

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**ROBERTA SOUZA DO AMARAL**

**Formação continuada de diretores: uma análise das significações atribuídas por  
diretoras de centros de educação infantil da rede parceira sobre seu papel profissional.**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**SÃO PAULO**

**2022**

**Roberta Souza do Amaral**

**Formação continuada de diretores: uma análise das significações atribuídas por diretoras de centros de educação infantil da rede parceira sobre seu papel profissional.**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

**SÃO PAULO**  
**2022**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Dedico esse trabalho aos meus pais, **José Roberto e Maria Christina**, que, com apoio e carinho, cada um do seu modo, sempre me deram as condições necessárias para seguir meu caminho e fazer minhas escolhas.

## AGRADECIMENTOS

Para escrever estes agradecimentos, retomo a minha história, recorro das pessoas com quem convivi, as quais me impulsionaram a querer saber mais e me apoiaram para conseguir concluir esse trabalho.

Aos meus pais, **José Roberto e Maria Christina**, que são minha base, meus primeiros professores. Obrigada por me ajudarem a chegar até aqui, porque tudo que sou hoje, devo a vocês!

À minha irmã, **Carla**, que antes de aprender a sentar já mudou minha postura frente à vida. Você “roubou meu trono”, mas me fez crescer! Impulsionou minha maturidade, ensinou-me a lidar com preconceito e, por todas as suas dificuldades, estimulou-me a querer buscar superar as suas e as minhas limitações.

À minha tia/madrinha, **Regina**, por ser esta presença tão forte na minha vida e sempre me incentivar a me aprofundar na área da educação. Espero que este estudo contribua de alguma forma.

À **Marcia Almeida Batista**, minha eterna sogra, porque, como ela mesma diz, os “ex” são eternos. Obrigada por acreditar no meu potencial profissional (quando nem eu acreditava), por me acolher, me abrir portas e por compartilhar toda sua sabedoria: da profissão, da vida, da ética e do compromisso com a educação.

Às **diretoras** dos CEIs, participantes desta pesquisa, pela confiança que depositaram em mim, possibilitando-me o acesso a suas histórias, e por todos esses anos que nos oportunizaram trocas de experiências que nos fizeram pensar, refletir, questionar, discordar e, assim, nos constituir. Espero que este estudo contribua para o nosso crescimento. Agradeço também às **coordenadoras pedagógicas**, com as quais também atuo como formadora, pela disponibilidade, abertura e interesse por cada passo desse trabalho e por compartilharem comigo suas alegrias, tristezas, certezas, incertezas, medos, frustrações e superações nessa caminhada de crescimento, pela qual, juntas, seguimos caminhando.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, que muito contribuíram para minha formação pessoal e profissional, com seus ensinamentos e exemplos profissionais, em especial, **Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza, Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, Profa. Dra. Lillian Ghiuro Passarelli, e**

**Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar** – minha querida orientadora, conhecida como **Ia**.

À **Ia**, agradeço a paciência, acolhimento e por me transmitir sua calma e tranquilidade durante a elaboração deste trabalho.

Às minhas tutoras no Formep, **Carla Patrícia Ferreira da Conceição** e **Tania Regina de Barros Pacheco Morgado**, pelo respeito com que conduziram os primeiros passos de orientação dessa pesquisa, pelas reflexões suscitadas e contribuições propiciadas.

À Profa. Dra. **Elvira Maria Godinho Aranha**, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação deste trabalho.

Aos meus colegas do Formep, em especial **Kalina Elis, Patricia Martins e Talita Coelho**, com as quais muito aprendi e tive o grande prazer de compartilhar não só conhecimentos, mas também alegrias, tristezas e ansiedades.

Ao **Humberto Silva**, assistente de coordenação do Formep, por todo apoio e dedicação. Seu suporte foi fundamental!

À **Elaine Mathias de Castro**, pelo apoio e dedicação na revisão do texto e, também, pelas dicas que muito contribuíram e que, certamente, qualificam e conferem melhorias ao trabalho.

A todos os meus amigos e amigas que me acompanharam no desenvolvimento deste trabalho que, ao me escutarem, acolheram meu envolvimento. Em especial, agradeço ao **Bira**, pelo apoio, colo, companheirismo intenso e cuidadoso. Obrigada pelas oportunidades seguras de me fornecer “um lugar de respiro”, ao longo deste processo.

Ao meu sócio e às minhas sócias no Getep, **Eduardo Guedes Lopes, Georgia Vassimon, Maria Alice Vassimon, Maria Cristina de Magalhães Silvestre** e **Simone Moraes**, por compreenderem minhas ausências e “segurarem as pontas” durante o mestrado e fazerem do nosso contexto de trabalho um lugar afetuoso e potente.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu jeito de estar formadora, meus alunos e alunas, professores e professoras e colegas de profissão, que são muitos, tantos que não caberia descrever.

O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos, desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam.

(FREIRE, 2011, p.30)

AMARAL, Roberta Souza do. **Formação continuada de diretores:** uma análise das significações atribuídas por diretoras de centros de educação infantil da rede parceira sobre seu papel profissional. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo geral analisar e compreender as significações de diretoras que atuam em Centros de Educação Infantil da rede parceira sobre o que é ser diretora. Os objetivos específicos deste estudo são: (1) apreender as mediações que constituem essas significações. (2) identificar desdobramentos dessas significações, construídas pelas diretoras, em propostas de ações no contexto em que elas atuam; (3) investigar as necessidades formativas do grupo de diretoras. Os sujeitos deste trabalho são oito diretoras que atuam em instituições administradas por uma Organização da Sociedade Civil em parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo. Para análise dos objetivos, considerou-se que a pandemia do novo coronavírus gerou diversas mudanças na atuação dos profissionais da educação, e sua chegada ao Brasil, em março de 2020, constitui o recorte temporal deste estudo. Considerando o objetivo proposto, optou-se pelo referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica. Como fontes de informações, foram solicitadas narrativas para as diretoras, as quais foram produzidas individualmente. Para complementar as análises, também foram utilizadas narrativas dos processos vividos nos encontros formativos, feitas pela formadora. Como procedimento de análise, os núcleos de significação possibilitaram uma aproximação do processo de construção das significações, atribuídas pelas participantes, permitindo que a análise fosse realizada para além do aparente, desvelando as mediações constitutivas do ser diretora. Os resultados da análise das significações expressas pelo agrupamento das diretoras indicaram que as mudanças desencadeadas pelo contexto histórico da pandemia do novo coronavírus impactou negativamente a gestão dos Centros de Educação Infantil, pois gerou necessidade de reorganização do trabalho. Em contrapartida, contribuiu para os processos de formação, uma vez que desencadeou a necessidade de desenvolvimento e aprendizagem para adequação às novas demandas e implantação do trabalho remoto. As considerações finais indicam pontos que contribuem com o planejamento da formação das gestoras, tornando-a mais significativa e próxima dos desafios do cotidiano.

**Palavras-chaves:** Formação de diretores. Educação infantil. Rede parceira. Psicologia Sócio-Histórica.

AMARAL, Roberta Souza do. **Continuous Training for School Principals:** analysis of meanings given by kindergarten principals about their professional role. 130 p. Dissertation (Masters in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

### ABSTRACT

This qualitative research aims to analyse and understand what it means to be a school principal for professionals working at kindergarten centers that belong to the Partner Education System. Specific objectives are: (1) to apprehend mediations that constitute such meanings; (2) to identify deployments of such meanings in action proposals happening in their workplace; and (3) to investigate training necessities of this group of principals. The participants are eight principals, working at institutions under the administration of a Civil Society Organization which is partnered with the City Hall in São Paulo. To analyse the objectives, we considered that the pandemic caused by the new coronavirus brought several changes for the workers of education, so its coming to Brazil in March 2020 is our time cut. We chose Sociohistorical Psychology as our theoretical-methodological reference. As source of data, we requested that the principals wrote individual narratives. To complement our analysis, we used narratives about the processes developed during training sessions, written by the trainer. Procedures of analysis used the meaning core, which allowed us to approach the processes of building the meanings attributed by the principals, making sure analysis would go beyond the apparent, showing mediations of what constitutes being a principal. Analysis of the meanings expressed by the group of principals resulted in an indication that the changes triggered by the historical context of the new coronavirus pandemic had a negative impact on the management of Kindergarten Centers, given it brought about the necessity of reorganizing work. On the other hand, it contributed with training processes since it triggered the necessity to develop and learn to adequate to the new demands and to working from home. Final considerations indicate topics that contribute with the planning of training for principals, in order to make it more significant and closer to their daily challenges.

**Keywords:** Training of principals. Kindergarten. Partner Education System. Sociohistorical Psychology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas .....	30
Quadro 2 – Pré-indicadores e Indicadores constituídos como produto da primeira e segunda etapas de análise por núcleos de significação.....	63
Quadro 3 – Articulação entre indicadores no primeiro núcleo de significação.....	85
Quadro 4 – Articulação entre indicadores no segundo núcleo de significação.....	86
Quadro 5 – Articulação entre indicadores no terceiro núcleo de significação .....	86

## LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CP(s)	Coordenadora(s) Pedagógica(s)
Cogeaec	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
DRE(s)	Diretoria(s) Regional(is) de Educação
Diped	Divisão Pedagógica
Emei(s)	Escola(s) Municipal(is) de Educação Infantil
Formep	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Getep	Grupo de Estudos e Trabalhos Psicodramáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MHD	Materialismo Histórico-dialético
NAF	Núcleo de Apoio às Famílias
OSC(s)	Organização(ões) da Sociedade Civil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEI	Professor de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSH	Psicologia Sócio-histórica
SAS	Secretaria de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SOPSP	Sociedade de Psicodrama de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Dos caminhos percorridos a proposta da pesquisa .....	12
<b>2 ESTUDOS CORRELATOS .....</b>	<b>29</b>
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>40</b>
<b>4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA .....</b>	<b>49</b>
<b>5 MÉTODO .....</b>	<b>55</b>
<b>6 ANÁLISE .....</b>	<b>58</b>
6.1 Articulação dos indicadores: a constituição dos núcleos de significação .....	85
<b>7 DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
7.1 Núcleo 1: “Caindo de paraquedas, meu sonho era ser [...]” .....	87
7.2 Núcleo 2: “Somos eternos aprendizes: há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura” .....	96
7.3 Núcleo 3: Sobre os impactos da pandemia: “tivemos que nos ressignificar e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional” .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS..</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Dos caminhos percorridos à proposta da pesquisa

Iniciei minha trajetória na área de educação no ano 2000, quando ainda era estudante de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tratava-se de um estágio, no qual minha principal função era fazer entrevistas sociais para traçar o perfil socioeconômico e cultural das famílias atendidas em diferentes creches administradas por uma Organização da Sociedade Civil (OSC) em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Em 2004, já formada em Psicologia, fui convidada pela mesma OSC a assumir a coordenação do Núcleo de Apoio às Famílias (NAF) da Favela do Gato, onde desenvolvia um projeto social em parceria com a denominada, na ocasião, Secretaria de Assistência Social (SAS)<sup>1</sup>. Como coordenadora do projeto, minha função era capacitar jovens e idosos, moradores da Favela do Gato, para atuarem como agentes comunitários, desenvolvendo projetos que objetivavam a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Assim, iniciei meu percurso como formadora.

Durante a coordenação desse projeto, ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Psicodrama – abordagem da psicologia que, em sua origem, atua com grupos. A escolha por este curso – realizado na então chamada Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae)<sup>2</sup> da PUC-SP, que possuía parceria com Sociedade de Psicodrama de São Paulo (SOPSP) – foi pelo fato de que, durante a graduação em Psicologia, além do trabalho como coordenadora do NAF-Favela do Gato, estagiei em outras instituições (hospitais psiquiátricos e penitenciárias) nas quais os atendimentos também eram realizados em grupo – o que me fez identificar a necessidade de aprimorar a abordagem teórica e prática para atuação com essa modalidade de atendimento.

Concluí a formação em Psicodrama em 2006, mesmo ano em que fui convidada pela mesma OSC a assumir o cargo de diretora em um dos Centro de Educação Infantil (CEI) administrados por ela, onde trabalhei de 2006 a 2011.

---

<sup>1</sup> Atualmente a Secretaria de Assistência Social é denominada Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social.

<sup>2</sup> A Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae), desde 2018, passou a ser chamada de PUC-SP Educação Continuada.

Ao assumir a função de diretora, compreendia a gestão escolar apenas como um trabalho administrativo e sentia-me desmotivada pelo volume de demandas burocráticas, as quais consumiam grande parte do meu tempo.

Entretanto, aos poucos, fui descobrindo meu papel de formadora no CEI. Durante minha atuação como diretora desta unidade educacional, as vivências e teorias aprendidas no curso de Psicodrama, as reflexões sobre o desempenho do meu papel de diretora e a parceria e o envolvimento com as proposições de uma coordenadora pedagógica (CP) competente, comprometida e atuante, que propunha mudanças inovadoras partindo do trabalho proposto pela OSC, auxiliaram-me a reconhecer a característica pedagógica do meu trabalho.

Como diretora, era habilidosa no reconhecimento das necessidades da equipe e dos atendidos e aplicava os recursos e ferramentas aprendidos na formação em Psicodrama para propor reflexões e novas aprendizagens. Enquanto atuamos como equipe gestora, a CP e eu elaboramos projetos que partiam das demandas da comunidade educativa (equipe gestora, professoras, equipe de apoio, bebês e crianças atendidas, suas famílias e comunidade do entorno), com o objetivo de melhorar a ação das professoras com as crianças e, assim, oferecer ensino de qualidade.

Em destaque, o Projeto de Integração Brasil-Bolívia foi, para mim, a experiência mais marcante dessa parceria entre mim e a CP. Tinha como principais propósitos envolver as famílias bolivianas – que representavam aproximadamente 70% da população atendida naquele CEI – nas propostas pedagógicas, bem como a capacitação da equipe docente para atuação com familiares e alunos imigrantes que não dominavam a língua portuguesa. O projeto foi desenvolvido por meio de estratégias de escuta, interação e aprendizagem através do brincar, proporcionando à equipe a possibilidade de formação sobre os aspectos culturais e históricos bolivianos e aos familiares estrangeiros a apropriação da língua e cultura brasileira. Ao final, esse projeto se tornou referência para outras unidades educacionais administradas pela mesma OSC que atendiam imigrantes e deu origem ao Projeto Integrador.

O Projeto Integrador é elaborado pelas equipes gestoras (diretoras e CPs)<sup>3</sup> de cada unidade educacional, anualmente, com base no diagnóstico das demandas e especificidades

---

<sup>3</sup> Utilizarei os termos “diretora” e “coordenadora pedagógica” ao referir-me a esses profissionais da educação infantil como forma de dar visibilidade e reconhecimento ao gênero feminino, que vem se dedicando à profissão docente. Um estudo realizado por Rosemberg (1994) aponta que o número de mulheres atuando junto a essa fase atinge o percentual de 99%. Apesar de ser um estudo antigo, é evidente que essa realidade não se alterou. É notório que a profissão docente se tornou um legado feminino, principalmente na educação infantil. Este dado também aufere relevância a este estudo, pois, no contexto investigado, os CEIs conveniados, as profissionais que atuam neste espaço são predominantemente do sexo feminino, indicando, assim, o possível elo entre a presença feminina nesses espaços e a precariedade da profissão docente, desvalorizada socialmente.

observadas em cada CEI. Tem por objetivo atender necessidades constatadas, que envolvam toda a comunidade educativa tanto para a elaboração, apresentação e justificativa, como nas propostas de ação.

Esses projetos permeiam todas as ações promovidas nos CEIs ao longo do ano letivo – formações, reuniões com as famílias, atividades abertas à comunidade – como pano de fundo dos projetos pedagógicos.

Em 2011, fui desligada da função de diretora por não ter a formação em Pedagogia, que passou a ser exigida para exercício da função. Desde então, passei a coordenar e oferecer formação continuada para diretoras e CPs de todos os CEIs administrados pela mesma OSC, função na qual atuo até o presente momento.

A exigência de que, para exercer a função de diretor, o candidato seja graduado em nível superior na área de conhecimento correspondente a de sua atuação inicia-se a partir de 1996, com a publicação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>4</sup>, que concebe a educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, formaliza o convívio dessa com outras formas de educação, determina que novas unidades educacionais fossem criadas e estabelece o prazo de três anos a contar com a data da publicação da lei.

Assim, a partir da segunda metade da década de 1990, teve início a estruturação de ações para implementar a legislação supracitada, e uma série de desafios se colocou no sentido de garantir maior acesso à educação infantil e atendimento integral da criança, associando cuidado e educação com qualidade. Os principais percalços incluem dificuldades relacionadas ao financiamento – carência de recursos e inadequação dos valores repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)<sup>5</sup> –, tribulações para organizar e

---

<sup>4</sup> Anteriormente à LDB, o atendimento à criança pequena era ofertado por duas instituições diferentes, a creche e a pré-escola, vinculadas a áreas distintas. A creche, ligada à assistência social, tinha como prioridade o atendimento a crianças das camadas populares. A pré-escola (pré-primário, jardim-escola, classe preparatória) esteve, desde sua origem, subordinada à rede educacional – pública e privada. Essa dicotomia proporcionou uma política pública de atendimento à criança no Brasil na qual a creche, voltada principalmente para famílias de baixa renda, tinha como responsabilidade principal *cuidar*, enquanto a pré-escola responsabilizava-se pelo *educar* (VASCONCELLOS *et al.*, 2003 *apud* CRAVEIRO, 2015). A partir da LDB, a creche também passa a ser vinculada ao sistema de educação e, em ambos os equipamentos, a concepção de atendimento articula o *cuidar* e o *educar*. A diferença principal entre eles é que a creche se volta para a faixa etária de zero a três anos e a pré-escola, para quatro e cinco anos.

<sup>5</sup> O Fundeb é um conjunto de fundos contábeis, criado em 2006, constituído por recursos dos três níveis de governo para financiar a educação básica pública. Seu antecessor foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantado em 1998. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos estados e municípios à educação. Com o Fundef, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficaram reservados ao ensino fundamental, com novos critérios de distribuição e aplicação. O Fundeb ampliou o espectro atendido, destinando recursos para todo o ensino básico – educação infantil, ensino fundamental e médio.

expandir a rede de creches e pré-escolas, fazer o acompanhamento das unidades educacionais e definir a demanda (CRAVEIRO, 2015).

Outros dificultadores apontados em diversos estudos sobre a política de educação infantil em algumas cidades brasileiras são: a morosidade dos processos de construção de unidades educacionais; falta de terrenos disponíveis e de prédios adequados nas regiões com maior déficit de vagas; recursos públicos insuficientes e limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal para a folha de pagamento de pessoal (ASUCA; CRAVEIRO, 2013 *apud* CRAVEIRO 2015; BRASIL, 2010 *apud* CRAVEIRO, 2015). Como resposta a essas dificuldades, ocorreu a ampliação da rede conveniada em alguns municípios. Em São Paulo, hoje, o atendimento na rede parceira representa 90% do total (informação verbal)<sup>6</sup>.

Nesse cenário de mudança, destaca-se a figura do município, a quem coube a responsabilidade de reorganizar os serviços existentes e implementar o atendimento a partir das diretrizes estabelecidas na legislação. Com o processo de transição das creches da SAS para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, passou-se a exigir do professor formação superior em Pedagogia, conforme previsto na LDB. Houve a criação de novos cargos como o de professor de desenvolvimento infantil (PDI) – atual professor de educação infantil (PEI) –, aumento das obrigações burocrático-administrativas da direção, obrigatoriedade de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e aumento da remuneração. Essa transição iniciou para rede direta em 2001, mas só em 2003, para a rede conveniada (CRAVEIRO, 2015).

O aumento das atribuições burocrático-administrativas da direção está relacionado ao fato de que, na transição de SAS para SME, as diretoras de creche passaram a ter maior autonomia e, conseqüentemente, maior responsabilidade quanto ao gerenciamento da verba repassada à OSC para administração do serviço (CRAVEIRO, 2015).

Nesta circunstância, em que a formação em Pedagogia deixou de ser uma escolha atrelada a motivações pessoais, tornando-se obrigatória para permanência no cargo, as condições ofertadas pelo poder público para aprimoramento do serviço prestado e permanência no cargo não favoreceram formação de qualidade aos educadores. Dentre os dificultadores, estão a baixa remuneração salarial e o fato de que docentes e gestores que atuam em CEIs conveniados trabalham no regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com carga horária de quarenta horas semanais (CRAVEIRO, 2015).

