seletivo, onde tinha que fazer um projeto e enviar para a secretaria de educação, onde teve uma banca a respeito do projeto, uma banca externa, que foi selecionada pela própria secretaria e dentre todos os projetos inscritos eu fui selecionada (SUJEITO 49).*



Todos os 7 sujeitos entrevistados ingressaram na gestão escolar por meio de processo seletivo. Para a lista de classificação final dos sujeitos que participaram desse processo, um dos critérios de desempate com maior peso era o tempo de atuação docente na rede municipal de ensino. Nesse sentido, investigamos a experiência docente dos gestores iniciantes antes de ingressarem na função de gestores, conforme aponta o gráfico abaixo:

**Figura 36** – Por quanto tempo você atuou na docência antes de atuar na gestão educacional? Menos de 5 anos / Mais de 5 anos.



**Fonte:** Próprio autor (2017).

Podemos observar que 13% dos gestores atuaram por menos de 5 anos na função docente e 87% atuaram por mais de 5 anos como professores antes de ingressarem na função de gestor escolar.

Com isso, conseguimos aferir que grande parte dos gestores iniciantes teve um tempo de atuação significativo no magistério, ampliando a possibilidade de aquisição de experiências que sejam capazes de sustentar a prática profissional na gestão.

Outro subtema presente nesta Classe de Palavras foi o apoio e a motivação ao ingressar na função de gestor escolar. Nesse sentido, podemos observar na fala dos sujeitos:

*Bem, ao passar no processo seletivo, eu entrei e escolhi uma escola à qual eu já tive oportunidade de conversar com a diretora. Eu a conhecia superficialmente e ela se mostrou aberta a me auxiliar nesse processo de aprendizado (Sujeito 08).*

*então quem me motivou na verdade foi uma diretora. Ela me motivou bastante porque pelo jeito que ela tratava os professores e as crianças (Sujeito 24).*

*então eu achei que era uma diretora que estava disposta a me apoiar nesse processo novo (Sujeito 49).*

Apesar do sujeito já estar inserido há alguns anos na rede de ensino municipal, verificamos que quando há a mudança de função, existe uma tendência dele se sentir motivado pelos novos desafios e conquistas da nova função. Neste sentido, corroboramos com o proposto por Rocha (2006, p. 83):

Nas pessoas motivadas há sempre alguma coisa que lhes permite obter satisfação onde os outros não a encontram e possuem uma série de sentimentos e factores emocionais que reforçam o seu entusiasmo e a sua persistência perante os contratemplos normais da vida.

Assim, observamos que os sujeitos estão dispostos a vivenciar o novo, com muita energia e determinação em vencer os desafios e cumprir com todas as obrigações da função de gestor escolar. Essa determinação é uma ferramenta que auxilia na concretização dos objetivos em exercer uma boa gestão e de acordo com a autora, percebemos que:

os gestores motivados para os cargos dirigentes, são indivíduos cuja apetência natural, reside no gosto pela própria função e agem em consonância com determinados valores, os quais ajudam ao alcance dos objectivos a que se propõem, o que leva a considerá-los como realizados e que dificilmente desistem, ou os demovem do seu lugar de trabalho (ROCHA, 2006, p. 83)

Nesse sentido, entendemos que a motivação vivida pelos gestores iniciantes ao ingressar na função é algo positivo, que contribui para o alcance dos objetivos da unidade escolar e para a manutenção na escolha da nova função.

## **CONSIDERAÇÕES**

No campo da educação, especialmente na atualidade, é fundamental compreendermos que a formação pedagógica não só se constitui como base para a formação de professores, mas também é alicerce para outras funções dentro do ambiente escolar como, por exemplo, a do gestor. Nesse sentido, entendemos que os centros formadores devem ter o compromisso de oferecer uma formação de qualidade, utilizando recursos variados, como, por exemplo, laboratório de práticas gestoras e estágio supervisionado na gestão escolar, para oferecer ao sujeito um leque de possibilidades e viabilizar o aprendizado prático na atividade profissional.

No nosso entendimento, uma forma simples de amenizar a distância que ocorre entre a formação inicial e a prática gestora, seria a existência de um programa similar ao PIBID, porém com foco na gestão escolar.

