



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE/UNB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE  
VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Victória Almeida Corrêia Porto Praça

Brasília- DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE/UNB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE  
VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Victória Almeida Corrêia Porto Praça

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Brasília- DF

2024

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP8961      Praça, Victória Almeida Corrêia Porto  
A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: uma análise visando à  
implementação de políticas públicas / Victória Almeida  
Corrêia Porto Praça; orientador Remi Castioni. -- Brasília,  
2024.  
111 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de  
Brasília, 2024.

1. Políticas Públicas. 2. Gestão Escolar. 3. Liderança no  
Ambiente Escolar. 4. Diretor Escolar. I. Castioni, Remi,  
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE/UNB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Trabalho de Defesa de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Acadêmica da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

Defendida e aprovada em: 23/12/2024

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Remi Castioni/UnB  
(Presidente)

---

Dr(a). Adriana Almeida Sales de Melo/UnB  
(Examinadora Interna ao Programa)

---

Dr. Rogério de Andrade Córdova/ Finatec  
(Examinador Externo à Instituição)

---

Prof. Dr(a). Alcyone Vasconcelos/ UnB  
(Examinadora Externa ao Programa - Suplente)

Brasília- DF

2024

Aos meus pais, exemplos de vida e formadores humanos.

Ao meu marido, parceiro de todas as horas e motivador.

À minha irmã, a minha favorita.

Às minhas avós, mulheres de fé.

Aos meus afilhados, meus queridos.

E a todos os meus alunos

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, por toda a força transcendental em momentos desafiadores.

Agradeço ao Prof. Dr. Remi Castioni, mentor engajado e referência nessa jornada de aprendizado.

Agradeço à minha mãe, Geórgia, e ao meu pai, Sandro, grandes responsáveis pela minha trajetória educacional, humana e dialógica e atores de incontestáveis lutas, imbuídas de garra e amor ao próximo.

Agradeço ao meu marido, Guilherme, por todo o amor investido, a paciência e o carinho.

Agradeço a todos os meus amigos, familiares e colegas, apoiadores nessa jornada.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os professores e os gestores, impulsionadores da curiosidade, do estudo e da reflexividade em minha vida.

*A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.*

**Santo Agostinho**

## RESUMO

O presente trabalho objetiva de modo geral compreender como o modelo de gestão escolar, personificado pelo diretor, pode traduzir diferentes entendimentos de liderança transformacional, no contexto formativo da Mentoria de Diretores Escolares no DF, e de modo específico: 1) coletar entendimentos acerca do conceito e da aplicação de liderança no imaginário escolar; 2) analisar como os líderes formais, Diretores, podem influenciar na comunidade escolar; 3) analisar como a liderança pode associar-se à implementação (ou não) de políticas públicas no âmbito educacional e escolar, inclusive sob a ótica do projeto formativo de diretores. A autoridade formal das lideranças estudadas, na escola, repercute na criação de uma política, individual e coletiva, tal qual engrenagem silenciadora ou transformativa, capaz de reprimir ou revelar conflitos importantes para o desenvolvimento da humanidade e imprimir um poder de influência decisória sob as dialógicas e as dialéticas da socialização, da criação de simbolismos e da visão de mundo abarcada. A metodologia qualitativa explora, aqui, o rompimento com paradigmas clássicos, a construção da intelectualidade coletiva, a partir de uma cientificidade crítica e reflexiva, e o estudo de significantes e significados formativos e operacionais da liderança no âmbito escolar, utilizando-se da revisão de literatura, da observação e da aplicação de entrevistas semiestruturadas para a coleta e a sistematização de dados e informações. A pesquisa seguiu princípios éticos e foi validada junto à equipe executiva do programa e à Secretaria de Educação do DF, sendo justificada pelo papel institucional, democratizante, universalizante e emancipador da escola, sob a ótica do diretor como figura decisória, influente em maior ou menor grau na cultura ambiental, no desempenho dos estudantes, na visão político-pedagógica adotada e na consolidação de um projeto de sociedade. Nesse viés, foi possível identificar o diretor escolar como figura imersa nas injunções paradoxais, agente e sujeito em processos organizacionais, catárticos e críticos, enquanto lida com a sobrecarga de demandas, a sublimação e o atendimento de pessoas. A liderança e a gestão escolar associadas ao imaginário simbólico conectam-se com “gente”, com relações de dependência, colaboração e divisão de poder, enquanto assumem frente burocrática, regulamentar, financeira e legal. O diretor escolar promove a sua influência em instâncias diferentes, tal qual variável direta e também indireta do alcance e da aplicabilidade de soluções para problemáticas educacionais e escolares, tanto quanto é capaz de priorizar agendas políticas, projetos educacionais e condicionar a efetividade de algumas políticas públicas, em seu contexto de autonomia controlada.

**Palavras-chave:** Liderança; Diretor Escolar; Gestão; Escola.



## ABSTRACT

The present work aims, in general, to understand how the school management model, personified by the principal, can translate different understandings of transformational leadership, in the formative context of Mentoring School Directors in the DF, and specifically: 1) collect understandings about the concept and the application of leadership in the school imagination; 2) analyze how formal leaders, Directors, can influence the school community; 3) analyze how leadership can be associated with the implementation (or not) of public policies in the educational and school sphere, including from the perspective of the training project for principals. The formal authority of the leaders studied at school has repercussions on the creation of an individual and collective policy, such as a silencing or transformative mechanism, capable of repressing or revealing important conflicts for the development of humanity and imparting a power of decision-making influence under dialogical dialogues. and the dialectics of socialization, the creation of symbolism and the worldview embraced. The qualitative methodology explores, here, the break with classical paradigms, the construction of collective intellectuality, based on a critical and reflective scientificity, and the study of formative and operational signifiers and meanings of leadership in the school context, using the review of literature, observation and the application of semi-structured interviews to collect and systematize data and information. The research followed ethical principles and was validated with the program's executive team and the DF Education Department, being justified by the institutional, democratizing, universalizing and emancipating role of the school, from the perspective of the director as a decision-making figure, influential to a greater or lesser extent. degree in environmental culture, student performance, the political-pedagogical vision adopted and the consolidation of a society project. In this sense, it was possible to identify the school director as a figure immersed in paradoxical injunctions, agent and subject in organizational, cathartic and critical processes, while dealing with the overload of demands, sublimation and caring for people. School leadership and management associated with the symbolic imaginary connect with "people", with relationships of dependence, collaboration and division of power, while assuming a bureaucratic, regulatory, financial and legal front. The school director promotes his influence in different instances, as a direct and also indirect variable in the scope and applicability of solutions to educational and school problems, as much as he is capable of prioritizing political agendas, educational projects and conditioning the effectiveness of some public policies, in its context of controlled autonomy.

**Keywords:** Leadership; School Director; Management; School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Memória do processo criativo da formação de Mentoria de Diretores Escolares 66

Figura 2- Print de Tela, referente à temática abordada na formação. 69

Figura 3- Dendograma elaborado a partir de respostas de entrevistas dessa pesquisa. 75

Figura 4- Modelo multinível vinculado à temática central liderança e à temática suplementar, a gestão 90

Figura 5- Nuvem de palavras 94

Figura 6- Análise de Similitude das Entrevistas 96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Apresentação Visual das Salas temáticas do Projeto Mentoria de Diretores Escolares (modelo antigo) 54

Quadro 2- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 1 (Preparação) 56

Quadro 3- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 2 (Implementação) 57

Quadro 4- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 4 (Verificação de Resultados) 58

Quadro 5- Apresentação Visual das Salas temáticas do Projeto Mentoria de Diretores Escolares (novo) 64

Quadro 6- Classes de palavras e possíveis correlações entre os eixos temáticos da revisão de literatura 92

Quadro 7- Desmembramentos críticos e possíveis correlações de classes com as dimensões elencadas inicialmente 93

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 1 76

Tabela 2- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 2 79

Tabela 3- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 3 83

Tabela 4- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 4 86

Tabela 5- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 5 89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATT	Apoio Teórico e Técnico
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CRE	Coordenação da Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EFQM	European Foundation For Quality Management
<i>f</i>	Frequência
GEPESC	Grupo De Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura
IRAMUTEQ	Interface de R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes Et de Questionnaires
MEC	Ministério Da Educação
<i>p</i>	Nível de Significância
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODITEC	Programa De Formação Continuada Para Diretores Escolares E Técnicos Das Secretarias De Educação).
QUI <sup>2</sup>	Qui-Quadrado
SEB	Secretaria de Educação Básica

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
ST	Segmento de Texto
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
Problema de Pesquisa, Objetivo Geral e Objetivos Específicos	18
Procedimentos Metodológicos	19
<b>CAPÍTULO 1: LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR</b>	<b>24</b>
1.1 A Liderança, a Transformação e a Educação na Sociedade das Instituições	33
1.1.1. Liderança Distribuída	37
1.2. Política Pública, Gestão e Liderança	41
<b>CAPÍTULO 2: PROJETOS MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES E MENTORIA NA PRÁTICA: PERCORRENDO A CRIAÇÃO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES</b>	<b>46</b>
2.1. Projeto-Piloto e Aprendizados Remanescentes: Programa de Mentoria de Diretores Escolares	47
2.3 Descrição Básica do Modelo Atual de Operação do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares	60
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO ACERCA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES</b>	<b>67</b>
3.1 Breve relato de observação não-participante	67
3.2 Análise de conteúdos e discussões a partir das entrevistas realizadas	69
3.2.1 Análise de conteúdo com apoio IRaMuteQ	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
ANEXO 1_ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE 1_ ROTEIRO DE ENTREVISTAS	110

## INTRODUÇÃO

A observância da política educativa, como uma fragmentação das políticas públicas, em um contexto de disputa de atores, agendas e lutas sociais, segundo Morgado(2000), remete ao quadro plural de valores selecionados pela sociedade como uma explicitação e publicização de interesses e prioridades, os quais passam a instituir-se no modo de ser e existir na vida escolar (Gonçalves de Carvalho, 2016).

A gestão educacional e a gestão escolar caminham juntas, mas com significações distintas, sendo necessário apropriar-se do funcionamento dos sistemas de poder e entender o conjunto estruturalista e epistemológico de suas fundamentações para gerar impacto efetivo como direito cidadão. Nessa conjuntura, a primeira gestão, refere-se a uma visão macro de atuação, os sistemas educacionais, a mão atuante do governo. Já a segunda, limita-se ao ensino, a uma perspectiva endógena do “educar”, relativa à sala de aula (Gonçalves de Carvalho, 2016).

A implementação das políticas educacionais pode ser mais ou menos efetiva, de acordo com o ambiente escolar de promoção de ensino e dos atores representativos que guiam a rotineira dinâmica do ensinar. Logo, é importante problematizar como é materializado o “fazer-escola”, a partir dos próprios sujeitos inseridos nessa vivência (Pereira.; Silva, 2018).

A visão cotidiana de como a instituição escola é construída deve considerar também aspectos socioculturais específicos, de forma emancipatória, como parte integrante de um projeto de sociedade (Pereira.; Silva, 2018).

Os projetos referem-se aos indivíduos, às vivências e às histórias por eles contadas. O planejamento projetivo é também um evento mobilizador, motivador e engajado de gestores, alunos e professores, capazes de desenvolver a intelectualidade em complexas circunstâncias, com o objetivo de “conquistar o mundo” (Meirieu, 2005, P. 87).

Para Córdova (2004), o plano individual e o plano coletivo integram-se na construção de imaginários, instituições e relações fundamentais da sociedade, os quais aproximam-se de um contexto de dominação e exploração da força de trabalho, em um contínuo complexo de auto regramento não reflexivo, isto é, usualmente, institui-se como frente heterônoma, cuja a capacidade pensante do



humano deixa de ser considerada essencialmente criativa e passa a arregimentar-se pela própria burocracia e organização classista e não autônoma do homem fundante.

Assim, a educação compõe o mundo social com as orientações dos modos de ser e existir, sem permitir a alienação total a outrem (Córdova, 2004). A sociedade, por sua vez, associa representação (significados), afeto (modo de viver e experienciar o mundo) e intencionalidade (associada ao impulso próprio, ao problema e à capacidade de resolução futuro) na atuação como núcleo originário do sujeito, para depois montar-se como coletivo (Córdova, 2004).

Nesse contexto, o conceito de política pública passa a evidenciar, então, a ação e inação do governo, constatando-se os reflexos da aplicação prática de decisões e omissões (Höfling, 2001 *Apud* Kunz; Castioni; Tatagiba, 2017).

A ação política deixa explícitos os interesses, as expectativas e a correlação entre a vida privada e a vida pública, sendo regimental, regulatória e em certo âmbito, constituinte, por gerar novas instituições. Nesse viés, atua como força democratizante, isto é, cria e consolida os parâmetros da participação popular, com a normatização do papel da justiça e a visão do cidadão como ator de garantias (Córdova, 2004).

Por vezes, nesse contexto, o governo é representado ou suprido por figuras de autoridade que respondem pelo interesse ou identidade coletiva e (in)validam as instituições democráticas e as frentes participativas. Na vertente escolar, fazendo um paralelo com os escritos de Brown, Treviño e Harrison (2005), o diretor passa a atuar nos espaços de fala com forte orientação à aprendizagem social, associadas à construção da coletividade e às perspectivas éticas das condutas normativas apresentadas na presença da gestão.

Esse sistema pressupõe traços constitutivos do líder e da liderança, como forte modelagem da gestão pública e, por fim, dos impactos na escola.

Segundo Oliveira e Paes de Carvalho (2018), é facilmente constatada a relação entre liderança e impacto na gestão escolar:

Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária. Gray (1990) diz que “a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar”. [...] o estudo da literatura revela que três características foram encontradas frequentemente associadas à liderança de sucesso: propósito forte, envolvimento de outros funcionários

no processo decisório, e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; PAES de CARVALHO, 2018, p. 4 e 5)

Dessa forma, justifica-se o estudo com **temática liderança na gestão escolar** como via de consolidação do *imaginário social* (Salimon; Siqueira, 2013) para entendimento e debate crítico das relações de poder, da gerência e das arenas políticas de modo a impactar positivamente a implementação de políticas públicas pedagógicas.

Em especial, o entendimento de liderança é buscado de forma prática no contexto do Distrito Federal, a partir da aplicação do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, incorporado em 2024, pelo Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec).

Entende-se que está atrelado aos diversos atores decisórios, o papel de representatividade e validação de direitos sociais, de forma clara e intencional, assumindo a não neutralidade de discursos, mas, também, reconhecendo a existência de vias estratégicas de promoção de impacto e geração de transformações influentes, promovidas e esperadas pela comunidade local, em especial, pelo diretor.

### **Problema de Pesquisa, Objetivo Geral e Objetivos Específicos**

Em meio a tentativa de quebra de paradigmas, assume-se o **problema de pesquisa** em “como o modelo de gestão escolar, personificado pelo diretor, pode traduzir diferentes entendimentos de liderança transformacional, no contexto formativo da Mentoria de Diretores Escolares no DF?” e adota-se **como objetivo central da pesquisa** a busca por:

“compreender como o modelo de gestão escolar, personificado pelo diretor, pode traduzir diferentes entendimentos de liderança transformacional, no contexto formativo da Mentoria de Diretores Escolares no DF”.

De modo complementar aos construtos dialógicos e dialéticos, a investigação **qualitativa**, que compila revisão de literatura e a aplicação de entrevistas, elenca 3

(três) **objetivos específicos** complementares, para aprofundamento temático, recorte contextual e análise de conteúdo dos sujeitos:

- 1) coletar entendimentos acerca do conceito e da aplicação de liderança no imaginário escolar;
- 2) analisar como os líderes formais, Diretores, podem influenciar a comunidade escolar;
- 3) analisar como a liderança pode associar-se à implementação (ou não) de políticas públicas no âmbito educacional e escolar, inclusive sob a ótica do projeto formativo de diretores.

### **Procedimentos Metodológicos**

Segundo Gamboa (2010), a percepção da realidade educacional, por meio da metodologia qualitativa, ressalta a importância das significâncias e dos entendimentos, por vezes, implícitos ou subentendidos no cenário analisado.

Nesse viés, ainda consoante às explanações do autor, considera-se, nesta pesquisa, a escola como ambiente sistêmico composto do *complexo de elementos e componentes*, interligados em rede, como viés organizacional, isto é, tendo o professor, o estudante e o diretor, como integrantes de uma grande engrenagem administrativa-burocrática da gestão.

Por outro lado, considera, também, o âmbito institucional da escola, guiada por uma visão mais estruturalista, evidenciando as conexões, a comunicação e as trocas como elementos de construção do *inconsciente coletivo*, porém, diferente do estruturalismo originário, não nega a história, mas dialoga com ela.

Aqui rompe-se com a ciência unilateral e absoluta, vinculada à universalidade teórica e procedimental, à causalidade na relação entre variáveis e à experiência racionalizada em caixas temáticas *monodisciplinares* (Minayo; Deslandes, 2007).

Assume-se o exercício científico como um esforço consciente e proposital, não espontâneo, de modo que o objeto construído seja uma obra do artesanato intelectual (Minayo; Deslandes, 2007).

No tema *liderança na gestão escolar*, o processo de estudo e observação tornam-se parte integrante do objeto da pesquisa, quando a *identidade dos sujeitos*

e a *consciência histórica* são intrínsecas e extrínsecas ao facilitador dos estudos e à própria Ciência Social (Minayo; Deslandes, 2007). Compreende-se, então, a relevância da comunicação no processo, dos significados, da linguagem, da transmissão de valores e crenças e da (in)viabilização de ações e teorias (Minayo; Deslandes, 2007).

Logo, objetiva-se a busca por um conhecimento plural, múltiplo e correlacional, capaz de dialogar com diferentes universos fenomenológicos e sociais, que entenda a importância da subjetividade, da historicidade e do imaginário para o tratamento das questões sociais (Minayo; Deslandes, 2007).

Nesse contexto, as configurações do passado, do presente e do futuro demonstram uma cientificidade imersa na abstração, na provisoriedade e no dinamismo, cujas rigorosas aplicações metodológicas sejam suficientes para compor uma cientificidade adaptativa, ou seja, *ela não é, mas está* (Minayo; Deslandes, 2007).

Os métodos qualitativos, de acordo com Creswell (2007), diferenciam-se das abordagens tradicionais (quantitativas) e permitem a visualização de um ambiente mais natural- reconhecido e rotineiramente explorado pelo público-alvo da pesquisa- com uma diversidade de ferramentas mais interativas e voltadas para o humano, sem perder o rigor científico. Logo, a flexibilidade no manejo dos instrumentos voltados para a compreensão da liderança na visão do diretor e da comunidade por ele abarcada, denota a importância da visão multifacetada da realidade, isto é, a capacidade do pesquisador de consolidar uma compreensão holística e integrada dos cenários, atores, eventos e processos analisados (Creswell, 2007).

O rompimento com os paradigmas clássicos, aqui, busca a sistematização do pensamento de modo associativo à intelectualidade coletiva, conforme cita Minayo e Deslandes (2007).

Em meio à consolidação da pesquisa e ao mapeamento das produções já existentes, alguns propósitos foram traçados para a revisão da literatura com base nas orientações de Creswell e Creswell (2021), entre eles: o recorte temático da liderança na escola(1), da liderança na gestão escolar(2), da liderança do diretor(3) e da liderança escolar no Distrito Federal (4), o levantamento de materiais referentes ao projeto formativo Mentoria de Diretores Escolares e Mentoria na Prática (5), além da fundamentação e da justificativa do estudo realizado, da compreensão do caráter histórico da produção, da continuidade e da ampliação de discussões já iniciadas.

Ressalta-se que esse trabalho não tem a intenção de avaliar o projeto formativo supracitado, mas conhecer, reconhecer e compreender as nuances de sua aplicação em meio ao contexto de liderança na gestão escolar.

O programa *Mentoria de Diretores Escolares*, hoje, contido no *Programa de Formação Continuada de Diretores Escolares e Técnicos da Secretaria de Educação (PRODITEC)* será estudado a partir da observação ambiental do Curso de Aperfeiçoamento e da realização de entrevistas, com base na revisão de literatura previamente executada.

A entrevista semiestruturada explora perguntas abertas e fechadas, e contempla etapa introdutória com vistas ao aprofundamento do diálogo, contendo: a apresentação da entrevistadora, a exposição do interesse da pesquisa, a apresentação do vínculo institucional, a justificativa associada à produção e à escolha do entrevistado, bem como, a garantia do sentido ético de sua produção e conversa inicial, tal qual aquecimento (Minayo; Deslandes, 2007). Para a utilização dessa técnica, foram indicados 4 (quatro) diretores escolares participantes e ativos no *Programa Mentoria de Diretores Escolares*, atualmente tido como curso de aperfeiçoamento integrante no *Programa de Formação Continuada de Diretores Escolares e Técnicos da Secretaria de Educação (PRODITEC)*, como será explorado mais à frente.

A entrevista é vista, aqui, como *técnica privilegiada de comunicação* cuja interação perpassa *luz e sombras*, entre ideias, sentimentos, posicionamentos dentro de diferentes contextos, conflitos internos e externos. Nessa sistemática, a omissão, o silêncio e o desconforto expresso pelos entrevistados podem ser essenciais para a investigação assídua do problema de pesquisa (Minayo; Deslandes, 2007, p.64).

O roteiro de entrevistas foi formulado a partir de uma linguagem usual, com vistas a atender diferentes perfis de pessoas, buscando estabelecer um tom de diálogo informal, situação na qual o participante sintasse mais disposto e apto a falar sobre temas complexos, sem se prender a formalismos (Silva; Ferreira, 2012). Segundo Silva e Ferreira (2021), a espontaneidade pode auxiliar a explorar e a acessar conteúdos “escondidos na zona muda”.

Desde a construção dos moldes da pesquisa, preocupou-se com a anuência da equipe executiva do Programa e da ciência da Secretaria de Educação, as quais manifestaram interesse nos estudos, nos resultados e disponibilizaram os contatos

de escolas e diretores com efetivos destaques nas rodadas em que puderam participar.

A análise de conteúdo do material coletado, na observação não participante e nas entrevistas, foi orientado pelo arcabouço teórico de Bardin (2016), considerando quatro (4) esforços ou compromissos metodológicos: homogeneidade das informações tratadas; exaustividade na investigação dos textos e representações; exclusividade e não aleatoriedade na categorização dos elementos, bem como, objetividade no uso de codificadores para a interpretação dos resultados; pertinência ou adaptabilidade do conteúdo e do objetivos, considerando a plausibilidade contextual (Bardin, 2016).

O domínio da comunicação dual (diálogo) para a aplicação da análise de conteúdo assume caráter oral, por meio das entrevistas, e busca maior nível de profundidade dos significados e dos significantes, a partir da descrição analítica inicial das conversas. Nesse contexto, toda a comunicação verbal e não verbal pode ser elemento descritivo da realidade abordada, incluindo-se ações protocolares, manifestação de emoções, postura e solicitude.

É válido ressaltar que essa produção não tem como objetivo a realização da análise do discurso, advinda da linguística. Aqui investiga-se a fala e, não o funcionamento da língua em si, isto é, distancia-se do aspecto virtual, sistematizado e coletivo da linguagem e realiza-se o estudo do “aspecto individual e atual (em ato) da comunicação”, alicerçado na preocupação semântica, na recorrência do conteúdo, no formato apresentado e na sua distribuição (Bardin, 2016, p.11).

A semântica desse trabalho apropria-se das unidades de significado, para a categorização do entendimento da liderança no contexto dos gestores escolares estudados e reconhece a importância dos “recortes intelectuais”, os quais são capazes de mapear construtos na literatura, mas também classificar documentos por nível de importância ou indexadores básicos da pesquisa (Bardin, 2016).

O *software* IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) foi utilizado como ferramenta facilitadora da categorização e interpretação do corpus da pesquisa, a partir da transcrição das verbalizações e observações levantadas, tendo como base referencial programada e estatística da análise lexical dos textos apresentados (Souza, MA; Bussolotti, JM, 2021).