Ao longo desses 21 anos em que trabalho para esta OSC, pude acompanhar uma

---

<sup>6</sup> Informado pela Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, em ocasião da defesa da tese de Szabo (2021), realizada em 02/12/2021, via plataforma de vídeo conferência online.

expansão significativa do atendimento, bem como o aprimoramento do serviço prestado. Tive a oportunidade de presenciar que as então chamadas “creches” passaram a assumir gradativamente um caráter educacional, desprendendo-se da característica assistencial que tinham em sua origem. Nesse cenário, o termo “creche” – originalmente vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda em decorrência do contexto histórico no qual surgiram, para abarcar os filhos das operárias, acompanhando a estruturação do capitalismo no Brasil (PINAZZA, 2014 *apud* SZABO, 2021) – foi, então, substituído por “centros de educação infantil”.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional, reconheço a formação continuada como essencial para pensar as ações e intervir sobre as práticas pedagógicas. Além disso, sinto-me privilegiada pelo fato de ter pais e, no contexto profissional, formadores que sempre me proporcionaram as condições necessárias para traçar meus caminhos e fazer minhas escolhas com autonomia, mas, é claro, responsabilidade. Por essas razões, defendo a garantia de momentos contínuos, sistemáticos e coletivos para estudo, reflexão e planejamento das propostas pedagógicas que se desenvolvem nos CEIs, partindo das necessidades e da realidade de trabalho delas.

Os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015) reforçam minha própria vivência ao afirmarem que:

[...] a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano. A reflexão sobre a ação, por meio da relação da prática com a teoria é uma possibilidade de fortalecimento do Projeto Político Pedagógico e da identidade da Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2015, p.44)

Acredito, dessa forma, que os encontros formativos devem se configurar como espaço de reflexão, problematização e questionamento da realidade e, portanto, envolvem fazer pensar, refletir, questionar, discordar e propor novas práticas.

É por esta razão que entendo que a formação continuada em serviço deve ser garantida para as equipes dos Centros de Educação Infantil parceiros da mesma maneira que aos da rede direta<sup>7</sup>.

No entanto, nos CEIs parceiros, a formação continuada em serviço destinada às PEIs acontecia de modo assistemático até a publicação da Instrução Normativa SME nº 41/2020, que ocorreu durante a pandemia do novo coronavírus, a Covid-19. Esse documento instituiu horário de estudo para os profissionais da educação infantil que atuam nos CEIs das unidades educacionais indiretas e parceiras, garantindo 2 horas semanais de formação para cada professora, com supervisão da CP, objetivando qualificar o atendimento prestado a bebês e crianças, que passou a ser, de fato, implantada em 2021, durante a pandemia.

Para a implantação da Instrução Normativa SME nº 41/2020, a equipe gestora organiza horários e grupos de formação semanalmente, estabelecendo critérios que considerem as necessidades formativas e a quantidade de participantes vista como ideal, considerando a importância da continuidade do cumprimento da rotina de assistência e planejamento pedagógico ofertado a bebês e crianças matriculados.

Placco e Souza (2018) questionam se a formação inicial do CP atende a demanda do exercício da função formadora atribuída ao cargo de gestão escolar. Apontam como uma das lacunas de formação inicial a falta de habilidade de ler a realidade e a intencionalidade subjacente do outro, capacidade esta que faz parte das demandas e dos desafios da atuação desses profissionais. Segundo as autoras, tal habilidade, bem como uma definição clara do que é formação, auxilia o formador a desenvolver um plano formativo que faça sentido ao grupo pelo qual é responsável, a fim de promover mudanças nas ações dos formandos.

Observo, em minha prática como formadora, não raro, essa inabilidade, não só por parte das CPs como também das diretoras, de ser capaz de ler o não dito, retratada por Placco e Souza (2018), como deficiência da formação inicial. Essa inaptidão pode dificultar a identificação das

---

<sup>7</sup> A Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014), conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), passou a vigorar para os municípios a partir de 1º de janeiro de 2017, com a mudança de denominação de rede conveniada para rede parceira. Sendo assim, nesta pesquisa, utilizei o termo CEI parceiro como sinônimo de CEI conveniado e rede parceira como equivalente a rede conveniada. A publicação da Portaria SME nº 4.548/2017 (SÃO PAULO, 2017), Manual de Gestão de Parcerias Centro de Educação Infantil, estabeleceu novo regime jurídico e alterou os procedimentos gerais e obrigatórios para a celebração de parcerias entre a Administração Pública e as OSCs, cujo instrumento jurídico é o Termo de Colaboração/Fomento. O referido Manual tem como objetivo fornecer subsídios práticos relativos aos procedimentos contidos na Portaria SME nº 4.548/2017, nos termos da Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014) e do Decreto Municipal nº 57.575/2016 (SÃO PAULO, 2016). O documento determina as regras e normas administrativas para a efetivação do Termo de Colaboração para a implantação do CEI e o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, considerando a Orientação Normativa SME nº 1/2015 (SÃO PAULO, 2015), que estabelece os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

reais necessidades formativas, bem como das habilidades das profissionais com as quais atuam, deixando de valorizar suas competências como formadoras e, conseqüentemente, prejudicando a organização dos grupos de formação.

Assim, ampliar a visão dessas gestoras e proporcionar-lhes a vivência de ler o não dito e a realidade social de maneira mais precisa tornou-se parte fundamental do trabalho que eu realizo como formadora.

Coerente com o método utilizado nesta pesquisa, defendo a importância de se apreender a realidade para além da aparência, não naturalizando práticas e significações das educadoras, o que requer ser capaz de compreender o movimento histórico constitutivo dos sujeitos.

Hoje, como formadora, auxilio as equipes gestoras na elaboração e no desenvolvimento dos Projetos Integradores, nos quais explicitam suas observações e o reconhecimento das demandas a serem trabalhadas nas unidades educacionais em que atuam, justificam suas propostas e a relevância do projeto, expõem seus objetivos e planejam estratégias de ações que serão executadas durante o ano letivo para atender às demandas identificadas. Sendo assim, a elaboração desse projeto requer uma boa leitura das necessidades da comunidade educativa, bem como habilidade no uso de estratégias para este levantamento, favorecendo, assim, o envolvimento da comunidade educativa no projeto.

Além de auxiliá-las na busca pelo diagnóstico e na elaboração desse projeto apresentado no início do ano letivo, coordeno encontros mensais com um grupo de diretoras e outro de CPs, os quais fazem parte do projeto de formação continuada em serviço da OSC.

No calendário escolar, esses encontros formativos estão programados mensalmente, com exceção do mês de janeiro, sendo, o de diretoras, nas primeiras quintas-feiras do mês e, para as CPs, nas terceiras quintas-feiras. Esse cronograma pode sofrer alterações em decorrência de feriados ou falta de disponibilidade da maioria das gestoras.

Os encontros formativos antes da pandemia da Covid-19 eram realizados em um espaço disponibilizado no prédio onde se localiza a Sede da OSC, na região central do município de São Paulo, mas, atualmente, acontecem pela plataforma *Zoom*. Vale recordar que, nos dois primeiros anos desse processo formativo, quando ainda não dispúnhamos de um local específico para as formações, fazíamos um rodízio por todos os CEIs administrados pela OSC, não só para sermos justos na necessidade de deslocamento, mas também para que todas as gestoras pudessem conhecê-los.

As unidades educacionais se apresentam com realidades bastante diversas no que se refere à população atendida, às características dos funcionários, à estrutura física, à capacidade

de atendimento, entre outros aspectos. Em contrapartida, assemelham-se quanto à organização dos espaços, mobiliários e aos materiais pedagógicos e administrativos disponibilizados.

As primeiras quatro unidades educacionais que estabeleceram convênio entre a PMSP e a OSC em questão funcionam em imóveis dessa prefeitura. Os demais CEIs foram implantados em espaços adaptados, o que se apresentou como uma alternativa ágil e econômica para atender à grande demanda de bebês e crianças da cidade de São Paulo.

Esta OSC, ao longo desses mais de 20 anos de existência, chegou a administrar dez unidades educacionais, porém, duas delas foram desativadas: uma, por dificuldade de adequação do espaço físico para atender aos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015), e a outra, pelo fato de a casa em que funcionava ter sido vendida.

Atualmente, é recomendado pela gestão da OSC que, antes de assumir a função de CP, as educadoras passem pela função de professora volante, pelo dinamismo que o cargo lhes oferece. Essa função oportuniza o contato com o dia a dia de trabalho das gestoras, com a maneira como organizam os tempos e espaços e com as documentações pedagógicas e administrativas, fundamentais para organização e aprimoramento do trabalho. Além disso, a professora volante tem maior possibilidade de integração com a equipe e com as famílias dos atendidos – já que o cargo lhe atribui a função de dar suporte a todas as turmas, bem como substituir a professora na ausência dela.

Com isso, antes de assumir a função, a CP terá oportunidade de atuar como professora de diversas faixas etárias e conhecer o trabalho das colegas, pois, ao acolher a turma, a orientação é para que siga a rotina, procure manter o planejamento, sem deixar, obviamente, de usar a própria criatividade para adaptá-lo às demandas que se façam necessárias.

Para assumir a função de diretora, atualmente, é essencial que a gestora tenha vivenciado a experiência de ser professora e CP. Entretanto, embora a publicação da LDB (BRASIL, 1996) fizesse referência à formação dos diversos profissionais na área da educação, não havia qualquer exigência para que as funções, descritas no Artigo 64<sup>8</sup>, fossem exercidas apenas por profissionais que tivessem formação em cursos de graduação de Pedagogia.

Sendo assim, até 2011, para ser diretor nesta OSC, não era necessário ter formação em Pedagogia e, como eu, nem todas tiveram a experiência de ser CP, passando do cargo de auxiliar administrativa diretamente para direção. Essa lacuna na formação corresponde a um período histórico de necessidade de adequação para atender as determinações da LDB (BRASIL, 1996)

---

<sup>8</sup> O Artigo 64 da LDB faz referência à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

e de expansão das unidades educacionais administradas pela OSC – que prioriza oportunizar crescimento aos próprios funcionários.

Atualmente, das oito diretoras que trabalham na OSC, apenas duas não passaram pela função de CP. Segundo o relato delas, reconhecem essa lacuna em sua própria formação, em especial, no que se refere à dificuldade de suporte pedagógico a CPs e PEIs.

Foi nesse contexto de adequação às legislações, expansão e oportunidade de crescimento aos próprios funcionários que apresentei às dirigentes da OSC o projeto de formação continuada de gestoras, o qual denominei Supervisão Didática<sup>9</sup>, e assumi a função de formadora.

Esses encontros formativos que coordeno têm como foco o desenvolvimento do papel profissional e social das diretoras e CPs, a partir da construção coletiva de ferramentas para superação das dificuldades no ambiente de trabalho.

Parto do pressuposto de que as gestoras são personagens fundamentais para garantir bom funcionamento e promover atendimento de qualidade. Acredito que, ao tornar as diretoras e as CPs mais conscientes do trabalho que executam, aperfeiçoarão a qualidade do que realizam e, por consequência, atingirão seus respectivos grupos como um todo – incluindo funcionários, bebês e crianças atendidos e suas respectivas famílias –, bem como ampliarão o conhecimento da comunidade do entorno sobre o trabalho realizado no CEI. Defendo que, ao investir na formação destes profissionais, promove-se a implantação de novas práticas que considerem as políticas públicas para a primeira infância.

O fato de o processo formativo ser com grupos homogêneos – no que se refere ao cargo (diretoras e CPs) – e heterogêneos – em relação ao tempo de exercício da função, formação, experiências, região de atuação, entre outros aspectos – propicia uma multiplicidade de olhares e, por meio das trocas de experiências, colabora para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Contudo, para que encontros formativos se configurem como um espaço de exercício reflexivo sobre a prática das gestoras, deve haver integração, com o objetivo de que se

---

<sup>9</sup> Na área da Psicologia, minha formação inicial, é comum a prática de supervisão, que consiste numa busca por visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, com o objetivo de ampliar a compreensão de uma determinada situação. Entretanto, **na área da educação, o termo supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controle.** Ao denominar o projeto de formação continuada destinado às gestoras “Supervisão Didática”, meu intuito era promover uma ressignificação desse conceito. Minha intenção era de que o conceito de supervisão assumisse um significado de capacidade de previsão e de visão global, com vistas a promover o instituído e tentar evitar o que não é desejável. Perspectiva-se com o projeto de **Supervisão Didática** a promoção do desenvolvimento profissional das gestoras, por meio da co-construção de conhecimentos e da regulação dos processos, objetivando a melhoria das práticas e o aprimoramento da qualidade do serviço prestado nos CEIs.

constituam como grupo formativo, ou seja, como conjunto de pessoas que se reúnem em prol de um objetivo comum, neste caso, do desenvolvimento do papel de diretora ou CP, valorizando a diversidade entre elas e as aprendizagens construídas coletivamente.

Para que isso se efetive, recorro a vivências práticas, uso de jogos, atividades plásticas e corporais, além de leitura e ampliação da compreensão da dinâmica grupal. Busco essa aprendizagem a partir das experiências vividas no grupo, da valorização da diversidade e da construção coletiva.

Esses encontros formativos que coordeno têm como objetivo geral propiciar a diretoras e CPs um espaço de reflexão e treinamento<sup>10</sup> acerca do papel profissional, que parte do próprio cotidiano de trabalho delas, das experiências pessoais vividas em diferentes contextos e das vivências nos respectivos grupos de formação.

Neste sentido, os princípios que norteiam minhas ações e propostas como formadora assemelham-se aos descritos por Placco e Souza (2006), ao discutirem a aprendizagem do adulto, o qual consideram como sujeito carregado de experiências pessoais e profissionais acumuladas ao longo da vida, e que é a partir dessa bagagem, do confronto de ideias e do aprofundamento em contexto interrelacional que decorre sua aprendizagem.

Durante todo o processo formativo, procuro, como formadora, estabelecer um espaço de confiança para compartilharmos nossas vivências, estimular reflexões sobre o desempenho do papel profissional, coordenar debates e contribuir com a troca de experiências para ampliação da habilidade e do repertório de ferramentas para aprimoramento do seu papel de gestoras, além de valorizar e incentivar uma formação crítica, que atenda às demandas educacionais.

A metodologia que utilizo é pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Socionômica de Jacob Levi Moreno (1889-1974), popularmente conhecida como Psicodramática. O Psicodrama é definido por Moreno (1983, p.207) como: “a ciência que

---

<sup>10</sup> Christov (2003 *apud* ARANHA, 2015) faz crítica ao termo treinamento, comumente utilizado nas décadas de 1970 e 1980 para se referir às propostas de educação continuada, pois se baseavam em propostas previamente elaboradas que, em geral, não privilegiavam a construção intelectual do educador e eram avaliadas frente a parâmetros pré-estabelecidos como verdadeiros para alcançar objetivos predeterminados. Esclareço que não é essa a perspectiva de treinamento que adoto nas formações que coordeno. Pautada nos princípios teóricos e metodológicos do Psicodrama, tenho como objetivo que as gestoras busquem, de forma autônoma, por meio de um dispositivo grupal que favoreça esse processo, a superação das dificuldades no ambiente de trabalho, transformando situações insatisfatórias de modo espontâneo e criativo. Para isso, como psicodramatista, disponho de algumas técnicas, entre as quais destaco o *role-playing* (traduzido para o português como treinamento de papéis) e a técnica da realidade suplementar, as quais serão discutidas mais adiante.

explora a verdade por meio da ação dramática”. Embora não tenha definido o que entende por “verdade”, está implícito, em sua teoria, que se trata de uma verdade “espontânea e criativa”, fundamentada no “aqui-agora”, e que não deve ser conservada. Portanto, seus métodos e sua postura dão ênfase na verdade pessoal, subjetiva, em detrimento da verdade objetiva e histórica, diferentemente da Psicologia Sócio-histórica (PSH) – abordagem teórico-metodológica em que me baseio para fundamentar e validar a análise desta pesquisa – a qual enfatiza a historicidade e a dialética objetividade-subjetividade.

O diagnóstico em psicodrama se revela por meio da ação, cabendo ao psicodramatista apenas iluminá-lo para que o sujeito tome consciência para que, assim, a transformação possa vir a acontecer.

Na teoria psicodramática, o homem é visto sob a perspectiva da Fenomenologia Existencial, na qual a intersubjetividade é um dos pilares básicos para torná-la uma abordagem relacional.

A proposta metodológica moreniana trabalha com fatos e situações trazidos pelo sujeito, levando em consideração, principalmente, o tempo presente – o “aqui-agora” – opondo-se às teorias que fundamentavam a atitude de procurar esclarecer o passado do indivíduo. Entretanto, não desconsidera a influência do passado no presente, tampouco as interferências do contexto social na maneira como os indivíduos se apresentam no contexto grupal<sup>11</sup>, e enfatiza a importância de se pensar a respeito da interação humana, buscando promover a superação de dificuldades e modificando situações desfavoráveis de relacionamento interpessoal.

O método psicodramático tem um campo de ação em que se destacam os contextos, os instrumentos e as etapas, os quais constituem seus alicerces.

Contexto é o espaço-temporal em que os sujeitos se inter-relacionam. Nele, ocorrem vivências coletivas e privadas. Três são os contextos do psicodrama: social, grupal e dramático. O **contexto social** é constituído pela realidade social tal “como é”, ou seja, regida pelas regras e normas sociais de uma determinada comunidade, as quais interferem na maneira como os sujeitos que a ela pertencem pensam, sentem e agem. Tais características estão relacionadas a fatores culturais, antropológicos, econômicos, políticos, educacionais, entre outros. O **contexto grupal** também é constituído pela realidade grupal tal “como é”. Esse contexto é criado pelo grupo e, portanto, tem suas regras e funcionamento próprio. Articula-se por meio dos membros

---

<sup>11</sup> Entendo que a metodologia psicodramática tem pressupostos epistemológicos coerentes com os da PSH – utilizada neste trabalho. No entanto, a PSH, por propor uma análise histórica e dialética, atenderá melhor aos objetivos da presente pesquisa.

de um grupo e suas inter-relações, no qual estão inclusos seus coordenadores (na linguagem psicodramática, terapeutas e egos-auxiliares). Já o **contexto dramático** é constituído pela realidade do “como se”, ou seja, é a entrada no mundo da fantasia, no qual tudo é possível. Nele, as identidades tomam novas formas por meio de personagens, e textos são criados espontaneamente. Nesse contexto, podem-se tornar mais claras vivências intrapsíquicas do contexto social, ou seja, pode-se concretizar nosso mundo interno, que se constrói a partir das nossas vivências no contexto social e/ou grupal, o que é possibilitado pelo caráter protegido e concretamente delimitado desse contexto.

Para que a ação dramática se concretize, a metodologia psicodramática dispõe de cinco **instrumentos**: cenário/palco, protagonista, diretor, ego-auxiliar e plateia/público. O **cenário/palco** é espaço onde ocorre a ação dramática. O **protagonista**, o sujeito que emerge para a ação dramática pela sua disponibilidade para ação e por representar os sentimentos comuns que permeiam o grupo, recebendo, por parte deste, consentimento para representá-lo a partir de procedimentos propostos por quem estiver coordenando o grupo. O **diretor** é o papel assumido por aquele que estiver coordenando o trabalho e para o qual são atribuídas três funções: produtor, terapeuta principal e analista social. Como produtor, tem o dever de buscar conteúdo para a ação dramática nas falas, no corpo ou mesmo na plateia. Como terapeuta, tem o papel e a responsabilidade de que o ato seja terapêutico e não apenas uma ação descomprometida. Sua função de analista social se releva no olhar sociométrico, ou seja, para as dinâmicas relacionais que se explicitam no contexto grupal e nas interferências do contexto social sobre o tema trabalhado. O **ego-auxiliar** é outro instrumento, ao qual são delegadas duas funções: a de retratar papéis e a de terapeuta auxiliar, guiando o sujeito/protagonista, mediante o aquecimento preparatório, para suas ansiedades, deficiências e necessidades, com o objetivo de orientá-lo no sentido da melhor solução de seus problemas. A **plateia/público** configura-se como outro instrumento, cuja função no psicodrama é ajudar o protagonista ao expor seus sentimentos e reflexões pessoais suscitadas pela cena dramática e, ao mesmo tempo, ser ajudada por ele, ao enxergar seu drama sendo representado no dele.