Por essa razão, é imprescindível reavaliar os procedimentos de formação do gestor escolar, pois como exposto anteriormente por De Oliveira (2015), a figura do gestor está

diretamente ligada à eficácia e sucesso da escola. Em outras palavras, apoiamos o bordão ouvido muitas vezes nos bastidores do cenário educacional, que diz “a escola é a cara do seu diretor”.

Com os dados aqui expostos, foi possível constatar que os gestores avaliam que sua formação profissional ocorreu em meio a fragilidades, apesar de ter apresentado aspectos positivos, como o estágio supervisionado, quando bem orientado. De modo geral, menos da metade dos gestores entrevistados acredita que a formação profissional foi suficiente para atuar como professor e também como gestor, considerando o fato de que na estrutura curricular do curso há disciplinas que poderiam vir a contribuir especificamente para a formação de gestores.

Porém, para atuar profissionalmente com segurança e eficácia, em geral, os gestores ressentem-se de não haver um curso de formação interno e contínuo que subsidiasse as possíveis ocorrências do cotidiano. Ao mesmo tempo, ressaltam que nem sempre conseguem encontrar um acolhimento adequado dentro da rede de ensino em que atuam, como pontos facilitadores no início da prática profissional.

Muitas vezes o medo e a insegurança tomam conta do sujeito no início da profissão, sendo que alguns acabam desistindo e voltando para a sala de aula. Aqueles que persistem, relatam a desmotivação em tentar “remar contra a maré” e apontam para a falta de respaldo que sentem ao longo da prática profissional e, principalmente, no início do exercício da função.

Muitas redes de apoio ocultas acabam se formando no intuito de suprirem a falta de respaldo que os gestores sentem quando iniciam a prática profissional. Respaldam-se em colegas gestores que possuem certa afinidade, disponibilidade de tempo e boa vontade para ajudá-los. Porém, nem sempre essa rede de apoio se forma e, por vezes, o gestor se enxerga sozinho na busca de solução dos problemas no cotidiano escolar.

Essas situações seriam amenizadas se, ao ingressarem na função, os gestores iniciantes fossem preparados pela rede na qual atuarão de forma prática e acolhedora. Um curso interno, explicando coisas básicas como, por exemplo: o funcionamento da rede de ensino; o que se espera do gestor; quais as demandas ele deve atender; a apresentação dos diversos setores da Secretaria Municipal de Educação e seus responsáveis, com abertura de diálogo entre esses sujeitos para facilitar a prática gestora; um tutorial ou uma cartilha explicando as documentações mais importantes da escola e para aquilo que o gestor deve estar sempre voltando a sua atenção. Esses são exemplos simples, porém importantes, de pequenas coisas que poderiam facilitar a inserção do gestor iniciante na prática profissional.

Outra alternativa que ajudaria na prática gestora seria a criação de uma rede de apoio. Entretanto, ela não deve se constituir de forma oculta. Ao ingressar, o sujeito deveria ser vinculado a um gestor e/ou um supervisor de ensino experientes, que estariam à disposição para atenderem eventuais dúvidas que surgissem, especialmente nos anos iniciais da prática profissional. Isso ajudaria o gestor iniciante a ficar mais à vontade para buscar as informações que ele precise para sanar os problemas da prática cotidiana e, assim, aquela sensação de abandono e de falta de respaldo, detectadas em alguns momentos das entrevistas realizadas, possivelmente não existiram mais.

Nesse sentido, apontamos a importância de uma política pública adequada, que volte o seu olhar para a inserção adequada desta figura tão importante no contexto escolar que é o gestor.

Outro ponto que observamos é que 80% dos sujeitos da pesquisa concluíram um curso extracurricular e relatam que essa formação os auxiliou na prática profissional e, por essa razão, ressaltamos a importância da formação continuada e em serviço. Devemos sempre estar atentos às mudanças que ocorrem na esfera educacional e mantermo-nos atualizados, inclusive com normativas e diretrizes legais. Desta forma, novamente, ressaltamos a importância de políticas públicas de qualidade que viabilizem esse tipo de formação.