O presente trabalho responsabilizou-se pela condução e a construção ética da pesquisa e adoção de um caráter *relacional*, capaz de consolidar uma cultura de transparência e alteridade, enquanto assume-se a responsabilidade por terceiros, considerando suas peculiaridades, limites, necessidades ou prerrogativas, vide *Resolução CNS, n. 510/2016* (Mainardes, 2017). O direito à proteção reivindicado ou não por outrem é - e foi- instituído como dever, tanto na manifesta preservação dos indivíduos envolvidos quanto no compartilhamento honesto dos conhecimentos produzidos e na geração positiva do impacto do trabalho realizado (Mainardes, 2017).

Esta dissertação subdivide-se em três capítulos:

O capítulo 1 aborda os temas liderança e gestão escolar com ênfase no papel do diretor escolar, em meio ao contexto de transformação social e promoção da educação na sociedade das instituições, tanto quanto analisa o cenário político e real de aplicação e efetividade das políticas públicas no sistema educacional.

O capítulo 2 compreende os marcos temporais, semânticos e metodológicos do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, com base no projeto-piloto implementado, na criação da pesquisa-base da metodologia, e na visão e na implementação do atual do modelo formativo efetivado.

O capítulo 3 promove a análise de resultados, a análise de conteúdo do material levantado e as discussões, a partir das vivências de diretores escolares do Distrito Federal no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares.

Por fim, nas considerações finais, observam-se as injunções paradoxais vividas pelos diretores escolares, em um contexto de gestão escolar e aplicação didática, técnica e metodológica do Curso de Aperfeiçoamento de Mentoria de Diretores Escolares, a partir da tradução de conceitos de liderança no âmbito de relações formais, informais e níveis de influência do gestor para a implementação políticas públicas dentro da escola.

## CAPÍTULO 1: LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

Esta pesquisa, propõe-se a estudar o ambiente escolar a partir da reflexividade<sup>1</sup> do diretor, figuras eleitas como lideranças formais, a partir da Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, conforme descrito abaixo:

Art. 38. A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação, observado o disposto no art. 51. Parágrafo único. O processo eleitoral obedecerá às seguintes etapas:  
I – inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho para Gestão da Escola junto à comunidade escolar;  
II – eleição, pela comunidade escolar;  
III – nomeação pelo Governador do Distrito Federal;  
IV – participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento. (Distrito Federal, 2012, p.4)

Nessa sistemática, parte-se do princípio que a chapa eleita à direção instituiu-se previamente como liderança informal, destacada e validada socialmente, antes de assumir uma posição de liderança formal, isto é, em um cargo com autoridade explícita.

Os autores Nilson de Araújo Leão, Edimilson da Silva e Glaucia Silveira (2022) retratam a interdependência entre as estruturas formais e informais de liderança, na complexa e dinâmica interação entre os atores, demonstrando quais indivíduos estão conectados dentro da estrutura organizacional, quais ferramentas diagnósticas poderão ser usadas para o trabalho em equipe e como é possível potencializar habilidades, mecanismos de engajamento e identificação, quando bem observados.

Em diálogo com a sociologia das organizações, os atores sociais passam a ser entendidos e analisados por meio dos dispositivos que produzem, regem, participam ou instrumentalizam (GRISA, 2020) como via transcendente da liderança individual e transformativa, associada com o poder de (ina)ação do Estado e o

---

<sup>1</sup> Aqui, a reflexividade é entendida como a representação da figura do gestor refletida no modelo de gestão por ele operacionalizado e, por vezes, definido. Ao longo da pesquisa a reflexividade também é assumida como capacidade de construção crítica, emancipatória e projetiva da realidade.



caráter da política pública educacional com viés formativo na gestão ou na sociedade, assunto que será apresentado no próximo capítulo.

Nesse viés de liderança na escola, de acordo com Oliveira (2009), os processos de descentralização ligados à educação, ocorridos no governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula, propõem uma dissociação entre as gestões da união, dos estados e dos municípios, no que se refere à condução administrativa, financeira e pedagógica da escola, com uma transferência de responsabilidades em dois âmbitos: dos entes federados e, também, dos atores sociais.

Se por um lado, a autonomia amplificou-se, por outro, houve a proposta de uma remodelagem institucional, uma dinâmica em que as economias se associaram à vida social, com padrões racionais de escolha e uma lógica de desempenho, vinculada à chamada *performatividade* (Oliveira, 2009).

O composto de signos gerados pela *performatividade* criou padrões de conduta e consolidou uma visão mais autorreferenciada, local e regida por competências, inclusive, no sistema público de gestão escolar e, também, nos sistemas educativos (Oliveira, 2009).

A racionalização extremada, nesse meio, contribuiu para a redutibilidade das abstrações humanas e a quantificação da realidade, reduzindo as configurações de passado, presente e futuro às testagens, às teorias causais ou à seleção de ideias matriciais que edificaram a inércia institucional e objetificaram a existência do homem, tal qual, senso utilitário e produtivo (Córdova, 2004). Porém, enquanto consolidou um ambiente controverso e dual, silenciou o aspecto dialético, isto é, o indispensável exercício de confronto de ideais, visões de mundo e até valores para a transformação de cenários (Córdova, 2004).

Os processos decisórios passaram a ser, então, supostamente, assumidos como conjunturas dialógicas, as quais não partem ou geram conflito, mas são debatidas como abstrações numéricas (Córdova, 2004). A escola, tal qual instituição social, também, tornou-se propulsora e catalisadora dos processos simbólicos orientadores da criação do sujeito, bem como, normativa básica de criação da racionalização humana como viés de dominação (Córdova, 2004, p.31).

O simbolismo, como *significante*, *significado* e *vínculo sui generis*, pôde emergir como fonte alienante, por isso, o uso do domínio reflexivo para a compreensão do imaginário traz à tona a sua efetividade ou frente imaginada (Córdova, 2004, p.31).

Nesse complexo cenário, “a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema, e o diretor passa a ser o seu principal “representante”, quem personifica os novos modelos de gestão” (Oliveira, 2009 apud Oliveira, 2007 e 2008, p. 6).

Castioni (1997) aborda a reestruturação produtiva como uma variável interferente nesse cenário de consolidação de novos padrões organizacionais e da nova conjuntura educação-trabalho, indicando fatores ligados à qualidade, à velocidade da informação e ao planejamento estratégico como catalisadores de processos sociais e da percepção de que a aprendizagem deve ser contínua.

Segundo o autor, o ensino por competências, nesse contexto, deveria compilar objetivos e referenciais para o ensino *de modo geral*, para o *ensino profissional* e para as *atividades das empresas*. No entanto, observa-se uma tendência individualizada de montagem e promoção desses aprendizados, não concatenada com a educação de base e distantes das demandas mercadológicas (Castioni, 1997), criando-se contextos cada vez mais particulares, reforçadores dos escopos locais, específicos e parciais do ensino e da gestão, abordados por Oliveira, isto é, com tendências personificadas em figuras de autoridade.

O trabalho, como ação e subsistência, nessa semântica, ganha diferentes conotações em meio ao mundo moderno, entre a dignificação, a sublimação e o profundo sofrimento pautado por *uma formação da violência de massa ou da violência organizada em sistema* (Dejours, 2013, p. 85). Os slogans produtivos tornam-se justificativas, supostamente, morais das agressões imbricadas na ampliação voraz da concorrência mercadológica e da busca por um lugar ao sol (Dejours, 2013, p. 85).

Segundo Dejours (2013), o sofrimento ético pode emergir no sistema laboral como um sofrimento psíquico, quando ocorre a negação da identidade do sujeito e um confronto com a ipseidade. Nesse momento, torna-se potencialmente patológico o afastamento do amor de si mesmo, com o confronto interno e a corrosão da solidariedade coletiva.

As relações de trabalho emolduradas nesse ecossistema, segundo Córdova (2004, p.68), são *quase-reificadas*, persistem sobre a burocracia e o liberalismo, assumindo um alto grau de confrontação, sob duas lógicas: a primeira, no mundo externo, entre chefias e trabalhadores operacionais, instituídas pela corporeidade das relações hierárquicas e disfuncionais e, a segunda, implícita, tácita e

interiorizada, remete às lógicas existenciais presentes em cada indivíduo que compõe o sistema.

Essas relações trabalhistas podem expor a clivagem como um comportamento individual, projetado em um fenômeno coletivo, o qual trata-se do *entorpecimento intencional do pensamento*, cujo objetivo torna-se repelir o sofrimento ético e evitar a sua ebulição. Entre as estratégias vinculadas ao processo de afastamento de si mesmo, estão:

- a) a sobrecarga de trabalho e tarefas, com a ocupação excessiva do corpo e da mente, afastando-se do senso crítico questionador e submetendo-se a aceitabilidade da engrenagem (Dejours, 2013);
- b) a dissonância cognitiva, como a prática do *pensamento emprestado*, isto é, adoção de posicionamentos alheios ao imaginário social de origem para justificar o funcionamento do sistema- estereótipos da racionalização (Dejours, 2013);

Apesar das estratégias tentarem sublimar a dor, elas não são efetivas contra o modelo dominante, nem mesmo garantia de saúde mental para os indivíduos, pelo contrário, geralmente, tendem a gerar esgotamento (Dejours, 2013).

No mundo educacional, as pressões trabalhistas ou laborais não são diferentes para o diretor, que assume a responsabilidade pedagógica, política, financeira e social, junto com a capacidade administrativa sem, obrigatoriamente, estar preparado para isso.

Nessa conjuntura, o gerencialismo lida com o discurso da insignificância e da qualidade, assumindo a excelência, o sucesso, o comprometimento, o progresso, o desempenho e a satisfação das necessidades como elementos centrais de uma utopia mobilizadora, vide conceitos abaixo (Gaulejac, 2007):

- a) *Excelência*: a European Foundation for Quality Management (EFQM) dissipa a excelência como um parâmetro da gestão excepcional, ligada a variáveis como desempenho, clientes, pessoal, coletividade e liderança, bem como, associa-se a “perpétua superação”;
- b) *Sucesso*: muitas vezes, usado como sinônimo de excelência, como finalidade dos objetivos e dos melhores resultados obtidos;

- c) *Comprometimento*: o exemplo dos gestores, a mobilização individual e coletiva dos sujeitos, a implicância como envolvimento conjunto, compartilhado e estratégico;
- d) *Progresso*: um motor contínuo, vinculado ao conhecimento, à busca pelo saber, pela diversidade;
- e) *Desempenho*: tido como a mensuração dos resultados alcançados por indivíduos, processos, grupos ou equipes, entre outros, os quais atribuem o nível de recompensa e apreciação dos envolvidos;
- f) *Satisfação das necessidades*: considerar e atender as necessidades e as demandas dos stakeholders, é tida como parte do processo de atingimento do sucesso e da excelência.

No que tange a construção social dentro e fora da escola, o discurso da insignificância baseia-se no falseamento e no sombreamento desses entendimentos, como um sistema circular discursivo, o qual encerra-se em si mesmo e justifica-se com base na sua própria criação institucional. O vazio é a essência da não significância, quando todas as construções lógicas parecem similares e podem ser facilmente substituídas por termos “irmãos” sem alterar o resultado ou o modelo operacional adotado (Gaulejac, 2007).

O labor não representa, aqui, uma ressignificação do político, se ele está dissociado de um projeto transformador não condizente com as lutas além do chão da fábrica, do chão da escola, ou dos limites entre as classes executoras e as novas burguesias (Córdova, 2004). Nessa proposição, a antinomia apresentada faz com que a engrenagem dependa da contestação e do questionamento de ordens superiores ou legislativas, para que os subordinados reprimam o modelo de exploração e possam mobilizar-se pelo regime coletivo de influência (Córdova, 2004).

Conforme afirma Gaulejac (2007), “o coletivo de trabalho não é mais portador de laços estáveis.” O senso de pertencimento, coletividade ou fundamentação essencial à vida social já não existem com clareza, e impactam a formação da identidade coletiva. O movimento de resistência, ressignificação (criativa) e mobilização articulada no mundo anteriormente mediado pela organização e o

homem, não se faz tão presente e ascende o individualismo, o narcisismo e a flexibilização, inclusive no ambiente educacional (Gaulejac, 2007).

Nesse contexto, as famílias passam a responsabilizar-se pela criação e a formação do *indivíduo empregável*, como uma pequena empresa (Gaulejac, 2007). O capital humano orienta-se para a produção intelectual, mas também para o operacional, a mão-de-obra e a manutenção mínima da saúde, sobrevivência e desenvolvimento (culturais, relacionais e outros). Assim, a educação também se torna responsável pela avaliação das capacidades e habilidades das crianças produtoras (Gaulejac, 2007).

Na sociedade capitalista moderna, a escola é entendida como investimento, não obrigação ou direito, uma possibilidade de ascensão que deve ser assistida pelos familiares, em modelo *coaching* (Gaulejac, 2007).

O diretor - como figura de autoridade - passa, então, nesse contexto educacional e produtivo, a lidar com as complexidades ambientais (Oliveira et al, 2014). Atua com a dualidade da maior flexibilidade na modelagem da atuação, enquanto acumula o dever de construção coletiva da gestão escolar (Oliveira et al, 2014). Ele assume os imperativos legais, administrativos e financeiros, responsabilizando-se por seu cumprimento e prestação de contas, tornando-se porta-voz das políticas públicas desenvolvidas no ambiente escolar, enquanto deve equilibrar o processo decisório com os interesses da comunidade (Oliveira et al, 2014).

Segundo a visão crítica de Freitas (2000), as organizações e as instituições da sociedade são imbuídas de cultura, simbolismos e identidades coletivas, fazendo-se necessário interpretar o contexto social, além do que é visível e aparente, ou seja, explorar o imaginário social moderno que retrata o paradoxo da mundialização dos valores e horizontes comportamentais, em contraponto com as tradições, a vida privada e as identidades individuais. Aqui, surge a importância de compreender o imaginário social como a construção abstrata dos comportamentos, imperativos e crenças da sociedade, observado como elemento central de lógicas de poder, representação e entendimentos sociais (Salimon; Siqueira, 2013).

A dinâmica refletida acima pode estruturar o estudo conceitual, semântico e aplicado de vários cenários e organizações, e não distante da proposta educacional e educativa, servirá de viés orientador para a compreensão do diretor como liderança ativa na escola e frente de representação e construção da identidade

coletiva, capaz de influenciar processos, ações, desempenhos e o papel exercido pela gestão pública (Oliveira, 2015; Oliveira *et al*, 2018; Oliveira *et al*, 2016).

Essa identidade coletiva, por vezes, ergue-se sobre o estranhamento, as sombras conceituais e as metáforas, com a uniformização do fluxo de tempo e a caótica, mas não criativa, aproximação e antecipação do futuro. A uniformidade da compreensão contextual operacionaliza a mensuração homogênea da heterogeneidade coletiva, assumindo o homem como ponto de interseção mecanicista, enquanto tenta negar os padrões de produção industrial (Córdova, 2004).

Segundo Córdova (2004), a identidade torna-se dualmente propulsora da alteridade e da ocultação, quando é refletida como mecanismo conjuntivo das psiques individuais e da institucionalidade, a fim de sintetizar o sentido de ser sociedade, como liga histórico-cultural, associada à sua preservação perpétua, isto, a estabilização e manutenção de papéis, figuras, quadros e organizações.

A *pseudo-conceitualização* e a criação de um *sistema arbitrário* caracterizam um sistema social organizacional capitalista, cuja centralidade está na eficácia da medição e não dos resultados (Córdova, 2004, 45).

Nessa conjuntura, o vocabulário, os conceitos e os discursos associados aos novos encaminhamentos da política educacional, às autoridades formais e à exigência de mudança no ecossistema escolar - inclusive para os atores privados - devem ser reconhecidos como não neutros, capazes de legitimar e mobilizar campos, pessoas e agendas ou promover o efeito inverso.

Entende-se que a gestão da educação e a política caminham juntas em um eterno terreno de disputas, os quais, correlacionados à materialidade histórica ou ao universo da realidade tratada, podem fazer da educação uma via cidadã de garantia dos direitos sociais (Gonçalves de Carvalho, 2016).

A liderança pode ser considerada um fenômeno complexo e multiplamente condicionado, como afirma Turano e Cavazotte (2016), cujas principais características centram-se na capacidade de influenciar, na dinâmica interacional com os seguidores (relação líder e liderados), na busca pelo cumprimento de objetivos (declarados ou não) e pelo impacto, em maior ou menor grau, no contexto social.

A compreensão da liderança, retratada aqui no viés escolar, envolve três níveis de construção: micro-organizacional, meso-organizacional e

macro-organizacional, respectivamente, associados aos indivíduos, às equipes ou aos grupos de trabalho, e à organização de forma geral. Apesar da separação conceitual, considera-se a existência de multiníveis, isto é, a interação entre níveis - cross-level - para a geração de impacto (Fonseca; Porto; Borges-Andrade, 2015).

São apontadas inúmeras diferenças culturais na percepção e na abordagem do tema, sendo algumas classificações bem aceitas e capazes de exemplificar resultados no ambiente escolar e além dele, como: *Full-Range Leadership Theory*, ou *Modelo de Extensão Total da Liderança*, baseada nos líderes *transformacionais*, guiados pela mudança, transformação ambiental e por ideias maiores, e nos *transacionais*, baseados no apoio político por meio de compensações materiais ou emocionais, nas trocas (Bass, 2008 *apud* Turano; Cavazotte, 2016); ou ainda a formas de liderança coletiva, como conceitua-se a liderança distribuída (Luiz, 2022; Günther et al, 2017).

Em meio a essa dialogia, a capacitação, o treinamento ou a expertise do diretor escolar no nível de gestão também pode ser considerado fator relevante na relação com pessoas e na execução apropriada de projetos. Segundo o “Relatório de Política Educacional, Seleção e Formação de Diretores - mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros”, aproximadamente 80% dos diretores têm formação superior, mas apenas 11% participaram de cursos de gestão escolar com pelo menos 80 horas, no país. No Distrito Federal, essa situação é um pouco melhor, mas ainda não é confortável, contando com 36% de diretores que participaram de cursos de gestão escolar com pelo menos 80 horas de duração (Simielli *et al*, 2023).

O estudo da liderança no ambiente escolar parte da perspectiva de que as relações entre “professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores (...) reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade” (Oliveira; Rosar, 2002, p.11). Logo, colaboram para a produção de material de análise e de intervenção para a elaboração de políticas públicas efetivas, pautadas na consciência acerca das relações de poder, do processo decisório, da pluralidade e do dever cidadão da educação, em que a escola é elemento central para construção de uma lógica coletiva, e, variável ora com interface disciplinar, ora como fator de formação psicossocial e educacional (Oliveira; Rosar, 2002). Sendo fundamental compreender, nesse cenário, as autoridades de representação como intensificadoras de realidades, capazes de ascender ou impulsionar novos meios de

promoção dos direitos sociais básicos ou não manifestá-los e ocultá-los (Oliveira, 2015; Oliveira; Waldhelm, 2016).

Para Córdova (2004), a educação emoldura-se como atividade política, cujo potencial transformativo transpõe o individual e projeta-se no coletivo, com a capacidade de transformação das instituições e a concretização da autonomia do sujeito e da coletividade.

Essa ação política pode ser conservadora ou disruptiva, mas retoma a reflexividade deliberativa como viés orientador das construções sociais, por isso, pode aliar-se com a democracia e a cidadania, respectivamente, permitindo a confrontação do diferente para gerar ou validar a alteridade como princípio existencial básico da vida pública, e a interiorização das instituições pelos sujeitos, de modo, a afastar-se do senso e da responsabilidade crítica sobre a tutela do Estado (Córdova, 2004).

A suposta *espontaneidade* das relações de poder não resume os encadeamentos sociais da vida coletiva, das interações na escola, ou, mesmo, reduzem-se ao papel visível do diretor, pelo contrário, busca traduzir o poder explícito, legal e manifesto da hierarquia e tornar menos evidentes as assimetrias e antagonismos de sua divisão (Córdova, 2004). O *infrapoder instituinte* prossegue impositivo e anônimo, ameaçando o *infrapoder radical* (Córdova, 2004).

Na escola, a política como arcabouço autônomo pressupõe a elucidação global das esferas organizacionais e institucionais, das legislações vigentes, dos valores culturais e morais adotados, diante da crítica análise coletiva. Expande-se como exercício participativo, deliberativo e fomentador, regido pela emancipação atitudinal e sócio-histórica de sociedade vigente ou futura (Córdova, 2004).

Na educação, a política não se resume ao objeto político, mas incorpora-o em sua esfera de atuação, enquanto, exige em um processo emancipatório, a conduta autolimitada de agentes, situados como figuras individuais ou coletivas, mas capazes de definir, em maior ou em menor grau, os desígnios das instituições (Córdova, 2004).

Nesse contexto político e educacional, as políticas públicas vão desde a ação governamental até o processo técnico de socialização de objetivos e agendas, são os processos semânticos e ativos de interações sociais complexas, perpassadas por atores, ideais, valores e conhecimentos, como afirmam Dye (1972) e Jenkins (1978) (Lima, 2021).



O diretor escolar institui-se, nesse meio, como protagonista no âmbito de representação institucional quando posiciona-se como agente discricionário com certa autonomia econômica e financeira, equilibrando-se entre os dois extremos da hierarquia e buscando amparo legal com a prestação da atividade fim, como afirma Lima(2021):

Através de suas lógicas de ação, os diretores categorizam, julgam, selecionam e entregam a política com base em valores morais e ações discricionárias, alterando o escopo da política formulada no alto escalão e coordenada no nível intermediário da gestão. (Lima, 2021, p. 8).

Conforme afirma Lima (2021), os diretores podem ser considerados burocratas de médio escalão ou burocratas de nível de rua<sup>2</sup> a depender do momento de implementação da política pública ou das tarefas e atividades assumidas em um recorte temporal, pois vivem a dualidade de seu protagonismo e cerceamento, com funções complexas e dependentes de contextos sociais plurais, podendo assumir o plano de gestão escolar como veículo democrático e ser o remetente dessa entrega.

Ressalta-se que este trabalho assume o potencial democratizador do sistema educacional, mas reconhece o passado (muitas vezes ainda presente) da escola como viés excludente, patrimonialista e alienador.

### **1.1 A Liderança, a Transformação e a Educação na Sociedade das Instituições**

“A educação é um fazer social-histórico no qual articulam-se dialeticamente a imaginação radical do sujeito e o imaginário social do coletivo anônimo” (Córdova, 2004, p. 75). Um processo de modelagem identificatória e socializante dos indivíduos, o qual requer um sistema de trocas e aprendizagem, capaz de figurar

---

<sup>2</sup> Segundo Lima(2021, p.7): “o burocrata do nível de rua foi identificado em estudo seminal de Lipsky (2010) como o implementador de política pública que entrega a política ao cidadão, fazendo a ponte entre o Estado e o usuário do serviço público”, os “burocratas de médio escalão, ainda pouco analisados pela literatura, são aqueles que se encontram entre a elite política e os burocratas do nível de rua, muitas vezes atuando ambigualmente, com mais ou menos protagonismo e capacidade de realizar simultaneamente atividades técnicas e gerenciais no desempenho da gestão e direção intermediária (Lotta; Pires; Oliveira, 2014; Cavalcante; Lotta; Yamada, 2018)” e os “os burocratas de alto escalão, nomeadamente aqueles que desenham a política, destaca-se a burocracia federal que atua no processo de produção de políticas públicas e que maior autonomia para gerir recursos públicos (Pires, 2012).”

como variável afetiva ou intencional, tanto quanto determina as singularidades, os comportamentos esperados e o produto criativo da engrenagem (Córdova, 2004).

Na sociedade capitalista e institucionalizante cria-se o desejo daquilo que não se pode suprir e categoriza-se, tipifica-se e *parafusa-se homens pregos* na engrenagem, capazes de suportar a sublimação e a violência arraigadas, enquanto mantêm a roda inerte (Córdova, 2004).