Um ato psicodramático<sup>12</sup> se divide em três **etapas**, sendo elas, respectivamente, aquecimento, dramatização e compartilhamento. O **aquecimento** é o momento do início da sessão e constitui uma necessidade permanente ao longo de todo trabalho. Divide-se em inespecífico e específico. O primeiro tem como objetivo a construção do próprio grupo e o emergir do tema protagônico e/ou de um protagonista. O segundo é a preparação para a ação

---

<sup>12</sup> Ato psicodramático é, na nomenclatura dada por Moreno, um trabalho psicodramático dando ênfase no fato de ter começo, meio e fim num único encontro.

dramática; é a passagem do “como é” para o “como se”. Na **dramatização**, ocorre a ação dramática propriamente dita. Nesta etapa, trabalha-se no “como se”, que favorece o diagnóstico e/ou resolução de conflito expresso pelo **protagonista** ou pelo grupo. Suspendem-se as regras sociais e grupais, assim como as regras da física, o que nos possibilita regressar ou adiantar o tempo, além de podermos falar com pessoas que não estão presentes, ativando o imaginário e a fantasia. Por último, dá-se o **compartilhar**, uma etapa na qual cada elemento do grupo pode expressar aquilo que o tenha tocado na dramatização, os sentimentos e as emoções despertados e sua própria vivência de conflitos semelhantes (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

Kellermann (1998), após fazer uma ampla revisão da literatura psicodramática em busca de uma definição abrangente do que é psicodrama, faz a seguinte afirmação:

O psicodrama é um método psicoterápico no qual os clientes são estimulados a continuar e a complementar suas ações, por meio da dramatização, do role-playing e da autoapresentação dramática. Tanto a comunicação verbal como a não verbal são utilizadas. No ‘aqui-agora’, são representadas várias cenas que retratam, por exemplo, situações vividas de maneira incompleta, conflitos íntimos, fantasias, sonhos, preparação para futuras situações de risco ou expressões improvisadas de estados mentais. Essas cenas tanto se aproximam de situações reais da vida como representam a externalização de processos mentais interiores. Quando necessário, os papéis podem ser desempenhados pelos demais membros do grupo ou por objetos inanimados. São empregadas várias técnicas, tais como a inversão de papéis, o duplo, o espelho, a concretização, a maximização e o solilóquio. (KELLERMANN, 1998, p.24)

Portanto, apesar de estar inserido na metodologia fenomenológica e no pensamento existencialista, o psicodrama traz em si um corpo teórico, técnicas e métodos auxiliares que facilitam esse processo de constituição de grupo, superação de dificuldades intrarelacionais e inter-relacionais e, conseqüentemente, nesse contexto de formação com gestores, desenvolvimento do papel profissional.

Dentre as técnicas que utilizo como psicodramatista, destaco o *role-playing* (traduzido para o português como treinamento de papéis) e a técnica da realidade suplementar.

A técnica psicodramática da realidade suplementar concretiza-se na dramatização do “não acontecido” e tem a finalidade de desvelar o sentido e o significado dessa “realidade” para o protagonista, entendido como o sujeito que emerge para a ação dramática, representando os sentimentos comuns que permeiam o grupo, recebendo, por parte deste, consentimento para representá-lo a partir da dinâmica que vai se revelando no grupo e sendo iluminada por seu diretor/coordenador (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

O *role-playing* se desenvolve em três níveis operacionais: o "*role-taking*" (tomada ou aceitação do papel, socialmente constituído, sem incorporar características pessoais, ou seja, simplesmente imita a partir dos modelos de que dispõe), o "*role-playing*" (apropriação e

exploração simbólica de possibilidades de representação de um determinado papel social) e o “*role-creating*” (desempenho do papel de forma espontânea e criativa, ou seja, com liberdade e incorporação de características pessoais e da subjetividade de quem o desempenha, mas também adequação ao contexto). Em todos eles, procura-se aproximar a interpretação do papel aos aspectos da vida diária do ator. A técnica do “*role-playing*” tem sido amplamente utilizada no campo da educação, justamente por possibilitar o desenvolvimento da espontaneidade, fundamental para a identificação e a aquisição do papel profissional (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

Na área educacional, uma das precursoras na utilização dos métodos de ação e dramatização em sala de aula foi a educadora, pedagoga e psicodramatista argentina Maria Alicia Romaña (1927-2012). Na tentativa de criação de um método didático que fosse mais integrador das necessidades do ser humano, Romaña se baseou na teoria sócio-histórica de Vygotsky<sup>13</sup>, na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e, principalmente, no Psicodrama de Jacob Levy Moreno para propor o Psicodrama Pedagógico (ROMAÑA, 1985). A autora demonstra ser possível a articulação entre essas teorias.

O Psicodrama Pedagógico constitui-se de uma proposta educacional de caráter construtivista e integrador das necessidades humanas, que procura vincular o saber adquirido entre aprendizagem formal e experiências vividas (ROMAÑA, 1985). Segundo Romaña (1985), o ponto de partida da Pedagogia Psicodramática é o conhecimento do grupo e a percepção diagnóstica de seus temas de fundo e envolve o trabalho com o grupo por meio da ação dramática, resgatando e ressaltando a ludicidade, a espontaneidade e a criatividade.

A autora parte do pressuposto que o conhecimento – ou seja, tudo aquilo que pode ser apreendido, sensível ou intelectualmente, pelo formando – recebe intervenção da afetividade que permeia ou seleciona o que vai aprender, e entende que o psicodrama garante a aquisição do conhecimento em nível intuitivo e intelectual, bem como também leva a uma participação maior do formando e a utilização do corpo (ROMAÑA, 1985).

Segundo Romaña (1985), quando a aprendizagem se baseia em técnicas exclusivamente intuitivas, o formando não ultrapassa o conhecimento empírico e, em geral, é difícil chegar sozinho à abstração e à generalização. Do contrário, quando se utiliza exageradamente os procedimentos lógicos, desenvolve desproporcionalmente sua capacidade intelectual, deixando

---

<sup>13</sup> Embora a autora utilize a grafia “Vygotsky” para se referir a este autor, neste trabalho adoto a grafia “Vigotski”, com ‘i’. As primeiras traduções, editadas no Brasil pela editora Martins Fontes, utilizavam a grafia “Vygotsky”. No entanto, os estudos de Vigotski citados nesta pesquisa, datados do final do século passado, passaram a adotar a grafia Vigotski, a qual foi escolhida para este estudo.

de ser criativo na conceituação, porque sua sensibilidade não está exercitada para alimentar sua inteligência. Contudo, defende o psicodrama como técnica didática integradora da condição humana.

Atualmente, concomitante ao projeto de formação na OSC (Supervisão Didática), componho a gestão do Grupo de Estudos e Trabalhos Psicodramáticos (Getep)<sup>14</sup>, que, desde 1973, vem desenvolvendo programas de formação direcionados a diferentes grupos profissionais nas áreas de educação, saúde e relações humanas. Nessa instituição, realizamos diversos programas de formação profissional para favorecer o aprimoramento do trabalho em equipe, abrindo espaço para a interação dos participantes, para a fluidez da comunicação e para a abordagem cuidadosa das questões do cotidiano. Em 2017, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), a equipe do Getep coordenou um trabalho que objetivou capacitar profissionais de diferentes áreas, que atuam na Rede de Atenção Psicossocial do Município de São Paulo, para aprimoramento na coordenação de grupos.

Portanto, em todos os contextos de trabalho, minha atuação tem como base metodológica o Psicodrama, por meio do qual trabalha-se o indivíduo nos seus aspectos corporais, intelectuais, psicoafetivos e relacionais. Desse modo, em qualquer processo de formação, por mais técnico que seja, é possível abrir espaço para atividades lúdicas e descontraídas, para interação e integração. Acredito que a vivência favorece o aprendizado e que até mesmo uma simples leitura pode ser compartilhada de forma divertida e proveitosa, de modo a integrar aspectos cognitivos e afetivos para, assim, ampliar o sentido e a aprendizagem.

Como formadora e como formanda, estou sempre em busca de ir além do pré-estabelecido, do que, na teoria psicodramática, é denominado espontaneidade<sup>15</sup>, e do campo relaxado<sup>16</sup>, para que ela possa emergir, atrelada à criatividade, a partir de um dispositivo grupal

---

<sup>14</sup> O Getep, escola de formação em psicodrama, foi criado por Maria Alice Vassimon em 1973, em plena ditadura militar. Segundo sua fundadora, na ocasião, percebeu que o psicodrama seria um instrumento revolucionário e que deveria ser posto a serviço da grande maioria e não se restringir apenas àqueles que tinham como formação inicial Psicologia ou Medicina, como ocorria. Nesse contexto, o Getep foi fundado para abarcar profissionais que atuavam com grupos, mas que não podiam, por questões burocráticas, ingressarem em outras escolas de formação em Psicodrama para se aprofundarem na teoria e metodologia psicodramática. (Informação verbal, recebida da própria Maria Alice Vassimon, São Paulo).

<sup>15</sup> A espontaneidade é definida por Moreno (1983) como a capacidade de ir além do pré-estabelecido, ou seja, criar uma resposta inédita diante de situações novas ou uma nova ação diante de uma situação já conhecida de modo “adequado” dentro de contexto e num determinado momento, o que permite transformar aspectos insatisfatórios.

<sup>16</sup> Os recursos psicodramáticos empregados buscam favorecer a cocriação de um campo relaxado, com a finalidade de que o indivíduo descubra formas alternativas de conduta e, assim, possa ampliar o seu repertório de respostas para dada situação. Entende-se por conduta em campo relaxado aquela que surge no indivíduo, norteando-se, em primeiro lugar, por uma tomada de distância do objetivo a ser atingido, seguindo-se de uma cuidadosa análise das possíveis respostas alternativas àquela situação. No campo relaxado, crescem as possibilidades de relações que permitem ao indivíduo alcançar uma meta. Já no campo tenso, toda a conduta do indivíduo se encontra fortemente marcada por uma concentração unicamente dirigida à meta, o que impossibilita as ampliações de relações para a sua adaptação.

que facilite esse processo.

Foi essa busca por ampliar meus conhecimentos que me trouxe ao Mestrado Profissional e que me fez aceitar o desafio lançado pela minha orientadora, Ia (como gosta de ser chamada), de desenvolver uma pesquisa partindo de um referencial teórico-metodológico de que possuo pouquíssima “bagagem”: a PSH.

Minha proposta inicial para essa pesquisa era compreender qual a visão das diretoras e das CPs sobre essa proposta de formação, as contribuições desse processo formativo no campo de atuação das gestoras e quais os desdobramentos nas unidades educacionais em que atuam.

Entretanto, por se tratar de uma pesquisa de Mestrado Profissional e não haver tempo hábil para análise de um trabalho tão extenso, foi necessário fazer alguns recortes.

Ao realizar a análise dos estudos correlatos, constatei que as pesquisas sobre formação continuada de diretores que atuam na educação infantil são muito mais escassas do que as que têm CPs como sujeitos. Além disso, entendo que o diretor se configura como o principal representante do processo de gestão da unidade educacional e, portanto, o investimento na formação deles é de fundamental importância para melhoria da atuação profissional de toda a equipe, no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança pequena. Por essas razões, elejo o grupo de diretoras como sujeitos dessa pesquisa.

Sendo assim, sem perder de vista o objetivo do meu trabalho, que é proporcionar às diretoras um espaço de reflexão e treinamento do papel profissional, partindo do seu cotidiano de trabalho, das experiências pessoais vividas em diferentes contextos e vivências nos respectivos grupos de formação, interessa-me saber: **quais significações as diretoras atribuem ao seu trabalho? Quais as mediações constitutivas desses movimentos?** Nesse sentido, o **objetivo geral** dessa pesquisa é analisar e compreender as significações que as oito diretoras que atuam nos CEIs administrados por esta OSC em parceria com a PMSP atribuem ao seu papel de diretora.

Os **objetivos específicos** dessa pesquisa são:

- Aprender as mediações que constituem essas significações.
- Identificar desdobramentos dessas significações, construídas pelas diretoras, em propostas de ações no contexto em que elas atuam.
- Investigar as necessidades formativas do grupo de diretoras.

Tendo em vista que esse processo formativo vem acontecendo há cerca de 10 anos, outro recorte que se fez necessário foi em relação ao tempo. Para sanar a questão temporal,

considerou-se que, desde março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, houve inúmeras mudanças<sup>17</sup> na atuação dos profissionais que trabalham na área da educação e, assim, elege-se o período da pandemia como espaço temporal para análise do processo de significação do papel de diretora de CEI parceiro.

Esta pesquisa, pautada no referencial teórico-metodológico da PSH, contribuirá para a produção de conhecimento sobre os sentidos e os significados (significações) do papel profissional e social de diretoras de CEIs conveniados com a PMSP, iluminando as mediações constitutivas desse processo de significação, buscando explicitar, explicar e compreender as interrelações historicamente, de maneira dialética. Além disso, poderá revelar movimentos, necessidades e atitudes das diretoras em seu campo de atuação profissional.

---

<sup>17</sup> A partir do dia 23/03/20, com o anúncio da suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, foi determinada a antecipação do recesso escolar, como previsto no Decreto nº 59.283/20, de 16/03/20 – que declarou situação de emergência no município de São Paulo e definiu outras medidas para o enfrentamento da pandemia. A referida determinação, que suspendeu o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço, foi prorrogada pelo Decreto nº 59.335/20, de 06/04/20. Assim, o término do recesso escolar se deu apenas em 09/04/20, o que não significou a volta das atividades presenciais. Seguindo orientações da Instrução Normativa SME nº15/2020 (que estabeleceu critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela SME para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e outras providências) e, subsidiadas pelas orientações descritas na “Carta aos Educadores”, enviada pela SME, as equipes dos CEIs criaram planos de trabalho emergencial. Aplicado em ambiente virtual e com parceria da referida Secretaria, que distribuiu material impresso pelos Correios, o plano citado visou atender ao dispositivo legal, com vistas a oferecer a bebês e crianças oportunidades de aprendizagens, por meio de conteúdos digitais, durante todo o período de situação de emergência no município de São Paulo.

## 2 ESTUDOS CORRELATOS

O levantamento das pesquisas relacionadas à formação continuada de gestores de CEIs, mencionadas neste trabalho, foi realizado a partir das produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de quatro combinações, utilizando das seguintes expressões: “formação continuada de gestores”, “formação continuada de diretores”, “formação continuada de coordenadores pedagógicos”, “formação continuada de diretores e coordenadores pedagógicos”, “educação infantil”, “rede municipal de São Paulo” e “rede conveniada<sup>18</sup>”.

A expressão “formação de diretores e coordenadores pedagógicos”, objeto inicial dessa pesquisa, foi localizada em 333 trabalhos com enfoques em diferentes campos de atuação. Diante desse elevado resultado, para restringir as buscas ao enquadramento da “educação infantil” e da “rede conveniada”, optou-se por iniciar as buscas com a combinação das expressões supracitadas, da seguinte maneira: “formação continuada de gestores”, “educação infantil” e “rede conveniada”, o qual resultou em apenas uma dissertação.

Frente a este resultado de uma única pesquisa, pressupõe-se que a palavra-chave “gestores”, a qual foi eleita partindo do pressuposto que incluiria os diretores e coordenadores pedagógicos, não demonstrou ser uma boa opção. Sendo assim, diante da escassez de pesquisas decorrentes dessa combinação, optou-se por separar “formação continuada de gestores” nas expressões “formação continuada de diretores” e “formação continuada de coordenadores pedagógicos”, elaborando dois novos agrupamentos.

Desse modo, na segunda combinação, manteve-se as expressões “educação infantil” e “rede conveniada”, mas a expressão “formação continuada de gestores” foi substituída por “formação continuada de diretores”. Assim, o resultado se ampliou para cinco pesquisas, sendo que uma delas foi a dissertação que já havia aparecido na busca anterior. Posteriormente, um terceiro agrupamento de descritores foi realizado utilizando as expressões: “formação continuada de coordenadores pedagógicos”, “educação infantil” e “rede conveniada” a qual resultou em três pesquisas, sendo uma replicada da segunda combinação.

Diante da constatação de poucos resultados utilizando a combinação dos descritores

---

<sup>18</sup> A expressão “rede parceira”, que passou a vigorar para os municípios a partir de 1º de janeiro de 2017, em detrimento de “rede conveniada” também foi combinada às expressões: “formação continuada de gestores” e “educação infantil”, resultando em duas pesquisas, porém, sem relação com o tema desse estudo. Posteriormente, tentou-se uma nova combinação utilizando as expressões: “formação de diretores”, “educação infantil” e “rede parceira”, mas nenhum registro foi encontrado.

citados acima e pela reprodução de algumas pesquisas das buscas anteriores, optou-se por um quarto agrupamento, com o intuito de estender a busca para toda a rede do município de São Paulo e integrar os diretores e coordenadores pedagógicos em um mesmo descritor. Para isso, utilizou-se as seguintes expressões: “formação de diretores e coordenadores pedagógicos”, “educação infantil” e “rede municipal de São Paulo”. O resultado dessa busca foram 12 pesquisas, sendo 10 dissertações e duas teses, dentre as quais as mais relevantes foram as focadas na análise de processos formativos.

Abaixo, no Quadro 1, os resultados obtidos nesse levantamento de estudos correlatos:

**Quadro 1 – Pesquisas Correlatas**

<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD</b>		
<b>Descritores utilizados na pesquisa</b>		
<b>1ª Combinação de palavras</b>		
<b>Sem restrição de período</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Formação continuada de gestores / Educação infantil / Rede conveniada</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Teses	0	0
Dissertações	1	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>2ª Combinação de Palavras</b>		
<b>Sem restrição de período</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Formação continuada de diretores/ Educação infantil/ Rede conveniada</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Teses	1	1
Dissertações	4	3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>3ª Combinação de Palavras</b>		
<b>Sem restrição de período</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Formação continuada de coordenadores pedagógicos/ Educação infantil/ Rede conveniada</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Teses	0	0
Dissertações	3	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>4ª Combinação de Palavras</b>		
<b>Sem restrição de período</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Formação de diretores e coordenadores pedagógicos/ Educação Infantil/ Rede municipal de São Paulo</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Teses	2	0
Dissertações	10	2
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A seguir, apresentam-se alguns dados das produções científicas selecionadas, entendidos como relevantes para esta pesquisa. Não houve restrição de período para o levantamento dos estudos correlatos, tampouco como fator de exclusão, mas as pesquisas selecionadas são recentes, realizadas no período de 2015 a 2021, o que indica ser um campo de pesquisa que vem crescendo nos últimos anos.

A análise dos estudos foi distribuída nos seguintes eixos: **formação continuada de gestores na educação infantil e análise de processos formativos desenvolvidos na rede do município de São Paulo.**

Os estudos foram selecionados a partir da leitura dos resumos, tendo como critério a exclusão de trabalhos com foco na formação de professores e os que não foram realizados em CEIs da rede municipal de São Paulo. Após a leitura dos resumos, foram escolhidos seis trabalhos para análise, sendo cinco dissertações e uma tese, nos quais a necessidade de pensar a formação dos gestores foi abordada. Foi incluído, também, como estudo correlato, uma pesquisa de doutorado ainda não publicada, defendida no final de 2021, que buscou compreender o impacto da formação continuada na atuação de duplas gestoras que trabalham com a primeira infância numa instituição vinculada ao terceiro setor.

Selecionou-se estudos que versaram sobre a **formação continuada de gestores** (diretores e coordenadores pedagógicos) e **suas necessidades formativas**, como as dissertações de Brustolin (2018), que focou nas diretoras; Leite (2018), que enfocou coordenadoras pedagógicas (CPs); e Panizza (2018) e Szabo (2021), que analisaram as equipes gestoras (diretora e CP). Também foram eleitas pesquisas que **examinaram propostas formativas desenvolvidas com gestores na rede do município de São Paulo** como os estudos de Borges (2015) e Lima (2016).

Outro estudo selecionado foi a tese de Craveiro (2015), a qual, embora não abordasse especificamente a formação de gestores, tampouco analisasse os processos formativos, colabora para a validação deste trabalho visto que, ao analisar as causas que contribuem para as diferenças entre a qualidade do atendimento nas redes direta e conveniada, aponta a ausência de ações formativas voltadas às equipes da rede conveniada.

Craveiro (2015), partindo da comparação entre os CEIs pertencentes a rede conveniada e os da rede direta e da constatação de um cenário de desigualdade que se revela na diferença salarial, de jornada de trabalho, no acesso a formações, nos grupos de estudos e materiais pedagógicos, buscou verificar as causas que corroboram para a diferença na qualidade do atendimento oferecido pelos CEIs conveniados, vista como inferior. A autora analisou, também,

as implicações desses fatores que as diferenciam, para a implementação da política de educação infantil.

Esta investigação, de abordagem qualitativa, foi feita por meio de estudos de casos. Foram analisadas 25 CEIs pertencentes às Diretorias Regionais de Educação (DREs) de Butantã, Campo Limpo e Guaianases.

A pesquisa revelou que o poder público municipal contribui para a manutenção das desigualdades existentes entre a rede direta e conveniada ao não lidar institucionalmente com esta questão. Os resultados apontam condições que interferem no atendimento, as quais são materializadas por meio do espaço físico e dos materiais pedagógicos disponíveis, das características da equipe de profissionais (número de funcionários, acesso a formação continuada e nível de remuneração) e da diversidade de atividades oferecidas às crianças. Verificou-se que a localização da unidade educacional, os recursos da entidade mantenedora e a forma como apoia as equipes têm grande peso no atendimento oferecido. O estudo também revela que o papel exercido pela direção da unidade educacional contribui significativamente para a qualidade do serviço prestado.