Destacamos a emergência dos responsáveis pela formação profissional em identificarem as competências e habilidades para o gestor atuar de maneira eficaz no contexto escolar. Isso requer o interesse dos formadores em conhecerem a realidade da escola pública e da educação básica *in loco*, identificando as demandas reais dos educadores. Desse modo, o resultado dessa investigação deve ser material de reflexão e estudo nas Instituições de Ensino Superior. Assim sendo, investigar as demandas do mercado de trabalho, os desafios e possibilidades reais de conduzir a formação e preparação do gestor escolar com maior eficiência para atuar nas unidades escolares, sejam elas de natureza pública ou privada devem ser uma tarefa dos centros formadores.

É importante que o gestor apresente competências técnicas, gerenciais, sociais e intrapessoais para uma prática profissional adequada. Neste sentido, elencamos algumas competências que acreditamos ser essenciais aos gestores escolares na atualidade:

- capacidade de operacionalizar o trabalho (conhecimento técnico do trabalho, conhecimento administrativo-burocrático próprio da função);
- capacidade analítica (ter capacidade de identificar pontos fortes e fracos e analisar dados para agir em cima das necessidades de sua unidade escolar);

- capacidade estratégica (planejar ações e criar mecanismos para se atingir determinados objetivos);
- capacidade de delegar, distribuir tarefas de forma justa, levar a equipe a identificar os pontos que precisam melhorar, tanto individuais quanto coletivos;
- Flexibilidade, objetividade, criatividade e disciplina;
- Ter boa comunicação e persuasão (tanto em relação à equipe quanto em relação aos alunos e pais);
- Estimular o trabalho em equipe e um trabalho eficiente;
- Ter iniciativa, ser proativo, ter maturidade, equilíbrio emocional e determinação.

Tudo isso supõe políticas públicas adequadas que promovam tais profissionais, apoiem iniciativas inovadoras e aparelhem adequadamente os contextos de trabalho de modo a integrarem-se às mudanças necessárias na composição de um bom desempenho administrativo e pedagógico na ação gestora.

Por fim, entendemos a necessidade da valorização desse profissional e apontamos as situações elencadas acima como sendo parte de um conjunto de fatores que possivelmente farão os gestores iniciantes sentirem que existe suporte profissional, que eles não estão sozinhos nessa caminhada e que as angústias, medos, receios e até mesmo os erros podem ser divididos com a rede de apoio e transformados em experiência que irão pautar as práticas futuras.

Nessa perspectiva, como líder dos membros da comunidade escolar, em geral, constroem significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados na gestão de pessoas em situações de diversidade sociocultural e histórias de vida. Deve se preocupar e promover momentos de diálogo e de confiança, propiciando o olhar para os múltiplos contextos e situações que implicam o trabalho dos professores. Cabe ao gestor reconhecer ainda que os grupos aos quais lidera, precisam constituir uma história conjunta, num compromisso fiel à qualidade do ensino praticado e da formação e desenvolvimento humano desejado.

Desse modo, supõe-se que o conhecimento que os gestores precisam para conduzir bem a sua tarefa é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas.

Nesse contexto, a profissionalidade docente se baseia em uma *postura investigativa e crítica*. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa dessa abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar:** as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. ETD. Educação Temática Digital, p. 399-419, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/114979>> Acesso em 23/05/2016.
- BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: Edusc. 2002.
- BROSTOLIN, Marta Regina; DE OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. **EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE.** INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no: 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP no 3/2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Distrito Federal, Brasília. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> Acesso em 02/08/2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e na Indicação CEE nº 160/2017. São Paulo. 2017.
- \_\_\_\_\_. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em 01/08/2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 01/08/2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação / MEC. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>> Acesso em 01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação / MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/inicio/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>> Acesso em 01/08/2016.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 02, de 01 de Julho de 2015.** Brasília, 2015. Ministério da Educação / MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 01/03/2018.
- \_\_\_\_\_. **Piso Salarial dos professores.** <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>> Acesso em 17/04/2017
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ:** um *software* gratuito para análise de dados textuais. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29/08/2016.