Nessa dialética, a liderança pode ser vista e aplicada de modo multifacetado, quando o diretor escolar é assumido como gestor de verbas, um burocrata social, de caráter gerencialista dentro da educação pública, o qual também dispõe da habilidade antagonista e reivindicadora frente ao Ministério da Educação, como tensionador ou provocador do sistema. Por uma frente, ele responsabiliza-se e consagra-se pelas receitas levantadas e parcerias seladas, e, por outra, questiona o modelo aplicado e abre debates com agentes e instituições (Martins; Macedo, 2019).

Em uma terceira via, não excludente, a liderança democrática do gestor escolar é visualizada como uma *mudança na continuidade*, (Martins; Macedo, 2019, p.12) que exige um esforço reflexivo no desmembramento dos significados e das instituições - uma exigência coletiva e uma dualidade individual.

Quando não ocorre esse “desmembramento” a sociedade (ou mesmo o gestor escolar) passa, de modo quase automático, sem instar do seu papel qualitativo decisório, a servir as instituições e a incorporar em seu inconsciente coletivo o discurso de outrem, assumindo uma “des-realidade” como a aplicável enganação de si (Córdova, 2004, p.16). O comum conflito entre os desejos, os medos e as pulsões dos indivíduos ganha um tratamento patogênico e combatível, enquanto a instituição personifica-se sob a lei do *status quo*, abandonando- quando existente- a função originária de sua constituição (Córdova, 2004).

Nesse viés, os princípios moderadores e as tensões ontológicas são transpostos para a vida escolar como postulado da educabilidade, da liberdade pedagógica, da temporalidade programática, da universalidade e da promoção da humanidade do homem, ou seja, coexistem como descritivos de ordem e contradições, aos quais os indivíduos são submetidos de modo construtivo ou contraditório consumindo os limites práticos da educação, enquanto emolduram as premissas institucionais de sua existência (Meirieu, 2005).

A dialogia apresentada equilibra-se entre o fazer escola e o idear a escola, composta por nuances transversais manifestas e não manifestas, mas, sempre, cercada por atores sociais. A dualidade incorpora princípios e compreende o educar além do serviço ou da entrega pontual ou profissional, mas como projeto de sociedade (Meirieu, 2005).

Em meio a esse construto, a escola pautada na universalidade não almeja aglomerar grupos semelhantes e não trabalha com a homogeneidade como princípio, ela reconhece a sua essência na pluralidade e na equidade, assumindo uma liberdade pedagógica composta pelo dever individual e coletivo de ensinar com um plano programático didático e metodologicamente reflexivo, sem apropriar-se do autoritarismo e da violência (Meirieu, 2005).

Nesse universo, o individual e o social são interdependentes e paradoxais, pois a criação, a linguagem, as interpretações do mundo e o existir em coletivo contribuem para a construção de representações e identidades, enquanto alimentam-se delas (Córdova, 2004). O sujeito e o objeto tornam-se indissolúveis, à medida que o sujeito só pode criar-se e posicionar-se como tal, quando encontra-se e confronta-se como a multiplicidade de discursos, conteúdos e vivências alheias (Córdova, 2004).

Tal qual ator social e ator decisório emancipador, o diretor escolar deve centrar-se na motivação humana, como recompensa do trabalho colaborativo, alicerçado no equilíbrio pessoal e na boa liderança, com a apresentação de modelos mentais, providos do pensamento sistêmico, aprendido, difundido e partilhado (Ribeiro *et al*, 2019). De forma complexa, mas necessária, a influência interpessoal deve acompanhar a inteligência emocional e a inteligência crítica, com a compreensão das emoções e dos desafios ligados a elas, como variáveis de sucesso para o desenvolvimento contemporâneo e para o processo decisório na escola universalizada e equitativa.

Logo, compreende-se um movimento correlacional entre as liberdades individuais e coletivas, transcendente à escola, quando uma é capaz de ambientar, permitir ou, verdadeiramente, significar a existência da outra, com a presença do esforço e da intencionalidade orientados pelas dimensões políticas e sociais, inesgotáveis e não limitadas à auto-elucidação e à utópica ruptura institucional (Córdova, 2004).

A perspectiva adotada não busca o silenciamento absoluto do poder das instituições, dos discursos ou da influência inegável de outras pessoas e coletivos sobre a construção de significâncias, isto é, a suposta plena criação independente e livre de outrem (Córdova, 2004). Porém, sim, emoldura-se na crítica aos massivos mecanismos de controle e exclusão, ao abandono da criatividade como parte fundante do homem e à institucionalização de uma normativa com fins em si mesma (Córdova, 2004).

Assim, instiga uma retomada participativa, democrática e existencial do mundo moderno, das instituições que hoje governam as relações de poder e acentuam a necessidade do posicionamento dialético e dialógico, na percepção histórica das sociedades, dos modelos de atuação mercadológica, e, no caso deste trabalho, no entendimento do diretor como indivíduo imerso em contextos de gestão, poder, responsabilidade social, sonhos, desejos e sofrimento (Córdova, 2004).

A ressignificação humana também exige um novo sentido para o emprego das instituições e para a esfera da gestão, por isso, a liderança transformacional assume um papel autenticador da criatividade, da capacidade formativa na educação, da eficácia organizacional como sinônimo de manifestação de direitos.

A liderança transformacional é colaborativa, motivacional e prática, a qual alia as demandas coletivas às expectativas individuais, com o estímulo à intelectualidade dos atores sociais envolvidos à inovação nas soluções apresentadas, e, essencialmente, a tradução do impacto positivo em todo o ecossistema escolar (Pinto *et al*, 2019), desde a realização profissional do professor até o aprendizado do estudante ou as oportunidades no mercado de trabalho.

Nesse viés, essa liderança pode ser relacionada com imaginário radical, citado por Córdova (2004), último, criador ou produtivo o qual institui-se na possibilidade, quase artística, do homem de dar sentido aos objetos de sua existência, associado à capacidade de gênese e à inventividade (Córdova, 2004). Não confunde-se com *a descoberta* ou *a produção*, as quais apenas reapresentam ou remodelam as interpretações, os instrumentos ou os mecanismos, mas não admitem a função de concepção (Córdova, 2004).

O imaginário pauta-se, então, no ineditismo, na configuração básica da ontologia e na presentificação dos sentidos, no sistema temporal adotado (Córdova, 2004). Ele atua em primeira instância como força motriz da criação, mesmo com a indeterminação apresentada entre estruturas e significações, assume a alteridade e

a emergência (o que emerge), mas em segunda instância passa a refletir e ser reflexo do grau das estratégias institucionais alienantes nas fundações sociais (Córdova, 2004).

Em meio aos imaginários, aos atores e às instituições, a escola registra o desigual imperativo mercadológico social, ora refúgio dos marginalizados e acolhedora da dignidade mínima do pensar, ora como estabelecimento disciplinador, rígido e exigente, geralmente, ela distribui-se no espaço de forma excludente, mas, ainda, portadora das liberdades emancipatórias de esperança e sofrimento, em busca de uma nova realidade revolucionária (Meirieu, 2005).

Na gênese transformativa pelo viés da gestão, acredita-se no poder e imprescindibilidade da formação e da disponibilidade intelectual do e para o diretor, figura de referência e ator validador das causas e dos instrumentos no âmbito educacional da escola.

Diante dessa complexa dialogia, compreende-se o estudo da liderança e da gestão escolar no âmbito formativo como importante elemento de construção social crítica e emancipatória.

Nos itens a seguir (ainda no Capítulo 1), serão abordados os temas: 1.1.1 liderança distribuída; 1.2 política pública, gestão e liderança.

Ressalta-se que o termo *liderança distribuída* é adotado amplamente pelo Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, o qual será aprofundado como viés formativo ligado à cultura colaborativa e à capacitação de diretores competentes, no Capítulo 2.

### **1.1.1. Liderança Distribuída**

Como é possível observar nos casos chilenos, a liderança distribuída e a cultura de colaboração influenciam no conceito e na aplicação da gestão institucional, inclusive na criação e na compilação de documentos oficiais, como o projeto educativo institucional e o plano de melhoramento educativo (Ahumada *et al*, 2022).

A liderança distribuída auxilia no desenvolvimento das capacidades profissionais, das habilidades e das competências num contexto de rede de colaboração, onde existem vínculos internos e externos, retroalimentados e

auto-sugeridos, os quais podem gerar um intercâmbio cultural e também uma transformação da educação prática (Ahumada *et al*, 2022).

O processo educativo supracitado sugere a efetividade de lideranças e um sistema colaborativo de atuação capaz de fomentar as competências dos estudantes, além de estimular a criação de novas trajetórias, facilitadoras da inovação, da diversificação e da criação de contextos diferentes e plurais para que essas competências sejam aplicadas em cenários políticos, educacionais e reais (Ahumada *et al*, 2022).

No contexto da educação emancipadora e do diretor como liderança colaborativa, ressalta-se que o maior nível de oportunidades trabalhistas tende a contribuir para o aumento da justiça social. Porém, quando o sistema laboral não assume esse papel, por exemplo no contexto da educação técnico profissional, as variáveis vinculadas às desigualdades tornam-se mais acentuadas e acabam por fortalecer o *status quo* (Ahumada *et al*, 2022).

Nesse viés, quando aborda-se uma cultura de colaboração em rede, pressupõe-se a transferência de aprendizados, conhecimentos e o estímulo a diferentes competências de forma paralela à oportunização e ao acesso a determinados espaços empregáveis e espaços decisórios, considerando, inclusive, diferentes agentes e instituições, grupos sociais ou empresariais envolvidos no processo educativo e também empregatício (Ahumada *et al*, 2022).

A liderança distribuída consolida-se, nesse sistema, como a capacidade de mobilização e sustentação de relacionamentos colaborativos propostos dentro dessas redes, como estimuladores de interações entre setores, eixos e hélices distintos, tanto quanto são capazes de constituir o modelo operativo básico da educação. O líder pode, assim, potencializar ações em nível pedagógico e curricular, além de otimizar aspectos profissionais, coletivos organizacionais e estudantis de um sistema de aplicação prática do chamado “fazer escola” (Ahumada *et al*, 2022).

Porém, um grande desafio pontuado nesta lógica da liderança distribuída é o desalinhamento entre agendas individuais do gestor escolar, e os propósitos que de fato deveriam ser organizacionais, consoante aos coletivos. Logo, são visíveis e não incomuns, as dissonâncias entre as agendas públicas e as agendas individuais, por exemplo, quando o diretor foca-se no seu desempenho individual e condiciona-se a determinadas estruturas gerenciais, podendo contrapor uma cultura de decisão coletiva e da diversificação do sistema educativo (Ahumada *et al*, 2022).

Geralmente, a liderança colaborativa em rede é transformacional, mas transcende o caráter da mudança, está ligada às etapas de melhoramento e descentralização de poder, então, parte da existência de uma equipe maior, com mais integrantes, sendo os colaboradores voltados para a tomada de decisão, um maior nível de delegação, colaboração, descentralização, responsabilização conjunta e ambientação criativa (Ahumada *et al*, 2022).

Como é possível observar nos textos de Ahumada *et al* (2022), o contexto de liderança distribuída está ligado à sustentabilidade e à manutenção da escola, não sendo limitada, definida ou restringida apenas pela figura do diretor, isto é, vincula-se à missão, à visão, à qualidade dos estudantes e, até mesmo, às externalidades que tangem a realidade da escola.

O termo “melhoria” torna-se recorrente quando pressupõe-se uma constante e contínua adaptação e instauração de uma cultura de colaboração, tanto pelo movimento dos agentes e a mudança dos eixos temáticos, quanto pela procura de resultados que sejam cada vez melhores e mais adequados à realidade dos gestores e à realidade dos alunos e dos docentes (Ahumada *et al*, 2022).

Existe então um sistema de responsabilidades compartilhadas composto pela responsividade e pela reciprocidade, em uma sistematização de demandas, devolutivas e soluções, orientadas à inovação e à transformação como melhoramentos desses resultados, das manifestações práticas ligadas às políticas públicas, à coordenação e ao conjunto resolutivo de problemas recortados dentro da escola e no processo ensino-aprendizagem (Ahumada *et al*, 2022).

A liderança escolar, no contexto de liderança compartilhada, pode ser reconhecida como um fator de desenvolvimento profissional docente associado à visão do professor como seu próprio incentivador, às estratégias de formação e pesquisa baseadas na especificidade de cada cenário laboral, às diversas e às novas formas de colaboração em rede, à instrumentalização, ao registro e à análise da atuação docente e ao caráter institucional crítico e sistemático da aprendizagem profissional (Cabrera *et al*, 2024).

Apesar da comprovada influência do diretor escolar, também é sabido que ele posiciona-se como um mobilizador indireto da qualidade do aprendizado e da melhoria do ensino, sendo um articulador direto dos processos, mas não necessariamente da efetiva qualidade do ensino-aprendizagem (Cabrera *et al*, 2024).

Segundo Cabrera et al (2024, p.17), “as pessoas e a organização emergem como domínios-chave da gestão” e um bom gestor orientador aproximar-se-ia do impacto do exímio professor no quesito aprender, cenário reforçador da importância do senso integrativo e colaborativo na escola, capaz de consolidar o clima organizacional, bem como, viabilizar um sistema inteligente de gestão e educação.

Cabrera (2024) cita Fullan (2017) e Pan e Chen (2020), ao destacar a grande contribuição de um líder escolar pelo seu comprometimento formativo, voltado para a boa modelagem do trabalho docente, a oferta de condições e recursos para a sua efetividade, e o investimento na ampliação do capital intelectual dos envolvidos, com a percepção da relevância do diretor escolar nas molduras sociais e educacionais instituídas no ambiente escolar, mas também ciente da insuficiência do gestor frente à mediada ação de professores e colaboradores locais. Este viés assume a liderança distribuída como uma oportunidade de partilhar poderes e decisões, enquanto ocupa-se com a maior geração de impacto em diferentes dimensões do mundo escolar.

As questões de liderança e formação profissional docente confrontam-se com a atipicidade do mundo pós-pandêmico, com altas taxas de abandono escolar, grandes lacunas de aprendizagem e díspares contextos de desigualdade, acesso e oportunidade à educação. Esse diapasão exigiu o redesenho e a reestruturação dos modelos de ensino, com transformações pragmáticas, e lideranças ativas capazes de mobilizar recursos escassos, promover atualização tecnológica, estimular a aproximação com a comunidade e compreender a agência dos professores como colaboradores em rede (Cabrera et al, 2024).

É necessário compreender que o caráter colaborativo da atuação do diretor escolar atua junto com o cargo de coordenador curricular que surge como uma prática de liderança eficaz e desencadeia o favorecimento do desenvolvimento profissional docente, em meio a institucionalização de funções e da capacidade de tornar-se mentor e promotor de diálogos colaborativos, formadores das identidades coletivas e promotores da melhoria do desempenho pedagógico (Cabrera et al, 2024).

A figura do coordenador curricular é assumida por Cabrera *et al* (2024), como facilitadora e coordenadora de práticas pedagógicas, correlacionada com a direção escolar e sinergicamente vinculada a ela. É um ponto de confiabilidade técnica do



modelo a ser executado e um intermediador de decisões em nível prático (Cabrera et al, 2024).

## 1.2. Política Pública, Gestão e Liderança

Na sociedade da eficácia, a política pública transcende o caráter de dispositivo constitucional ou disciplinador e passa a orientar-se como a própria essência do estado e da sociedade, consoante com as visões prevalentes nos meios sociais e com convergências com o regime mercantil, o regime de globalização, o regime da cidadania e o regime da ação pública (Grisa, 2020). Isto é, ela traduz os referenciais globais, com diferentes posicionamentos sobre os meios de produção e a forma como são disponibilizados ou limitados, as relações e a proximidade com outras nações, a ambientação entre os indivíduos, os cidadãos e a função do Estado (Grisa, 2020).

A trajetória das ideias no campo das políticas públicas, com viés de autorreflexividade<sup>3</sup> e autorreferencialidade<sup>4</sup>, é marcada pela mudança econômica e a crescente divisão do trabalho, a partir do século XIX, com a reconfiguração das identidades sociais, quando a família deixa de ser o espaço destinado à produção e ao cuidado com o território, para assumir apenas o papel reprodutivo (Grisa, 2020). Segundo Grisa (2020), esse movimento contribuiu para uma nova lógica profissional, com diferentes grupamentos e um inovador tipo de fragmentação (Grisa, 2020).

A visão de Gaulejac (2007) é consoante à posição de Grisa (2020) e de Córdova (2004), quando assume a perspectiva ideológica não neutra por trás de instrumentos, procedimentos e vias comunicacionais fundantes do pensamento racional dominante na sociedade, compreendendo a ilusão e a dissimulação de projetos e processos com base em condutas humanas cerceadas por um sistema econômico de legitimação do poderio financeiro.

A irracionalidade é compreendida como aquilo que não pode ser mensurável, isto é, não pode ser medido ou objetificado, assim os registros sensoriais e emocionais, as memórias e a subjetividade são silenciados como parte de um

---

<sup>3</sup> A autorreferencialidade institui-se a partir da visão/imagem/percepção da sociedade sobre si mesma, sem passar por estruturas exteriores, como “Deus” (Grisa, 2020).

<sup>4</sup> A autorreflexividade insitui-se sobre a capacidade da sociedade criar seus próprios mecanismos, meios e ações no mundo, isto é, como ela age e transforma a realidade (Grisa, 2020).

problema social, tratados como disfunções combativas. Gaulejac (2007) afirma ainda que o indivíduo está “diante do trabalho”, chamado cada vez mais a ser O executor, vinculado à qualidade e à instrumentalidade laboral.

Nesse contexto, a sociedade do managerialismo reflete a resiliência e as desilusões presentes nas vivências do trabalhador, inserido no sistema produtivo tradicional (chão de fábrica), mas também exalta as incongruências exprimidas nas experiências do gestor, em seus processos decisórios, em suas escolhas éticas e na frequente idealização de uma política de maximização de resultados a partir de lógicas contraditórias e injunções paradoxais, ou seja, a oposição ao “homem organizacional” emerge como meio de resistir e sobreviver, como um desejo profundo de libertação e autenticidade de si, a não alienação de si mesmo - tal oposição surge nos murmúrios, nas doenças e nos conflitos diários -, enquanto o “eu oficial/explicito” mantém o nível de empregabilidade e aceitabilidade social pela expressão da adesão, do entusiasmo e do “vestir a camisa” nas instituições ocupantes (Gaulejac; 2007).

Nessa dialogia, a identidade do diretor escolar é organizada a partir da “matriz discursiva do campo empresarial” e do modelo de operações do trabalho, tão conexo às dimensões interpessoais e à vida individual, quanto responsabilizado pela gestão financeira e pela administração por objetivos. Essa dinâmica institucional tende a ampliar o nível de sofrimento com relação ao esforço perene de adaptação, frente à autonomia controlada do sujeito (Piolli, 2010).

Para Foucault (1987, p.163), a disciplina caminhava junto à docilidade do indivíduo para a produção, como corpo útil e corpo inteligível, na qual o aperfeiçoamento e a transformação do homem relacionavam-se com uma espécie de adestramento orientado ao potencial de gerenciamento, manipulação e utilidade do “ser”. Esse encadeamento também assumia uma nova dialética social relativa à “mecânica do poder” e à “anatomia política”, estrutura de forças equilibradas entre a capacidade, a aptidão, a sujeição e a coerção.

A questão da disciplina associa-se nesse modelo, inclusive, à distribuição espacial dos indivíduos capaz de encarcerar corpos e criar um modelo único (diferente de padrões anteriores), mas com certa proximidade conceitual entre as escolas e os quartéis. Os sujeitos não são só enclausurados, mas passam a ocupar locais específicos, imbuídos de funcionalidade, em um sistema de distribuição e troca, isto é, “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação

dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 1987, p.172).

No entanto, para Gaulejac (2007), o gerencialismo, como período, resquício ou influência, preocupa-se menos com o controle e o silenciamento disciplinador, sendo catalisado e fortalecido pelo impulso libidinal da força trabalhadora, a criação do desejo. O desejo de desenvolvimento, de ser mais competente, mais proativo, mais produtivo, mais criativo e mais recompensado, vincula o sujeito individual ao colaborador laboral, com a incessante busca pelo pertencimento e o contínuo sentimento de fazer mais e melhor, com uma (suposta) mobilização pessoal e uma busca eterna pelo reconhecimento de sua subjetividade.

Nesse fluxo, a ação pública supracitada pode ser vista como a ação política apresentada por Córdova (2004), uma capacidade expressa e manifesta dos imaginários anônimos, possível desmistificadora dos simbolismos institucionais e potencial propulsora dos mecanismos democratizantes de participação, decisão e nova via laboral e formativa. Ela busca resolver problemas emergentes na sociedade a partir da perspectiva adotada pelos gestores e representantes do Estado (Grisa, 2020).

Nessa conjuntura, o gestor associa-se a uma rede de interdependência, pulsão e conflito, quando confronta-se com a solidariedade orgânica (Durkheim,1999) e a busca pela governamentalidade (Foucault, 2008) na procura por estabilidade gerencial, sem necessariamente estar humanamente ou profissionalmente preparado para isso (Grisa, 2020).

A liderança escolar transformacional, em um contexto de políticas públicas educativas, compreende a adesão aos valores coletivos como parte do propósito prático de seu caráter formativo, com a visão crítica compartilhada de um projeto social legitimado por objetivos comuns (Sun; Leithwood, 2015).

Assim, a direção escolar reflete e é refletida por relações externas, mas acaba por mobilizar a identificação e o recorte dos objetivos, da missão e da visão a serem adotados pela escola, bem como, assume a criação de parâmetros temporais, qualitativos e quantitativos para o que é aceitável e inaceitável (Sun; Leithwood, 2015).

Nessa dimensão, a formação Mentoria de Diretores Escolares problematiza o potencial resolutivo dos gestores escolares oferecendo suporte didático, operacional e humano para a construção de uma visão de mundo mais técnica, emocional e

reflexiva, capaz de viabilizar uma relação menos sensível entre o sujeito, o ator social e o representante institucional presentes na figura do Diretor.

A presente pesquisa realizará o estudo dos entendimentos de liderança, a partir da reconstrução dos imaginários coletivos e dos desmembramentos críticos dos simbolismos, considerando o recorte do diretor como ator social por meio das dimensões elencadas a partir da produção de Córdova (2004):

1. **Autonomia e Heteronomia:** respectivamente, a capacidade reflexiva, crítica e libertadora e a perda da capacidade autônoma, a alienação a outrem;
2. **Influência institucional e dependência institucional:** influência da escola, da família, das outras instâncias de poder e das formações de Mentoria de Diretores Escolares na rotina escolar;
3. **Capacidade deliberativa:** nível de informação, conhecimento, segurança e suporte na tomada de decisão da gestão escolar;
4. **Criatividade:** capacidade inovativa de criar encontrar soluções não exploradas e significar o que anteriormente não existia;
5. **Senso de coletividade:** integração, envolvimento, participação e promoção de direitos sociais;
6. **Alteridade:** reconhecimento do lugar de fala de cada indivíduo e do poder sobre as instituições.
7. **Conflitos:** abertura para debate de ideias e confronto de visões de mundo; viés democrático.

Dessa forma, o fluxo qualitativo da pesquisa não terá como proposta principal a categorização individual e isolada de cada dimensão, mas a visualização da formação de **conjuntos simbólicos de conteúdos** presentes ou levantados em cada imaginário, assim como a macro compreensão das sobreposições, intersecções ou confrontos dos significados em cada esfera, a partir de contribuições manifestas ou não manifestas no contexto formativo da Mentoria de Diretores e da rotina escolar.

As dimensões elencadas fundaram a estrutura contextual do roteiro de entrevistas utilizado nessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: PROJETOS MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES E MENTORIA NA PRÁTICA: PERCORRENDO A CRIAÇÃO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES**

O Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec) foi instituído pela Portaria Nº 481 do Ministério da Educação (MEC), de 15 de maio de 2024, em consonância com a Lei de Diretrizes de Base e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação, com vistas ao “aprimoramento da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas da educação básica e das secretarias de educação, por meio de apoio à formação continuada” (Brasil, 2024a).