A tese de Craveiro (2015) colabora para a validação deste estudo, visto que, além de indicar a necessidade de investimento em processos formativos que se destinem às equipes dos CEIs da rede conveniada, aponta o papel exercido pelo diretor como de fundamental relevância para a qualidade do atendimento prestado nos CEIs.

Panizza (2018) menciona, além da tese de Craveiro (2015), outros estudos que apontam divergências entre rede direta e conveniada, incluindo a diferença de formação continuada em serviço.

A autora identificou necessidades, desafios e possibilidades formativas das equipes gestoras nos CEIs da rede conveniada no município de São Paulo, a fim de propor indicativos para formação de diretores e CPs no papel da supervisão escolar, com vistas a colaborar e qualificar as ações educativas desenvolvidas nas unidades educacionais.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou-se de entrevista narrativa semiestruturada para compreensão das necessidades formativas de quatro sujeitos, duas duplas gestoras (diretora e CP) de dois CEIs da rede conveniada. A análise das necessidades dos gestores foi subdividida em três campos: formação, institucional e gestão.

No campo da formação, foi levantada a necessidade de maior interação e relação com outros profissionais da área, conhecimento administrativo e pedagógico relacionados com o pessoal e formação continuada baseada nas documentações normativas, no planejamento e na realidade de cada unidade educacional. No campo institucional, referem necessidade de maior

qualidade de vida, progressão positiva de carreira e formação continuada, desde o início da vida profissional, proposta pela mantenedora do CEI. Por fim, no campo da gestão, demandam compreender as responsabilidades inerentes ao cargo, relacionar-se bem com a comunidade, assegurar práticas de trabalho em grupo, participação da comunidade educativa nas tomadas de decisão, compreender as necessidades do grupo com o qual atuam, serem mais empáticas, pacientes, valorizadas, dispostas a aprender, trabalhar em equipe, ouvir mais do que falar e contribuir para que o professor entenda o seu valor.

O estudo resultou em indicativos para uma proposta formativa que, por meio de um calendário integrado entre o CEI e o departamento pedagógico da DRE e a Supervisão Escolar, contemple a escassa formação nos CEIs da rede conveniada com propostas significativas para as equipes gestoras.

Brustolin (2018) também investigou necessidades formativas de diretores que atuam em CEIs da rede conveniada. A autora buscou identificar dificuldades e desafios encontrados no cotidiano de atuação desses profissionais, bem como, no processo formativo deles. Investigou também fontes de apoio e quais saberes lhes são necessários.

A pesquisa de Brustolin (2018), de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento um questionário composto por perguntas fechadas e abertas e a escala de atitude. As análises realizadas pela pesquisadora constataram que se faz necessário um investimento em formação continuada para os diretores que atuam em CEIs conveniados a fim de enfrentarem os desafios apontados por eles: falta de formação, adaptação das famílias ao atendimento oferecido no CEI, gestão da equipe, gerenciamento dos recursos financeiros, além da necessidade de orientação, troca entre pares e apoio.

O estudo de Leite (2018), que se destinou a investigar a formação continuada de CPs que atuam em CEIs da rede conveniada do município São Paulo, revela que, na prática, as CPs sentem falta de apoio, necessidade de orientação e falta de clareza em relação às próprias atribuições o que, em tese, faz parte da função formativa atribuída ao papel de diretor.

Por esta razão, mesmo após definir como sujeito desta pesquisa as diretoras dos CEIs conveniados, apresento a pesquisa de Leite (2018) – que se propôs a investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional dessas profissionais, bem como caracterizá-las e identificar os elementos facilitadores ou dificultadores do seu desenvolvimento profissional.

A autora investigou CPs que atuam em CEIs conveniados com a DRE Itaquera. Utilizou abordagem qualitativa, e a coleta dos dados foi realizada por meio de questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, o qual foi aplicado em reuniões da Divisão Pedagógica

(Diped), previamente agendadas. Os dados coletados na pesquisa possibilitaram identificar as muitas dimensões presentes na atuação dessas profissionais, permeadas pelos desafios presentes em seu contexto, vinculados às questões da formação e às condições da carreira.

A análise das percepções das CPs revelou maior incidência dos aspectos facilitadores de desenvolvimento profissional, ao considerar a frequência das respostas vinculadas ao desejo de continuar crescendo profissionalmente e de permanecer no cargo. Apontou aspectos dificultadores relacionados a condições da carreira, como: baixo salário; reduzido quadro de recursos humanos; falta de apoio humano nos desafios diários; acúmulo de função; pouca clareza das próprias atribuições; conflitos interpessoais (principalmente com as professoras); deficiente infraestrutura de algumas unidades educacionais; falta de matéria prima para a realização do trabalho; escassez de formações que se destinem a elas; poucos momentos para realizar a formação com as professoras previstos na rotina; e limitado reconhecimento do trabalho desenvolvido, tanto por parte dos mantenedores como dos dirigentes da PMSP.

Apesar do cenário tão adverso, o desejo de permanecer CP, de progredir na carreira e contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras e, assim, garantir atendimento de qualidade, prevaleceu nas respostas dadas pelas CPs. O estudo de Leite (2018) revela desejo das CPs que atuam em CEIs da rede conveniada por mais espaços de reflexão, problematização e construção coletiva de ferramentas para superação das dificuldades no ambiente de trabalho, de modo a repensar as práticas, as relações, para, assim, qualificar o trabalho.

O trabalho de Brustolin (2018) demonstra necessidades relatadas pelas CPs – falta de apoio, necessidade de orientação e falta de clareza em relação às próprias atribuições – semelhantes às do estudo de Leite (2018), descritas por diretoras – necessidade de orientação, troca entre pares e apoio.

A pesquisa de Panizza (2018) reforça ainda mais essa semelhança entre as necessidades das diretoras e CPs, visto que, ao analisar os desafios, demandas e possibilidades formativas das equipes gestoras nos CEIs da rede conveniada no município de São Paulo, identificou que, tanto por parte das CPs como das diretoras, há necessidade de maior interação e relação com outros profissionais da área; compreender as respectivas atribuições; estreitar vínculos com a comunidade; ampliar a participação da comunidade educativa nas tomadas de decisão; compreender as necessidades do grupo e valorizar os profissionais com os quais atuam; assegurar práticas de trabalho em grupo e desenvolver habilidades como: empatia, paciência, escuta, disposição para aprendizagem e trabalho em equipe.

Frente à constatação dessas semelhanças entre as necessidades formativas das diretoras e CPs, ficam as seguintes questões a serem, ainda, pesquisadas: **será que as diretoras têm**

**clareza do papel de formadora delas? Será que se sentem capacitadas a atuarem como formadoras, auxiliando a CP, por exemplo, a ampliar o conhecimento sobre as atribuições inerentes à sua função?**

As pesquisas de Panizza (2018), Brustolin (2018) e Leite (2018) evidenciam a necessidade de pensar e garantir, na rotina dos CEIs conveniados, espaços formativos focados no desenvolvimento do papel profissional e social das gestoras, partindo da realidade do cotidiano delas, bem como da troca entre a equipe. Além disso, os resultados das pesquisas supracitadas, que buscam identificar desafios e dificuldades e descrevem necessidades formativas dessas profissionais, indicam que a formação inicial das gestoras não atende à demanda do exercício da função formadora atribuída ao cargo, conforme apontam, também, Placco e Souza (2018).

O trabalho de Borges (2015) demonstra que, quando o diretor assume a liderança pedagógica e desenvolve um plano de formação em serviço em parceria com as CPs, pode contribuir para transformações na cultura escolar e, assim, promover avanços nas práticas, a partir da qualificação de um plano de formação que atenda às reais demandas da comunidade educativa.

Borges (2015), que analisou as repercussões de um processo formativo destinado a gestores na transformação da cultura escolar, também contribui no sentido de validar a importância da garantia de espaços formativos para gestores que partam da realidade do contexto escolar.

A autora avaliou possibilidades de ressignificação de práticas pedagógicas e de gestão quando a formação continuada é vista como ponto de partida para a descoberta do potencial transformador da cultura escolar na educação infantil.

Borges (2015) buscou identificar concepções de infância, educação infantil, gestão escolar, práticas pedagógicas e formação de professores na cultura escolar da escola investigada. Para isso, partiu da análise de documentos produzidos pela equipe gestora e docente, no período de 2000 a 2010, e sistematizou as informações obtidas nesses registros produzidos na escola (atas, avaliações, PPP, planos de trabalho e diários de bordo) de modo a produzir um diálogo com o referencial teórico a partir de categorias produzidas utilizando-se, como procedimento, a análise de conteúdo postulada por Bardin (2011 *apud* BORGES, 2015).

Com base no estudo realizado, a pesquisadora concluiu que o gestor escolar, quando assume a liderança pedagógica para além da gestão dos processos administrativos e desenvolve um plano de formação em serviço em parceria com o CP, pode contribuir para mudanças na cultura da escola.

Os resultados apontam que a gestão escolar, como liderança pedagógica, mobilizou a equipe de professoras para transformações nas práticas presentes na cultura escolar. Revelaram, também, que, por meio de um plano de formação em serviço, a gestão escolar desnaturalizou a cultura da escola e provocou reflexões acerca das concepções de infância, criança e de proposta pedagógica desenvolvidas na unidade educacional. Demonstraram, ainda, que a direção, quando implicada nos processos pedagógicos, ou seja, atuando em parceria com a coordenação pedagógica, pode qualificar o plano de formação da equipe e promover avanços mais significativos nas mudanças das práticas.

A pesquisa de Borges (2015) revela a importância de investir na formação dos gestores e que esta repercute diretamente na atuação dos professores. Demonstra, ainda, a relevância da inclusão de aspectos teóricos nos processos formativos, com vistas a promover a implantação de novas práticas que considerem as políticas públicas para a primeira infância.

A dissertação de Lima (2016) também analisou ações formativas e buscou compreender as apropriações dos gestores. A autora investigou contribuições, limites e possibilidades que um programa formativo, denominado “A rede em rede – a formação continuada na educação infantil”, trouxe para a construção dos saberes de diretores e CPs que atuam nos CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) na cidade de São Paulo, na perspectiva do exercício de uma gestão pedagógica e compartilhada.

Pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou como procedimentos metodológicos a revisão do ordenamento legal e dos documentos normativos sobre educação infantil desde a publicação da Constituição de 1988, pesquisa documental no arquivo da Memória Técnica Documental da SME, além da análise de documentos produzidos no âmbito do programa em questão e entrevistas semiestruturadas para investigar as apropriações dos gestores quanto aos conteúdos tratados no programa “A rede em rede – a formação continuada na educação infantil”.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas nas dependências da DRE de São Miguel, com data previamente agendada com as CPs e diretoras de quatro unidades de educação infantil da região de São Miguel Paulista. Para contrapor o que se observa na proposição do programa e as apropriações dos gestores que o frequentaram, a autora investigou como o programa “A rede em rede” pode ter influenciado a ação dos gestores escolares em seu cotidiano de trabalho, bem como a apropriação de práticas de gestão pedagógica e compartilhada, buscando compreender os limites e as possibilidades desse programa.

Os resultados do estudo revelam que a pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a proposição de programas de formação continuada em redes públicas de educação infantil para

a consolidação de práticas de gestão numa perspectiva pedagógica e compartilhada. Os achados demonstram que programas de formação devem considerar as seguintes condições: continuidade, acompanhamento e a articulação das ações de formação, envolvendo os diferentes segmentos profissionais que atuam nas unidades educacionais.

Os estudos de Borges (2015) e Lima (2016) demonstram que a formação continuada em serviço deve ser uma atividade intencional e relacional, ou seja, deve contemplar as demandas emergentes, partindo da realidade de trabalho das gestoras, e as orientações pedagógicas que considerem as políticas públicas para a primeira infância, de modo a garantir a articulação entre a teoria e a prática.

Outro estudo, ainda não publicado, mas que não poderia deixar de ser mencionado neste trabalho, pois corrobora com esta pesquisa, é a tese de Szabo (2021), a qual teve como objetivo analisar o impacto da formação contínua na atuação de duplas gestoras, constituídas pelos cargos de CP e diretora, que atuam na rede parceira, envolvidas na educação da primeira infância. O foco foi a formação contínua, com vistas à qualificação das ações da gestão em prol da melhoria da qualidade da educação.

Szabo (2021) parte dos pressupostos de que: as diretoras participantes da pesquisa têm um olhar mais voltado à atuação administrativa, burocrática, distante das questões pedagógicas, encerrando-se em prestação de contas, documentos e supervisão do trabalho da equipe, até mesmo da CP, pois acreditam, muitas vezes, que essa ação é necessária para a constituição da parceria; que as CPs compreendem que seu papel seja de formadora da equipe docente, mas não sabem como desenvolvê-lo, pendendo mais para um olhar de ajuda, auxílio e, muitas vezes, de quem “vigia” o trabalho, sem intenção formativa; e de que as duplas gestoras são resistentes à teorização de suas ações, talvez por não conhecerem teorias que sustentariam as reflexões sobre seu fazer, sobre sua atuação e sobre a implementação de um currículo que defende a escuta de bebês e crianças como ponto de partida para organização dos tempos, espaços e narrativas que compõem a educação infantil.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, valeu-se de questionários para traçar um perfil dos sujeitos e selecionar a amostra que atendesse aos objetivos dessa pesquisa. Como estratégias de produção de dados, utilizou uma roda de conversa com as CPs e outra com a diretoras, pois este método parte da necessidade do diálogo, da partilha de ideias e saberes das participantes. Posteriormente, realizou entrevistas, que tiveram como orientação as rodas de conversa para construção do roteiro, com duas duplas gestoras – entendendo essa ação como oportunidade de movimento reflexivo.

Para análise dos dados, a autora utilizou como ferramenta o software NVivo 12 – o qual

extraí palavras-chaves e principais ideias das falas das participantes da pesquisa e faz relações contextualizando em que situações estas palavras aparecem – e adotou o conceito de análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2011 *apud* SZABO, 2021).

As hipóteses apresentadas inicialmente foram confirmadas. Diante dos dados produzidos e analisados, evidencia-se que as CPs compreendem que seu papel seja de formadoras da equipe docente, porém, há indícios de que nem sempre sabem como desenvolvê-lo. A análise também revela que as diretoras, muitas vezes, pendem para realização das ações burocráticas, desconsiderando as concepções de currículo, de infâncias, de necessidades e particularidades do território em seus encaminhamentos. Grande parte das diretoras consideram as CPs como líderes da proposta pedagógica, eximindo-se dessa atribuição e transferindo a responsabilidade do sucesso ou fracasso às suas parceiras.

Os resultados apontam a necessidade de compreensão de que ambas as componentes das duplas, CPs e diretoras, abram espaço para o trabalho de colaboração entre pares, com vistas à consolidação de melhores relações e de desenvolver todo o coletivo. Tal compreensão perpassa a garantia de formação contínua para o desenvolvimento de diretoras e CPs como política pública. Indica, ainda, a necessidade de articulação entre os diferentes setores (SME, DRE, entidades mantenedoras e assistência social), com o objetivo de consolidar a gestão dos processos que os envolvem, diminuindo a sobrecarga e a sobreposição na atuação das diretoras e CPs, propiciando o investimento em suas tarefas principais: liderar ações pedagógicas promotoras de educação de qualidade para todos, bebês e crianças.

Esses resultados apresentados por Szabo (2021) reforçam os achados da pesquisa de Panizza (2018), que levanta a necessidade, no campo da formação, de maior interação entre equipes gestoras, conhecimento administrativo – relacionado com o pessoal – e pedagógico – atrelada à formação continuada baseada em documentações normativas e à realidade de cada unidade educacional. Também reafirmam os dados obtidos no estudo de Leite (2018), que apontam que as CPs sentem falta de apoio e necessidade de orientação em relação às próprias atribuições, incluindo o papel de formadora da equipe docente, o que deveria ser executado pelo diretor, já que faz parte das atribuições dele.

Nos trabalhos que avaliaram necessidades formativas e propostas de formação continuada de gestores que atuam em CEIs da rede conveniada do município de São Paulo, é perceptível que a temática tem sido admitida como importante para a implementação de programas formativos com vistas ao aprimoramento das práticas e à diminuição da desigualdade existente entre a rede direta e a parceira.

Sendo assim, a escassez de pesquisas que abordam a formação continuada de diretores de CEIs da rede parceira do município de São Paulo, bem como as necessidades formativas deles, impulsionam o desenvolvimento deste estudo, posto que os gestores são personagens fundamentais para garantir bom funcionamento e promover atendimento de qualidade.

A autora parte do pressuposto de que o investimento na formação continuada de diretoras de CEIs parceiros e a consequente ampliação da consciência da sua representatividade no grupo que coordenam, bem como do caráter formativo da função que exercem, é de fundamental importância para o aprimoramento das práticas que se destinam à primeira infância.

Neste sentido, investigar, analisar e compreender as significações que as oito diretoras que atuam em CEIs administrados por uma OSC, em parceria com a PMSP, atribuem ao seu papel profissional, justifica-se como relevante.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Partindo dos estudos realizados até aqui e com a intenção de aprofundar a temática da presente pesquisa, buscou-se ampliar o embasamento teórico para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, considerou-se os conceitos de **diretor, gestão escolar, formação e necessidades formativas** como relevantes para a fundamentação teórica deste estudo.

Além destes conceitos, tendo em vista que este estudo busca investigar os sentidos e significados atribuídos por diretoras de CEIs que atuam em parceria com a PMSP sobre seu papel profissional, iluminando as mediações constitutivas desse processo de significação do que é ser diretora, revelando movimentos e necessidades, a pesquisadora recorreu a alguns conceitos propostos por Dubar (2005) e seus seguidores para pensar a construção da **identidade** das diretoras.

Segundo Dubar (2005), a identidade é fruto dos processos de articulação entre processo biográfico (identidade para si) e relacional (identidade para o outro).

[...]o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) [...] o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. (DUBAR, 2005, p.155-156)

O processo biográfico é subjetivo e pode ser apreendido pelo conteúdo e pelo modo como o sujeito relata sua trajetória de vida. O processo relacional parte da transação objetiva, é o caminho da atribuição de uma identidade à sua incorporação (ZANATTA, 2011).

Sendo assim, para Dubar (2005), a constituição identitária se dá como um processo caracterizado pelo movimento dialético entre atos de atribuição – aquilo que eu compreendo do que os outros esperam que eu seja, não só do ponto de vista legal, mas também incluindo expectativas, valores e desejos – e atos e sentimento de pertença – aquilo que eu assumo como parte da minha identidade, de mim para mim e para o outro.

Sobre esse processo de constituição identitária, Placco (2010) se baseia nos estudos de Dubar (2005) para afirmar que movimentos de mudança identitária produzem crises, ou seja, discordâncias entre o atribuído e o assumido, entre a forma identitária conferida e a que se atribui. Nesses momentos, são acionadas estratégias identitárias, ou seja, mecanismos para acomodar ou diminuir a distância entre as duas identidades e, assim, busca-se a superação das contradições.

Pautada nos ensinamentos de Dubar (2005), Placco (2010) afirma, ainda, que, para pensar o ser humano hoje, é necessário atentar para como ele lida com movimentos de assimilação e rejeição do que lhe é atribuído, ou seja, como enfrenta as crises identitárias, bem como analisar as estratégias de que dispõe para lidar com esses processos.

Assim, a identidade, tanto a atribuída quanto a adquirida pelo sentimento de pertencimento, é assimilada no processo de interação, e, a este, podemos vincular o processo de reconhecimento: reconhecimento do outro e reconhecimento de nós mesmos através dos outros.

Em outros termos, o indivíduo é identificado nos diferentes contextos de que participa, os quais Dubar denomina de “mundos vividos”. No entanto, ocorre, ao mesmo tempo, um processo subjetivo que, para Dubar (2005), é o que possibilita falarmos de uma negociação identitária para a construção de identidades sociais.

Por isso, quando se refere à identidade, Dubar (*apud* PLACCO; SOUZA, 2016) prefere usar a expressão formas identitárias, explicitando que:

[...] nos diferentes contextos ou em diferentes momentos, ou diante de situações novas e diversificadas, várias identidades são assumidas, em resposta à tensão entre as diferentes atribuições recebidas e as diferentes identificações com diferentes atribuições, reveladas como pertenças. Assim, entre o que os outros dizem ao sujeito que ele é e aquilo com que o sujeito se identifica, diferentes identidades – ou formas identitárias – emergem. (PLACCO; SOUZA, 2016, p.49)

Portanto, Dubar (2005 p.136) entende a identidade como construída nas relações e a define como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processo de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.”.

Posto isso, para compreender o processo de constituição identitária de diretores, faz-se necessário saber quais atribuições lhes são conferidas.

Partindo da concepção de Libâneo (2018), entende-se que o **diretor** de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da unidade educacional e, por conta dessas atribuições que lhe são designadas, necessita de conhecimentos nessas duas áreas.