CARVALHO, Rozemara Cabral Mendes. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O Professor Iniciante – Acertos e Desacertos**. 1995. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

DE CASTRO, Marta Luz Sisson. **A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal**. Em Aberto, v. 17, n. 72, 2008.

DA SILVA BUZETTI, Celita Maria. **A formação do gestor escolar: um novo olhar para a escola inclusiva**. Revista Eletrônica SPEI, v. 1, n. 1, 2015.

DE ANDRADE, Arnon. **O estágio Supervisionado e a Práxis Docente. Estágio curricular**, p. 21, 2005. Disponível em <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=estágio+supervisionado+nas+licenciaturas&lr=lang\\_pt&oq=estágio+supervisionado+](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=estágio+supervisionado+nas+licenciaturas&lr=lang_pt&oq=estágio+supervisionado+)> Acesso em 05/08/2017.

DE OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **A formação do diretor escolar e a qualidade na educação pública**. In: V Congresso nordestino de professores de Espanhol (nov. 2014). I Congresso Internacional do Ensino de Espanhol. 2015. p. 67-74.

DE PAULA ALBUQUERQUE, Helena Machado. **Gestor Escolar: A Formação em Questão**. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>> Acesso em 23/05/2016.

DA SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho**. Cortez Editora, 1990.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. **Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, v. 17, n.36, 2007, p.21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia>>. Acesso em: 17/05/2016.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Caderno de Pesquisa, Mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>>. Acesso em: 30/08/2016.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antonio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. **Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações**. Revista de Administração Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

FERREIRA, Andreia Dias Pires, CALIL, Ana Maria Gimenes Correa, PINTO, Joseane Amâncio & DE SOUZA, Mariana Aranha. **A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas**. Educação, v. 40, n. 3, p. 431-439, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Revista de administração contemporânea, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.



FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas** [Saturation sampling in qualitative health research: theoretical contributions]. Cad saúde pública, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n2/20.pdf>>. Acesso em: 27/06/2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 31/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 30/04/2017.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas. 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOBBO, Rafael Marques. **Um Estudo sobre a Iniciação Profissional de Bolsistas Egressos do PIBID**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2017.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. 2ª ed. Porto Editora. 1992.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355410&search=sao-paulo|taubate|infograficos:-informacoes-completas>> Acesso em: 17/05/2016.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em: 17/07/2017.

IRAMUTEQ. **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=fr&u=http://www.iramuteq.org/&prev=search>> Acesso em: 10/05/2017.

KAUARK, Fabiana da Silva. **Metodologia da pesquisa: guia prático** / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna : Via Litterarum, 2010. Disponível em:

<<http://www.pgcl.uenf.br/2013/download/livrode Metodologia da Pesquisa 2010.pdf>>. Acesso em: 17/05/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, Dezembro/99. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 17/08/2016.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. 1982.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, v. 17, n. 72, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.

LÜCK, Heloisa, et alii. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 2005.

LUCCHIARI, Dulce Helena Pena Soares. **O que é Orientação Profissional?** Em D. H. Lucchiari (Org.). Pensando e vivendo a orientação profissional (pp. 11-16). 7ª ed. São Paulo: Summus. 1993.

DE MEDEIROS MACHADO, Maria Aglaê. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em aberto, v. 17, n. 72, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 77, n° 186. Brasília, DF. 1996.

PAZ, Ana Célia de Oliveira. **A formação profissional do gestor escolar: alicerce para uma postura verdadeiramente democrática**. Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC, v. 2, n. 1, p. 38-47, 2015. Disponível em <<http://dcb.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1433/1205>> Acesso em 23/05/2016.

PEZZATO, João Pedro et al. **Memórias de diretores: Entre práticas e histórias do cotidiano escolar**. Educação e Filosofia, v. 21, n. 41, p. 135-154, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Charles, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.

ROCHA, Dulce Maria das Neves Subtil. **A (des) motivação para o cargo de gestor escolar do 1ºCiclo**. 2006. Tese de Doutorado.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>> Acesso em 23/07/2017.