As ações buscam a execução em parceria continuada com os estados e os municípios, com vistas à melhoria das entregas e dos serviços ofertados nas escolas públicas, desde a direção até a sala de aula, seja pela viabilização de instrumentos concretos para ambientação do processo educativo, seja pelo caráter pedagógico e orientador oferecido aos profissionais (Brasil, 2024a).

Entre as dimensões propostas pela iniciativa, o viés político-institucional ganha palco diante dos desafios na empregabilidade do recurso, na efetividade da gestão burocrática ou inexperiente aplicação da legislação escolar e na disponibilidade de direitos sociais básicos (Brasil, 2024a).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC apoia e apoiará as ações técnico-financeiras, atuando, também, como responsável pela avaliação do programa e suporte informacional para as tomadas de decisões futuras sobre as iniciativas operacionalizadas.

O Proditec apresenta 5 (cinco) objetivos principais, vide apresentação no Diário Oficial da União (Brasil, 2024a):

I - apoiar os sistemas de ensino na formação continuada voltada ao público-alvo do Programa, aprimorando a gestão administrativa, financeira e pedagógica, além da dimensão pessoal e relacional, das escolas públicas da educação básica e das secretarias de educação com vistas à gestão de excelência;

II - estimular a institucionalização das trocas de experiências, o compartilhamento de boas práticas e, também, o processo de autorreflexão entre os diretores escolares;

III - apoiar as escolas de formação de profissionais da educação das secretarias de educação, ou órgãos equivalentes, a desenvolverem estudos, aprimorarem os processos de formação continuada e replicarem boas práticas de gestão escolar;

IV - estimular as instituições públicas de ensino superior a apoiarem, por meio da prática da extensão universitária, as escolas públicas de educação básica nos processos de melhoria da gestão, em parceria com o Programa; e

V - apoiar tecnicamente as secretarias de educação na definição dos processos de seleção de diretores escolares de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho e com a participação da comunidade escolar.

Apesar do Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec) ter sido formalizado recentemente, o objetivo da presente pesquisa centra-se na análise do modelo formativo de Mentoria de Diretores Escolares criado em 2020 e transposto, integrado e incorporado ao PRODITEC, mas ainda atuante como braço executivo e estratégico da preparação de gestores.

## **2.1. Projeto-Piloto e Aprendizados Remanescentes: Programa de Mentoria de Diretores Escolares**

O Programa de Mentoria de Diretores Escolares (equivalente aos projetos Mentoria de Diretores Escolares e Mentoria na Prática) nasceu em 2020, como proposta metodológica desenvolvida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de modo dialógico e colaborativo com dez estados brasileiros, representados por secretarias e diretores, e executado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) (Luiz, 2021; Luiz, 2023a)

A sistemática aplicada, com certa autonomia no período, buscava o aprimoramento do perfil multifuncional do diretor, considerando as nuances explícitas e implícitas da sua relação identitária com o trabalho e as variáveis intraescolares e extraescolares presentes na rotina de atuação do profissional (Luiz, 2021; Oliveira; Paes de Carvalho, 2018).

O programa emoldurou-se sobre redes de confiança, troca e compartilhamento de vivências e conhecimentos, as quais pudessem catalisar processos eficientes e eficazes em um modelo emancipatório e pedagógico de

atuação, cuja combinação resultaria da práxis epistemológica da construção entre a teoria e a prática, e da percepção dos dilemas e das soluções individuais e coletivos, enfrentados pelos gestores (Luiz, 2021; Brasil, 2022a).

O programa tinha por finalidade a criação de “espaços institucionalizados” voltados ao compartilhamento e à troca de conhecimentos e vivências entre diretores, com vistas ao aprimoramento das práticas de gestão e, ainda, a promoção da reflexão a qualidade e as possibilidades transformativas do Projeto Político Pedagógico da escola, com objetivo viabilizar as ações estratégicas mesmo diante das trocas de gestão ou descontinuidades presentes (Luiz, 2021; Brasil, 2022a).

A estrutura pedagógica autoinstrucional apropriou-se dos instrumentos tecnológicos para diminuição das barreiras territoriais, com desenvolvimento de uma metodologia interativa, humanizada e horizontal, preocupada com o caráter plural dos participantes (Luiz, 2021; Luiz, 2023a). A representatividade foi um ponto fundamental da sistematização do modelo, que em seu projeto-piloto mapeou as diferenças históricas, numéricas, culturais e econômicas de cada estado, com a expectativa de manter a equidade desde o início das ações e da montagem dos debates (Luiz, 2021; Luiz, 2023a).

As ações foram executadas, inicialmente, nos seguintes estados: Pará e Rondônia, da região Norte; Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, da região Nordeste; Mato Grosso e Goiás, da região Centro-Oeste; Rio de Janeiro e São Paulo, da região Sudeste; e Santa Catarina, da região Sul (Luiz, 2023a; Luiz, 2023b).

Após alinhamentos e movimentos de sensibilização junto às Secretarias de Educação Estaduais, os diretores foram selecionados pelos seus estados e indicados pelas respectivas secretarias, considerando as realidades apresentadas e o maior nível de informação das organizações, com base em critérios objetivos e subjetivos.

Os critérios objetivos incluíam (Luiz, 2024, p.16):

- 1) estar em exercício na função de diretor no momento da seleção para mentor no âmbito deste Projeto, preferencialmente concursado e com mandato até o fim do projeto;
- 2) ter experiência de no mínimo 05 (cinco) anos na função vinculadas à direção escolar, preferencialmente na mesma escola;
- 3) ter exercido a função de diretor em escola que tenha atingido as metas calculadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/Inep), considerando as edições dos anos de 2017 e 2019;



- 4) ter exercido a função de diretor em escola que tenha obtido ao menos um resultado igual ou superior a 4 (quatro) para o Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (Indicadores Educacionais/Inep), considerando a edição do ano de 2019.

Já os critérios subjetivos englobavam (Luiz, 2024):

- 1) *A experiência em estrutura organizacional*: considerar a mentalidade do diretor escolar, em seu contexto de ensino-aprendizagem, resolução de conflitos e problemas e adoção de estratégias democráticas, bem como, destacar competências administrativas e habilidades de condução da cultura organizacional (Luiz, 2024);
- 2) *A motivação e o compromisso*: considerar a importância do engajamento, da participação, como atitudes como fundamentais para a efetividade do programa, tanto quanto analisar a carga horária e o nível de demanda atual do gestor (Luiz, 2024);
- 3) *O conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional*: analisar os elementos essenciais à figura do bom líder, isto é, a habilidade social, a empatia, a autogestão e a autoconsciência (Luiz, 2024);
- 4) *As habilidades interpessoais*: analisar a capacidade de articulação social do gestor, em meio às disparidades e às singularidades grupais e individuais, tal qual competência comunicacional, integrativa, acolhedora, respeitosa e responsável (Luiz, 2024);

O Programa assumiu o conceito de mentoria transformadora, com ênfase na formação de lideranças com habilidades técnicas e competências interpessoais capazes de atuar com sinergia e serem, minimamente ou maximamente, resolutas em situação de incerteza (Luiz, 2023a; Luiz, 2024; Luiz, 2022).

O desenho formal contou com 2 (duas) dinâmicas de implementação - a formação de mentoria, seguida da mentoria na prática:

- a) A formação da Mentoria de Diretores Escolares: com olhar sobre o cotidiano profissional do gestor escolar e um modelo de aprendizagem enfatizada nos saberes teóricos e técnicos dos participantes, em mentorias. O formato obteve a efetiva participação de 10 (dez)

diretores de diferentes localidades, com a duração de 3 (três) meses (Luiz, 2024).

- b) A Mentoria na Prática: “com objetivo de averiguar e constituir na prática, de forma coletiva, esta metodologia de Mentoria de Diretores”. O formato contou com a participação de mais de 120 diretores mentorados e aproximadamente 30 (trinta) diretores mentores já participantes e atuantes em movimentos formativos pregressos (Luiz, 2024, p.7).

Os 13 (treze) meses de testagens, validações e interações promoveram um aprendizado intensivo e a produção de materiais científicos e técnicos, culminando na realização e na divulgação do *Seminário Internacional “Mentoria de Diretores Escolares: trocas de saberes e experiências entre pares”*, o qual foi viabilizado em um modelo híbrido, isto é, conciliando a participação presencial (em Brasília/DF) com o acompanhamento online, para o compartilhamento de resultados (Luiz, 2023a).

A operacionalização efetiva do Curso de Aperfeiçoamento de Mentorias de Diretores, testado em duas instâncias de menor e maior densidades, em meio aos desafios do mundo pandêmico, com a Covid-19, e a necessidade urgente de apoio e escuta de diretores escolares conferidos em contextos complexos, impulsionou a criação de um formato contínuo e metodologicamente oportuno para outras áreas do país e novos interessados, o qual pudesse posicionar-se como força motriz perene, não apenas pontual (Luiz, 2023a).

O caráter inovativo da proposição formativa não veio do processo de capacitação de gestores em si, mas, sim, da fundamentação institucional inédita no Brasil, com a mobilização de diferentes esferas de poder, a formalização da política como política pública e o viés metodológico constituído para a aplicação inteligente no âmbito das singularidades brasileiras (Luiz, 2024).




A escolha do protótipo funcional supracitado para a investigação correlacional com a liderança no DF, adotou a perspectiva do diretor como protagonista do ambiente escolar, capaz de transpor características individuais para o coletivo e personificar o modelo de gestão (in)validando crenças, normativos, condutas e, distanciando-se ou aproximando-se do projeto-político pedagógico, enquanto opta, consciente ou inconscientemente por instituir (ou não) espaços democráticos,









abertos à participação popular, ao processo reflexivo do ensino-aprendizagem e ao conhecimento e ao usufruto de direitos básicos (Oliveira, 2009; Pinto et al, 2019; Fonseca; Bernal, 2023).










O primeiro escopo do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares constitui-se como solução prática proposta pelo Programa Mentoria de Diretores Escolares, com 180 (cento e oitenta) horas de duração e direito à certificação atestada pelo Ministério da Educação (AVAMec; Brasil, 2022b).

A proposta foi composta por 10 (dez) salas formativas, instituídas pela dinâmica de mentoria coletiva, e implementadas no formato híbrido, com encontros majoritariamente on-lines e a possibilidade de dinâmicas presenciais (AVAMec; Brasil, 2022b).

As salas emolduradas foram compostas por gestores, especialistas e mediadores, bem como, foram introduzidas por materiais de apoio/suporte, em busca da consolidação de um ambiente seguro, aberto ao diálogo, à construção intelectual crítica e aos instrumentos participativos democráticos da educação, também como ferramentas didáticas, as quais pudessem ser distribuídas nas seguintes temáticas:

Sala	Temáticas	Materiais de Apoio (exemplificativos)	
		Textos para Discussão	Vídeos Didáticos
1	Mentoria de diretores: escuta ativa e a cultura colaborativa: Definição e metodologia da mentoria de diretores. Seleção e formação de diretores. Desenvolvimento da cultura colaborativa. Atenção às diferenças. Escuta Ativa.	Texto: <a href="#">Mentoria de diretores: escuta ativa e a cultura colaborativa</a> . <a href="#">Download do arquivo</a>	 Vídeo (Parte 1): <a href="https://youtu.be/WtZ3RSIqlik">https://youtu.be/WtZ3RSIqlik</a> ;  Vídeo (Parte 2): <a href="https://youtu.be/VblrTzYf7qA">https://youtu.be/VblrTzYf7qA</a> ;  Vídeo (Parte 3): <a href="https://youtu.be/uVC4kM_qKAU">https://youtu.be/uVC4kM_qKAU</a>

2	<p>Bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores: Trocas inspiradoras profissionais. Narrativas pessoais e profissionais. Registro documental reflexivo. Aprendizagem de feedback escrito. Diagnóstico da escola. Identificação dos principais desafios.</p>	<p>Texto: Bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores. <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p>;  Vídeo (Parte 1): <a href="https://youtu.be/tijmmgXFoOE">https://youtu.be/tijmmgXFoOE</a>;  Vídeo (Parte 2): <a href="https://youtu.be/5qcRerjYSC0">https://youtu.be/5qcRerjYSC0</a>;  Vídeo (Parte 3): <a href="https://youtu.be/R-MEJL6afi4">https://youtu.be/R-MEJL6afi4</a></p>
3	<p>Saberes dos diretores e a cultura colaborativa: Aprender a ser humano. Desejo de saber. Produção de sentido. Informações, saberes e conhecimentos. Balanço dos saberes dos diretores. Cultura colaborativa. Práticas escolares democráticas. Perspectiva do projeto de si e do projeto de vida.</p>	<p>Texto: Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> Vídeo: <a href="https://youtu.be/na1l6afq4jw">https://youtu.be/na1l6afq4jw</a></p>
4	<p>Comunicação e as relações interpessoais: Escuta ativa nas relações. Ferramentas de diálogos. Conversas difíceis. Bases do feedback oral. Comunicação não violenta. Ciclo das estações. Desafios da escola. Plano na mentoria. Perfis dos profissionais da escola.</p>	<p>Texto: Comunicação e as relações interpessoais. <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> Vídeo (Parte 1): <a href="https://youtu.be/MZI_NrRK1gk">https://youtu.be/MZI_NrRK1gk</a>;  Vídeo (Parte 2): <a href="https://youtu.be/qSkDmwvNUkl">https://youtu.be/qSkDmwvNUkl</a></p>
5	<p>As figuras do aprender de diretores e a Escola-Outra: Projetos de uma Escola-Outra. Relação com o saber. Produção de sentidos de duas escolas municipais paulistas. As figuras do aprender dos educadores e estudantes.</p>	<p>Texto: As figuras do aprender de diretores e a Escola-Outra. <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> Vídeo (Parte 1): <a href="https://youtu.be/bC22GhbJSXQ">https://youtu.be/bC22GhbJSXQ</a>;  Vídeo (Parte 2): <a href="https://youtu.be/n5L0GjwNHhg">https://youtu.be/n5L0GjwNHhg</a></p>

6	<p>Projeto Político Pedagógico e a mentoria de diretores: Elaboração do Projeto Político Pedagógico. Processo democrático e participativo. Etapas do PPP na mentoria. Diagnóstico da escola. Levantamento dos desafios. Hipóteses de soluções. Plano na mentoria de diretores.</p>	<p>Texto: Projeto Político Pedagógico e a mentoria de diretores. <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> <a href="https://youtu.be/oTqsAvzL2fA">Vídeo (Parte 1):https://youtu.be/oTqsAvzL2fA;</a>   <a href="https://youtu.be/CNhB0mz3Fuk">Vídeo (Parte 2): https://youtu.be/CNhB0mz3Fuk</a></p>
7	<p>Liderança do diretor de escola: Habilidades profissionais do líder. Incentivo ao trabalho colaborativo. O gestor como líder das relações interpessoais na escola. Liderança educacional compartilhada e distribuída. Visão estratégica e atuação integrada. Gerenciamento de riscos e gestão das contingências</p>	<p>Texto: <a href="#">Liderança do diretor de escola.</a> <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> <a href="https://youtu.be/1pjck_uD">Vídeo (Parte 1): https://youtu.be/1pjck_uD</a>   <a href="https://youtu.be/niQD-SiVu4I">Vídeo (Parte 2): https://youtu.be/niQD-SiVu4I</a></p>
8	<p>Gestão financeira e a infraestrutura da escola: Recursos públicos disponíveis na e para escola. Trabalhos colaborativos e participativos. Transparência e ética no uso do dinheiro público. Prestações de contas. PDDE Interativo. Democratização do acesso à informação.</p>	<p>Texto: <a href="#">Gestão financeira e a infraestrutura na escola.</a> <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> <a href="https://youtu.be/AxiN4r3ZyDo">Vídeo (Parte 1): https://youtu.be/AxiN4r3ZyDo</a>   <a href="https://youtu.be/6YmQMZR4Ks">Vídeo (Parte 2): https://youtu.be/6YmQMZR4Ks;</a>   <a href="https://youtu.be/PSeYcYTCWKI">Vídeo (Parte 3): https://youtu.be/PSeYcYTCWKI</a></p>
9	<p>Avaliação Educacional e a Gestão escolar: Três modalidades de avaliação. Avaliação do ensino e aprendizagem. Avaliação institucional. Avaliação externa. Processo contínuo, cumulativo e sistemático. O caráter diagnóstico e prognóstico da avaliação.</p>	<p>Texto: <a href="#">Avaliação educacional e a gestão escolar.</a> <a href="#">Download do arquivo</a></p>	<p> <a href="https://youtu.be/ZVKgq_2UO0o">Vídeo (Parte 1): https://youtu.be/ZVKgq_2UO0o</a>   <a href="https://youtu.be/Ndm41qq_I7E">Vídeo (Parte 2): https://youtu.be/Ndm41qq_I7E</a></p>

10	Violências escolares e sociais: o desafio das relações cotidianas: Compreensão dos tipos de violências. Violências intraescolar e extraescolar. Processo de invisibilização das violências na escola. Conflitos escolares. Ciclos de violências. Sujeitos no ciclo da violência. Mediação de conflitos. Sofrimento emocional.	Texto: <a href="#">Violências sociais e escolares: os desafios das relações cotidianas. Download do arquivo</a>	Vídeo (Parte 1): <a href="https://youtu.be/FByOxbw2loY">https://youtu.be/FByOxbw2loY</a> ; Vídeo (Parte 2): <a href="https://youtu.be/DgPhSgQGtF4">https://youtu.be/DgPhSgQGtF4</a>
----	---	---	---

Quadro 1- Apresentação Visual das Salas temáticas do Projeto Mentoria de Diretores Escolares (modelo antigo)

Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de informações e materiais disponibilizadas na plataforma AVAMEC e na página do MEC (AVAMec; Brasil, 2022b)

É válido ressaltar que a problematização levantada sobre o potencial resolutivo dos gestores escolares, para a estruturação do curso, foi determinada a partir de um processo de validação social, com a aplicação de formulários on-line enviados pelas Secretarias de Educação participantes e sistematizados de modo conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura- GEPESC (Luiz, 2021), com vistas a compreender: qual seria o interesse da comunidade local em estabelecer um movimento de colaboração e aproximação com a escola; como os professores enxergariam o contato com diferentes e inovadoras perspectivas de educação; qual o nível de flexibilidade dos profissionais da educação para introdução prática das novas estratégias e conhecimentos apresentados (Luiz, 2021).

O levantamento de dados e informações relativos às necessidades do gestor e ao recorte do público-alvo esperado, para a estruturação do curso, foi implementado em duas frentes de pesquisa pelo GEPESC, uma exploratória e outra quantitativa (Luiz, 2024).

A primeira etapa utilizou-se de um questionário aberto contendo 2 (duas) questões, com ênfase nos desafios experienciados e nas possibilidades de atuação ou resolução dos problemas previamente descritos, enquanto a segunda, orientou-se por um questionário fechado, subsequente, composto por 40 (quarenta) perguntas objetivas e organizadas em escala. Uma amostra de 2.000 (dois mil)

diretores foi selecionada como público-alvo para a segunda etapa, enquanto a primeira abrangeu mais de 136.000 (cento e trinta e seis mil) diretores, mapeados pelo Censo Escolar de 2019.

Nesse viés, chega-se a um recorte fundamental, conforme aponta Luiz (2023a; Luiz, 2022), no qual não resta dúvida sobre a necessidade de escuta, amparo e formação dos diretores escolares, mas mantém-se, igualmente importante, o movimento de definir os responsáveis para fazê-lo, bem como, estabelecer de forma transparente e efetiva os meios para torná-lo aplicável.

## **2.2. A metodologia do processo formativo de diretores escolares**

A metodologia aplicada no Programa de Mentorias de Diretores Escolares e no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares foi desenvolvida com base na escuta ativa de profissionais do âmbito educacional, na busca pelo estabelecimento de uma cultura colaborativa e no desenvolvimento de habilidades ligadas à liderança distribuída e compartilhada, com base em processos de gestão democrática e na criação de um modelo de confiança, voltado para a autonomia, mas focalizado na competência de distribuir ou delegar tarefas (Luiz, 2024).

A visão do diretor como agente reflexivo e imbuído por uma liderança compartilhada desencadeia uma rede mais horizontalizada de decisões ao mesmo tempo em que impulsiona a pluralidade, isto é, o diálogo com outros profissionais da educação e a otimização de resultados, capazes de legitimar os fundamentos e as ações educacionais, bem como, promover um senso coletivo de mobilização, no qual não apenas a influência indireta do gestor possa ser notada, mas haja um efeito cascata de influências e variáveis diretas no contexto ensino-aprendizagem, evidenciado pela presença e atuação de outros agentes (Cabrera, 2024; Luiz, 2024).

A metodologia pode ser compreendida por meio de três bases: preparação, implementação e verificação de resultados (Luiz, 2024).

A preparação contava com quatro etapas: a seleção de diretores, a formação de diretores, o equilíbrio nos diálogos e o mapeamento das características dos relacionamentos (Luiz, 2021; Luiz, 2022; Luiz, 2024).

A base preparatória compreende o processo seletivo como viés orientado à liderança e à representação do grupo social, bem como, destaca a importância da

introdução de temáticas formativas e fundamentais à compreensão do meio prático, pelos consensos e recortes técnicos e teóricos levantados. O movimento inicial também organiza-se sob a ótica do diálogo aberto, da transparência e do compromisso indispensável com o respeito, sem desprezar, quando necessários os feedbacks e os insights (Luiz, 2022).

BASES	ETAPAS	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS
<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>Seleção de diretores</b> (orientar-se com vistas a ter um líder em cada grupo)	Habilidades interpessoais Motivação Conhecimento do sistema educacional Experiências em administração escolar Autocrítica construtiva
	<b>Formação de diretores</b> (orientar-se com vistas a ter uma direção em cada grupo)	Fundamentos teóricos e práticos, concepções sobre a mentoria de diretores e a cultura colaborativa Informações sobre perfis, necessidades e contextos escolares de gestores (saberes dos diretores) Aspectos organizacionais: liderança escolar; questões pedagógicas e a administração financeira Aspectos sobre as violências extra e intraescolares
	<b>Equilibrar os diálogos</b> (orientar-se com vistas a ser democrático e plural no grupo)	Experiências diversas em contextos escolares Posicionamentos práticos e opções valorativas (gestão democrática) Respeito à diversidade de pessoas e ações Verificar necessidades e objetivos sem preconceitos
	<b>Características dos relacionamentos</b>	Focado em fornecer suporte, orientação e <i>feedback</i> Baseado em empatia, confiança, flexibilidade, compromisso e amizade

Quadro 2- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 1 (Preparação);  
Fonte/ Origem: elaborado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, 2022 (Luiz, 2022)

A segunda fase, de implementação, compila as três temáticas principais: princípios metodológicos, estratégias metodológicas e monitoramento e avaliação (Luiz, 2022; Luiz, 2024).



Nessa segunda fase é possível verificar o processo metodológico da pesquisa e de sua aplicação prática, bem como, a efetivação dos eventos, a estruturação do modelo de suporte, a organização dos processos de levantamentos de dados, o monitoramento e retroalimentação, acompanhada de ajustes (Luiz, 2022).

BASES	ETAPAS	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS
IMPLEMENTAÇÃO	Princípios metodológicos	Cultura colaborativa
		Saberes dos diretores: relação com as figuras do aprender
		Leitura e interpretação dos desafios escolares
		Suporte na comunicação permanente e sistemática
	Estratégias metodológicas	Narrativas pessoais e profissionais e Diagnóstico da escola
		Observação e trocas de experiências concretas
		Registro documental reflexivo: <i>feedback</i> escrito e oral
		Diálogo e escuta ativa (com os pares na mentoria e com os sujeitos envolvidos com a escola)
	Monitoramento e avaliação	Traçar Plano de Mentoria com desafios e hipóteses de solução
		Avaliação periódica do processo metodológico e das ações
		Reuniões que possibilitem a autoavaliação e

Quadro 3- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 2 (Implementação);  
 Fonte/ Origem: elaborado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, 2022 (Luiz, 2022)

E por fim, a verificação de resultados, composta pela socialização profissional e pela socialização organizacional (Luiz, 2022; Luiz, 2024).