O diretor responde pela gestão geral da escola. É o responsável pela supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal e pelas relações com a comunidade. É ele quem se encarrega das funções administrativas relacionadas a contratação dos recursos humanos, da parte financeira e de manutenção do prédio em que a unidade escolar se localiza, bem como pela aquisição dos recursos materiais. Não raro, delega o acompanhamento pedagógico, em sala de

aula, ao coordenador pedagógico, o que não significa que não participe dos processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2018).

Paro (2015), pautado nos ensinamentos de José Querino Ribeiro (1968), debate a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar, ou entre o diretor escolar e o administrador escolar. Partindo da análise de Ribeiro (1968), o autor faz questão de deixar nítida a diferença entre ambas as funções enfatizando que a **direção** é a função do mais alto nível, sendo o diretor escolar aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado da unidade de ensino. Como a própria denominação indica, a direção envolve linha superior e geral de conduta, inclusive a capacidade de liderança para escolha da filosofia e política de ação. Já a **administração** é atribuição que o diretor pode executar ou encarregar alguém de fazê-la sob sua responsabilidade. Nessa perspectiva, a direção contém a administração, sendo mais abrangente. Portanto, pode-se afirmar que a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se a responsável última pela instituição e, assim, garantir seu funcionamento de acordo com uma filosofia e uma política de educação.

Libâneo (2018) aponta algumas razões para se destacar o papel do diretor, entre as quais a capacidade de fazer com que a instituição de ensino seja respeitada e valorizada pela comunidade educativa. Para isso, faz-se necessário bom vínculo com as famílias e demais órgãos da comunidade. O autor aponta que o crescimento da população, a urbanização e as mudanças da sociedade, especialmente nos últimos 50 anos, conferem às instituições de ensino responsabilidades que antes correspondiam aos pais, demandam uma ligação maior da equipe da unidade educacional com outras instituições, tornando mais complexa a tarefa de organização e gestão. Vale ressaltar que, ao fazer essa afirmação, o autor não se refere, especificamente, à educação infantil, contexto no qual essa parceria entre as famílias dos atendidos e a equipe do CEI sempre foi fundamental para a qualidade do trabalho com as crianças pequenas.

Espera-se do diretor, como líder, que consiga aglutinar as aspirações, os desejos e as expectativas da comunidade educativa e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da unidade educacional na gestão de um projeto comum. Posto isto, ser diretor demanda conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e assegurar práticas de trabalho em grupo, para garantir a participação de educandos, especialistas, professores e pais no processo de tomada de decisões e na solução de problemas (LIBÂNEO, 2018).

Sendo assim, cabe ao diretor pôr em ação o processo de tomada de decisões e organizar e coordenar o trabalho para que ele se efetive da melhor maneira possível.

Sobre a postura do diretor, Libâneo (2018) afirma que, na prática, observa-se diretores

com condutas mais ou menos individualizadas, ou seja, cuja direção assumida pode estar centrada nos próprios interesses ou nos do coletivo.

Nesta perspectiva, a direção é definida por Libâneo (2018, p.88) como “um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.”

Paro (2015) aponta que, no sistema de ensino vigente em nossa sociedade, o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, é o mais frequente. Neste sentido, o diretor estabelece os objetivos e determina que eles sejam atingidos, restando as seus subordinados executar as ações necessárias ao cumprimento das metas.

Entretanto, Paro (2015) enfatiza que isso não nos impede de pensar num modelo de direção no qual os fins sejam estabelecidos pelos próprios indivíduos, que dispõem esforço em realizá-los e que se investem, também, na função de zelar diretamente por seu cumprimento.

Não podemos desconsiderar, como nos aponta Aranha (2009), a centralidade do contexto particular de ação para compreensão dos sentidos que os diretores, participantes em uma interação, atribuem à sua atividade. Sendo assim, a significação que as diretoras constituem sobre o seu papel profissional não pode ser compreendida fora do contexto das discussões sobre a função das unidades educacionais e das transformações sócio-histórico-culturais e políticas ocorridas na sociedade. Em outras palavras, o papel do diretor não pode ser entendido sem que se considerem as transformações sociais, as expectativas de formação dos indivíduos em face a novas tendências e o significado e a função dos profissionais da educação que, como afirma Aranha (2009, p.8), “estão emaranhados numa complexa teia de relações, de modo que se influenciam mutuamente e contribuem para a maneira como cada indivíduo, em particular, atribui sentido à sua função.”

Desde a última década, diversos estudos têm apontado a relevância da atuação do diretor escolar para a qualidade do trabalho realizado na instituição de ensino (BRASIL, 2021). Frente a isto e tendo em vista a importância e a necessidade identificadas, no Brasil, de construir um conjunto de parâmetros para atuação desse profissional da educação que atendessem às demandas estabelecidas pela normatização da educação nacional, foi elaborado um documento denominado Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), com objetivo de apresentar uma proposta.

Para proposição desse documento, houve uma busca na legislação dos estados brasileiros, do Distrito Federal e dos municípios capitais (26 estados, 26 municípios capitais e o Distrito Federal), para verificar se e como tratam das competências do diretor escolar. Constataram legislações que discutem a questão em 29 deles e uma proximidade grande entre

estas, mas que a maioria busca listar atribuições e responsabilidades do cargo/função e pouco propõem sobre as competências para o exercício profissional do diretor escolar, o que reforçou a necessidade de elaboração dessa documentação.

Nesse documento, entende-se a direção escolar como uma função de coordenação político-pedagógica e institucional da escola, desempenhada, normalmente, por um profissional da educação, cujas responsabilidades demandam competências que se traduzem em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram impactos no trabalho do diretor e na condução da gestão escolar. Propõe-se um desenho da matriz de competências<sup>19</sup> em quadros que se expressam em quatro dimensões (político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional), nas quais as competências são listadas.

Para a dimensão político-institucional, são listadas as seguintes competências: liderar a gestão da escola; trabalhar/engajar com e para a comunidade; implementar e coordenar a gestão democrática na escola; responsabilizar-se pela escola; relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino; coordenar ações que promovem a segurança na escola; e desenvolver uma visão sistêmica estratégica.

A dimensão pedagógica aborda, como competências do diretor: focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e aprendizagem na escola; conduzir o planejamento pedagógico; apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem; coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação; promover um clima propício ao desenvolvimento educacional; e desenvolver a inclusão, equidade, aprendizagem ao longo da vida e cultura colaborativa.

A dimensão administrativo-financeira demanda do diretor competências como: coordenar as atividades administrativas da escola; zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos; e coordenar as equipes de trabalho e gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola.

Por fim, a dimensão pessoal e relacional não define um perfil esperado, mas competências que facilitam a gestão escolar como: desenvolver alteridade, empatia e respeito pelas pessoas; agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça; saber se comunicar e lidar com conflitos; ser proativo; e comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional.

Vale destacar que a ordem de organização das dimensões não foi aleatória. A dimensão

---

<sup>19</sup> O significado da palavra competência, adotado no referido documento inclui o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas e, ainda, atitudes e procedimentos direcionados à coordenação geral da escola, compatíveis com as necessidades educacionais. Os autores apontam a necessidade de definição desse conceito a partir do reconhecimento de que as palavras ganham significados distintos a depender do contexto da comunicação e das pessoas envolvidas.

político-institucional está em primeiro lugar por considerar o papel social da instituição de ensino, dando relevância às competências do diretor na liderança da escola, na direção da garantia do direito fundamental à educação. A dimensão pedagógica se apresenta na sequência, destacando a função primeira e específica da escola e considerando o papel do diretor na efetivação da aprendizagem de qualidade. Em seguida, apresenta-se a dimensão administrativo-financeira, por considerar que as condições de trabalho influenciam diretamente no sucesso do processo educativo. Por último, está a dimensão das competências pessoais e relacionais, na qual se apresenta uma referência de atitudes e posicionamentos que favorecem o trabalho do diretor escolar (BRASIL, 2021). Tais competências incluem o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas e, ainda, atitudes e procedimentos direcionados à coordenação geral das instituições de ensino que atendam às necessidades educacionais.

A educação brasileira fundamenta-se nos princípios da liberdade de ensinar e aprender, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, da valorização dos profissionais da educação escolar, da gestão democrática do ensino, da garantia do padrão de qualidade, entre outros apontados na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), e cabe ao diretor a gestão da escola pautada nesses princípios.

Libâneo (2018, p.88) denomina **gestão** “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar”. Portanto, a gestão são os procedimentos para atingir os objetivos da instituição, o que, em termos práticos, adotando a concepção de gestão democrático-participativa, se configura em fornecer as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da unidade educacional e do trabalho pedagógico; prover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação; e fazer o acompanhamento e a avaliação desta atuação, tendo como referências os objetivos de aprendizagem para garantir a execução de propostas.

A gestão escolar, de forma ampla, compreende os atores e seus variados segmentos no espaço escolar, ou seja, o diretor da escola, o CP, os professores e os demais profissionais que atuam em suas respectivas áreas de atribuição e competência (LEFONE, 2017). Entretanto, a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola dependem fundamentalmente da atuação do diretor que, como já dito, põe em ação o processo de tomada de decisões e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor maneira possível.

Para assegurar uma gestão que possibilite o envolvimento de profissionais e usuários na tomada de decisão, faz-se necessário uma gestão democrático-participativa, centrada no coletivo.

Libâneo (2018) discute os seguintes princípios com base na concepção de gestão

democrático-participativa: autonomia das unidades educacionais e da comunidade educativa sobre seus objetivos e suas formas de organização; envolvimento de toda a comunidade educativa no processo e participação na gestão da instituição; planejamento de tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da equipe; utilização de informações concretas e análise de situações “problema” em seus múltiplos aspectos e com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; e relações humanas produtivas e criativas com vistas à busca de objetivos comuns.

Partindo desses princípios, para que uma gestão democrático-participativa se concretize, é importante haver integração e articulação entre diretora e CP, que juntas se constituem como equipe gestora da unidade educacional.

Para que as diretoras possam intervir profissionalmente no desenvolvimento dos processos de ensino, no currículo da escola e atendam às reais necessidades formativas das respectivas equipes com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os bebês e crianças pequenas recebem, é necessário que tenham uma formação que responda a essas demandas.

Após tecer uma análise pautada em diferentes tendências e perspectivas, Marcelo García (1999, p.26) define a **formação** como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os profissionais, em formação ou em exercício, se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, por intermédio das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições.

A ideia de formação deste autor é complexa, o que faz necessário explicá-la utilizando diversos autores, mas tem como eixo central o preparo para exercer alguma atividade. Considera as dimensões culturais e pessoais de desenvolvimento humano voltadas à aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser.

Nas palavras do autor:

(...) a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.19, grifos do autor)

Com base nessa ampla concepção de formação proposta por Marcelo García (1999), Príncipe (2010) afirma que conceber a formação como um processo contínuo significa entendê-

la como um percurso, uma trajetória que deve objetivar respostas às expectativas e às necessidades dos educadores em suas dimensões pessoal e profissional.

Para a autora, esse

amplo conceito adotado para descrever a formação contínua implica conceber: o educador como autor do seu processo; a negociação dos interesses individuais e, também dos interesses dos locais de trabalho, e as atividades formativas como um meio para atingir mudanças de comportamentos e de atitudes que possam ser investidos no trabalho cotidiano, melhorando seus resultados. (PRINCEPE, 2010, p.60)

Sendo assim, o aperfeiçoamento constante da equipe docente é um indicador de qualidade na ação educativa. A partir da concepção de formação de Marcelo García (1999), a formação de professores é vista como uma área de conhecimento e investigação e é uma atividade sistemática que deve ser organizada pela equipe gestora.

Portanto, o processo de formação não é algo simples e, como já dito, deve ser permanente. Inicia-se com a formação inicial e permanece ao longo do exercício da profissão com as ações de formação continuada.

A **formação continuada** constitui-se em ações de formação dentro e fora da jornada de trabalho. Dentre as propostas que acontecem no cotidiano das instituições de ensino, estão: ajuda a professores iniciantes; promoção da participação no PPP da escola; entrevistas e reuniões de orientação didático-pedagógica; grupos de estudos; seminários; reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas; pesquisas; minicursos de atualização; discussão de caso; entre outros. Com relação às ações formativas que ocorrem fora da jornada de trabalho, encontram-se cursos, palestras e encontros formativos. Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das instituições de ensino promovidas pela SME, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional (LIBÂNEO, 2018).

Recomenda-se que o processo de formação continuada nas instituições de ensino ocorra por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos envolvidos (LIBÂNEO, 2018; PLACCO; SOUZA, 2018).

A garantia desse processo é de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor ou gestor envolvido, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade da própria formação. Entretanto, a formação em serviço, por sua relevância, constitui parte das condições de trabalho do profissional da educação (LIBÂNEO,

2018).

De acordo com Placco e Souza (2018), a formação continuada deve se configurar como espaço de reflexão e questionamento e de problematização da realidade em que o formando vive, ou seja, fazer pensar, refletir, questionar, discordar e propor.

A formação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo para atender às especificidades das crianças de zero a três anos está se constituindo. Por essa razão, a formação continuada é fator fundamental para subsidiar as ações cotidianas dos que atuam no interior dos CEIs.

Portanto, para que a formação continuada atenda às demandas da comunidade educativa, faz-se necessário identificar quais as necessidades formativas de todos os envolvidos no processo de ensino.

Marcelo García (1999, p.198) define as **necessidades formativas** dos professores como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino”. De acordo com essa perspectiva, representam autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de modo individual ou coletivo. Penso que essa mesma definição vale para a equipe gestora e demais funcionários em suas respectivas áreas de atribuição e competência.

Para tratar das necessidades no âmbito da educação, que é também a área em que se desenvolve esta pesquisa, o autor se apoia nos estudos de Tejedor (1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), que se refere a quatro tipos de necessidades: **necessidade normativa**, determinada pela política educativa ou pela investigação; **necessidade percebida**, definida pela discrepância entre o que é prática e o que deveria ser; **necessidade expressa**, imposta em função da exigência de um programa; e **necessidade relativa**, colocada em comparação de diferentes situações ou grupo.

Portanto, para que os diretores aprimorem o serviço prestado nas unidades educacionais em que atuam e consigam obter melhorias no cotidiano escolar, devem ter clareza das suas atribuições, ser capacitados para identificar as dificuldades da equipe com as quais atuam, bem como suas necessidades formativas, para propor ações que visem à superação dos desafios enfrentados nos CEIs.

## 4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Vigotski (1896-1917), pautado nos ensinamentos de Marx (1818-1883) e no Materialismo Histórico-dialético (MHD), pode ser considerado um dos fundadores da Psicologia Sócio-histórica (PSH) e um de seus principais teóricos.

A partir de pesquisas no campo da Psicologia da Educação, Vigotski teve êxito em construir e fornecer caminhos e reflexões próprios sobre a complexidade do desenvolvimento e funcionamento psicológico, partindo da perspectiva materialista histórico-dialética, que se tornaram grandes facilitadores do trabalho de construção do conhecimento científico.

Vigotski (*apud* REY, 2005) reconheceu uma crise na psicologia decorrente dos limites da perspectiva positivista – a qual vigorava no primeiro terço do século XX –, por seu caráter objetivista, que nega a subjetividade e os aspectos históricos que constituem os fenômenos.

Diante disso, Vigotski empreendeu um amplo programa de pesquisas, dialogou dialeticamente com as principais correntes de psicologia da época (Reflexologia, Associacionismo, Behaviorismo e Subjetivismo), bem como as bases filosóficas que as sustentam (Idealismo e Materialismo estrito), e concluiu que a falha da psicologia estava no fato de não reconhecer o fenômeno psicológico como complexo, mas de uma maneira simplificada e reducionista (REY, 2005).

Vigotski (*apud* REY, 2005) critica a fragmentação e o isolamento das dimensões objetividade-subjetividade e passa a buscar alternativas para construir conhecimento a respeito dos fenômenos psicológicos para propor uma nova psicologia.

Assim, entende-se que, para se estudar alguma coisa historicamente, é necessário estudá-la no seu processo de mudança, em seu movimento. Sendo assim, para se analisar algo, em todas as suas fases e transformações, é necessário descobrir sua essência, ou seja, a síntese das suas múltiplas determinações<sup>20</sup>, pois o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar ao estudo teórico, mas sua base (VIGOTSKI, 1989).

O autor considera o MHD uma abordagem teórica, ontológica e epistemológica, que possibilita a superação de um modelo dicotomizante de psicologia, supostamente neutro, que busca a objetividade e nega a subjetividade, ou inverso.

---

<sup>20</sup> Na perspectiva sócio-histórica, entende-se por determinações traços constitutivos dos fenômenos, e não algo linear. A localização, explicitação e explicação das múltiplas determinações que constituem um fenômeno é o que nos possibilita transcender a aparência e buscar a gênese histórica (ARANHA, 2015).

Analisando e confrontando as metodologias e os instrumentos que a psicologia importou do positivismo, Vigotski (*apud* REY, 2005) não só reconheceu que era necessária uma base teórica consistente, como também que estes fundamentos não poderiam ser diretamente importados para a compreensão dos fenômenos psicológicos.

[...] a relação entre a filosofia e as ciências particulares deve apoiar-se na criação e não na importação. Os cientistas sociais encontram na filosofia um pensamento vivo e um conjunto de representações teóricas que se convertem em pontos de partida essenciais para a construção dos problemas associados a cada ciência. (REY, 2005, p.4)

Para Vigotski, a importação e aplicação direta do MHD para a compreensão dos fenômenos psicológicos é impossível. Ele afirma que não há como o MHD ser a perspectiva teórico-metodológica que sustentará sozinha a complexidade da discussão sobre a construção e o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior: pensamento, linguagem, consciência, vontade, entre outras.

Vigotski e seus seguidores defendem um tipo de análise histórica e dialética que procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos e não apenas suas características aparentes. Mitjans explicita essa ideia ao afirmar que:

(...) reconhecer a complexidade ou aderi-la como perspectiva filosófica epistemológica não é suficiente para avançar no modo de compreender o psicológico em sua complexidade; para isso é necessário, cada vez mais, construir teorias ou sistemas de categorias na psicologia, cujo valor heurístico auxilie na compreensão do psicológico como realidade complexa. (MITJÁNS, 2005, p.8)

Para apreender as determinações constitutivas dos fenômenos psicológicos, a PSH nos oferece subsídios, ou seja, categorias que fundamentam a concepção de ser humano aqui defendida, o qual se constitui numa relação dialética com o social e a história. Essa abordagem compreende o homem com um ser ao mesmo tempo único, singular e histórico (AGUIAR, 2001a).

As categorias de análise são construções ideais que representam a realidade concreta e carregam o movimento do fenômeno estudado em suas contradições e sua historicidade. Em outras palavras, trata-se de constructos intelectivos que permitem ao pesquisador tecer uma análise do fenômeno estudado, partindo do fato empírico, mas não se limitando a ele. As categorias possibilitam desvendar relações e determinações que constituem os fenômenos e que não estão evidentes no nível da aparência (AGUIAR, 2001b).

Assim, as categorias teórico-metodológicas do MHD – historicidade, dialética, contradição, mediação, totalidade – são fundamentais, mas, sozinhas, não dão conta de descrever e explicar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, por exemplo. Em outras palavras, apesar de serem essenciais para a compreensão da relação desses fenômenos com a totalidade, são insuficientes, por si só, para explicá-los.

Portanto, ao invés de importar diretamente os pressupostos do MHD, foi necessário criar um modelo teórico-metodológico próprio da psicologia, pautado nos princípios da dialética, que desse conta da compreensão dos fenômenos humanos.

Com base nos ensinamentos de Vigotski e utilizando os princípios do MHD, os estudiosos da PSH aprofundaram as categorias metodológicas oriundas do MHD (historicidade, totalidade, mediação, contradição, atividade) e as próprias da PSH, como pensamento, linguagem, sentidos e significados, a fim de apreender os processos psicológicos de modo totalizante e histórico. Além disso, também desenvolveram um novo conjunto de categorias (dimensão subjetiva da realidade, significações<sup>21</sup>, entre outras), que estruturam um referencial teórico-metodológico que busca a compreensão dos fenômenos psicológicos de forma não dicotomizante.

As categorias próprias da PSH não substituem as do MHD, mas somam-se como possibilidades de estratégias de análise que podem ou não ser fundamentais, a depender do objeto de estudo, para o entendimento dos fenômenos psicológicos e para sua aproximação com a totalidade social e histórica. Em outras palavras, visam compreender os processos e movimentos dos fenômenos psicológicos, a fim de contemplá-los e compreendê-los na sua complexidade e inesgotável totalidade.

Serão apresentadas, a seguir, algumas dessas categorias, avaliadas como fundamentais por contribuírem para compreensão e análise da presente pesquisa: **historicidade, mediação, pensamento e linguagem, sentido e significado.**

A história se configura como a matriz da concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, e é o seu caráter histórico que a diferencia das outras concepções psicológicas e lhe confere valor inovador (SIRGADO, 2000).