SANDER, Brenno. **Administração da Educação no Brasil: Evolução do conhecimento**. Brasília, DF. Edições UFC. Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação. 1981.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **O papel da família e dos pais na escolha profissional**. Psicol. estud., Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, Apr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a07.pdf>> Acesso em 23/07/2017.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H.. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>>. Acesso em 05/08/2018.

SEED. **ORDEM INTERNA Nº 07, DE 07 DE MARÇO DE 2016**. Prefeitura Municipal de Taubaté. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. ed. rev. e atualizada, São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, Dec. 2011.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A Violência na Escola: Abordagens Teóricas e Propostas de Prevenção**. Educar em Revista (Impresso), v. 02, p. 217-232, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques da. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade**. Viver e construir a profissão docente, n. 26, p. 51-80, 1997.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. **Estágio Curricular Desafios da Relação Teoria e Prática**. **Estágio curricular**, p. 21, 2005. Disponível em <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=estágio+supervisionado+nas+licenciaturas&lr=lang\\_pt&oq=estágio+supervisionado+](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=estágio+supervisionado+nas+licenciaturas&lr=lang_pt&oq=estágio+supervisionado+>)> Acesso em 05/08/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2005.

TAUBATÉ, Prefeitura Municipal de. **PORTARIA SEED nº 01**, de 04 de fevereiro de 2013. Secretaria de Educação. Taubaté, 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros – o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Editora Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/ MEC, 2004.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 30/05/2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Observação na escola**. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Plano Editora, p. 73-103, 2003.

WIKIPÉDIA. **Região Metropolitana Do Vale Do Paraíba E Litoral Norte**. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regi%C3%A3o\\_Metropolitana\\_do\\_Vale\\_do\\_Para%C3%ADba\\_e\\_Litoral\\_Norte&oldid=48689407](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regi%C3%A3o_Metropolitana_do_Vale_do_Para%C3%ADba_e_Litoral_Norte&oldid=48689407)>. Acesso em: 30/08/17.

## **ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa: “GESTORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS”**

**Orientador:** Prof. Dr. Maria Aparecida C. Diniz de Castro

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“GESTORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Claudia Righi de Carvalho**. Nesta pesquisa pretendemos **conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes e os desafios encontrados**. Sua participação é voluntária e se dará por meio **preenchimento de questionário e / ou entrevista semiestruturada**. **Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são que você poderá se sentir desconfortável, inseguro ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionário e entrevista semiestruturada**. **Se você aceitar participar estará contribuindo com o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes e os desafios encontrados**. **Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa**. **Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo**.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por

um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12 – 992304111, inclusive ligações à cobrar), e-mail: claudia.righi@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

---

**CLAUDIA RIGHI DE CARVALHO**

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**GESTORES INICIANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.**

---

**Assinatura do(a) Participante**

## ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestores iniciantes do Ensino Fundamental: trajetórias e desafios

**Pesquisador:** Claudia Righi de Carvalho

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62319816.2.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.866.577

#### Apresentação do Projeto:

Nos dias atuais as escolas apresentam inúmeros desafios com diversas variáveis, exigindo dos gestores que administram essas unidades escolares um perfil de resiliência frente às adversidades e desafios. Nesse contexto, nossa proposta será estudar a formação e a trajetória docente, com foco nos anos iniciais do gestor educacional iniciante. Nossos sujeitos de pesquisa serão gestores escolares iniciantes que atuam no Ensino Fundamental da rede pública municipal. O objetivo geral deste trabalho será conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes e os desafios encontrados por eles e, com isso, relatar os dados dessa experiência a fim de contribuir com o processo de formação de gestores escolares. Como instrumentos de pesquisa, utilizaremos questionários e entrevista semiestruturada. Aos 53 sujeitos da pesquisa, serão aplicados questionários em fase única. Com isso, nossa intenção será verificar como ocorrem a formação e a trajetória docente. Como segundo instrumento, será realizada a entrevista semiestruturada, com sujeitos sorteados para tal, seguindo roteiro pré-estabelecido, em que se pretende abordar aspectos relacionados aos desafios vivenciados no início da trajetória profissional de gestores escolares iniciantes. Como instrumento metodológico, utilizaremos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Na fundamentação teórica, consideraremos Paro (2005), Lück (2011), entre outros. Pretendemos obter dados que conduzam

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATÉ  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.666.577

para a compreensão da trajetória profissional dos gestores escolares iniciantes e conhecer quais os desafios que eles encontram no início da sua trajetória como gestor escolar. (transcrito do projeto)

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes do ensino fundamental e os desafios encontrados.