Nesta última fase, espera-se um movimento resolutivo de conflitos internos conjuntamente com a criação de um escopo mais amplo de soluções ambientais, a partir das capacitações, das trocas e da mobilização intrínseca e extrínseca dos participantes em rede (Luiz, 2022).

BASES	ETAPAS	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS
VERIFICAÇÃO DE RESULTADOS	Socialização profissional	Melhoria nas habilidades
		Maior confiança para executar ações desafiadoras e inovadoras
		Maior satisfação no trabalho
	Socialização organizacional	Conhecimento aprofundando da cultura e dos valores da escola
		Desenvolvimento de redes colaborativas
		Independência nas soluções de problemas escolares
		Reconhecimento e validação da comunidade escolar

Quadro 4- Bases, etapas e princípios a serem considerados - Recorte Base 4 (Verificação de Resultados);

Fonte/ Origem: elaborado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, 2022 (Luiz, 2022)

Além disso, a metodologia busca também avaliar simultaneamente durante diferentes etapas do processo e do curso, os estágios da rota de aprendizagem da unidade escolar, com vistas às necessidades de adequação e ampliação das rotas de aprendizagem de acordo com o perfil do grupo participante, conforme categorias visualizadas abaixo (Luiz, 2022):

- 1) Os diretores não têm ideia do ponto de cultura colaborativa em que se encontram;
- 2) Os diretores têm ideia do ponto de cultura colaborativa em que se encontram, porém, não tem motivação para a realização das atividades;
- 3) Os diretores têm ideia do ponto da cultura colaborativa em que se encontram e têm motivação para a realização das atividades.

As mentorias transformadoras, inseridas nesse modelo, apresentam e apresentavam caráter crítico e informativo, as quais puderam e podem, ainda, oportunizar em um ambiente saudável, a mobilização de pessoas, o aumento da eficácia escolar e do chamado “sucesso-escola”, quando as frustrações individuais do gestor são afastadas, e é possível transpor, mesmo que indiretamente, um legado individual à instituição (Fonseca; Bernal, 2023; Pinto et al, 2019; Oliveira; Paes de Carvalho, 2018).

A mentoria transformadora visava à melhoria da educação por meio da troca de papéis do mentor e do mentorado, com o estímulo e à consolidação do pensamento crítico-reflexivo, em ambiente colaborativo (Luiz, 2021). Segundo Alcover e Gil (2022), essa escolha permitiu que os diretores escolares construíssem seu próprio processo de aprendizagem, desafiando, questionando e negociando estratégias de jogo ou de gestão, e lidando com sentimentos, experiências e vivências de modo intrínseco, internamente, e extrínseco, com o outro (Luiz, 2021).

A metodologia e as orientações adotadas pelo curso foram disponibilizadas de modo on-line, inicialmente, por meio de 2 (dois) e-books (“Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil” e “Mentoria de diretores de escola: orientações práticas”) e um dossiê na 37ª edição da Revista Cadernos da Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com relatos de experiência e produções acadêmicas trabalhados de modo colaborativo pela equipe de gestão e pelos participantes (Luiz, 2022; Luiz, 2021; Luiz, 2023b;).

O primeiro livro on-line com registros contemplou as 9 (nove) principais bases de apoio introdutórias do programa (Luiz, 2021), enquanto o segundo livro, incorporou mais 1 (um) tema e apropriou-se de aspectos práticos de sua aplicação (Luiz, 2022; Luiz, 2024).

Em 2024, um novo documento foi publicado e chamado de “Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria”, com objetivo de publicizar conhecimentos ligados à *Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a Relação com o Saber (RcS)* (Luiz, 2024).

Nessa sistematização, o dossiê contou com 12 (doze) artigos, os quais dentre outros recortes, abordaram: a apresentação básica do projeto, estudos de caso das unidades de Palmitos/SC, Araçatuba/SP, Padre Bernardo/GO, Salvaterra/PA e Cariacica –ES, e 16 (dezesseis) relatos de experiência, como “o não saber de uma diretora de Alagoas dos desafios escolares, verificado na experiência da gestora de Palmares/AL” (Luiz, 2023, p. 3) e “Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em busca de uma educação mais humanizada: contribuições da Mentoria de Diretores Escolares”, demonstrando a parametrização acadêmica, sua aplicabilidade e possibilidade de incorporação à rotina escolar (Luiz, 2022; Luiz, 2024; Luiz, 2021; Luiz, 2023b).

### **2.3 Descrição Básica do Modelo Atual de Operação do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares**

Após a realização de testagens e a consolidação da pesquisa-base do programa e da metodologia, ocorreu a finalização prática do grupo piloto com um movimento de validação empírica dos conceitos e estratégias elencados do 2º (segundo) semestre de 2022 (dois mil e vinte e dois) até o ano 2024 (dois mil e vinte e quatro) (Luiz, 2024).

O fechamento do ciclo deu início a uma parceria ainda mais sólida, entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC/UFSCAR) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) com a vistas ao oferecimento das capacitações em escala nacional, como uma nova entrega remodelada e instrumentalizada, “o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, com 210 horas, para diretores e técnicos de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, com duração de quatro meses” (Luiz, 2024, p.22).

Além do aumento da carga horária (de 180 para 210 horas), houve a adequação do curso para um modelo integralmente on-line, antes híbrido, almejando dar vazão à iniciativa e ultrapassar as fronteiras geográficas nacionais.

Os encontros virtuais possuem duração de três horas corridas semanalmente e utilizam a plataforma Google Meet, para integração e aprendizado. O período de realização dos eventos abarca um momento de orientação teórica e condução originária para o debate e, outro momento, para uma construção reflexiva e compartilhada entre grupos menores, para a exposição de ideias e a construção conjunta de conhecimentos a partir da orientação do Apoio Teórico e Técnico (ATT).

É válido ressaltar que o cenário mais abrangente, conta em média com 200 participantes inscritos, além dos ATTs envolvidos, os quais são redirecionados e distribuídos em 10 salas, compostas por pequenos times. Cada grupo possui um Apoio Teórico e Técnico, como educador responsável pela gestão do tempo, mediação de falas e orientação do tema previsto para o encontro.

As mentorias de diretores escolares ocorrem nesse espaço de fala e cocriação, com indivíduos plurais que carregam diferentes identidades culturais, coletivas e pessoais e localizados em diversas áreas do país.

A metodologia de base e o viés transformador das mentorias continuam sendo aplicados como elementos centrais das mudanças institucionais e das formações de lideranças reflexivas, com o rompimento de paradigmas e a construção do sentimento cooperativo e colaborativo entre os diretores (Luiz, 2024). Logo, os e-books de apoio pedagógico, “Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil” (2021) e “Mentoria de diretores de escola: orientações práticas” (2022) seguem como documentos orientadores do curso formativo”.

Ressalta-se que o Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal de São Carlos (Moodle) é utilizado como instrumento organizacional de ações e encontros síncronos, compreendendo materiais didáticos suplementares (Luiz, 2024). Ressalta-se que esse ambiente virtual não é aberto.

Nesse contexto, apesar da continuidade da metodologia utilizada, evidencia-se a alteração e a atualização dos materiais usados, bem como, das temáticas orientadoras das salas de debate, após análise, avaliação e revisão dos temas e dos encontros já realizados, e destaca-se que a publicização de alguns materiais no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) busca ampliar o acesso ao referencial teórico estudado, mas não se confunde com a proposta do GEPESC/UFSCAR e com a política de mentoria de diretores escolares, pois tem característica não interacional e não colaborativa (Luiz, 2024).

A recente estruturação das salas temáticas pode ser visualizada abaixo:

Sala	Tópico	Temáticas	Objetivos
1	Mentoria de Diretores Escolares: perspectivas teórico-metodológicas	A cultura colaborativa	Conceituar e praticar a metodologia da Formação em Metodologia de Diretores, compreender a cultura colaborativa, exercer a escuta ativa, experienciar as narrativas pessoais e profissionais e aprender a utilizar os feedbacks escrito e oral.
		A escuta ativa, as narrativas pessoais e profissionais	
		Os feedbacks escrito e oral	
2	A Relação com o Saber e o aprender acadêmico, prático e relacional	A Relação com o Saber (RcS)	Conceituar a Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000); compreender o que o autor define como informação,

		A distinção entre informação, saberes e conhecimentos	saberes e conhecimentos; e, conhecer as figuras do aprender acadêmicas, práticas e relacionais.
		As figuras do aprender acadêmicas, práticas e relacionais	
3	Escola Conectada e Cidadania Digital	As humanidades digitais	Compreender os procedimentos e informações das técnicas digitais nas humanidades; conhecer a universalização do acesso à internet fomentando o uso pedagógico de tecnologia digital na Educação Básica, por meio do Programa Estratégia Nacional de Escolas Conectadas; refletir sobre a vida dos sujeitos em uma sociedade informatizada, com uso constante de redes sociais digitais, e as consequências para a escola, no que tange às interações, comunicações e constituições de laços sociais
		As relações sociais	
		As novas tecnologias e o Programa Estratégia Nacional de Escolas Conectadas	
4	Relações Intra e Interpessoais: comunicação no ambiente escolar	As conversas difíceis	Compreender a perspectiva de uma mediação em situação de conflito escolar; refletir sobre as relações intra e interpessoais na escola; definir o que são conversas difíceis e evidenciar alguns recursos e técnicas; e, conceituar a comunicação violenta e suas técnicas.
		A mediação e conflitos	
		As relações intra e interpessoais	
		A comunicação não violenta	
5	Violências e os Contextos Sociais e Escolares	Os ciclos das violências, com a postura EVA (Expectador, Vítima e Agressor) e VER (Valores, Empatia e Respeito)	Conceituar e refletir sobre os ciclos das violências, com atenção para a postura EVA (Expectador, Vítima e Agressor) e VER (Valores, Empatia e Respeito); e identificar e compreender os tipos de violências
		Os tipos de violências	

6	Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar	As questões estruturais, pedagógicas e do cotidiano escolar do Projeto Político Pedagógico com perspectiva na mentoria	Conceituar o PPP na perspectiva da gestão democrática; refletir sobre as questões relacionadas ao PPP: estruturais, pedagógicas e do cotidiano escolar; e identificar problemas e virtudes da escola.
		A identificação dos desafios e potencialidades da escola	
7	Gestão Escolar no Processo de Alfabetização e na Recomposição das Aprendizagens	Refletir e compreender sobre a importância da ação do diretor na viabilização de projetos educacionais em que práticas de leitura e escrita estejam garantidas no processo de alfabetização	Refletir sobre intervenções e/ou ações do diretor no processo de alfabetização: e, compreender as possibilidades e limitações no processo de recomposição de aprendizagens, por meio de uma avaliação formativa.
		Pensar a respeito de possibilidades e limitações deste processo, a partir de estudos de indicadores de aprendizagem (avaliação externa e interna)	
8	Política de Educação Integral: tempos e espaços escolares	A compreensão do conceito de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral	Compreender o conceito de educação integral e como se articula com a definição de escola de tempo integral; e, refletir sobre o processo de implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral, na visão do diretor e do técnico de secretaria.

		a reflexão sobre a implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral, conforme sugestão feita pelo MEC, levando em conta as possibilidades de cada Secretaria de Educação e a maneira como serão planejadas as ações em curto, médio e longo prazos	
9	Gestão Administrativa e Financeira	Ter conhecimento acerca da gestão financeira propicia aos diretores uma Relação com o Saber (RcS) e figuras do aprender sobre o planejamento educacional e a implementação de políticas	Aprender sobre o planejamento educacional e a implementação de políticas; e conhecer os diferentes recursos da União direcionados para os estados e municípios.
10	Perfil do Diretor: liderança e organização	<p>Cultura Organizacional</p> <p>Liderança Híbrida: racionalidade e flexibilidade; Liderança compartilhada; Liderança Democrática</p> <p>Gestão de Contingências</p>	Compreender a importância da liderança do diretor na cultura organizacional da escola; diferenciar diferentes formas de liderança do diretor; refletir sobre a racionalidade e a flexibilidade da liderança do diretor; e compreender a gestão de contingências.

Quadro 5- Apresentação Visual das Salas temáticas do Projeto Mentoria de Diretores Escolares (novo)

Fonte/origem: elaborado pela autora a partir materiais e informações disponíveis no e-book 3 - Formação de Diretores de Escola: uma proposta em mentoria (Luiz, 2024)



Esse curso de aperfeiçoamento apresenta como objetivos: a formação do “diretor para execução de suas múltiplas funções”, com ênfase no dia a dia do ambiente escolar e em sua rotina de tarefas, e a formação do “diretor para realizar mentoria”, isto é, considerando o desenvolvimento de competências essenciais à boa comunicação e a percepção de sua relação com os conhecimentos e o saber, implicados em processos reais (Luiz, 2024, p.27).

Segundo relatos e produções da gestão executiva e acadêmica do programa, o modelo de aplicação do curso de mentorias tem sido estudado, analisado e aperfeiçoado desde 2020, gerando mudanças na sistematização das salas e nos itens de debate, além de estimular as produções e as publicações acadêmicas sobre o assunto (Luiz, 2024).

O Curso de Aperfeiçoamento em Mentorias de Diretores, nos dias atuais, segue, ainda, como um exercício de formação continuada, contando com apoio de materiais de suporte mais lúdicos e de fácil leitura, o levantamento de problemáticas sensíveis e emergentes e, buscando compreender a complexidade fenomenológica em que cada diretor está inserido.

No modelo disponível na próxima página (figura 1) é possível observar a memória criativa do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares.

Consoante a continuidade desta pesquisa, o Capítulo 3 (três) apresentará os resultados da pesquisa de campo, com vistas a criar um diálogo com o referencial teórico adotado e observar similaridades e dissonâncias a partir da análise de conteúdo operacionalizada.

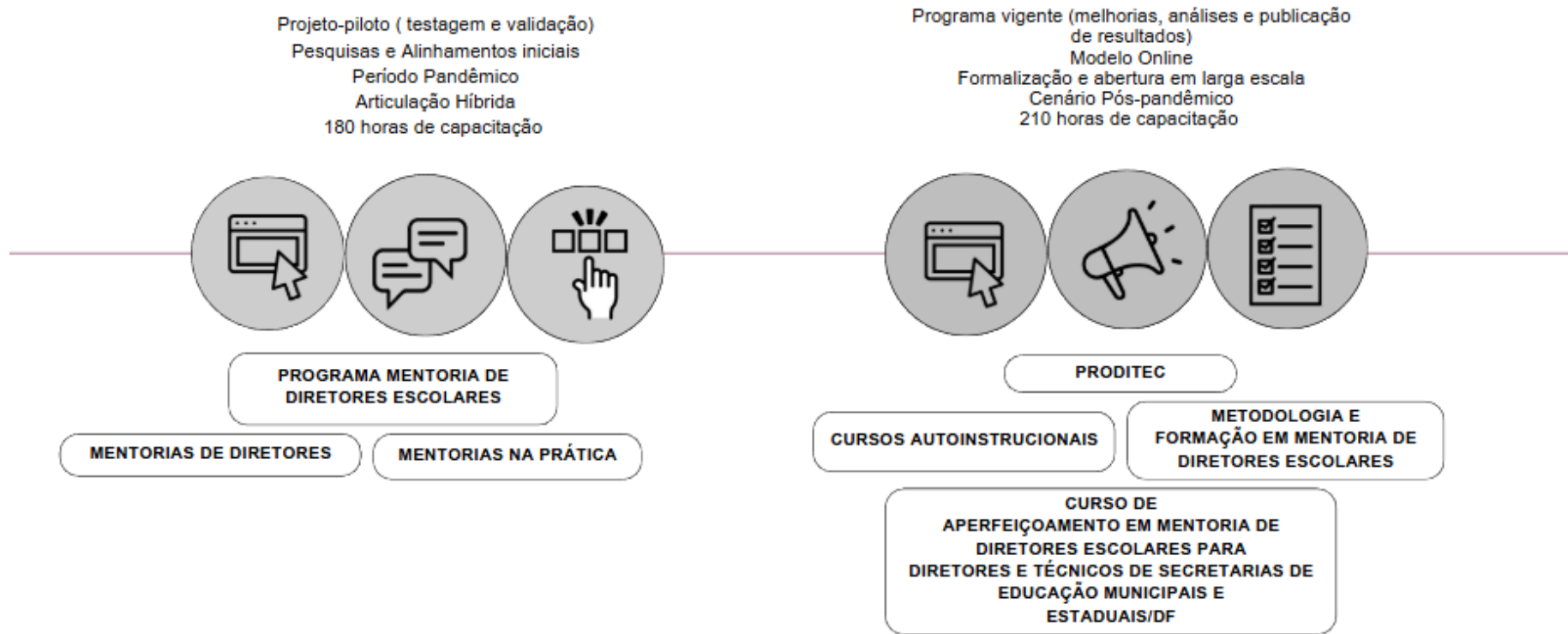


Figura 1- Memória do processo criativo da formação de Mentoria de Diretores Escolares

Fonte/origem: Criada pela autora com base no livro “Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria”, com objetivo de publicizar conhecimentos ligados à Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a Relação com o Saber (RcS) (Luiz, 2024) e na plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) (AVAMec; Brasil, 2022b).

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO ACERCA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES**

Neste capítulo, busca-se responder de forma empírica e fundamentada os objetivos de pesquisa, a partir de um recorte do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares e das vivências de participantes responsáveis pela gestão escolar no Distrito Federal.

### **3.1 Breve relato de observação não-participante**

No dia 27 de maio de 2024, às 19 horas, a observação não-participante foi oportunizada no programa formativo de mentorias, com agenda descrita como “Curso de Aperfeiçoamento em Mentorias de Diretores Escolares” e duração de aproximadamente 3 (três) horas.

A agenda começou pontualmente com a exposição de duas convidadas sobre a temática da sala 8 (oito), “Política de Educação Integral: tempos e espaços escolares”, e, na sequência, os grupos, de aproximadamente 20 pessoas, foram automaticamente distribuídos em salas virtuais para debates, compartilhamentos e mentorias, na presença de um mediador, responsável por controlar as mãos levantadas, assegurar o cumprimento das tarefas e formalizar os responsáveis por cada atividade prevista no dia.

O evento apresentou boa organização didática, transmissiva e temporal dentro da duração prevista, além de compor um ambiente aparentemente confortável para os participantes.

O conforto dos participantes pôde ser notado por alguns fatores:

- 1) grande quantidade de câmeras abertas- aproximadamente 90% de 172 participantes, abriram ou mantiveram as suas imagens síncronas disponíveis e interativas;

- 2) grande número de envio de emojis (com a expressão de aplausos, risadas ou dúvidas) ao longo de todo o evento;
- 3) diálogo informal transcendendo, por vezes, as questões teórico-técnicas e trazendo para as conversas piadas rápidas ou assuntos complementares às demais aulas,
- 4) pessoalidade entre os participantes e a equipe executiva, apesar do grande profissionalismo percebido, a todo momento foi observado um cuidado na fala e nas tratativas, de modo que buscassem viabilizar uma comunicação mais próxima, identitária e real com os stakeholders, indicando:
  - alto reconhecimento entre os participantes e a equipe gestora, com chamadas nominais (por nome ou apelido, como “Ju”) e citações de referências identitárias de algum membro presente ou ausente;
  - preocupação dos envolvidos em justificar qualquer ausência, atraso ou imprevisto, de modo respeitoso e aberto ao grupo geral de participantes.
- 5) participação assídua de todo o grupo, com microfones abertos, mãos levantadas e longos textos disponibilizados no chat, no segundo momento, referente ao diálogo e à interação, em especial, na equipe 4, para o qual a pesquisadora foi designada;
- 6) acesso prévio aos textos e aos materiais de suporte apresentados para preparação antes das agendas síncronas e maior segurança individual e capacidade de contribuição.

Ressalta-se que os grupos de trabalho das formações e mentorias mantêm-se os mesmos, do início ao fim, do curso de aperfeiçoamento, incentivando um maior nível de proximidade, abertura e estreitamento entre os participantes. Caso a pesquisadora fosse possibilitada de participar integralmente, ela estaria em contato com o mesmo grupo de pessoas desde a realização da sala 1 até a efetivação da sala 10.

Optou-se aqui por não enfatizar nenhum aspecto específico de análise de conteúdo, didática ou interface intermediadora que pudesse enviesar o levantamento e a amostra, considerando a limitação da pesquisa em aprofundar esses dados e o

recorte restrito temporal e formativo disponível, diante da única participação possível em agenda síncrona.

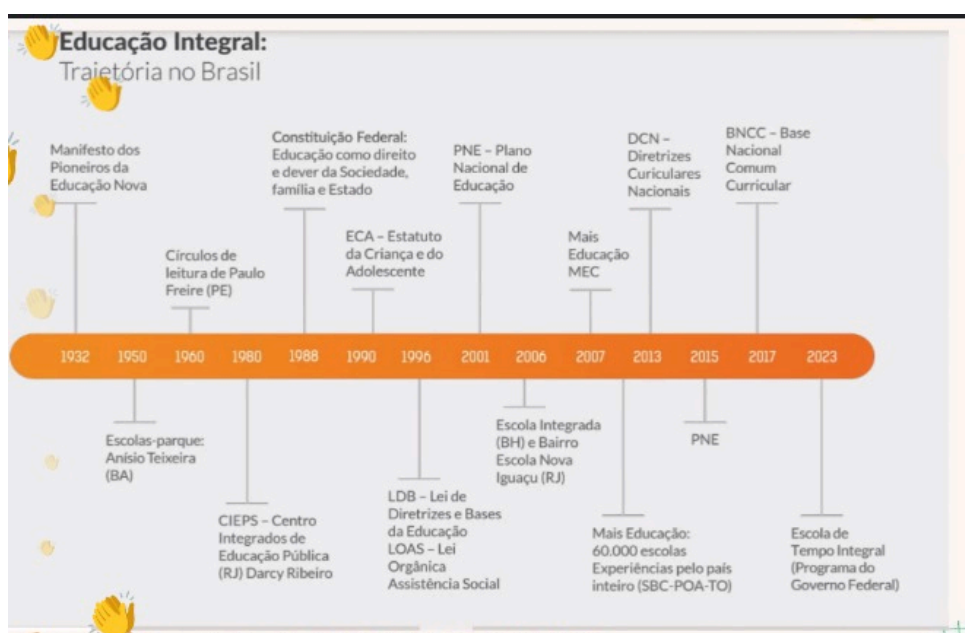


Figura 2- Print de Tela, referente à temática abordada na formação.

### 3.2 Análise de conteúdos e discussões a partir das entrevistas realizadas

A pesquisa de campo realizada, nesta etapa, utilizou a entrevista semiestruturada como meio de levantar dados, informações e vivências de diretores escolares do Distrito Federal (DF), os quais tivessem passado pelo Programa de Mentoria Diretores Escolares ou pelo Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares (já integrado ao PRODITEC).

A amostra foi composta por 4 (quatro) diretoras localizadas em Regiões Administrativas do Distrito Federal e indicadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como lideranças efetivas, com destacado potencial.

Além do destaque positivo da liderança e do requisito de participação prévia no curso de formação abordado, a manutenção na escola e no cargo de gestão, durante os dois mandatos, também foi um critério-chave considerado na análise.

As entrevistas foram realizadas de modo on-line, com duração variada entre 1(uma) e 2(duas) horas cada, e contaram com 16 (dezesesseis) perguntas categorizadas em 7 (sete) dimensões constituídas pela autora, por meio do

referencial de Córdova (2004), já apresentadas no Capítulo 1 (p. 43-44): (1) Autonomia e Heteronomia; (2) Influência institucional e dependência institucional; (3) Capacidade deliberativa; (4) Criatividade; (5) Senso de coletividade; (6) Alteridade; (7) Conflitos.