Vigotski (1989 *apud* SIRGADO, 2000) entende a história de duas maneiras:

em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa a história humana”. Distinção que ele complementa como uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo

---

<sup>21</sup> A articulação entre sentidos e significados é entendida pelos estudiosos da PSH como significações. Essa categoria, presente no título desta pesquisa, será discutida na análise desse trabalho.

histórico.” Entende que toda ciência é histórica o que, no contexto do materialismo histórico, significa que é produto da atividade humana e está ligada as condições da sua produção e não a simples expressão da realidade natural das coisas. (VIGOTSKI, 1989 *apud* SIRGADO, 2000, p.48)

Assim, para proposição da PSH, Vigotski (1989) parte do pressuposto de que, quando prevalece objetividade ou a subjetividade, não é possível o entendimento dialético dessas duas dimensões que se constituem entre si. Desse modo, é negada a multiplicidade de determinações históricas e sociais do funcionamento psicológico, assim como a importância do entendimento de como a subjetividade humana participa da construção das condições objetivas. Isto é, ao estudar os sujeitos por eles mesmos, isolados das condições que os constituíram, exclui-se determinantes sociais que nos permitiriam ir além da aparência na compreensão dos fenômenos psicológicos.

A **categoria historicidade**, oriunda do MHD, contribui para entender o homem a partir de sua história, de seus movimentos e suas contradições. Por meio da categoria historicidade, criamos as condições de apreender os processos constitutivos dos fatos, que sempre se dão em movimentos dialéticos, não lineares e, desse modo, acessamos a realidade para além da aparência.

Para que isso se realize, é fundamental conhecer o contexto cultural, social, no qual o sujeito foi se constituindo. Nesse movimento de compreensão da realidade para além da aparência, será possível a apreensão das mediações do processo em análise, considerando-se que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, determinada por múltiplos fatores.

Assim, estreitamente ligada à categoria historicidade está a **categoria mediação**, a qual tem a função de explicitar e explicar algo que existe na realidade, de ser uma lente que vai nos ajudar a apreender algo do real que não é causal, linear, mas dialético. Trata-se de uma categoria que relaciona processos ou relações entre si, não apenas liga objetos. Essa categoria permite romper com as dicotomias e explicitar as determinações dialeticamente constitutivas dos sujeitos. Possibilita, também, apreender o movimento de constituição dos fenômenos, não mais como determinações causais, mecanicistas e reducionistas (AGUIAR *et al.*, 2009).

Na busca pela apreensão das significações que os sujeitos desta pesquisa atribuem ao seu papel profissional, a categoria mediação nos ajuda a compreender que, mesmo aquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, na verdade, têm múltiplos processos. No caso desta investigação, consideramos que o modo de agir do sujeito em relação às atribuições que lhe são conferidas e na relação com seus pares é mediado por suas características

singulares, e que tais características têm que ser sempre compreendidas também como sociais e históricas, entendendo que tais condições medeiam a atividade do sujeito no mundo, constituindo-o em sua singularidade, bem como possibilitam que este transforme a realidade em que atua, num processo dialético.

As categorias da PSH, **significado** e **sentido**, apresentam-se articuladas às categorias **pensamento** e **linguagem** e permitem acesso, por meio de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesse campo teórico, a elementos da subjetividade humana, superando a dicotomia presente em muitas teorias da psicologia entre as relações objetividade-subjetividade, mundo interno-externo, individual-social (AGUIAR *et al.*, 2009).

Pautados nos pensamentos de Vigotski, estudiosos da PSH como Aguiar *et al.* (2009) compreendem que o pensamento envolve diversos processos, incluindo memória, cognição e afeto, e o que faz essa mediação entre o pensamento e a linguagem é o significado. Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem – produzido social e historicamente – e dos significados permite ao ser humano uma representação da realidade no pensamento e, assim, a compreensão da atividade no campo da consciência. Portanto, o que constrói a consciência é a atividade mediada pelos significados (AGUIAR *et al.*, 2009).

Vigotski (2001) entende por significado o que é dicionarizado e, portanto, é de domínio público e permite nos comunicarmos com outros seres humanos. O sentido é inconstante, pois se constitui a partir da articulação de vários processos psicológicos que um determinado fato nos provoca e muda a depender do contexto (VIGOTSKI, 2001), diferentemente do significado – que tende a ser mais estável, embora possa, eventualmente, se modificar.

A partir dessas concepções, Vigotski (2001, p.465) afirma que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” e que “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. Para os estudiosos da PSH, o sentido da palavra é inesgotável (AGUIAR *et al.*, 2009).

A categoria sentido permite a compreensão dos movimentos de constituição do sujeito sem deslocá-lo de sua singularidade, dos processos sociais e históricos. Apesar de serem categorias distintas, sentidos e significados não podem ser compreendidos separadamente.

O significado é uma generalização, um conceito, produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam. É o significado que vai propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. O sentido das palavras se constitui a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência particular de cada sujeito. As expressões produzidas pelos sujeitos, o novo que ele é capaz de colocar no social, referem-se

aos sentidos por ele produzidos a partir da relação dialética com o social e com a história (AGUIAR, 2001b).

Para compreender o sujeito, o ponto de partida são os significados – por serem mais estáveis e manterem uma relação dialética com os sentidos –, e a palavra com significado, constitui-se a unidade de análise – significações (AGUIAR; MACHADO, 2016; AGUIAR, 2001a).

Por meio da palavra, é possível apreender os aspectos c3gnitos, afetivos e volitivos constitutivos da subjetividade e, nesse processo, considera-se que tal subjetividade se configura nos sentidos produzidos pelos indiv3duos, os quais s3o sociais e hist3ricos.

Reconhece-se que n3o h3 uma rela33o direta entre o pensamento e a palavra, j3 que “o pensamento n3o se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p.412).

O pensamento se realiza na palavra e, nesse processo, pode-se considerar que muito do pensamento do sujeito fracassa e fica contido no “n3o dito”. O processo que permite ao pensamento se realizar em palavras (ou fracassar) certamente 3 tencionado e constitu3do pela subjetividade. Nessa medida, considera-se que, partindo das falas do indiv3duo, pode-se, num esfor3o anal3tico, empreender um caminho em que media33es e contradi33es (sempre com o apoio de categorias) s3o desveladas, de modo que “a face oculta da lua” possa surgir, que o sentidos possam ser apreendidos. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p.266)

Posto isso, todas as categorias descritas acima n3o podem ser pensadas e analisadas de forma separada. Elas foram aqui separadas com a inten33o de apresenta33o dos conceitos.

A tarefa do pesquisador 3, portanto, entender os processos que constituem o fen3meno que pretende compreender considerando que:

[...] as experi3ncias humanas, valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explic3-las t3m um significado hist3rico, pois representam determinadas formas de estar no mundo, lugares sociais que engendram determinadas experi3ncias, modos de ver e possibilidades que se desenvolveram ao longo do tempo, tanto da hist3ria geral da humanidade como da hist3ria particular de cada indiv3duo. (ARANHA, 2015, p.43)

Segundo Aranha (2015), para isso, deve-se considerar que o pensamento localiza os processos que constitu3ram o fato, mas tamb3m que esses processos n3o est3o isolados e, sim, ligados a outros processos, que tamb3m devem ser investigados. Neste sentido, cabe ao pensamento, 3 raz3o, num movimento de abstra33o, a an3lise do fato ou fen3meno em foco, identificar os processos que o implicam e explicam. No caso desta pesquisa: criar possibilidades de desvelamento das determina33es constitutivas das signific33es atribu3das pelas diretoras sobre o seu papel profissional.

## 5 MÉTODO

O método proposto por Vigotski (1896-1917) e desenvolvido por seus seguidores, no qual a pesquisadora se baseia para traçar os caminhos deste trabalho, busca entender o humano e seu funcionamento psicológico indo além da aparência; compreender não somente os elementos que constituem essa realidade, mas também a relação entre eles; incluir as determinações históricas e sociais como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a imaginação, a capacidade de planejamento, entre outras); e entender esse humano não como um mero reflexo dessas determinações, mas como produtor das possibilidades de transformação social.

O método do MHD, no qual se encora a PSH, tem como princípios básicos a análise dos processos em oposição a do objeto; uma análise explicativa e não somente descritiva; e uma análise do desenvolvimento que reconstrói o processo e busca identificar a origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura, qualitativamente nova, que aparece no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989).

A partir desses pressupostos, a pesquisadora se propõe a olhar para as diretoras dos CEIs parceiros administrados pela OSC, sujeitos deste trabalho, num esforço analítico de ultrapassar a aparência – formas de significação – e ir em busca das determinações históricas e sociais, que se configuram como motivações, necessidades e interesses dos sujeitos – que são, portanto, individuais e históricos –, para chegar às significações atribuídas pelos sujeitos ao seu papel de diretoras por meio da compreensão das forças fundamentais que o constituíram, ou seja, seus determinantes.

O objetivo do presente estudo é, assim, analisar e compreender as significações atribuídas pelas diretoras que atuam nos CEIs administrados por uma OSC em parceria com a PMSP sobre seu papel de diretora de Centro de Educação Infantil.

Como **objetivos específicos**, pretende-se apreender as mediações que constituem essas significações, ou seja, detectar elementos que impulsionaram esses movimentos; e identificar desdobramentos dessas significações em propostas de ações no contexto em que elas atuam. Também propõe-se investigar quais as necessidades formativas das diretoras.

As participantes desta pesquisa são oito diretoras que fazem parte, há cerca de 10 anos, de um processo de formação continuada cujo objetivo é o desenvolvimento do seu papel profissional. Para a análise do processo de significações atribuídas pelas diretoras sobre o seu papel profissional, estabeleceu-se o recorte temporal do início da pandemia da Covid-19,

motivo pelo qual foi decretado estado de emergência em saúde pública, no Brasil, em 20 de março de 2020, quando foi diagnosticado o primeiro caso, considerando-se que, desde então, houve inúmeras mudanças na atuação dos profissionais que atuam na área da educação, incluindo a implantação do atendimento remoto emergencial<sup>22</sup>.

Entende-se que a fala expressa pelo sujeito, constituída na relação com a história e a cultura, corresponde à maneira como este é capaz de manifestar, num momento específico, as vivências que processa em sua subjetividade.

Tendo as significações como unidade de análise, optou-se por adotar procedimentos de coleta de dados que produzissem, pelo uso da linguagem, informações e conteúdo com potencial de propiciar qualidade de análise e interpretação pretendida.

Como fontes de informações, foram solicitadas narrativas individuais para as diretoras. Pediu-se que buscassem, na trajetória de formação delas, experiências significativas que as tenham constituído profissionalmente, momentos que marcaram suas escolhas profissionais e que constituem a diretora que são hoje. Foram estimuladas a resgatarem, em suas memórias, figuras que as marcaram (pais, colegas, pares, adultos), as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso que exerceram influência nas decisões profissionais.

A análise foi realizada a partir das oito narrativas produzidas, separadamente, pelas diretoras. No entanto, considerou-se que as experiências formativas vividas por elas no grupo de diretoras constituíram-se como mediações importantes, o que levou a pesquisadora a proceder com a análise articulando as significações individuais.

Para complementar e enriquecer a análise, também foram utilizadas duas narrativas dos processos vividos nos encontros formativos, feitas pela formadora durante o período da pandemia – estabelecido como recorte temporal para esta pesquisa –, a primeira, do primeiro encontro formativo após a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, e a segunda, do encontro formativo realizado após o retorno do atendimento a 100% das crianças nos CEIs.

Essas narrativas elaboradas pela formadora serão utilizadas nas considerações finais, para trazer e articular informações do contexto histórico relacionadas às demandas e

---

<sup>22</sup> O ensino remoto emergencial é definido como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados, ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (CHARLES HOLGES *et al.* 2020 *apud* TOMAZINHO, 2020). Segundo Tomazinho (2020), é ensino remoto porque, de fato, professores e alunos estão impedidos por decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação de frequentarem escolas, evitando a disseminação do vírus, seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde e é emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado e replanejado.

necessidades formativas que emergiram em decorrência da pandemia da Covid-19, da suspensão das atividades presenciais e da implantação do atendimento remoto emergencial, bem como identificar desdobramentos das significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional, no contexto em que atuam.

Para o processo de análise, será utilizado o procedimento teórico-metodológico intitulado núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021), que se constituem para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações. Este processo está ancorado nos mesmos pressupostos e categorias já discutidos nos fundamentos teóricos e metodológicos da PSH e auxiliam o pesquisador, a partir do material empírico (narrativas, entrevista), na tarefa de apreensão do real, com inerente complexidade, para além de sua aparência – entendida como enganosa na perspectiva da PSH (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A análise, realizada a partir da busca por elementos comuns que podem se complementar ou se contradizer, possibilita uma aproximação do processo de construção dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos, que permitem que ela seja realizada para além do aparente, tornando objetivos os processos psicológicos interiores e evidente a articulação entre os aspectos sociais e individuais.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, campus Monte Alegre, segundo Parecer nº. 5.186.674, CAAE: 53248421.7.0000.5482.

## 6 ANÁLISE

O procedimento teórico-metodológico dos núcleos de significação, elaborado por Aguiar e Ozella (2006; 2013), aperfeiçoado por Aguiar, Soares e Machado (2015) e, posteriormente, por Aguiar, Aranha e Soares (2021), constitui uma proposta de análise fundamentada no MHD e nas contribuições de Vigotski sobre a articulação dialética entre pensamento e linguagem.

Trata-se de um procedimento por meio do qual busca-se apreender as significações que correspondem à articulação dialética entre sentidos e significados promovida pelos sujeitos em sua atuação na realidade (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

A construção desse procedimento se justifica no fato de que, pautados na PSH, entende-se que os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador, ou seja, a realidade não se resume a sua aparência, caso contrário, não seria necessária nenhuma pesquisa científica (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

O procedimento teórico-metodológico dos núcleos de significação, ao adotar este referencial, nega as concepções dualistas que separam objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo. Afasta o pesquisador de posições idealistas, em que o sujeito se constitui à revelia do social, ou de posições materialistas ou mecanicistas que negam o sujeito como produtor da realidade social. Em contrapartida, afirma a historicidade, materialidade e dialeticidade como essenciais à análise (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021). Este raciocínio foi o que conduziu a análise, desde as primeiras leituras do material de pesquisa (falas do sujeito), à seleção dos pré-indicadores, até a constituição dos indicadores e, finalmente, à organização dos núcleos de significação. Este procedimento permitiu à pesquisadora apreender o processo histórico pelo qual as diretoras, participantes deste estudo, atribuem significações sobre o seu papel profissional.

Portanto, o percurso analítico para ultrapassar o empírico parte dos significados das palavras, ou seja, tem as palavras apenas como o “ponto de partida”, pois entende-se que estas “contêm mais do que aparentam”, já que os significados são histórica e socialmente constituídos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304).

Sendo assim, para que a pesquisadora pudesse se apropriar das significações constituídas pelas diretoras, foi necessário apreender as mediações sociais e históricas que constituem as formas de pensar, sentir e agir que se objetivam nas falas das participantes.

Lembrando que estas falas têm como elementos constitutivos os sentidos e significados, entendidos como unidade dialética que se estabelece na relação objetividade-subjetividade.

Com o objetivo de superar a “mera descrição descontextualizada de palavras” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.61), a análise das informações buscou revelar o processo constitutivo das significações, por meio de categorias metodológicas, empregadas e impregnadas de especificidades da realidade estudada.

O trabalho de análise das informações foi seguido de interpretação, isto é, da síntese de elementos abstraídos da análise (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.61). A tarefa envolveu, portanto, localizar os processos subjacentes à constituição das falas, sempre ligados a outros processos, que, pelo movimento analítico, foram incluídos pela pesquisadora na investigação, por meio de abstrações realizadas para trazer à tona processos implicados na totalidade estudada. Nesse movimento, Aguiar, Soares e Machado (2015, p.65) indicam o objetivo de “nos afastarmos da ideia dicotômica de que o movimento de análise e síntese das significações nos remete ao ponto de vista do sujeito isolado e afirmamos que nosso foco é o sujeito histórico”.

As etapas fundamentais do procedimento são: 1) o levantamento de pré-indicadores; 2) a sistematização de indicadores; e 3) a constituição de núcleos de significação. Cabe destacar que o trabalho de análise não é linear, exigindo que o pesquisador, a qualquer momento do processo analítico, possa repensar os pré-indicadores e indicadores à medida que a análise avança. Em outros termos, nesse processo de análise das informações, pode-se evidenciar a necessidade de precisar dados e confirmar ou rechaçar caminhos analíticos que procuram expressar um movimento analítico-interpretativo de superação da dimensão empírica do conhecimento das significações pela dimensão concreta.

Assim, mantendo coerência com o método desta pesquisa, o processo de análise não ocorreu de modo linear, mas como um procedimento que, dialeticamente, se organizou e reorganizou, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência. No movimento analítico, buscou-se as significações produzidas pelas diretoras sobre o seu papel profissional e apreender as mediações que constituem essas significações, iluminando e explicando o fenômeno. O intuito foi entender a articulação e a constituição das significações construídas pelas participantes em atividades, ou seja, revelar movimentos, necessidades e atitudes no campo de atuação delas.

O tratamento das informações se iniciou por meio da leitura das narrativas, que foram produzidas individualmente, para apropriação do material produzido e para inventariar os **pré-indicadores** que organizaram o material. Estes correspondem “a trechos de falas compostos

por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309). São “palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.62). Justamente por essa compreensão é que os pesquisadores da PSH passam a denominar a unidade de análise (sentidos e significados) como significações (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021). Os **pré-indicadores** são, portanto, conjuntos de palavras destacadas das falas dos sujeitos e, deste modo, ainda fazem parte do material empírico de análise.

Concluída essa primeira etapa, a partir desse material, inicia-se um processo de articulação dos pré-indicadores com vistas à proposição de indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Foi realizada a articulação dos pré-indicadores de todas as diretoras de modo a resultar nos indicadores. Essa opção pela articulação das narrativas das participantes justifica-se na consideração de que todas expressam significações sobre o mesmo tema. Além disso, esta escolha se fundamenta no fato de que as experiências formativas vividas por elas no grupo de diretoras são mediadoras das significações produzidas sobre o ser diretora. Dessa forma, decidiu-se por articular os pré-indicadores para construção dos indicadores, considerando o agrupamento das diretoras e não articulando pré-indicadores de cada uma delas, separadamente.

Nessa etapa de articulação dos pré-indicadores com vistas à proposição de **indicadores**, os pré-indicadores foram agrupados por critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Este movimento de articulação dos pré-indicadores deu origem aos **indicadores**, sem perder de vista o foco nos objetivos desta pesquisa: compreensão das significações que as diretoras, participantes desta pesquisa, atribuem ao seu papel profissional, na apreensão das mediações que constituem essas significações, na identificação dos desdobramentos dessas significações em propostas de ações no contexto em que elas atuam e das suas necessidades formativas.

Vale ressaltar que durante a aplicação desse procedimento de análise, embora a pesquisadora partisse dos objetivos da pesquisa para proposição dos indicadores, não se restringiu a eles; ao contrário, esteve aberta a ser surpreendida por conteúdos que se mostraram relevantes para a compreensão das significações atribuídas pelas diretoras ao seu papel profissional. Portanto, a identificação dos indicadores já representou um movimento de interpretação, pois sua organização foi fundamental para que a pesquisadora identificasse novos

conteúdos advindos de novas sínteses, de modo a avançar numa apreensão cada vez mais totalizante e integradora das significações das diretoras sobre seu papel profissional.

Sobre o processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação, Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam que:

[...] o primeiro momento (levantamento de pré-indicadores) da proposta metodológica dos núcleos de significação consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados, o segundo (sistematização dos indicadores), tem como finalidade a *negação* do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.68)

Feito isto, na última etapa desse procedimento metodológico, os indicadores foram articulados com o objetivo de aprofundar a análise da realidade e recompor o todo, constituindo os **núcleos de significação**. Estes correspondem às sínteses no “momento superior de abstração”, organizadas a partir de sua nomeação – preferencialmente extraídas da própria fala dos sujeitos e que correspondem à articulação estabelecida no movimento analítico. “Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310).

Essa etapa de construção dos núcleos de significação foi constituída por duas fases, sendo uma voltada para articulação dos indicadores com vistas à organização dos núcleos de significação e a outra para a discussão teórica dos conteúdos que constituem tais núcleos por meio da interpretação das significações produzidas na atividade social e histórica que, como já dito, configuram o modo de pensar, sentir e agir das diretoras, participantes da pesquisa.

No movimento de constituição dos núcleos, foram apreendidas as significações produzidas pelos sujeitos em sua atuação na realidade. As significações são, portanto, o meio para acessar a dinâmica de constituição das participantes da pesquisa, pois são constituídas em sua atuação.