Objetivo Secundário:

- Conhecer o perfil sócio demográfico e de formação dos gestores escolares iniciantes;
- Investigar os motivos que direcionam os professores a ingressar na função de gestor escolar;
- Investigar como ocorre a formação inicial para a função;
- Identificar quais desafios estão presentes no início da trajetória.(transcrito do projeto)

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os possíveis riscos decorrentes de participação na pesquisa são que o participante poderá se sentir desconfortável, inseguro ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

Benefícios:

Estará contribuindo com o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as trajetórias profissionais de gestores escolares iniciantes e os desafios encontrados.(transcrito do projeto)

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo relevante conhecer como os gestores escolares iniciantes desenvolvem seu trabalho no início da sua trajetória é importante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os termos.

**Recomendações:**

Recomenda-se que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constem os riscos no qual os participantes possam a vir a sofrer. A data no cronograma da coleta dos dados não deve ser anterior a aprovação no CEP.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.866.577

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 09/12/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802545.pdf	08/11/2016 10:19:09		Aceito
Outros	SEED.pdf	08/11/2016 10:14:49	Claudia Righi de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/11/2016 08:46:44	Claudia Righi de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2016 08:45:05	Claudia Righi de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/11/2016 08:43:06	Claudia Righi de Carvalho	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2016

---

**Assinado por:  
Maria Dolores Alves Cocco  
(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

## **APÊNDICE I – OFÍCIO**

Taubaté, 28 de Junho de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Claudia Righi de Carvalho, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016, intitulado “**GESTORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS**”. O estudo será realizado com 53 (cinquenta e três) gestores escolares iniciantes, na cidade de Taubaté, sob a orientação da Prof. Dr. Maria Aparecida C. Diniz de Castro.

Para tal, será realizada aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_\_ (ANEXO \_\_).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Claudia Righi de Carvalho, telefone (12) 99732-6480 (inclusive para ligações a cobrar) e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

**Maria Angela de Paula Boccara**

**Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação**

**Ilma. Sra Edna Maria Querido Oliveira Chamon**

**Secretária de Educação**

**Prefeitura Municipal de Taubaté**

**Taubaté – São Paulo**

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

### INFORMAÇÕES GERAIS

Questionário nº: \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Atua como:  Diretor (a)  Vice-Diretor (a)

Data de ingresso na função: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Faixa salarial:

de 1 a 3 salários mínimos  de 4 a 6 salários mínimos

de 7 a 10 salários mínimos  mais de 10 salários mínimos

Que tipo de escola estudou durante o Ensino Fundamental e Médio?

Pública  Privada  Ambas

### INFORMAÇÕES REFERENTES À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### GRADUAÇÃO

Primeira Graduação: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Segunda Graduação: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Terceira Graduação: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

## **ESPECIALIZAÇÃO**

Primeira Especialização: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Segunda Especialização: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Terceira Especialização: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

## **MESTRADO**

Área: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

## **DOUTORADO**

Área: \_\_\_\_\_

Universidade:  Pública  Privada Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO

Título do projeto: “GESTORES INICIANTEs DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS”

Questionário nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO DOCENTE

Nº	PERGUNTA	SIM	NÃO	PARCIAL/E
1	Você acredita que a formação recebida na graduação foi suficiente para exercer a sua profissão?			
2	Você fez algum curso extracurricular que o auxiliou na formação docente?			
3	Você considera que a formação educacional recebida na graduação foi suficiente para sua atuação profissional como professor?			
4	Você considera que a formação educacional recebida na graduação contribuiu para sua atuação profissional como gestor?			
5	A experiência no estágio supervisionado, realizado na graduação, auxiliou a sua formação docente?			
6	Na sua formação houveram disciplinas que abordavam aspectos relacionados à gestão escolar? Se sim, qual(is)? _____ _____			

#### TRAJETÓRIA DOCENTE

Nº	PERGUNTA	SIM	NÃO	PARCIAL/E
1	Você sempre pensou em ser professor?			
2	A escolha da sua profissão foi influenciada por alguém? Se sim, quem? _____ _____			
3	Há em sua família outros docentes?			
4	Os professores que passaram pela sua vida exerceram influência na sua escolha profissional?			