Na conjuntura de respostas apresentadas foi possível observar um alto grau de comprometimento e disponibilidade das participantes, estendendo-se à facilidade de agendamento das conversas e, no geral, boas devolutivas às perguntas do roteiro de entrevistas.

Nas questões voltadas para conflitos, alteridade, autonomia e criatividade, observou-se certo receio ou cuidado de algumas participantes em suas falas, como é possível observar abaixo:

*“Eu até falaria alguma coisa, mas tá gravando, né? E quando fica gravado, né? A gente vira réu das nossas próprias palavras, né?” (sujeito 4)*

*“(...) é porque tanta coisa, às vezes, eu fico com medo de receio de citar alguma coisa e entrar muito na parte pessoal de cada um, como é que eu poderia..” (sujeito 1)*

As falas reforçam a sensibilidade e a possível paradoxalidade de determinadas temáticas, associadas aos deveres institucionais assumidos pelas gestoras, além do receio de responsabilização, em seu viés punitivo. Os recortes também apontam para a dualidade vivida pelo diretor escolar, em meio aos contrastes da vida privada e da posição assumida na vida pública ou escolar.

Nesse contexto, o perfil multitarefas da gestão escolar também posicionou-se como elemento relevante do gasto ou investimento de tempo das diretoras entrevistadas, considerando a exaustiva demanda de resolução de questões em diferentes esferas de atuação, ora atuante como burocrata de rua ora como burocrata de médio escalão.

O fator disciplinar, bem como, a mediação de conflitos, interações sociais e até a violência emergiram como significativos aspectos de atenção da rotina das gestoras escolares e desafio consolidado em suas realidades, como é possível observar abaixo:

*Acho que a gente gasta muito tempo com o disciplinar, gastamos muita energia com isso, se desgasta mesmo [até emocionalmente], mas temos problema de toda ordem, inclusive, às vezes, até a comunidade vem pedir socorro para a gente aqui, então, assim, essa parte disciplinar da escola que toma mais tempo, mais tempo do que as outras coisas. É cansativo e, às vezes, nos esgota em vários sentidos. (sujeito 1)*

*Ó, gente, tá em agressão, tá tendo agressão, vamos vigiar papai e mamãe começou a brigar sai de perto, não fica perto, porque ele foi chegar pertinho, ele meteu a facada cortou de fora, então, assim eu acho(...). (sujeito 4)*

O imaginário simbólico de relações quase-reificadas, como coloca Córdova, (2004), assume aqui um papel próximo ao contexto formativo de violência em massa, apontado por Dejourns (2013), que também pode ser associado aos processos de clivagem aos quais as gestoras estão expostas, em menor ou maior grau, isto é, o ambiente laboral como imperativo produtivo (Dejourns, 2013) em que a escola e a gestão se inserem.

O fator motivacional, propositivo e mobilizador das lideranças entrevistadas aproximaram-se de uma postura transformacional, demonstrando também a relevância da parte pedagógica e não apenas administrativa e processual, com abertura a novos projetos e ao envolvimento da comunidade escolar, como é possível observar abaixo:

*Aqui a gente procura ao máximo fazer esse tipo de trabalho com os meninos, principalmente, os meus XXXXX, levá-los para as Universidades, para as feiras universitárias, para que eles possam conhecer né? Essa parte dos cursos que se identificam também, né? (...) Então, a escola se empenhada em desenvolvem isso. Inovar em todos os aspectos. (sujeito 1)*

*Eu costumo dizer que eu sou uma gestora pedagógica. Até porque não existe possibilidade de você estar dentro de uma escola e não ser pedagógica, senão, você vai ter que trabalhar em uma outra empresa ou instituição, que não seja a escolar, né? (...) E assim, nem sempre o sistema e a esfera burocrática estão totalmente abertos ou disponíveis para isso, mas o gestor precisa se esforçar para fazer acontecer, a vontade de fazer acontecer. (sujeito 2)*

No entanto, diante da forte estrutura regimentar, protocolar e burocrática evidenciada, não foi possível, de modo geral, perceber fortes elementos práticos da liderança distribuída, apesar dos relatos, das tentativas e do esforço apresentado

pelas participantes. A centralidade do papel da diretora e da direção escolar ainda é evidenciado dentro do contexto decisório e dos processos propositivos:

*Eu tô dentro do pedagógico, eu tô dentro da cozinha (...) Eu preciso saber de tudo para poder fazer uma boa gestão, né? Porque a gente não só tem que fazer as atividades burocráticas, a gente precisa também saber como estão os funcionários, como estão fazendo trabalho, o que pode melhorar, e , então, a gente só vai saber disso, se temos um elo ali, ó bem curtinho. Então, sou assim... uma chefe amiga, mas com muita responsabilidade, aí eu tenho sim as dificuldades em responder as questões burocráticas e chego em casa com trabalho. (...) Para prestação de contas, gente... não dá! Nosso dia a dia não dá! Pelo menos no meu dia a dia, não dá! Os meus meninos [referindo-se aos alunos] chegam na minha porta e eu paro tudo que eu tô fazendo para atender eles. (sujeito 3)*

*A gente tem o PDAF, é uma verba destinada esses pequenos reparos, que eles são feitos, é algo que demanda muito tempo da gente, porque você tem que fazer três orçamentos, ir atrás de empresa, tem hora que o cano estoura, até você achar toda essa coisa, correr atrás dessa parte burocrática, é um pouco complexo, né? Pois a escola é um lugar vivo, ela não é estática, não é? Costumo dizer que a escola sem o aluno não é escola, é um prédio, e aí assim, à três semanas atrás, exemplificando estourou um cano aqui, me ligaram, “não, tá tendo água na escola” aí vim para cá no domingo, para achar onde é que tava, esvaziou a caixa d’água, enfim, tudo para a gente fazer agora. Como é que você acha em um domingo, uma pessoa para fazer esses orçamentos? Mas enfim. (sujeito 2)*

O curso formativo de mentoria de diretores escolares, em meio a esse cenário, aparece como elemento de reflexividade, como poderá ser visto mais à frente.

Nesse fluxo, o IRaMuteQ foi pensado e utilizado na análise de conteúdo como instrumento catalisador dos resultados obtidos (e não quantificador), com a finalidade de suplementar entendimentos e recortes relevantes levantados pela pesquisadora, considerando amenizar a zona muda ou observar padrões de consonância entre os contextos e as falas apresentados, além de validar aspectos metodológicos da pesquisa.

### **3.2.1 Análise de conteúdo com apoio IRaMuteQ**

Com base na ferramenta de processamento de dados *IRaMuteQ*, na versão *0.8 alpha 7 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de*



*Questionnaires* e na versão *0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (revalidação de resultados), as entrevistas elencaram duas grandes ramificações subdivididas em Cinco Classes, em um dendograma.

O modelo empregado utilizou-se da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) fundamentada por Reinert (1990), com base na proximidade lexical e na frequência dos vocábulos da língua, a partir de dicionários de base disponíveis nos pacotes virtuais, os quais assumem *classes de segmento de texto* (ST) como recortes dos “mundos mentais específicos ou sistemas de representação” (Salvati et al, 2017, p.46).

Nesse contexto, torna-se possível a observação das lógicas de correlação dos léxicos tratados, no material levantado em campo, por meio da *lematização*, isto é, a redução das palavras às suas origens e a identificação das formas ativas e suplementares de seu emprego (Camargo; Justo, 2013).

Para a análise das entrevistas foram feitas diferentes organizações e testagens textuais, com vistas à diminuição dos riscos de dissociação entre palavras, associação por acaso ou não interação, logo:

- 1) Foi realizada a preparação e a testagem de cada entrevista individualmente, cada qual com categorias discriminadas por tema de questão e linhas de comando específicas, vide dimensões elencadas a partir da produção de Córdova (2004);
- 2) Também foi efetuada a preparação de cada entrevista de modo não categorizado, retirando-se as perguntas e considerando-se os aspectos macro da temática deste trabalho;
- 3) **E por fim, foi feita a junção das entrevistas, categorizadas e não categorizadas, para o tratamento de dados comuns;**

Nesta pesquisa, após meticulosa avaliação, considerou-se, a relevância dos pontos de dissonância, interseção e afinidade, levantados pelo tópico 3, os quais geraram o processamento de dados das quatro entrevistas, com um total de 4 textos com 426 segmentos identificados e 70,42% de aproveitamento, isto é, 300 segmentos classificados.

Ressalta-se que os dados utilizados foram filtrados do aproveitamento já validado de 95,93% dos segmentos gerais *categorizados*, isto é, de mais de 420 segmentos já classificados do total de 442, em 68 textos de menor tamanho.

Destaca-se que o maior número de linhas e formas disponíveis nas respostas *não categorizadas por variáveis*, oportunizou um melhor tratamento do corpus das entrevistas, com a manutenção de adjetivos, verbos e substantivos “principais” como formas ativas, e advérbios, verbos auxiliares e substantivos auxiliares como formas suplementares, filtrando-se o restante das formas na análise gráfica e fatorial, para fins de evidenciação na pesquisa.

Para a análise de conteúdo, orientou-se algumas estratégias práticas com base nas considerações de Bardin (2016), como **análise lexical e sintática** da amostra, com o levantamento de convenções e a classificação de palavras plenas e palavras-instrumento, a **decifração estrutural** e as análises **temáticas** e de enunciação:

- 1) **Análise lexical e sintática:** considera as convenções presentes no vocabulário, as quais permitem a enumeração de textos e a contagem de palavras, já as palavras plenas emolduram-se como significantes, preenchidos de sentido (como verbos e substantivos) e as palavras-instrumento são estruturais e funcionais, mas não necessariamente significantes (por exemplo, preposições e artigos) (Bardin, 2016).
- 2) **Decifração estrutural:** voltada para entrevistas, busca analisar cada entrevista separadamente e depois analisá-las em um universo comum. Aqui compreende-se o viés da temática, com a caracterização dos principais pontos de interesse ou levantamento, e da enunciação, com observação do sentido da fala e da oralidade (Bardin, 2016).

Consoante a essa conjuntura, as ramificações e as classes elencadas nas entrevistas podem ser observadas no dendograma, abaixo:

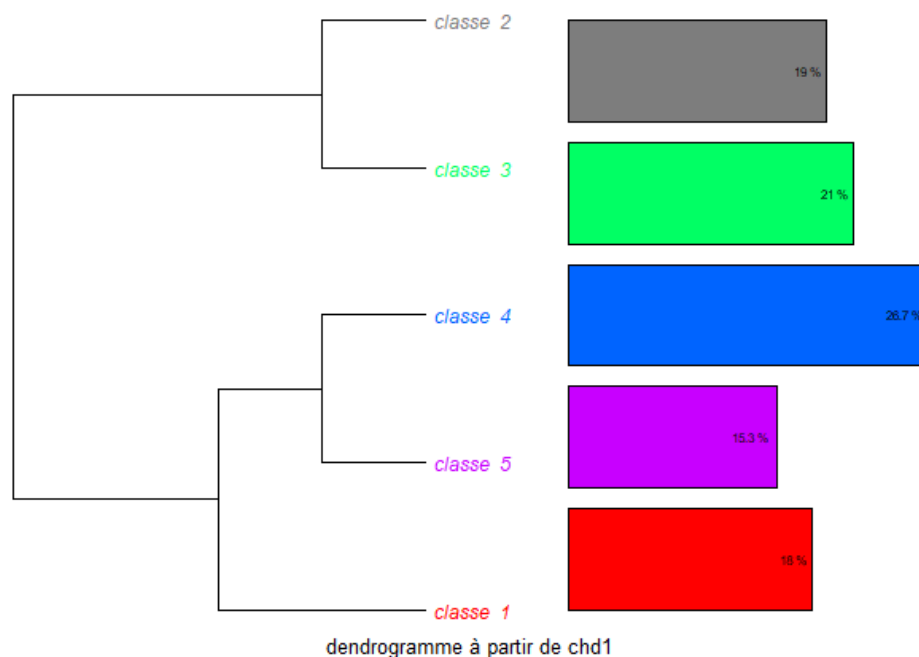


Figura 3- Dendrograma elaborado a partir de respostas de entrevistas dessa pesquisa.

O dendrograma conceitua-se como uma estrutura diagramática que reparte o corpus originário da pesquisa e indica a relação de segmentos e classes com os parâmetros de significância nas classes - relação Qui-Quadrado por nível de significância ( $p$ ) e frequência ( $f$ ) (Salvati et al, 2017).

Para fins de seleção e análise, a frequência mínima ( $f \geq 4$ ) e o Qui-quadrado ( $Qui^2 > 3,84$ ) dos termos na classe, foram considerados fatores eliminatórios vinculados ao peso dos textos, à repetição e à força associativas entre as palavras da classe, bem como, o distanciamento de termos de ligação não essenciais à compreensão lexical e semântica.

Nesse contexto, a **Classe 1** (18/100) ressalta a temporalidade e a liquidez da realidade do diretor escolar, que se prolonga durante todo o ano, assume manhãs, tardes e noites, substituindo, inclusive, momentos de descanso por demandas, as quais abarcam diferentes dimensões laborais, desde o projeto político pedagógico até o atendimento de professores, famílias e alunos. A solidude e a solidão, desse contexto, são observadas como fatores significativos e representadas pela palavra

“só”, cujo papel também pode ser descrito pela subestima de responsabilidades e funções do diretor diante da constante somatória de novas atividades.

Observa-se abaixo a compreensão de frequências( $f$ ), Qui-quadrado( $Qui^2$ ), lemas(palavra) e fator de significância( $p$ ), na Classe 1:

<b>Classe 1</b>			
<b>18%</b>			
<b><i>f</i></b>	<b><i>Qui<sup>2</sup></i></b>	<b><i>Palavra</i></b>	<b><i>p</i></b>
25	80.11	ano	< 0,0001
7	32.65	manhã	< 0,0001
17	31.79	professor	< 0,0001
9	31.51	passado	< 0,0001
4	18.47	pedagógico	< 0,0001
4	18.47	tarde	< 0,0001
4	18.47	classe	< 0,0001
10	18.3	hoje	< 0,0001
8	17.45	sair	< 0,0001
12	15.29	aluno	< 0,0001
4	13.24	voltar	0.00027
11	11.03	pegar	0.00089
11	10.4	trabalho	0.00126
4	9.82	famílias	0.00172
11	8.64	dia	0.00328
4	7.44	noite	0.00637
4	7.44	funcionários	0.00637
5	7.18	pedagógica	0.00738
11	5.91	só	0.01508
5	5.83	secretaria	0.01574
5	5.83	deixar	0.01574
4	5.7	filho	0.01694
4	4.4	demanda	0.03602
7	4.2	trabalhar	0.04052

Tabela 1- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 1;

Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de dados e informações processados no Software IRAMUTEQ

Trecho exemplificativo do sujeito 2:

“(...) desde o ano passado, que fui acordar (...) já fui professora, coordenadora pedagógica, mas desde que assumi a direção entendi de verdade, é um trabalho contínuo, diário, de domingo a domingo!”

Trecho exemplificativo do sujeito 4:

“(...) o pessoal não para de mandar mensagem para resolver coisas mínimas que eles poderiam resolver e depois só me passar, entendeu?”

Na classe 1, percebe-se a relação temporal como um fator indisponível e indispensável à boa gestão ou a gestão mínima do ambiente escolar, com o relato de 100% (cem por cento) das entrevistadas de sobrecarga de tarefas e excesso de horas demandas para o cumprimento de atividades básicas da rotina da escola e do diretor- um trabalho de 40 horas semanais que requer 24 horas de disponibilidade e atenção, para urgências ou ações protocolares.

A carga diária de trabalho, segundo depoimentos, varia de 10 a 16 horas diárias durante a semana útil, incorporando ações dentro e fora da escola.

Nesse contexto, diante da indisponibilidade de agendas no ambiente oficial de trabalho, os documentos, processos e relatórios são levados para casa, para serem preenchidos e avaliados com cautela, ou simplesmente poderem ser feitos.

As respondentes também informaram aproveitar ou perder finais de semana e feriados para resolver assuntos remanescentes da escola.

A relação de dependência, cobrança, e, por vezes, um (suposto) senso de colaboração com a figura do diretor escolar, em um contexto de imediatismo e fragmentação social, diversifica e intensifica a cobrança sobre as suas entregas.

Entre as principais tarefas elencadas ou atividades desenvolvidas estão: o planejamento e a aplicação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP); a movimentação, a gestão e a resposta de processos, formulários e solicitações no Sistema Eletrônico de Capacitações (SEI); o acompanhamento de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e atividades afins; a intermediação e a resolução de conflitos interpessoais e disciplinares (estudantes, professores, familiares e

funcionários); a abertura e o fechamento dos portões da escola, a gestão do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira; a realização dos atendimentos de alunos; os acompanhamentos das salas de aula, com a realização de visitas periódicas; a substituição de professores e de outros profissionais de licença, em casos extremos; o acompanhamento de terceirizados; o planejamento, a organização e, quando necessário, arrecadação para eventos e atividades “fora da caixa”; ações para a manutenção da estrutura física do ambiente escolar; acompanhamento da Coordenação Regional de Ensino (CRE) e da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF); entre outras ações e mobilizações junto à comunidade escolar e ao Conselho Tutelar.

Nesse emaranhado de respostas e funções, é possível perceber a busca e a demanda por um perfil multifuncional do gestor, com a capacidade de conciliar as identidades e as representações assumidas com fatores intraescolares e extraescolares da rotina de atuação profissional (Luiz, 2021; Oliveira; Paes de Carvalho, 2018).

As diretoras, como figuras de autoridade, ressaltam o intenso dever da construção coletiva, inclusive aos sábados, domingos e feriados, diante dos imperativos legais, administrativos e financeiros, ou ainda da demanda expressiva da prestação de contas, consoante à teoria de Oliveira et al (2014).

A suposta espontaneidade das relações de poder não é capaz de atender de modo orgânico às problemáticas educacionais e aos encadeamentos da vida coletiva (Córdova, 2004) em um contexto de fragmentação social e afastamento de laços estáveis no ambiente laboral (Gaulejac, 2007), fazendo com que as diretoras assumam como porta-vozes das políticas públicas desenvolvidas no ambiente escolar (Oliveira et al, 2014).

A categorização do tempo como 8ª (oitava) dimensão estudada, após a análise de conteúdo, reforçou a dualidade presente em todas as Classes de Palavras, apesar da sua centralidade na Classe 4.

A **Classe 2 (19/100)** refere-se ao espaço de fala das gestoras, aos entendimentos, percepções e achismos acerca da liderança, vinculados inclusive ao processo formativo de mentorias e à sua existência frente às identidades de terceiros.

As palavras “preciso”, “perceber” e “entender”, são exemplos, que conectam-se com as visões individuais ou auto-entendimentos das diretoras, no contexto de desenvolvimento e aplicação de suas lideranças, e apreciação de suas individualidades (identidade individual), em um cenário de grande influência do Curso de Aperfeiçoamento em Mentorias de Diretores Escolares.

Observa-se abaixo a compreensão de frequências(*f*), Qui-quadrado(*Qui*<sup>2</sup>), lemas(palavra) e fator de significância(*p*), na Classe 2:

<b>Classe 2</b>			
<b>19%</b>			
<b><i>f</i></b>	<b><i>Qui</i><sup>2</sup></b>	<b><i>Palavra</i></b>	<b><i>p</i></b>
27	32.94	falar	< 0,0001
8	29.45	mentoria	< 0,0001
6	26.1	palavra	< 0,0001
11	22.06	parte	< 0,0001
6	20.73	preciso	< 0,0001
4	17.28	estrutura	< 0,0001
4	17.28	dividir	< 0,0001
7	14.78	liderança	0.00012
5	12.8	ainda	0.00034
13	10.88	entender	0.00096
5	10.11	perceber	0.00147
5	8.06	grupo	0.00453
5	8.06	melhor	0.00453
4	6.78	função	0.00924
4	6.78	ajuda	0.00924
7	6.73	gestão	0.00949
15	6.04	achar	0.01398
5	5.19	mundo	0.02268
4	5.13	ouvir	0.02348
7	4.2	curso	0.04052

Tabela 2- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 2;  
Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de dados e informações processados no Software IRaMuteQ

Trecho exemplificativo do sujeito 3, referindo-se ao curso Mentoria de Diretores Escolares:

“ (...) **eu entendo** que **eu preciso ouvir mais, eu preciso** enxergar mais longe, enxergar dentro do outro e dentro do trabalho do outro, então, por isso que falo que gostaria de fazer mais **mentorias** (...)”

Trecho exemplificativo do sujeito 1, referindo-se ao curso Mentoria de Diretores Escolares:

“(...) houve um impacto sobre a **minha liderança**, no sentido de aprender a não tomar tudo para **mim**, sabe? A saber dividir o tempo, mas confesso que **eu** tô tentando ainda, não consegui atingir o que eles falaram lá no grupo ainda, **eu preciso** fazer isso!”

Trecho exemplificativo do sujeito 2:

“ a liderança como **eu** já disse depende do sujeito (...) **eu entendo** que a diferença é que a pessoa não é o cargo, ela está no cargo, e **eu acho que a liderança é** a capacidade que **a gente** tem de inspirar o outro, de motivar, e de motivar o outro a fazer(...)”

Trecho exemplificativo do sujeito 4:

“**Para mim, liderança é isso. Eu percebo a minha assim** (...) **nessa liderança** [ *referente a liderança do diretor escolar* ], tem que ter carisma, não adianta você ser uma pessoa desumana, uma pessoa que não ajuda, uma pessoa que não escuta.”

Na Classe 2, houve destaque nas falas das diretoras sobre a possibilidade oferecida pelo curso, de olhar para dentro de si sem julgamentos, em um ambiente confortável e seguro para falar com quem está passando pela mesma situação ou conseguiu superá-la, compartilhar experiências, medos e soluções.

No contexto dessas respostas, observa-se uma sequência comum de fala, com a primeira estrutura voltada para o “eu” e a realização individual, e a segunda focada no “nós” e na escola.

Outro fator comum e abordado diversas vezes ao longo das falas foi a questão do propósito individual, explicitado como a “vontade de fazer acontecer”



(sujeito 2), mesmo não sendo remunerado adequadamente ao considerar o tamanho das responsabilidades e a carga horária, mas atuante como elemento mobilizador e responsável por: “bater de frente” (sujeito 4), “fazer o novo e de novo”, e juntar “pessoas louquinhas” (sujeito 3). Ressalta-se que a “loucura” citada por uma das participantes, vincula-se à capacidade de transformar e gerar quebra de paradigmas em contextos extremamente prolixos, mas essenciais à vida em coletividade.

O Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares obteve boas avaliações e caracterizações de todas as participantes entrevistadas, as quais manifestaram pontos positivos da iniciativa: “ter contribuído em todas as áreas” e ter “sido uma escolha mesmo, com nenhuma falta e 100% de presença” (sujeito 2); ter sido “muito bom” e ter ajudado a melhorar o Projeto Político-Pedagógico (sujeito 1); comparar-se a “um sonho, um dos melhores cursos que já fiz(...) em 27 anos de estrada” (sujeito 4); e por fim, ressaltar que “o impacto do Curso de Mentoria de Diretores Escolares foi positivo, porque primeiro as técnicas ensinadas foram aplicadas, então, a sementinha foi plantada... aprendi” (sujeito 1).

A perspectiva de atuação individual das diretoras e dos processos formativos nas quais estavam inseridas, vincularam-se aos seguintes elementos:

- à capacidade criativa, como poder dialético e dialógico, de ressignificação humana e ressignificação institucional (Córdova, 2024).
- aos processos existenciais e compartilhados, voltados para a autopercepção, o propósito de realização e um sistema colaborativo e emancipador (Luiz, 2024).
- à reflexividade deliberativa, como parte da ação política, transposta do individual para o coletivo (Córdova, 2024).