Após constituídos os núcleos de significação, iniciou-se o processo de análise e interpretação dos conteúdos (indicadores) dos núcleos. Neste processo, foram trazidos, também, elementos oriundos das produções acadêmicas e teóricas disponíveis na sociedade, no intuito de construirmos explicações que saíssem da aparência e alcançassem o concreto, ou seja, a síntese das múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES;

MACHADO, 2015).

Por fim, a partir da análise de cada um dos núcleos, foi realizada a **análise internúcleos**, com o intuito de recuperar e avançar na teorização sobre as descobertas apreendidas no processo. Este procedimento se deu pela articulação de todos os núcleos produzidos nesta pesquisa, considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles.

As etapas de análise foram constituídas de inúmeras idas e vindas às narrativas, em busca de garantir a materialidade da análise e de não esquecer de falas que pudessem iluminar caminhos para a compreensão das significações que as diretoras atribuem sobre o ser diretor; a apreensão das mediações constitutivas desse processo de significações; a identificação dos desdobramentos dessas significações em propostas de ações nos contextos em que atuam; e a constituição das suas necessidades formativas.

Os pré-indicadores e indicadores construídos estão disponíveis no Quadro 2. Com objetivo de oferecer mais elementos para a compreensão do leitor, nos pré-indicadores, primeira coluna do quadro, designamos uma cor para cada participante da pesquisa<sup>23</sup>: a participante 1, o **vermelho**; a 2, o **azul**; a 3, o **verde**; a 4, o **laranja**; a 5, o **amarelo**; a 6, o **rosa**; a 7, o **lilás**; e a 8, o **cinza**. Os indicadores, segunda coluna do quadro, foram numerados de 1 a 8. A seguir, estão listados os indicadores, resultado da articulação dos pré-indicadores do agrupamento das diretoras, para facilitar o exame do Quadro 2, que organiza os pré-indicadores em função dos indicadores.

### **Indicadores:**

1. Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e a trajetória profissional.
2. O ingresso na profissão.
3. A relação com o outro como constitutiva do papel profissional.
4. Resistências advindas das lacunas e necessidades formativas.
5. Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional.
6. Desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretoras no seu campo de atuação.
7. Sobre os impactos da pandemia.

---

<sup>23</sup> A participação dos sujeitos desta pesquisa foi voluntária. Para preservar o sigilo das informações, o nome da Organização Social foi suprimido, e os nomes de suas dirigentes e de outros personagens que aparecem nas narrativas das participantes foram substituídos pelas funções que ocupam. As participantes foram identificadas pela ordem em que entregaram suas narrativas (Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5, Participante 6, Participante 7 e Participante 8).

8. As atribuições e necessidades formativas advindas da pandemia.

**Quadro 2 – Pré-indicadores e Indicadores constituídos como produto da primeira e segunda etapas de análise por núcleos de significação**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>“[...] a educação sempre foi valorizada em meu núcleo familiar. Eles entendiam que, para ser alguém, era necessário muito estudo, disciplina e dedicação. Até nas férias escolares, meus avós estipulavam um horário para estudo. Meus pais e avós nunca pouparam esforços para que eu chegasse ao nível superior.” (Participante 2)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 1</u></b> Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional</p>
<p>“Desde a infância, sempre gostei muito de crianças, adorava brincar de bonecas e criava muitas brincadeiras como escolinha, mamãe e filhinho, entre outras, e, em todas as brincadeiras, as crianças estavam presentes. Sempre estive rodeada por crianças menores e eu adorava cuidar e me sentir responsável por elas [...] eu sempre estava entre crianças, por esse motivo, meu pai sempre dizia que eu seria professora e brincava me chamando de ‘fessora’.” (Participante 8)</p>	
<p>“[...] desde criança me identificava com a profissão (de professora), mas não sabia se um dia conseguiria cursar faculdade por motivos financeiros[...]”(Participante 1)</p>	
<p>“Eu sempre gostei do ambiente escolar, cursei o ensino médio com magistério. Durante o período de estágio, fui convidada a trabalhar na secretaria da escola, o que, na época, me levou a cursar administração, seguindo trabalhando na área administrativa. [...] sempre almejava voltar a trabalhar em escola, resolvi voltar a estudar e cursar pedagogia.” (Participante 3)</p>	

**“Finalizando o ensino médio, fiquei um ano na indecisão de que caminho seguir. Neste momento, o apoio da minha família foi fundamental. Neste período, comecei a trabalhar em um colégio particular, no qual minha irmã estudava. Não levei muito a sério o trabalho, afinal, eu estava ali apenas para auxiliar as educadoras, tipo um faz tudo. Mas a rotina junto às crianças foi me fascinando e tornando aquele trabalho prazeroso. Observando a coordenadora e diretora daquela unidade, comecei a admirá-las. Quando me dei conta, o destino me fez abraçar a educação como profissão. Fiquei apenas um ano nesse colégio. Não consegui permanecer por mais tempo por falta de formação.” (Participante 2)**

**“[...] já cursava pedagogia, queria ingressar na área da educação. Em conversa com uma amiga, ela me disse que trabalhava em uma Organização Social que tinha, à época, convênio com a prefeitura da cidade de São Paulo[...] e que uma das unidades administradas precisava de auxiliar administrativo e ela me indicou. Fiz três dias de testes [...] fui aprovada para a função pela diretora da unidade [...]” (Participante 1)**

**“Minha carreira profissional iniciou em meados de 1998. Conheci a organização através da minha cunhada [...], que, na época, trabalhava na unidade [...]” (Participante 4)**

**“Entrei na [OSC] em 1997 [...] não tinha nenhuma experiência em sala de aula [...] minha diretora [que atualmente exerce a função de supervisora da área administrativa da OSC] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente. Se não fossem seus ensinamentos, eu não teria voltado a estudar, terminar meu ensino médio e concluir o ensino superior [...]” (Participante 6)**

**Indicador 1**  
**Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional**

“[...] vi a necessidade de realizar uma faculdade para continuar na área, porém, tinha dúvidas se seguia o caminho da saúde, pois, na época, havia a obrigatoriedade de se ter uma auxiliar de enfermeira na unidade, ou pedagogia para continuar trabalhando com as crianças. [a diretora, que hoje atua como supervisora da área pedagógica da OSC] me incentivou de imediato a seguir o caminho da pedagogia, já que, na área da saúde, eu era muito medrosa. Isso porque, quando as crianças se acidentavam na unidade, eu me tremia toda ao ver sangue. Então, a partir desse momento, eu tomei minha decisão pela pedagogia, a [diretora] me deu muito apoio, até me ajudava com a condução para ir à faculdade. Na época, o salário era baixo para que eu pudesse arcar com todos os meus custos (sou muito grata a ela por tudo isso).” (Participante 5)

“[...]como PEI [atuava] fazendo mais a parte administrativa [...] Em março de 2017, [a diretora] me chama para conversar e diz que iria surgir uma vaga para direção e que eu seria indicada. Naquele momento, eu nem pensava em deixar a coordenação, meu trabalho estava indo bem. O trabalho na direção não me assustava, pois eu tinha muito conhecimento administrativo [...]” (Participante 1)

“Minha carreira profissional iniciou em meados de 1998. [...] Atuei em praticamente todos os grupos e, em 2003, passei a exercer a função de professora volante, com atividades mais voltadas ao administrativo. Fiquei nessa função até 2010, quando conclui o curso de Pedagogia. Surgiu a vaga de coordenadora pedagógica, e fui convidada pela diretora [...] a assumir o cargo.” (Participante 4)

**Indicador 1**  
**Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional**

**“No início, houve resistência por parte de algumas funcionárias [...] A entidade precisou fazer intervenções junto à equipe para esclarecer algumas mudanças. A partir dessa intervenção, consegui trabalhar melhor, e elas passaram a entender que o que eu queria era melhorias e trabalho correto para todos os envolvidos, e é assim até hoje.”**  
**(Participante 5)**

**“[...] Em março de 2017, [a diretora] me chama para conversar e diz que iria surgir uma vaga para direção e que eu seria indicada. Naquele momento, eu nem pensava em deixar a coordenação, meu trabalho estava indo bem. O trabalho na direção não me assustava, pois eu tinha muito conhecimento administrativo [...] [...] quando fui convidada a assumir a direção do CEI [...], eu aceitei. Meu receio era a demanda de trabalho pelo tamanho do CEI e controlar as “fococas” pelo mesmo motivo [...]”****(Participante 1)**

**“[...] permaneci como ADI por um ano, se não me falha a memória, e iniciei como Coordenadora Pedagógica logo em seguida [...] sempre tive muita dificuldade em fazer reuniões com as famílias [...] por algumas vezes, recebi a proposta para ser Diretora de uma das unidades, porém, não me sentia preparada devido à minha dificuldade ao falar em público. Um certo dia, a [supervisora da área administrativa da OSC] me propôs novamente ser Diretora de uma unidade, porém, dessa vez ela não aceitou meu “não” como resposta, e, dessa forma, assumi a direção do CEI [...]. Aos poucos, fui perdendo o medo e a vergonha, me sentindo mais confiante [...] hoje sei que eu realmente precisava desse “incentivo”, caso contrário, ainda estaria atuando como Coordenadora Pedagógica”****(Participante 8)**

**Indicador 1**  
**Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional**

<p><b>“Durante meus estudos na faculdade, passei a exercer o cargo de ADI Volante para aprender e desenvolver a parte pedagógica e administrativa, e me interessei muito pela parte administrativa, ajudava com os relatórios da unidade e até mesmo com documentos para prestação de contas. Em 2004, quando terminei o curso de pedagogia, fui promovida para assumir o lugar da [...]administradora [...], tive medo, porém sabia que estava pronta.” (Participante 5)</b></p>	
<p><b>“Em dezembro de 2015, fui transferida para o CEI [...], vim a contra gosto, mesmo que, em avaliações anuais, sempre colocasse que gostaria de trabalhar nesta unidade. Quando finalmente cheguei à unidade, não entendia, na época, que aquele seria o momento [...] fui bem recebida por todos, principalmente pela diretora [...], ela me ajudou muito na adaptação, tanto em relação ao grupo quanto ao prédio, que é o maior em tamanho e em capacidade de atendimento das unidades da [OSC] [...]”(Participante 1)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 1</u></b> <b>Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional</b></p>
<p><b>“Finalizando o ensino médio, fiquei um ano na indecisão de que caminho seguir. Neste momento, o apoio da minha família foi fundamental. Neste período, comecei a trabalhar em um colégio particular, no qual minha irmã estudava. Não levei muito a sério o trabalho, afinal, eu estava ali apenas para auxiliar as educadoras, tipo um faz tudo. Mas a rotina junto às crianças foi me fascinando e tornando aquele trabalho prazeroso. Observando a coordenadora e diretora daquela unidade, comecei a admirá-las. Quando me dei conta, o destino me fez abraçar a educação como profissão. Fiquei apenas um ano nesse colégio. Não consegui permanecer por mais tempo por falta de formação.” (Participante 2)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 2</u></b> <b>O ingresso na profissão</b></p>

**“Entrei na [OSC] em 1997. Não era minha área, mas, como era próximo a minha residência, tentei apostar em novos desafios.” (Participante 5)**

**“Eu sempre gostei do ambiente escolar, cursei o ensino médio com magistério. Durante o período de estágio, fui convidada a trabalhar na secretaria da escola, o que, na época, me levou a cursar administração, seguindo trabalhando na área administrativa. [...] sempre almejava voltar a trabalhar em escola, resolvi voltar a estudar e cursar pedagogia.” (Participante 3)**

**“Minha carreira profissional iniciou em meados de 1998. Conheci a organização através da minha cunhada [...] que, na época, trabalhava na unidade [...], onde meus dois filhos frequentavam. [...] iniciei como auxiliar de desenvolvimento infantil, tendo como formação apenas o ensino médio. (Participante 4)**

**“Entrei na [OSC] em 1997 [...] [...] não tinha nenhuma experiência em sala de aula [...] minha diretora [que atualmente é a supervisora da área administrativa da OSC] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente. Se não fossem seus ensinamentos, eu não teria voltado a estudar, terminar meu ensino médio e concluir o ensino superior [...]” (Participante 6)**

**“[...] já cursava pedagogia, queria ingressar na área da educação. Em conversa com uma amiga, ela me disse que trabalhava em uma Organização Social que tinha, à época, convênio com a prefeitura da cidade de São Paulo [...] [...] e que uma das unidades administradas precisava de auxiliar administrativo e ela me indicou. Fiz três dias de testes [...] fui aprovada para a função pela diretora da unidade [...]” (Participante 1)**

**Indicador 2**  
**O ingresso na profissão**

“[...] a nova CP do CEI [...] inovou o trabalho, sua compreensão sobre criança e infância ampliaram a maneira como era desenvolvido o trabalho, os fechamentos passaram a ter conteúdos pedagógicos pertinentes. [...] trabalhar com a [nova CP] me fez ter a certeza de que eu estava no caminho certo, de que a teoria e prática caminham juntas. **Em nossos horários de almoço, passávamos trocando ideias, pensando em projetos, discutindo livros, comentando sobre relatórios, enfim, foi um ano de aprendizagem.**”  
(Participante 2)

“[...]a [diretora Participante 2] gostava de participar do pedagógico sem ”atrapalhar” meu protagonismo como coordenadora [...]” (Participante 1)

“[...] Sempre me espelhei muito no pedagógico que a [a supervisora da área pedagógica da OSC] me passou e na organização administrativa que a [a **supervisora da área administrativa da OSC**] fazia na unidade. Seria necessário apenas seguir os passos e ensinamentos delas no meu meio profissional e realizar alguns ajustes para dar conta de toda a demanda. [...]”  
(Participante 5)

“Aprendi muito com a [a **supervisora da área administrativa da OSC**]. Sei que tenho **minhas características como diretora** que **acabei herdando dela**, algumas formas de lidar com determinadas situações. Outras eu acabei desenvolvendo minha maneira de resolver, e isso acontecia quando eu tentava a maneira dela e não dava muito certo [...]” (Participante 8)

“minha diretora [**que atualmente é a supervisora da área administrativa da OSC**] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente.”  
(Participante 6)

**Indicador 3**  
**A relação com o outro como  
constitutiva do papel profissional**

“No momento em que assumi, tive a oportunidade de **participar de reuniões, formações, que contribuíram grandemente para minha atuação, diminuíram minha ansiedade e insegurança neste período tão desafiador de estar iniciando como diretora. Estes encontros que acontecem até hoje estabelecem a conexão entre a teoria e a prática, articulam ideias positivas e a busca de soluções coletivas quando necessárias. Como diretora, posso dizer que fui me formando na função, participando de capacitações que a organização proporciona, sendo possível o compartilhamento de vivências do cotidiano. [...] Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos tanto pessoal como profissionalmente.**” (Participante 4)

“[...]na primeira reunião pedagógica do ano, explico ao grupo como seria o projeto, dou sugestões de atividades para o planejamento e solicito que elas façam, (e) para minha surpresa, uma PEI me pede o planejamento do ano anterior para ela copiar. **Fiquei chocada com solicitação, pois, com toda a bagagem profissional que eu já trazia, sabia que a cada ano as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações. Sei que causei um alvoroço na unidade. Com o passar o tempo, elas foram entendendo o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento e realizaram um bom trabalho.**” (Participante 1)

**Indicador 3**  
**A relação com o outro como constitutiva do papel profissional**

<p>“[...] a professora [...] era muito <b>carinhosa com as crianças, tinha o cuidado de sempre contar quantos ela tinha toda vez que estava em um espaço diferente para não deixar ninguém para trás [...]</b>” (Participante 1)</p>	
<p>“minha diretora [<b>que atualmente é a supervisora da área administrativa da OSC</b>] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente.” (Participante 6)</p>	
<p>“[...] eu observava [a diretora Participante 2 atuando em] seu papel como diretora, sua firmeza nas decisões, sua maneira educada de abordar um funcionário, sua organização [...]” (Participante 1)</p>	
<p>“No decorrer da minha atuação, os embates com a realidade e os desafios surgidos me possibilitaram reconstruir, compreender, significar e ressignificar meu processo de formação. Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos, tanto pessoal como profissionalmente.” (Participante 4)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 3</u></b> <b>A relação com o outro como constitutiva do papel profissional</b></p>
<p>“[a diretora Participante 8] era uma boa coordenadora, <b>sabia lidar muito bem com as crianças. O problema dela era a organização e a parte burocrática da função [...]</b>” (Participante 1)</p>	
<p>“[...] A parceria que se estabelecia entre direção e coordenação era <b>incrível</b>. Aprendi muito sobre <b>liderança</b> com a [diretora Participante 5]” (Participante 2)</p>	
<p>“[a formadora da OSC, enquanto diretora], me chamou atenção por sua <b>segurança ao falar nas reuniões de pais [...]</b>” (Participante 1)</p>	
<p>“[...] minha diretora foi a [<b>a supervisora da área administrativa da OSC</b>], com quem aprendi muito sobre administração e organização do trabalho [...]”(Participante 1)</p>	

<p>“[...] aprendi muito com ela [CP] tinha muito conhecimento pedagógico. Este ano foi um pouco tumultuado, algumas professoras do grupo[...] eram bem difíceis de lidar, se recusavam a fazer determinadas coisas [...] acredito que aprendi, naquele ano, como lidar e mediar conflitos no grupo [...]” <b>(Participante 1)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 3</u></b> <b>A relação com o outro como constitutiva do papel profissional</b></p>
<p>“[...] a primeira <b>supervisora [da SME]</b> com a qual tive contato foi a [...], <b>personagem importante da minha trajetória profissional.</b> (Participante 1)</p>	
<p>“[...] comecei a participar de encontros e formações com a [formadora da OSC] e a DRE [...]. Vi a oportunidade de melhorar a minha nova trajetória. <b>O processo de formação profissional veio a agregar maior fundamentação teórica à minha prática e ao meu fazer pedagógico. Tive apoio e orientação da diretora que, desde o início, incentivava e acreditava em minha dedicação e empenho.</b> Posso dizer que ela foi a maior influenciadora no meu desenvolvimento profissional.” <b>(Participante 4)</b></p>	
<p>“[...] como PEI, fazendo mais a parte administrativa junto com a [diretora], <b>sempre observei o trabalho delas [professoras] e ia perguntando o porquê de tal atividade, como era possível fazer tal coisa [...]</b>” <b>(Participante 1)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 4</u></b> <b>Resistência advindas das lacunas e necessidades formativas</b></p>
<p>“[a supervisora da área administrativa da OSC] me propôs novamente ser Diretora de uma unidade, porém, dessa vez ela não aceitou meu “não” como resposta, e, dessa forma, assumi a direção do CEI [...]. Aos poucos, fui perdendo o medo e a vergonha, me sentindo mais confiante [...] hoje sei que eu realmente precisava desse “incentivo”, caso contrário, ainda estaria atuando como Coordenadora Pedagógica” <b>(Participante 8)</b></p>	

“[...] minha saída da [unidade educacional onde trabalhava] foi muito traumática pra mim. Em 2015, o CEI [...] teve seu prédio vendido, e todos os profissionais seriam realocados e para que isso acontecesse, os profissionais da [unidade educacional onde trabalhava] deveriam ser dispensados ou transferidos para outras unidade da [OSC], e foi o que aconteceu. Mas, para mim, o que mexeu mais foi a maneira. Era final de ano, e eu ainda estava trabalhando lá, finalizando o trabalho, e as pessoas chegavam com caixas e mais caixas e espalhavam pelas salas e corredores. Eu mal pude montar uma árvore de Natal na parede com dobradura porque queriam pendurar coisas lá, só que o trabalho ainda estava acontecendo. Isso é o tipo de coisa que eu, como profissional, não faria. Fiquei tão abalada na época que **cheguei a pedir demissão, que não foi aceita.** [...] fui transferida [...], **vim a contra gosto, mesmo que, em avaliações anuais, sempre colocasse que gostaria de trabalhar nesta unidade,** quando finalmente cheguei à unidade, **não entendia, na época, que aquele seria o momento** [...] fui bem recebida por todos, principalmente pela diretora [...] ela me ajudou muito na adaptação, tanto em relação ao grupo quanto ao prédio, que é o maior em tamanho e capacidade de atendimento da [OSC] [...]”(Participante 1)

“[...] **permaneci como ADI por um ano,** se não me falha a memória, e iniciei como Coordenadora Pedagógica **logo em seguida** [...] sempre tive muita dificuldade em fazer reuniões com as famílias [...] **por algumas vezes, recebi a proposta para ser Diretora** de uma das unidades, **porém, não me sentia preparada devido à minha dificuldade ao falar em público.** (Participante 8)