5	Você atuou na mesma unidade escolar durante sua trajetória docente?			_____
6	Atualmente, você atua em apenas uma unidade escolar? Se não, em quantas? _____			
7	Em algum momento de sua trajetória docente encontrou dificuldades com a equipe gestora da unidade em que atuava? Se sim, qual (is)? _____ _____			

### INÍCIO DA TRAJETÓRIA NA GESTÃO EDUCACIONAL

1. Por quanto tempo você atuou na docência antes de atuar na gestão educacional?

Menos de 5 anos       Mais de 5 anos

2. Você ingressou na gestão educacional por:

Processo Seletivo       Indicação

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Nº	PERGUNTA	SIM	NÃO	PARCIAL/E
3	Você recebeu formação profissional do seu empregador para atuar na gestão educacional da escola?			
4	Você se sente capacitado (a) para atuar nas diversas áreas da gestão educacional?			
5	Houve a presença de alguém que acompanhasse ou auxiliasse a sua inserção na nova função como gestor da unidade escolar? Se sim, de quem? _____ _____			
6	Você foi bem recebido pela equipe gestora da escola em que iniciou como gestor?			

7	Você foi bem recebido pela equipe docente da escola em que iniciou como gestor?			
8	Você foi bem recebido pelos alunos / comunidade escolar da escola em que iniciou como gestor?			
9	Na rotina da gestão educacional você consegue resolver os problemas sozinho? Se não, quem o auxilia? _____			
10	Você considera que erros podem ocorrer no cotidiano do gestor escolar pela falta de informação ou instrução?			
11	Você se considera conhecedor das diretrizes que balizam as ações do gestor educacional na unidade escolar?			
12	Você conhece os procedimentos de gerenciamento de verbas recebidas pelo governo federal?			
13	Você se considera conhecedor dos procedimentos para a composição e condução dos órgãos que obrigatoriamente devem estar presentes na unidade escolar? (Ex.: Grêmios Estudantil, Conselho de Classe etc).			
14	Você se considera conhecedor dos procedimentos de confecção dos documentos referentes à rotina escolar (Ex.: históricos escolares, memorandos, ofícios etc)?			
15	Você se considera conhecedor dos procedimentos do sistema de cadastro de alunos (PRODESP)?			
16	Você considera importante um curso de formação específico para os gestores que estão ingressando na função?			

17. Você atuou em quantas escolas, até o momento, como gestor escolar?

\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR ESCOLAR INICIANTE

Título do projeto: “**GESTORES INICIANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS**”

Codínome: \_\_\_\_\_

Horário – início: \_\_\_\_\_ término: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Entrevista relacionada ao questionário nº: \_\_\_\_\_

1. Conte-me como foi o processo de se tornar gestor escolar?
2. O que o (a) motivou a atuar na função de gestor escolar?
3. Houveram momentos marcantes no início da sua trajetória? Quais?
4. Você enfrentou dificuldades / desafios? Quais?
5. Você tem / teve amparo de algum órgão ou pessoa no início da sua trajetória?
6. A quem (ou qual órgão) você recorre quando encontra alguma dificuldade?
7. As dificuldades foram amenizadas conforme foi adquirindo experiência?
8. Você considera que suas dificuldades no início da gestão poderiam ser amenizadas?  
Como?