A produção do conhecimento e a verbalização da imagem singular e pessoal através das instituições exige um rompimento com os paradigmas tradicionais, *pseudo-conceitualização* e o esforço de observação das forças alienantes na sociedade, simbolizadas nas entrevistas como ações que “nadam contra a maré” (Córdova, 2004; Gaulejac, 2007).

A **Classe 3 (21/100)** refere-se à identidade institucional das gestoras, isto é, a identidade coletiva e ao nível de representação assumida por elas, na capacidade de “fazer acontecer”, nos costumes, na formação de uma realidade de ensino, a partir da efetividade dos deveres, objetivos e responsabilidade por elas assumidos

nas instituições. Nesse cenário, o estudo é citado como componente obrigatório para a existência do modelo institucional.

As palavras “gestor”, “instituição”, “realidade” e “público” retratam uma construção, supostamente, externa aos sujeitos das falas, mas elencadas como centros de suas atuações profissionais e responsabilidades.

Observa-se abaixo a compreensão de frequências(*f*), Qui-quadrado(*Qui*<sup>2</sup>), lemas(palavra) e fator de significância(*p*), na Classe 3:

<b>Classe 3</b>			
<b>21%</b>			
<b><i>f</i></b>	<b><i>Qui</i><sup>2</sup></b>	<b><i>Palavra</i></b>	<b><i>p</i></b>
13	51.12	costumar	< 0,0001
18	34.88	dizer	< 0,0001
20	26.24	como	< 0,0001
10	25.62	gestor	< 0,0001
6	23.03	ensino	< 0,0001
6	23.03	realidade	< 0,0001
6	23.03	possível	< 0,0001
8	15.71	acontecer	< 0,0001
4	15.25	instituição	< 0,0001
5	14.34	existir	0.00015
5	14.34	dever	0.00015
5	14.34	objetivo	0.00015
14	12.17	estar	0.00048
16	11.68	precisar	0.00063
5	10.99	forma	0.00091
10	10.86	trabalhar	0.00098
4	10.67	conseguir	0.00108
4	10.67	público	0.00108
4	10.67	perfil	0.00108
7	10.5	momento	0.00119
18	10.5	achar	0.00152
40	09.07	gente	0.00259

7	8.84	olhar	0.00295
9	8.5	curso	0.00354
6	7.75	educação	0.00538
7	7.44	equipe	0.00636
4	5.64	falta	0.01751
5	5.24	sempre	0.02202
5	5.24	levar	0.02202
5	5.24	infelizmente	0.02202

Tabela 3- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 3;  
 Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de dados e informações processados no  
 Software IRaMuteQ

Trecho exemplificativo do sujeito 1:

“O diretor tem esse papel de gerir mesmo, de administrar, de estar atento às demandas diárias da escola para que tudo funcione. Eu tenho muito esse cuidado para que ela esteja funcionando, o professor esteja confortável (...) a **instituição de ensino** deve se manter girando”

Trecho exemplificativo do sujeito 2:

“Costumo dizer que é inadmissível e inaceitável a gente estar numa instituição de ensino, em que as pessoas não sabem e não conhecem os documentos da Secretaria de Educação, na realidade (...) eu preciso me responsabilizar pelo outro também! Lidamos com recurso **público e com o público.**”

Na classe 3, ocorre a intersecção e/ou início do confronto entre as identidades individual e coletiva, quando o diretor escolar assume-se como representante institucional e porta-voz da coletividade e ocorre uma propulsão de forças consonantes ou dissonantes entre as crenças, valores e demandas assumidas pela identidade individual e pela identidade coletiva, separadamente.

Apesar das possíveis dissonâncias em caráter individual, como pode ser levantado consecutivamente entre a Classe 1 (Tempo e Liquidez) e a Classe 2 (identidade individual do gestor), a posição formal do líder, diante da visão das entrevistadas é capaz de mobilizar a comunidade escolar e gerar um movimento de adoção ou não adoção de uma cultura colaborativa, bem como, a aplicação de

projetos, ações institucionais e políticas públicas no âmbito escolar. Aqui, dois exemplos podem ser citados:

- 1) “Na verdade, não trabalhamos tão voltados para causas ou grupos sociais. Por exemplo, teve uma escola, que achei lindo e maravilhoso: a escola que ganhou sobre ensino antirracista. Aí eu falei “isso não caberia na nossa escola”, porque a gente não trabalha uma coisa só, não somos do perfil de só fazer e só ter um direcionamento.” (sujeito 3)
- 2) “Nós temos um projeto no nosso Projeto Político-Pedagógico que é chamado (...), então eles [*os familiares dos alunos*] participam de momentos dentro da nossa escola, por exemplo, contar histórias ou assumir alguma atividade” (sujeito 2)

Nas respostas das entrevistadas é possível compreender a influência institucional do gestor sobre toda a organização, mas também da instituição sobre as diretoras.

#### **Sobre o ensino:**

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em dois movimentos: um de dentro para fora e outro de fora para dentro, isto é, o próprio diretor orienta, elabora e confere os processos pedagógicos, mas deve estar continuamente disponível, “atenado” e aberto ao aprendizado, ao diálogo com a CRE e com a SEEDF.

Duas participantes descrevem a sua sapiência, “iluminação divina” ou proatividade no processo decisório, mas não descartam a necessidade de suporte informacional e legal ao longo do caminho.

#### **Visão geral:**

A posição, ora intermediária ora direta do atendimento, adotada pela direção, em âmbito situacional e contingencial, reforça o olhar de Lima (2021) sobre o diretor equilibrar-se entre um burocrata de rua e um burocrata de médio escalão, com a responsabilidade de respostas e devolutivas assertivas à sociedade, enquanto toma decisões políticas relevantes, consoante às prioridades adotadas e às políticas implementadas.

Essa construção de verbalizações evidencia também a personificação dos modelos de gestão, a partir da transposição de crenças, significados e ideias do

diretor para o funcionamento da escola (Oliveira, 2009 apud Oliveira, 2007; Oliveira, 2008)

Acentua-se o papel político adotado pela escola atual, em um contexto de distanciamento da heteronomia e de formação crítica e equitativa (Pereira; Silva, 2018) em um horizonte de imaginários radical e social (Córdova, 2004) e autorreflexividade e autorreferencialidade da sociedade, como afirma Grisa (2020).

A **Classe 4** (26,67/100) refere-se à dualidade vivida pelo diretor escolar, com grandes problemas diários, recursos escassos, o dever de responsividade à comunidade e, por outro lado, uma demanda contínua vivida em casa, com questões alheias às vontades individuais, evidenciada, por exemplo, com as palavras “problema”, “menos”, “grande” e “questões”.

Esta classe é compreendida como conjunto de resultantes, conflitos e confrontos da Classe 1, 2 e 3, e universo intermediário da Classe 5, referente à liderança, como veremos mais à frente.

Observa-se abaixo a compreensão de frequências(*f*), Qui-quadrado(*Qui*<sup>2</sup>), lemas(palavra) e fator de significância(*p*), na Classe 4:

<b>Classe 4</b>			
<b>26,67%</b>			
<b><i>f</i></b>	<b><i>Qui</i><sup>2</sup></b>	<b><i>Palavra</i></b>	<b><i>p</i></b>
18	31.16	problema	< 0,0001
10	28.45	menos	< 0,0001
11	17.58	menino	< 0,0001
5	13.98	grande	0.00018
5	13.98	alguém	0.00018
9	12.59	casa	0.00038
4	11.15	comunidade	0.00084
4	11.15	usar	0.00084
4	11.15	comprar	0.00084
4	11.15	questões	0.00084
4	11.15	fechar	0.00084
18	10.43	aqui	0.00124

8	10.23	responder	0.00138
5	10.05	parecer	0.00152
12	9.44	hora	0.00212
14	7.67	ficar	0.00562
6	7.59	igual	0.00586
33	7.47	porque	0.00626
4	7.4	realmente	0.00653
4	7.4	prestação de contas	0.00653
4	7.4	gasto	0.00653
4	7.4	fácil	0.00653
5	7.34	projeto	0.00673
12	6.35	dar	0.01175
13	5.41	dia	0.01997
4	5.01	parar	0.02521
4	5.01	cuidado	0.02521

Tabela 4- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 4;  
 Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de dados e informações processados no Software IRaMuteQ

Trecho exemplificativo do sujeito 1:

“Nós recebemos um formulário para responder que eles perguntavam até a quantidade de Gibi que a escola tinha, então, assim uma demanda desnecessária nesse nível. Eu não vejo motivo daquilo e nós passamos um dia e meio para responder e terminar esse questionário. Então, tudo demanda demais da gente em coisas que você não vê resultado. Esse é o problema, porque se a gente visse resultado e os resultados viessem, chegassem até a gente... mas não chegam, infelizmente. É um esforço diário responder (...) e, às vezes, parece que entregamos menos do que gostaríamos, pelo grande montante de tarefas (...)”

Trecho exemplificativo do sujeito 4:

“O bom, é que já tô para aposentar, faltam dois anos. Graças a Deus!!! Não porque eu não gosto. Eu gosto muito do que eu faço, mas, infelizmente, está cada vez fica mais difícil(...)porque eu tô tentando aposentar sã, com a mente boa, né? Porque não adianta também eu querer fazer tudo de uma vez para chegar dois anos... Eu tenho que cuidar de mim, com remédio contra as coisas, com psiquiatra(...). Eu peço

para papai do céu, muita saúde para eu concluir aí, sem problema (...) Menos é mais.”

Trecho exemplificativo do sujeito 3:

“proveitei que estava de férias(...) fiquei aqui respondendo um formulário, fui ver as horas que eu gastei... gastei 11h de efetiva aplicação nas respostas, mas se eu tivesse na escola, não teria dado para preencher em 11 dias (seria mais ou menos o que eu usaria para preencher), pois estaria resolvendo problema e atendendo a comunidade, olha, a prestação de contas”

Trecho exemplificativo do sujeito 2:

“(...) eu acho que a cada dia a gente tem um leão para matar, os problemas são as baratas voadoras. Matar um leão por dia é fácil, quero ver dar conta das baratas voadoras.”

Na Classe 4, a autonomia controlada confunde-se com a flexibilidade na tomada de decisões, o dever de prestar contas e o papel democrático e institucional do gestor, que segue imbuído também por suas percepções individuais. Nessa vertente, muitas vezes o espaço público confunde-se com o privado e o privado com o público.

As dissonâncias, os conflitos, o choque com a comunidade e a estruturação do sistema relacionam-se com aspectos da temporalidade e da fragmentação, enquanto associam-se à sobrecarga de trabalho, ao esgotamento e às doenças psíquicas.

Entre os desafios e os problemas elencados encontram-se: problemas disciplinares dos estudantes e, ocasionalmente, entre servidores, funcionários e pais; sobrecarga de trabalho do gestor; excesso de demandas do diretor; inexperiência e falta de capacitação dos professores em sala de aula; desconexão e conflito de interesses entre família e escola (perda da conjunção e de valores comuns); violência e agressão; uso de drogas.

Os problemas tornam-se sinônimos de baratas voadoras, isto é, reproduzem-se rapidamente e, em grande quantidade, são inconvenientes, incômodos e sempre estão à espreita, além disso, acabam evidenciando o melhor e o pior das pessoas envolvidas. As baratas voadoras também podem sinalizar ou

representar os sujeitos que rodeiam o ecossistema educacional, fazendo movimento e gerando uma certa mobilização, mas sem estarem, de fato, disponíveis para achar soluções.

Por outro lado, os conflitos e a possibilidade de romper paradigmas vinculam-se à dimensão não alienante, à busca criativa do ser e o caráter democrático da gestão.

Diante das falas das entrevistadas, ressaltam-se aspectos fundamentais à compreensão do *contexto paradoxal* (Salimon; Siqueira, 2013) enfrentado:

- a influência de imperativos mercadológicos nas lógicas de formação da sociedade, do território e da família, inclusive com a ideologia da família como pequena empresa (Merieu, 2005; Gaulejac, 2007);
- o afastamento de conflitos necessários para relações dialéticas, democráticas e críticas de desenvolvimento humano e social (Córdova, 2004);
- a dinâmica de sofrimento nas relações de trabalho, com especial ênfase, nas doenças psíquicas (Dejours, 2023).

A **Classe 5** (15,33/100) relaciona-se com os conceitos de liderança e de líder levantados pelos entrevistados, como algo natural, ligado ao poder de mandar e à percepção de chefia( ou à diferença conceitual entre chefe e líder), mas também manifesto na vontade incessante de buscar meios e atuar durante todo o processo, com atenção, chamado, busca e identificação. Exige-se o materno, o paterno e a atenção, mas também a orientação.

As palavras “pronto”, “natural”, “chefe”, “mandar” e “líder” reforçam essa percepção.

Observa-se abaixo a compreensão de frequências(*f*), Qui-quadrado(*Qui*<sup>2</sup>), lemas(palavra) e fator de significância(*p*), na Classe 5:

<b>Classe 5</b>			
<b>15,33%</b>			
<b><i>f</i></b>	<b><i>Qui</i><sup>2</sup></b>	<b><i>Palavra</i></b>	<b><i>p</i></b>
5	28.08	pronto	< 0,0001



5	28.08	natural	< 0,0001
7	27.87	chefe	< 0,0001
6	22.54	mandar	< 0,0001
4	22.39	líder	< 0,0001
14	20.96	querer	< 0,0001
5	14.08	buscar	0.00017
4	12.43	meio	0.00042
6	11.57	criança	0.00066
9	9.87	pai	0.00167
4	9.65	gosto	0.00189
4	9.65	processo	0.00189
5	9.58	levar	0.00197
3	7.81	resultado	0.00518
5	6.68	nada	0.00976
8	5.84	chegar	0.01570
7	5.64	agora	0.01760
23	4.86	então	0.02741
9	04.07	mesmo	0.04361

Tabela 5- Apresentação Visual de Alguns Lemas da Classe 5;  
 Fonte/origem: elaborado pela autora a partir de dados e informações processados no  
 Software IRaMuteQ

Trecho exemplificativo do sujeito 4:

“(...) então, eu acho que o líder é aquele que multiplica, é aquele que mostra para o outro que, apesar dos desafios e das dificuldades, é possível lutar por aquilo ali. O chefe, por outro lado, só manda e quer que esteja pronto e não faz nada”.

Trecho exemplificativo do sujeito 3:

“Para mim, para a liderança funcionar, o líder tem que ser nato: ele já sabe o que fazer, como fazer e como comandar. Sei dizer como eu quero que todo mundo engaje no projeto e também tento extrair o melhor de cada um e cada uma”.

Na Classe 5, a liderança é associada ao senso de coletividade e colaboração, organizada e orientada para soluções, ofertando maior responsividade, em um sistema paradoxal.

Das quatro entrevistadas, três manifestaram o conceito de liderança como aptidão inata e intrínseca do homem (em caráter generalista) e distanciaram-se da

ideia de competência ou habilidade com potencial de aprendizado ou aprofundamento, apesar das grandes referências anteriores de aprendizado e construção coletiva vinculadas ao curso de aperfeiçoamento.

No segundo exemplo, a auto referencialidade da diretora foi usada como conceito projetivo do *liderar, isto é*, uma possível projeção individual para a generalização do conceito, nas palavras da entrevistada “esse é o meu caso, eu nasci para liderar, eu sei extrair o melhor das pessoas” (sujeito 3). Esse viés projetivo pôde ser visto em 3 (três) entrevistas.

A análise dessas respostas com relação à proposta prática do curso de mentorias da Classe 2, pode evidenciar uma dissonância cognitiva ou a vivência paradoxal das participantes no mundo da gestão escolar (Dejours, 2023), ainda exprimindo uma ambiguidade sobre os entendimentos de cultura de colaboração e liderança distribuída, abordadas por Ahumada et al (2022), Cabrera et al (2024) e Luiz (2021; Luiz, 2022; Luiz; 2024).

O estudo propõe um entendimento não causal, mas associativo e correlacional, por vezes, multinível, conectado, integrado e sobreposto, com temática baseada na centralidade da discussão, no eixo liderança-gestão, mas diferentes linhas de assimilação, interação e significância nas Classes, como pode ser observado na figura abaixo:

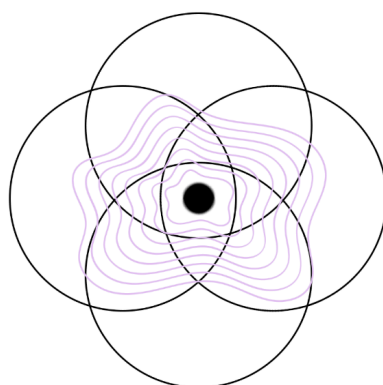
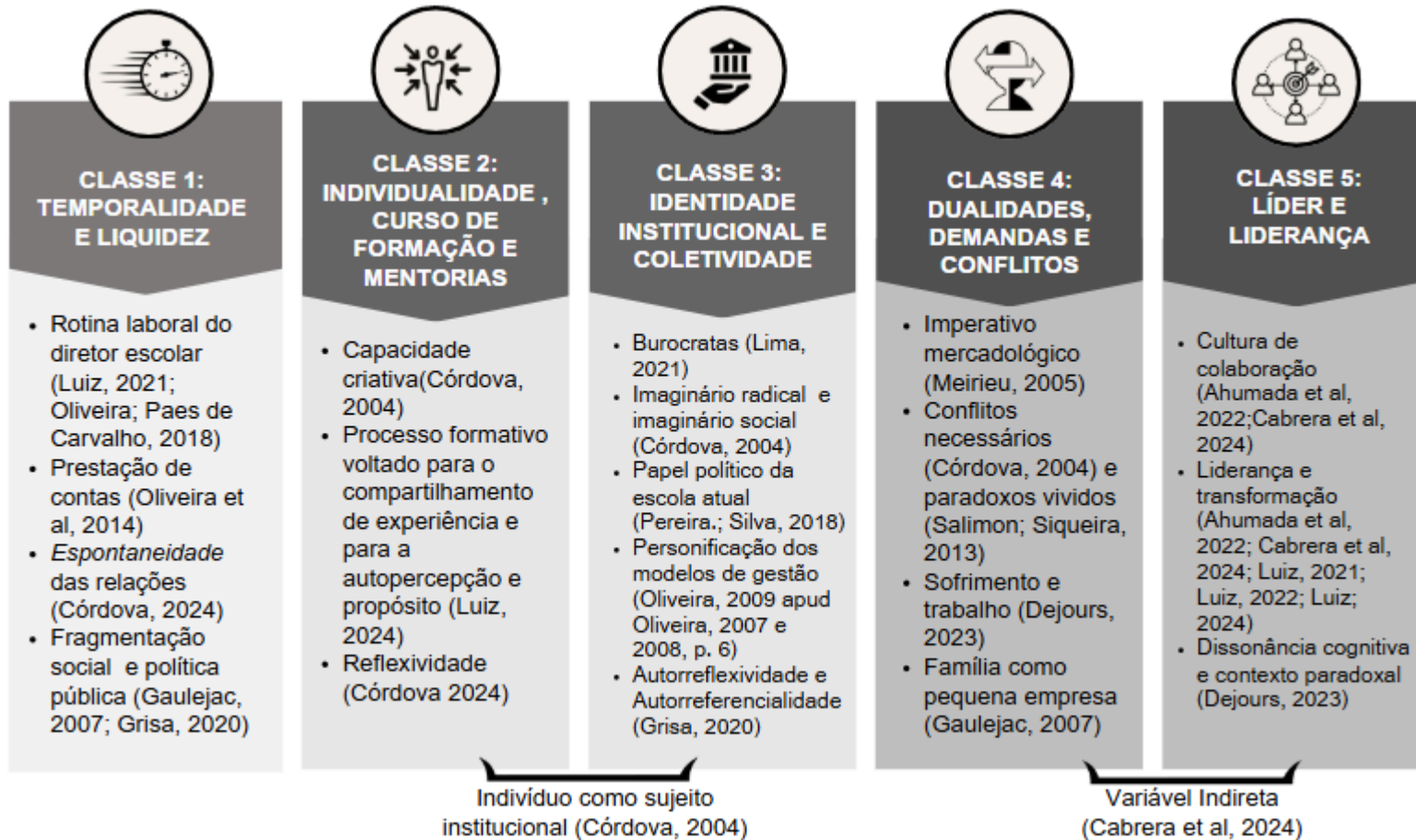


Figura 4- modelo multinível vinculado à temática central liderança e à temática suplementar, a gestão, considerando as 4 (quatro) entrevistas realizadas. Elaborado pela autora.

Compreendendo as possíveis relações entre as classes, as significações e o arcabouço conceitual adotado, foi possível elencar os principais grupos semânticos representativos de cada eixo temático da revisão de literatura, sendo válido ressaltar que, por vezes, os contextos e os termos se sobrepõem como elementos complementares, dissonantes ou ressignificados dentro da classe. Abaixo, é possível visualizar o esforço emoldurado:



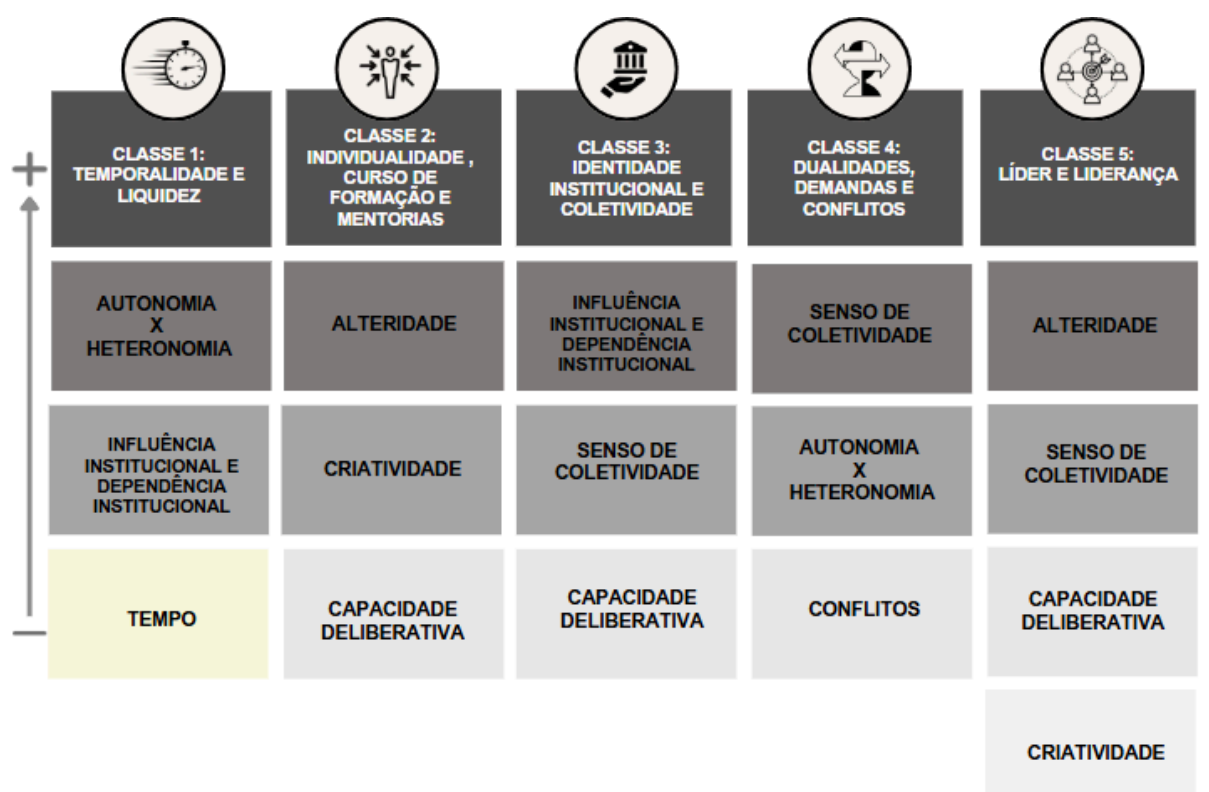
Quadro 6- Classes de palavras e possíveis correlações entre os eixos temáticos da revisão de literatura

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise de conteúdo realizada.

O quadro abaixo foi elaborado pela autora com o objetivo de apresentar os desmembramentos críticos da pesquisa e suas possíveis correlações de classes com as 7 (sete) dimensões elencadas no Capítulo 1, a partir dos estudos de Córdova (2004).

Ressalta-se que, nessa tabela, a ordem dos fatores é importante e considera o maior grau de influência ou nível de força dentro de uma classe pela posição ocupada em termos de hierarquia e disposição espacial.

Nesse contexto, o “tempo” é incluído como categoria de análise e 8º (oitava) dimensão, como construto importante para a análise de conteúdo das entrevistas e sua conexão com os fenômenos sociais estudados.



Quadro 7- desmembramentos críticos e possíveis correlações de classes com as dimensões elencadas inicialmente + categoria tempo

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise de conteúdo realizada.

A nuvem de palavras gerada a partir da ferramenta IRaMuteQ realiza o agrupamento de palavras, indicando a maior frequência do lema pelo tamanho da letra utilizada.

Abaixo, é possível verificar a nuvem de palavras organizada a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas sendo possível identificar no eixo liderança-gestão escolar, a *centralidade das pessoas* (“gente”, “pessoa” e outros),



de uma estrutura feita por pessoas e para pessoas, com viés orgânico e organizacional.

A humanidade do modelo empregado vincula-se aos “porquês” da escolha e da manutenção do líder como gestor escolar em meio às dificuldades, sendo possível compreender o propósito pessoal e coletivo para a sua efetividade, o qual engloba gostos, interesses, ausência de outros atores capacitados (ninguém), dentre outros fatores. Também pode-se concluir que o “achar” está orientado aos processos ideativos e intuitivos, tanto quanto às descobertas (positivas e negativas), destinados à formação de teorias e, em passo sequencial, a validação empírica.

O “falar” pode ser entendido como o processo de verbalização que aproxima ou afasta grupos e responsáveis, pelo estímulo à autonomia, às trocas e à busca por meios resolutivos.

As palavras “professor” e “escola” orbitam no mesmo sistema planetário e ganham destaque com a potencial capacidade de destacar papéis assumidos pelo diretor, grupos e atores com os quais se relaciona e ações derivadas do *ser escola* (por exemplo: *acreditar, ensinar, amigo administrativo e secretaria*).

Na centralidade dessa relação de “gente” pode ser observada a complexidade de elementos formativos que variam de problemas, conflitos, atrapalhar e infelizmente até o coletivo, curso, mentorias, aprender, procurar, pensar maior, entre outros.





problemáticas educacionais e escolares, tanto quanto é capaz de priorizar agendas políticas, projetos educacionais e condicionar a efetividade de algumas políticas públicas, em seu contexto de autonomia controlada.

Nos casos das direções indicadas para compor essa amostra, todas mulheres, ocupantes de cargos de poder e decisão, em escolas descentralizadas, isto é, não localizadas no Plano Piloto, a aplicação da liderança efetiva observada na condução das escolas- nos bons resultados junto à Secretaria de Educação, no destaque no curso formativo e na visibilidade da própria instituição- não mostram-se necessariamente vinculadas à implementação da teoria da liderança distribuída.

Infere-se pelas respostas e pelo posicionamento das gestoras a preocupação e o compromisso com um movimento decisório voltado para a escuta ativa, para a participação da comunidade e para a gestão democrática, mas com forte influência diretiva e mais centralizadora de funções.

Essa influência não parece ser uma decisão ou escolha das direções, em parte, pelos relatos, é possível verificar que a ausência de pessoas capacitadas ou disponíveis, o excesso de demandas e o movimento nominal, prolixo e burocrático de protocolação de processos, formalização de respostas e prestação de contas, exige a figura de uma diretora transversal, mas diretamente responsável pela efetivação de processos e projetos, e pelo alto nível de comprometimento e engajamento das equipes de profissionais, dos alunos e dos próprios pais na escola.

Por meio dos relatos, compreende-se que o sistema de gestão, no qual as diretoras estão inseridas no DF, ainda não está adaptado ao processo de delegação exigido pela liderança distribuída, seja pela sua estrutura tecnológica, o formato legal e regulamentar de atuação, ou ainda a extrema dependência técnica e formativa da direção nos processos decisórios da escola.

Apesar do afastamento de um dos núcleos didáticos e aplicados do Curso de Aperfeiçoamento de Mentorias Escolares, isto é, a liderança distribuída, percebe-se a grande relevância da formação nas vivências das diretoras entrevistadas, como meio de suporte e reconhecimento à identidade individual, ao reconhecimento de seus propósitos sociais e coletivos ou à diminuição da dissonância e nível de alienação com relação à dimensão institucional.

Observa-se também uma transposição de práticas consideradas positivas e relevantes do curso para a escola, para a sala de aula e para o meio social onde a gestora atua, demonstrando a importância didática dos fundamentos, mas

comprovando o efeito transformacional e motivacional das mentorias transformadoras.

Ainda com relação às entrevistas, os conceitos de temporalidade, liquidez, doença ou esgotamento psíquico são tratados com dualidade, entre a sublimação e o sofrimento (Dejours, 2023) trazendo à tona, por vezes, a ocupação do cargo em meio à culpa de sentir-se assim.

Nesse diapasão, os quadros 6 e 7 evidenciam a correlação de conceitos complexos em um sistema de construção e formatação social, com discursos mercadológicos e maximizadores arraigados confrontados com o senso criativo, a alteridade e busca pela validação do senso de coletividade, enquanto as figuras 5 e 6 ressaltam as instituições moldadas por gente e “as gentes” moldadas por instituições.

Seria importante nesse contexto, e aqui sugerido, que estudos futuros focassem também nas percepções das comunidades escolares sobre o eixo liderança-gestão, e assumissem ou instigassem um papel fomentador da identidade coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a compreender como o modelo de gestão escolar, personificado pelo diretor, pode traduzir diferentes entendimentos de liderança transformacional, no contexto formativo da Mentoria de Diretores Escolares no DF, bem como, coletar entendimentos acerca do conceito e da aplicação de liderança no imaginário escolar, analisar como os líderes formais, Diretores, podem influenciar a comunidade escolar e, por fim, compreender como a liderança pode associar-se à implementação (ou não) de políticas públicas no âmbito educacional e escolar, inclusive sob a ótica do projeto formativo de diretores.

Nesse cenário, a abordagem qualitativa foi escolhida como viés de estudo das significâncias, do inconsciente coletivo e da prática não neutra e discursiva, emoldurada sobre a transparência, o compromisso ético e a consciência histórica e identitária dos sujeitos, esse modelo foi amparado por um esforço consciente para o levantamento de dados, informações e construção de um modelo operativo básico (Gamboa, 2010; Minayo; Deslandes, 2007).

A revisão de literatura, a observação não-participante e a realização de 4 (quatro) entrevistas semi-estruturadas com diretoras escolares indicadas pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, considerou alguns critérios para a definição da amostra:

- 1) Diretor(a) localizado no DF e atuante em escola dentro DF,
- 2) Participação engajada, prévia e finalizada no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares;
- 3) Manutenção no cargo de direção nos últimos 2 (dois) mandatos, desde a realização do curso.

Para a análise de conteúdo a plataforma de processamento de dados foi utilizada- IRaMuteQ, na versão 0.8 alpha 7 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires e na versão 0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – com apoio teórico e conceitual para a análise do corpus advindo de Bardin (2016).

No processo, foi utilizada a análise léxico e sintática e a decifração estrutural para compor e organizar o corpus e os segmentos de textos envolvidos. A Classificação Hierárquica Descendente, a Nuvem de Palavras e a Análise de Similitude foram recursos operacionalizados para o tratamento da amostra.

Como resultados da pesquisa foi possível:

- 1) Consolidar arcabouço teórico-conceitual sobre o papel do diretor, o contexto de injunções paradoxais vivido e a compreensão da liderança no contexto de gestão escolar;
- 2) Constituir memória do antigo Programa de Mentorias de Diretores Escolares e, atual, frente de ações do Proditec, possibilitando ainda a percepção do amadurecimento e do intento de melhoramento da iniciativa e a abordagem de eixos semânticos voltados para reflexividade, atuação em rede e colaboração;
- 3) Compreender o nível de aceitação e a percepção amplamente positiva dos entrevistados acerca do Curso de Aperfeiçoamento de Mentoria de Diretores Escolares;
- 4) Traduzir, em processo catártico e crítico, os conceitos vinculados à liderança e à gestão escolar, em nível individual e coletivo, a partir do imaginário elencado, e identificar alguns pontos conflituosos e paradoxais do labor, vinculados à: sobrecarga de trabalho, sublimação, doenças psíquicas e exaustão;
- 5) Observar e analisar a influência do diretor escolar em todos os âmbitos escolares, com certo nível de dependência, correlação e diretividade, quando posiciona-se também como sujeito e deve silenciar a sua criatividade, em meio aos ditames legais e burocráticos, isto é, utilizando-se ou não da autoridade formal para a imputação de responsabilidades e o impacto na comunidade, mas implicado em relações (formais e informais), e, por vezes, demandas alheias ao seu papel institucional originário;

- 6) Compreender o nível de aplicação (ou não aplicação) da liderança distribuída no contexto de lideranças efetivas entrevistadas no Distrito Federal;
- 7) E por fim, emoldurar o diretor como agente pedagógico, social, cultural, político e administrativo nos processos escolares, na elaboração e na validação de projetos, na definição de agendas prioritárias e na implementação de políticas públicas do âmbito escolar.

A complexidade do ecossistema escolar evidencia uma estrutura orgânica desafiadora composta por pessoas e para pessoas em um sistema de promoção formativo, a partir da perspectiva de implementação do curso de aperfeiçoamento e da visão da liderança escolar como tema e elemento central, esta última, às vezes, posicionada como variável direta associada às resoluções, como em alguns processos protocolares e burocráticos, e outras, apresentada como variável indireta mas essencial a mobilização em rede, como ocorre na vertente ensino-aprendizagem.

Por outro lado, no cenário do Distrito Federal, observa-se um sistema de gestão não preparado para a efetivação de um modelo de gestão distribuída, organizada por delegações e ampliada em nível de distribuição de poder, com alto nível de dependência do diretor e grande carga psíquica e temporal sobre os indivíduos.

Distante da aplicação do conceito apresentado por Cabrera et al (2024) e Ahumada *et al* (2022) o sistema de operações local não viabiliza um nível aceitável de confiabilidade técnica compartilhada e não propicia a rapidez na tomada de decisões, embarreirada pelo excesso de burocracias e pela responsabilização punitiva nominal, isto é, não baseada em um modelo de aprendizagem contínua e colaborativa, e constantemente questionadora da mudança.

O diretor escolar insere-se nesse modelo como formador de opinião, seletor de prioridades administrativas e políticas, mas também sujeito exposto às dualidades institucionais.

Nesse contexto, ressaltam-se dois limites importantes da pesquisa realizada:

- 1) a impossibilidade de acompanhamento contínuo e integral do curso de aperfeiçoamento realizado;

- 2) as disparidades contextuais no âmbito das regiões administrativas e das escolas do DF;
- 3) o padrão rotineiro de atuação do diretor escolar diante de problemas específicos e frequentes de sua realidade.

Logo, sugere-se o aprofundamento dos estudos sobre o curso de aperfeiçoamento, a partir da formalização da parceria com o grupo executivo do programa e a SEEDF para o acompanhamento integral e oficial das formações, buscando oportunizar uma análise mais específica, com o registro de prints, fotos e recortes didáticos, e considerar um formato mais abrangente, crítico e real do modelo de gestão escolar e escola aplicados no Distrito Federal.

Outra via de estudo indicada para aprofundamento, comparação e até mesmo contraste, seria o estudo do eixo liderança-gestão pelo olhar das comunidades nas quais as gestoras entrevistadas estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

AHUMADA, L.; CASTRO, S.; DURÁN, V; MAUREIRA, O. Liderazgo Distribuido y Cultura de Colaboración en Educación Media Técnico Profesional. Santiago: RIL editores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2022.

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15458/informacoes>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 481, de 15 de maio de 2024- Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação - Proditec. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-481-de-15-de-maio-de-2024-560178642>. Acesso em: 27 de jun. de 2024

Brasil. Ministério da Educação. MEC cria programa para formar diretores e tpecnicos da educação. 2024b . Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-programa-para-formar-diretores-e-tecnicos-da-educacao>> Acesso em 04 de junho de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mentoria de Diretores Escolares. [Brasília]: MEC,2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/mentoria-de-diretores-escolares>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Material de Apoio. [Brasília]: MEC,2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/mentoria-de-diretores-escolares/material-de-apoio>>. Acesso em: 27 jun. 2024

BROWN, M. E., TREVIÑO, L. K.; HARRISON, D. A.. Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. 2005. doi: 10.1016/j.obhdp.2005.03.002

CABRERA, O.; JARA; A. R.; SÁEZ, A. C. Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional Docente- una perspectiva de la realidad de casos de establecimientos educativos en Enseñanza Media Técnica Profesional. Gráfica Lom, Chile, 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.* vol.21 no.2 Ribeirão Preto dez. 2013 . doi: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CASTIONI, R. . Reestruturação Produtiva e (re)Qualificação Profissional: empregabilidade e competências. Força de Trabalho e Emprego, Salvador-BA, v. 1, p. 20-49, 1997.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. (2a ed). Artmed, 2007.

CÓRDOVA, Rogério Andrade. Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis. Brasília: Plano Editora, 2004

DE ARAÚJO LEÃO, Nilson Cibério; DA SILVA, Edimilson Eduardo; SILVEIRA, Glaucia Bambirra. LIDERANÇAS E REDES SOCIAIS: COMPORTAMENTOS ENTRELAÇADOS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO. 2022.

DEJOURS, C. O trabalho entre banalização do mal e emancipação. Revista Brasileira de Psicanálise · Volume 47, n. 2,85-97. 2013.  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v47n2/v47n2a09.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal.

FONSECA, L. R. da ; BERNAL, E. C. Desenvolvimento de líderes transformacionais com visão pós-heróica: : uma perspectiva de implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 01–20, 2023. DOI: 10.47328/rpv.v12i3.15793. Disponível em:  
<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15793>. Acesso em: 3 fev. 2024.

FONSECA, A. M., PORTO, J. B.; BORGES-ANDRADE, J. E. Liderança: um retrato da produção científica brasileira. Revista de Administração Contemporânea, 19(3), 290-310. 2015. doi: 10.1590/1982-7849rac20151404

FOUCAULT, M. . Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREITAS, Maria. Contexto Social e Imaginário do Organizacional Moderno. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.40. 2000. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a02.pdf> >. Último acesso: 24/11/2016.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: Método e epistemologias. Argos, 2010.

GAULEJAC, V. de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GENTILI, Pablo (org.). Política Educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2013.

GONÇALVES DE CARVALHO, E. J. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação



Em Educação Da UCDB, 21(41), 77–96, 2016.  
<https://doi.org/10.20435/2318198220161067>

GRISA, Catia. As políticas públicas como dispositivos de autorreferencialidade e autorreflexividade das sociedades modernas: contribuições da abordagem de Pierre Muller. In: Lima, Luciana L.; SCHABBACH, Letícia M. (Orgs.). Políticas Públicas: questões teórico-metodológicas emergentes. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

GÜNTHER, H. F; CUNHA, C. J. C. DE; LOCH, M.; GÜNTHER, R.F. Distinções entre Liderança Compartilhada e Distribuída. SUCEG. Florianópolis/SC. 86-102. 2017.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva ; CASTIONI, R. ; TATAGIBA, A. B. . Afinal, como definir a qualidade na educação. Tópicos Educacionais , v. 23, p. 179-201, 2017.

LIMA, M. F. M. Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. DOSSIÊ- Implementação de políticas públicas para o combate às desigualdades educacionais. Educ. rev. 37 • 2021.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78290>

LUIZ, M. C. FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA: UMA PROPOSTA EM MENTORIA. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LUIZ, M. C. MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES: UMA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Cadernos da Pedagogia, v. 17, n. 37, 1 abr. 2023a.

LUIZ, M. C. Dossiê: Mentoria de Diretores Escolares. 37<sup>a</sup>. São Carlos: Revista Cadernos da Pedagogia, 2023b

LUIZ, M. C. Mentoria de diretores de escola: orientações práticas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022 DOI: 10.57195/9786558698494

LUIZ, M.C.(Org.). Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>>. Acesso em 04 de junho de 2024

MATTAR, J. & RAMOS, D.K. Metodologia da Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Edições 70, 2021.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em Educação: panorama e desafios pós Resolução CNS, n. 510/2016. Educação, vol. 40 (2), 160-173, 2017.  
<http://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

MARTINS, F. S.; MACEDO, A. P. Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: a ação de um diretor de escola. Educação Por Escrito, v. 10, n. 1, p. 1-15, 31 dez. 2019. Disponível: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31659/19442>>. Acesso: 28 jun. 2024

MEIRIEU, Philippe. O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula- o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 473-495, maio de 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo LULA – rupturas e permanências. Porto Alegre: RBPAAE. V.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. (org.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H.. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, 20(43), 529–548, 2014. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4367>

PEREIRA, J.J., SARAIVA, C.M.; REZENDE, A. F. Teorias Tradicionais de Liderança a Partir de uma Perspectiva Crítica. *Revista Eletrônica de administração. REAd | Porto Alegre* –29 (2), 474-503. 2023

PEREIRA, R. S.; SILVA, A. M.. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. *Dossiê - Gestão da Escola Pública • Educ. rev.* 34 (68) • Mar-Apr 2018 • <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57219>

PINTO, V. R. R. et al. Avaliação da influência da liderança transformacional do diretor de escola sobre o desempenho dos alunos: Análise a partir de microdados da Prova Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, p. 102, 2 set. 2019.

PIVOLLI, Evaldo. Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010.

RIBEIRO, C., CAMPOS, S., COELHO, M. da L., & PEREIRA, P. A. O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 257-290. 2019

SALIMON, Mario Ibraim; SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares. Ideologia gerencialista e a subjetividade do trabalhador no terceiro setor. São Paulo: Revista de Administração da Universidade de São Paulo. 2013. V. 48, p.643-657. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rausp/v48n4/02.pdf> >

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo IRaMuteQ (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati. Planaltina: Brasília/DF, mar., p. 1-93, 2017.

SEPÚLVEDA, L., y VALDEBENITO, M. Gestión directiva en establecimientos de educación medio técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192-224. 2019.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. Vol.16. nº3. Rio de Janeiro: Revista Ana Nery. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=scFni\\_arttext&pid=S1414-81452012000300026](http://www.scielo.br/scielo.php?script=scFni_arttext&pid=S1414-81452012000300026) >

SIMIELLI, L.; MOTTA, F.; ALVES, M. T. G.; ALMEIDA, F.; CARVALHO, J.M.; FERREIRA, B. D. P. G. Seleção e formação de diretores- Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros. Relatório de Política Educacional. Equipes D3e, Atricon e Todos Pela Educação. 2023.

SOUZA, MA; BUSSOLOTI, JM. Análises de Entrevistas em Pesquisas Qualitativas com o Software IRAMUTEQ. *Revista Ciências Humanas*, v. 14, n. 1, 24 dez. 2021.

SUN, J.; LEITHWOOD, K. (2015), "Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26 No. 4, pp. 499-523, doi: 10.1080/09243453.2015.1005106.

TURANO, L. M.; CAVAZOTTE, Flávia. Conhecimento Científico sobre Liderança: Uma Análise Bibliométrica do Acervo do The Leadership Quarterly. *Rev. adm. contemp.* 20 (4) • Jul-Aug 2016 • <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016140075>



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação - Fe/UnB  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

---

Título do Estudo (provisório): **A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Pesquisadora Responsável: **Victória Almeida Corrêia Porto Praça**

Orientador: **Prof. Dr. Remi Castioni**

---

### **ANEXO 1\_ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar melhor sobre o estudo em andamento e solicitar a permissão da Sr.(a) \_\_\_\_\_ (*nome da entrevistada*) como colaboradora voluntária da produção acadêmica.

O **objetivo** desta pesquisa é compreender como o modelo de gestão escolar, personificado pelo diretor, pode traduzir diferentes entendimentos de liderança transformacional, no contexto formativo da Mentoria de Diretores Escolares no DF e o **qual justifica-se** pelo papel institucional, democratizante, universalizante e emancipador da escola, sob a ótica do diretor como figura decisória, influente direta e indiretamente, na cultura ambiental, no desempenho dos estudantes, na visão político-pedagógica adotada e na consolidação de um projeto de sociedade.

Os procedimentos envolvidos na participação da colaboradora são os seguintes:

- 1) o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- 2) a participação em entrevista com duração aproximada de 1 hora, a qual será gravada e transcrita para a análise de dados;
- 3) se necessário, a realização de consultas posteriores à entrevista para esclarecimentos pontuais dos dados apresentados;

A participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não obrigatória e não remunerada, vide assinatura e consentimento da convidada.

Também se solicita, por meio desse documento, a autorização para apresentação dos resultados deste estudo em eventos acadêmicos, científicos e de relevância social, tal qual publicação em revista científica nacional e/ou internacional.

Nesse trabalho, assume-se o compromisso com o sigilo, a transparência e a ética, respeitando-se a proteção social dos entrevistados, a não identificação dos participantes e das escolas envolvidas, consoante com os princípios e valores propostos pela Resolução CNS nº 510/2016 e pelas orientações e recomendações oferecidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

#### **Declaração de Consentimento**

Concordo em participar do estudo supracitado:

<p>_____</p> <p>Nome do(a) entrevistada</p>	<p>Data: XX/XX/2024</p>
---	-------------------------



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação - Fe/UnB  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

<hr/> <p>Victória Almeida Corrêia Porto Praça (pesquisadora) <a href="mailto:232108028@aluno.unb.br">232108028@aluno.unb.br</a> (e-mail institucional)</p>	<p>Data: xx/xx/2024</p>
--	-------------------------



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação - Fe/UnB  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

## APÊNDICE 1\_ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### 1) Escola:

- a) Nome da Escola:
- b) Localização:
- c) Formato/modelo:
- d) Número médio de estudantes/alunos atendidos:
- e) Número médio de funcionários:
- f) Nível socioeconômico:

### 2) Perfil da gestora:

- a) Formação, tempo de experiência e visão sobre a gestão escolar;

### 3) Perguntas:

1. Explique um pouco sobre a sua rotina, no que tange aos processos, às atividades, às tarefas e às responsabilidades
2. Qual a estimativa de tempo gasto com essas tarefas rotineiras?
3. Quais os principais problemas/desafios vivenciados? Quanto tempo gasta em média (semanalmente) com cada um deles e qual o nível de prioridade de cada um?
4. Você considera ter autonomia, flexibilidade e espaço reflexivo/crítico para novas implementações e mudanças?
5. Em que medida, vocês conseguem inovar e trazer ações diferentes, criativas e/ou inovadoras na gestão escolar? É possível?
6. Sente-se seguro para tomar decisões e implementar ações? Em que lugar busca/obtem suporte para a tomada de decisões?



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação - Fe/UnB  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

7. O curso mentoria de diretores escolares influenciou as suas percepções/ações em algum nível (positivamente ou negativamente) e gerou emoções, sentimentos, conhecimentos ou estímulos? Explique.
8. Qual é o papel do diretor na escola e na comunidade escolar?
9. Quais NÃO são os papéis dos diretores escolares?
10. Como as vivências compartilhadas dos diretores escolares podem contribuir ou atrapalhar na gestão da escola?
11. Como diretora, considera possível um real envolvimento da comunidade escolar na gestão? Como? É possível?
12. Existem vias de representatividade, programas ou projetos de gestão colaborativa? Quais?
13. Quais são os principais conflitos interpessoais/sociais na gestão? Existem soluções para esses desafios?
14. Na sua concepção, os conflitos são sempre negativos?
15. O que é liderança para você? Pode dar exemplos de liderança no seu cotidiano?
16. Houve um impacto, positivo ou negativo, na sua liderança, após "Mentoria de Diretores Escolares" ? Explique e dê exemplos do cotidiano.