## APÊNDICE V – CONTROLE DE QUESTIONÁRIOS

### CONTROLE DOS QUESTIONÁRIOS - GESTORES INICIANTE

Nº	NOME	ANO DE INÍCIO	ESCOLA QUE ATUA EM 2017	QUESTIONÁRIO		OBSERVAÇÃO
				ENTREGUE	DEVOLVIDO	
1	Sujeito 01	2015	São Gonçalo	OK	OK	
2	Sujeito 02	2016	Docelina	OK	OK	
3	Sujeito 03	2014	Evaristo	OK	OK	
4	Sujeito 04	2015	Judith	OK	OK	
5	Sujeito 05	2016	Bela Vista	OK	OK	
6	Sujeito 06	2015	Madre Cecília	OK	OK	
7	Sujeito 07	2015	Walter Thaumaturgo	OK	OK	
8	Sujeito 08	2014	SEED	OK	OK	
9	Sujeito 09	2016	Santa Catarina	OK		
10	Sujeito 10	2015	Marlene Miranda	OK		
11	Sujeito 11	2014	Chácaras Flóridas	OK	OK	
12	Sujeito 12	2015	Paiol, Sta Luzia e Registro	OK	OK	
13	Sujeito 13	2014	Cecap	OK	OK	
14	Sujeito 14	2016	Sonia Maria	OK	OK	
15	Sujeito 15	2014	Coronel	OK	OK	
16	Sujeito 16	2015	Ramon	OK	OK	
17	Sujeito 17	2016	Chácaras Reunidas	OK		
18	Sujeito 18	2014	Esplanada II	OK	OK	
19	Sujeito 19	2016	Anita	OK	OK	
20	Sujeito 20	2015	Evaristo	OK	OK	
21	Sujeito 21	2014	Sítio I	OK	OK	
22	Sujeito 22	2016	Santa Luzia	OK	OK	
23	Sujeito 23	2016	Chácaras Reunidas	OK		
24	Sujeito 24	2014	PEEJ 5	OK	OK	
25	Sujeito 25	2015	Santa Luzia	OK	OK	
26	Sujeito 26	2015	Vila Velha	OK		
27	Sujeito 27	2014	Ernesto	OK	OK	
28	Sujeito 28	2016	Gurilandia	OK		
29	Sujeito 29	2014	Juvenal	OK	OK	
30	Sujeito 30	2016	Monjolinho	OK		
31	Sujeito 31	2016	Juvenal	OK	OK	
32	Sujeito 32	2014	Ernani Gianico	OK	OK	
33	Sujeito 33	2016	Juvenal	OK	OK	
34	Sujeito 34	2015	Sonia Maria	OK	OK	

35	Sujeito 35	2014	Ernesto	OK	OK	
36	Sujeito 36	2015	Novo Horizonte	OK		
37	Sujeito 37	2014	Cecap	OK	OK	
38	Sujeito 38	2015	Cecap	OK	OK	
39	Sujeito 39	2014	Vila I	OK		
40	Sujeito 40	2014	Dr Quirino	OK	OK	
41	Sujeito 41	2015	Fonte II	OK		
42	Sujeito 42	2014	Creche Irmã Celeste	OK		
43	Sujeito 43	2014	Marlene Miranda	OK	OK	
44	Sujeito 44	2016	SEED	OK	OK	
45	Sujeito 45	2015	Sítio II	OK	OK	
46	Sujeito 46	2015	Esplanada II	OK	OK	
47	Sujeito 47	2014	Chácaras Reunidas	OK		
48	Sujeito 48	2015	PEEJ 3	OK	OK	
49	Sujeito 49	2016	Avedis	OK	OK	
50	Sujeito 50	2016	Esplanada I	OK		
51	Sujeito 51	2015	Judith	OK	OK	
52	Sujeito 52	2014	Chácaras Flóridas	OK	Ok	
53	Sujeito 53	2014	Juvenal	OK	Ok	

<b>TOTAL DE DIRETORES</b>		<b>Qtde</b>
2014		<b>20</b>
2015		<b>18</b>
2016		<b>15</b>
<b>TOTAL</b>		<b>53</b>

<b>CONTROLE QUESTIONÁRIOS</b>		<b>Qtde</b>
QUESTIONÁRIOS ENTREGUES		<b>53</b>
QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS		<b>40</b>
FALTA ENTREGAR		<b>0</b>
FALTA DEVOLVER		<b>13</b>