**Indicador 4**  
**Resistência advindas das lacunas e necessidades formativas**

<p><b>“Caindo de paraquedas, meu sonho era ser PEI” (Participante 2)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 4</u></b> <b>Resistência advindas das lacunas e necessidades formativas</b></p>
<p><b>“Durante meus estudos na faculdade, passei a exercer o cargo de ADI Volante para aprender e desenvolver a parte pedagógica e administrativa e me interessei muito pela parte administrativa. Ajudava com os relatórios da unidade e até mesmo com documentos para prestação de contas. Em 2004, quando terminei o curso de pedagogia fui promovida para assumir o lugar da [...] administradora [...], tive medo, porém, sabia que estava pronta. No início, houve resistência por parte de algumas funcionárias [...] A entidade precisou fazer intervenções junto à equipe para esclarecer algumas mudanças. A partir dessa intervenção, consegui trabalhar melhor, e elas passaram a entender que o que eu queria era melhorias e trabalho correto para todos os envolvidos, e é assim até hoje.” (Participante 5)</b></p>	
<p><b>“No ano seguinte, em uma vista da [supervisora da área administrativa da OSC] na unidade, ela me comunicou que, no dia 01 de abril, deveria me apresentar no CEI [...], para assumir a direção e deixou claro que não era um convite, eu estava sendo convocada. Naquele momento, senti o choro parado na minha garganta. Nem conseguia argumentar, apenas olhei para [a diretora Participante 5] pedindo socorro, e ela, como uma boa líder, apenas falou que eu precisava aceitar e seguir meu caminho.” (Participante 2)</b></p>	

<p><b>“Quando recebi o convite para ser coordenadora pedagógica, de cara eu pensei em não aceitar, já que tinha pouquíssima experiência em sala de aula e achava que isso poderia comprometer o trabalho. Me lembro da [CP] e da [outra CP] me falando que eu ia conseguir sim e que elas me ajudariam no que eu precisasse. Me senti confiante e aceitei o convite [...]” (Participante 1)</b></p>	<p><b><u>Indicador 4</u></b> <b>Resistência advindas das lacunas e necessidades formativas</b></p>
<p><b>“[...] a nova CP do CEI [...] inovou o trabalho. Sua compreensão sobre criança e infância ampliaram a maneira como era desenvolvido o trabalho, os fechamentos passaram a ter conteúdos pedagógicos pertinentes. [...] trabalhar com a [nova CP] me fez ter a certeza de que eu estava no caminho certo, que a teoria e prática caminham juntas. Em nossos horários de almoço, passávamos trocando ideias, pensando em projetos, discutindo livros, comentando sobre relatórios, enfim, foi um ano de aprendizagem.” (Participante 2)</b></p>	
<p><b>“O trabalho pedagógico com o administrativo [em ambiente escolar] está interligado, não há possibilidade de exercer uma função sem estar conectado a outro.” (Participante 3)</b></p>	<p><b><u>Indicador 5</u></b> <b>Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional</b></p>
<p><b>“Como diretora, posso dizer que fui me formando na função, participando de capacitações que a organização proporciona, sendo possível o compartilhamento de vivências do cotidiano.[...] Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos, tanto pessoal como profissionalmente. [...]” (Participante 4)</b></p>	
<p><b>“[...] estamos em constante evolução [...] [...] precisamos estar sempre abertos a novas mudanças e aprendizados [...]” (Participante 8)</b></p>	

<p>“[...] aprendi muito com as colegas de trabalho, com as crianças, seus familiares e, principalmente, com minha diretora [<b>que atualmente é a supervisora da área administrativa da OSC</b>] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente. [...] <b>passei a ser direta</b>, levando comigo seus ensinamentos.” (Participante 6)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicador 5</b> Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional</p>
<p>“[...] era finalzinho de ano, algumas profissionais só conheci no ano seguinte, normalmente em janeiro tiramos férias, eu pedi para trabalhar, já que tínhamos que atender crianças em janeiro, e também queria entender melhor o funcionamento da unidade, já que a coordenadora anterior havia trabalhado por anos aqui [...]” (Participante 1)</p>	
<p>“[...] elaboramos planejamentos, estratégias, pensamos em formas diferenciadas de trabalho, porém, ocorre de repetirmos o que já é existente [...]” (Participante 3)</p>	
<p>“<b>Me envolvi muito mais com o trabalho administrativo</b>, mas nunca abandonei o pedagógico, pois os dois caminham juntos.” (Participante 5)</p>	
<p>“[...]No ano seguinte, em uma vista da [<b>supervisora da área administrativa da OSC</b>] na unidade, ela me comunicou que, no dia 01 de abril, deveria me apresentar no CEI [...] para assumir a direção e <b>deixou claro que não era um convite, eu estava sendo convocada</b>. Naquele momento, <b>senti o choro parado na minha garganta, nem conseguia argumentar</b>. Apenas olhei para [<b>a diretora Participante 5</b>] pedindo socorro, e ela, <b>como uma boa líder, apenas falou que eu precisava aceitar e seguir meu caminho</b>.” (Participante 2)</p>	
<p>“[...] Gosto do que faço e sei que, a cada dia, aprendo e tenho que aprender muito no que se refere a minha função como diretora.” (Participante 7)</p>	

<p>“[...] A parceria que se estabelecia entre direção e coordenação era incrível, aprendi muito sobre liderança com a [diretora][...]” (Participante 2)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 5</u></b> <b>Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional</b></p>
<p>“[...] sempre tem o lado negativo, como funcionários que não estão exercendo suas funções como deve ser, familiares que não estão contentes com algo no Centro de Desenvolvimento Infantil (CEI) e conflitos em geral. Resolvo sempre com muito cuidado e respeito a cada situação.” (Participante 6)</p>	
<p>“[...] é preciso ser um profissional flexível e proativo [...] sempre com muita responsabilidade, perseverança [...]” (Participante 2)</p>	
<p>“[...] houve resistência por parte de algumas funcionárias referente à minha maneira de organizar a unidade [...] A entidade precisou fazer intervenções junto à equipe para esclarecer algumas mudanças. A partir dessa intervenção, consegui trabalhar melhor, e elas passaram a entender que o que eu queria era melhorias e trabalho correto para todos os envolvidos, e é assim até hoje.” (Participante 5)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 6</u></b> <b>Desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretoras no seu campo de atuação</b></p>
<p>“[...]na primeira reunião pedagógica do ano, explico ao grupo como seria o projeto, dou sugestões de atividades para o planejamento e solicito que elas façam, (e) para minha surpresa, uma PEI me pede o planejamento do ano anterior para ela copiar. Fiquei chocada com solicitação, pois, com toda a bagagem profissional que eu já trazia, sabia que a cada ano as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações. Sei que causei um alvoroço na unidade. Com o passar o tempo, elas foram entendendo o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento e realizaram um bom trabalho.” (Participante 1)</p>	

<p><b>“No decorrer da minha atuação, os embates com a realidade e os desafios surgidos me possibilitaram reconstruir, compreender, significar e ressignificar meu processo de formação. Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos, tanto pessoal como profissionalmente.” (Participante 4)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 6</u></b> <b>Desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretoras no seu campo de atuação</b></p>
<p><b>“[...] tenho que comentar como foi 2020 [...] Sem uma previsão de retorno presencial, iniciamos o trabalho remoto. Utilizamos o meio mais usado atualmente, o WhatsApp. Tivemos que nos reinventar, começar do zero [...] [A CP] organizou as educadoras para realizar os vídeos, eu reorganizei a equipe de apoio, que também participou elaborando alguns vídeos. [...] [a CP] estava responsável pelos vídeos, e eu fiquei com o tablet, atendendo as famílias e realizando as publicações e ainda tinha as solicitações internas e externas para serem cumpridas. [...] Logo, a gestão e o apoio iniciaram um trabalho híbrido. [...]”(Participante 2)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 7</u></b> <b>Sobre os impactos da pandemia</b></p>
<p><b>“Em 2020, veio a pandemia, que me deixou totalmente sem rumo. Ficar em casa, trabalhar remoto, ficar sem o convívio da família e dos amigos. Tudo foi bem difícil, mas, no decorrer do ano, fui me adaptando ao modo de trabalho remoto e, apesar das dificuldades que tive com a tecnologia, consegui desenvolver um bom trabalho com a equipe e com as famílias das crianças matriculadas.[...]” (Participante 5)</b></p>	
<p><b>“[...] no decorrer do ano de 2020 [devido à pandemia], tivemos que nos ressignificar e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional.” (Participante 3)</b></p>	

“No primeiro momento [após a suspensão do atendimento presencial e implantação do *home office*], adaptei um escritório na copa da minha casa, com todos os documentos, computadores e scanner trazidos da unidade, pensando que duraria pouco tempo. Depois, com o passar dos dias, ao perceber que tudo estava só piorando, transferi tudo para meu quarto, pois pensei em colocar em um ambiente mais aconchegante. Mesmo assim, o fato de trabalhar em casa **me deprimia, não me arrumar para simplesmente sair de casa todos os dias, passava o dia com roupas confortáveis. Algo que deveria ser um ponto positivo, passou a ser totalmente negativo. Trabalhando em casa, acumulava afazeres do dia a dia e de trabalho, não tinha horário para nada, ao invés de trabalhar menos, passei a trabalhar mais [...]**”(Participante 8)

**“[...] Minha demanda de trabalho aumentou muito [durante a pandemia], pois eu não tinha horário para iniciar e nem para terminar meu serviço, tinha que trabalhar home office e duas [horas] e meia presencial, muitas vezes sem necessidade alguma de ter estar presencialmente na unidade, correndo riscos [...]**”(Participante 1)

“Apesar de todo esse período [pandemia da Covid-19] que passamos e estamos ainda vivenciando, **prefiro pensar nesse momento como uma mudança em todos os aspectos, e mudança no começo assusta e deixa algumas marcas, e que essa mudança venha ao fortalecimento profissional e possa fazer com que acreditemos na possibilidade de ser e construir algo diferente. Inovando, aprendendo.**”(Participante 3)

**Indicador 7**  
**Sobre os impactos da pandemia**

“[...] sem previsão de retorno do atendimento presencial, após o recesso, a prefeitura solicitou que **fizéssemos atividades e enviássemos às famílias pelo meio de comunicação que tínhamos disponível, no nosso caso, o *WhatsApp***. As professoras tiveram que se reinventar, a [...] [CP teve que] **organizar a equipe para que realizassem essas atividades, eu tive que fazer uma programação de limpeza e organização para a equipe de apoio**, levando em consideração o risco que algumas corriam no transporte público.” (Participante 1)

“Me senti muito perdida trabalhando em casa [durante a pandemia] [...] muitas vezes, eram 23hs e eu estava respondendo e-mails, mensagens no **WhatsApp**, finalizando documentos, ou organizando vídeos enviados pelas professoras para reenviar para as famílias nos dias seguintes. Era um trabalho sem fim, sem contar na bagunça que minha casa se tornou com a quantidade de documentos e equipamentos que levei do CEI.” (Participante 8)

“Apesar de todo esse período [pandemia da Covid-19] que passamos e estamos ainda vivenciando, **prefiro pensar nesse momento como uma mudança em todos os aspectos, e mudança no começo assusta e deixa algumas marcas, e que essa mudança venha ao fortalecimento profissional e possa fazer com que acreditemos na possibilidade de ser e construir algo diferente. Inovando, aprendendo.**” (Participante 3)

“[...] estamos em constante evolução e, principalmente agora, neste momento de pandemia, **precisamos estar sempre abertos a novas mudanças e aprendizados para adaptarmos a uma nova realidade.**” (Participante 8)

**Indicador 7**  
**Sobre os impactos da pandemia**

“[...] em março do ano passado [2020], quando tudo começou, me senti totalmente perdida [...] As primeiras semanas foram terríveis, cada segundo uma orientação diferente, um aplicativo novo para aprendermos a dominar, uma dificuldade nova, dúvidas que não paravam de surgir e, o pior de tudo, o medo da doença que, até o momento, não sabíamos da gravidade.” (Participante 8)

“Minha parceria com a coordenadora [...] aumentou ainda mais nesse período [de atendimento remoto emergencial], tendo em vista que houve uma demanda maior nas atividades pedagógicas e uma baixa razoável no trabalho administrativo, eu acabei abraçando e me dedicando totalmente as atividades pedagógicas.” (Participante 5)

“[...] tudo era novo, e estávamos no escuro, tínhamos que fazer ao nosso modo, sem referências ou orientações. [...] Eu estava exausta com a demanda de trabalho que vinha aumentando de forma absurda [...] Me senti muito insegura com tantas mudanças e excesso de trabalho, me sentia culpada por não dar conta de tudo como planejado. Isso é frustrante. Que saudade da minha rotina!!!” (Participante 2)

“[...] me recordo do último dia de atendimento na unidade [...] nos despedindo das crianças com uma sensação de que, no máximo, em 15 dias, tudo estaria resolvido, nas ruas um trânsito fora do normal, todos querendo ir embora ao mesmo tempo, e eu sentia, ao mesmo tempo, um silêncio, uma energia ruim, uma sensação de que algo ruim estava para acontecer, mas, sinceramente, não imaginava o quanto ruim poderia ser.” (Participante 8)

**Indicador 7**  
Sobre os impactos da pandemia

“Em maio, passamos a fazer plantão na unidade, onde houve uma escala entre a equipe gestora e a equipe de apoio, pois a demanda de trabalho voltou a aumentar já que retomamos a prestação de contas e outros trabalhos administrativos. [...] **não quis abandonar o pedagógico, que havia abraçado em março. Quando foi dezembro, percebi que estava muito cansada e esgotada mentalmente, pois queria dar conta de tudo.**”  
(Participante 5)

“Estes encontros que acontecem até hoje estabelecem a conexão entre a teoria e a prática, articulam ideias positivas e a busca de soluções coletivas quando necessárias. Como diretora, posso dizer que fui me formando na função, participando de capacitações que a organização proporciona, sendo possível o compartilhamento de vivências do cotidiano.” (Participante 4)

“[...] **nem mesmo a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) sabia orientar, afinal, todos nós estávamos passando por um momento de incertezas e todos adaptavam situações nas quais tentávamos manter o controle e não parar a vida por inteiro.**”  
(Participante 8)

“Apesar de todo esse período [pandemia da Covid-19] que passamos e estamos ainda vivenciando, **prefiro pensar nesse momento como uma mudança em todos os aspectos, e mudança no começo assusta e deixa algumas marcas, e que essa mudança venha ao fortalecimento profissional e possa fazer com que acreditemos na possibilidade de ser e construir algo diferente. Inovando, aprendendo.**”  
(Participante 3)

**Indicador 7**  
**Sobre os impactos da pandemia**

<p>“Minha parceria com a coordenadora [...] aumentou ainda mais nesse período [de atendimento remoto emergencial]. Tendo em vista que <b>houve uma demanda maior nas atividades pedagógicas e uma baixa razoável no trabalho administrativo</b>, eu acabei abraçando e me dedicando totalmente s atividades pedagógicas.” (Participante 5)</p>	<p><b><u>Indicador 7</u></b> Sobre os impactos da pandemia</p>
<p>“Milhões de <b>documentações novas a serem entregues, documentos que nem mesmo a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) sabia orientar, afinal, todos nós estávamos passando por um momento de incertezas e todos adaptavam situações nas quais tentávamos manter o controle e não parar a vida por inteiro</b>”.</p> <p>(Participante 8)</p>	
<p>“[...] tenho que comentar como foi 2020 [...] Sem uma previsão de retorno presencial, <b>iniciamos o trabalho remoto. Utilizamos o meio mais usado atualmente, o WhatsApp. Tivemos que nos reinventar, começar do zero</b> [...] [A CP] organizou as educadoras para realizar os vídeos, eu reorganizei a equipe de apoio, que também participou elaborando alguns vídeos. [...] [a CP] estava responsável pelos vídeos, e eu fiquei com o tablet, atendendo as famílias e realizando as publicações e ainda tinha as solicitações internas e externas para serem cumpridas. [...] Logo, a gestão e o apoio iniciaram um trabalho híbrido. [...]”(Participante 2)</p>	<p><b><u>Indicador 8</u></b> As atribuições e necessidades formativas advindas da pandemia</p>
<p>“[...] <b>houve uma demanda maior nas atividades pedagógicas e uma baixa razoável no trabalho administrativo</b>.”</p> <p>(Participante 5)</p>	
<p>“[...] estamos em constante evolução e, principalmente agora, neste momento de pandemia, <b>precisamos estar sempre abertos a novas mudanças e aprendizados para adaptarmos a uma nova realidade</b>.” (Participante 8)</p>	

<p>“Nosso desafio é diário. Diariamente, temos novos obstáculos a serem superados. Acredito que tudo isso nos deixa cada dia mais fortes para viver. <b>Em um mundo marcado por tantas transformações,</b> competitividade, mudanças e incertezas, é preciso <b>ser um profissional flexível e proativo.</b> Acredito que esse é o segredo para a <b>evolução da minha carreira.</b> Caminhos foram percorridos e novos caminhos iremos percorrer, sempre com <b>muita responsabilidade, perseverança, nunca esquecendo meus valores e minha família</b>”. (Participante 2)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Indicador 8</u></b> <b>As atribuições e necessidades formativas advindas da pandemia</b></p>
<p>“[...]no decorrer do ano, fui me adaptando ao modo de <b>trabalho remoto</b> e, apesar das <b>dificuldades</b> que tive <b>com a tecnologia,</b> consegui desenvolver um bom trabalho com a equipe e com as famílias das crianças matriculadas. [...] eu <b>acabei abraçando e me dedicando totalmente às atividades pedagógicas.</b> [...] Em maio, [...] <b>a demanda de trabalho voltou a aumentar,</b> já que retomamos a prestação de contas e outros trabalhos administrativos. [...] <b>não quis abandonar o pedagógico que havia abraçado em março[...]</b>”(Participante 5)</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os indicadores expressam uma parte ainda pouco reveladora do todo, ou seja, das significações do agrupamento das diretoras sobre o seu papel profissional. Configura-se, ainda, como uma parte – constitutiva do todo e por ele constituída – que carece de elementos para expressar a totalidade de que nos aproximaremos a partir de novos movimentos de uma dialética articulação, no caso, em direção aos núcleos de significação (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021)

Sendo assim, na busca por expressar a totalidade constitutiva das significações atribuídas pelo agrupamento das diretoras, estes indicadores, carregando seus pré-indicadores, foram organizados, num esforço didático, para comporem núcleos de significação cuja constituição apresenta-se a seguir.

Vale ressaltar que, neste movimento de articulação, é essencial considerarmos não só os critérios já apontados (semelhança, complementaridade, contraposição), mas também, e especialmente, a possibilidade de o pesquisador revelar, neste movimento, alguma contradição presente entre significações objetivadas. Neste processo, destaca-se a contradição como critério de articulação, com vistas a superar a aparência ou as falsas dicotomias, que ignoram os elementos que compõem unidades de contrários (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

### 6.1 Articulação dos indicadores: a constituição dos núcleos de significação

Nesta terceira etapa do procedimento, construímos os núcleos de significação a partir da articulação dos indicadores, pelos critérios acima apresentados (similaridade, complementaridade e/ou contradição). Neste movimento, remetemo-nos ao objetivo geral desta pesquisa, isto é, explicitar e analisar as significações que as oito diretoras que atuam nos CEIs administrados por uma OSC em parceria com a PMSP, participantes dessa pesquisa, atribuem ao seu papel profissional. Para isso, foram articulados três núcleos: **“Caindo de paraquedas, meu sonho era ser [...]”**; **“Somos eternos aprendizes: há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura”** e **Sobre os impactos da pandemia: “tivemos que nos ressignificar e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional.”**

A seguir, nos Quadros 3, 4 e 5, encontra-se a articulação dos indicadores nos núcleos de significação.

**Quadro 3 – Articulação entre indicadores no primeiro núcleo de significação**

Indicadores	Núcleo de significação
Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional	<p><b><u>Núcleo 1</u></b>  <b>“Caindo de paraquedas, meu sonho era ser [...]”</b></p>
O ingresso na profissão	
A relação com o outro como constitutiva do papel profissional	
Resistência advindas das lacunas e necessidades formativas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

**Quadro 4 – Articulação entre indicadores no segundo núcleo de significação**

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleo de significação</b>
Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional	<b><u>Núcleo 2</u></b> <b>“Somos eternos aprendizes : há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura. ”</b>
Desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretoras no seu campo de atuação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

**Quadro 5 – Articulação entre indicadores no terceiro núcleo de significação**

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleo de significação</b>
Sobre os impactos da pandemia	<b><u>Núcleo 3</u></b> <b>Sobre os impactos da pandemia: “tivemos que nos ressignificar, e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional. ”</b>
Atribuições e necessidades formativas advindas da pandemia	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

## 7 DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

### 7.1 Núcleo 1: “Caindo de paraquedas, meu sonho era ser [...]”

O Núcleo 1, “Caindo de paraquedas, meu sonho era ser [...]”, agrega, respectivamente, os indicadores 1, 2, 3 e 4: “Sobre experiências de vida e/ou apoio que influenciaram a escolha e trajetória profissional”; “O ingresso na profissão”; “A relação com o outro como constitutiva do papel profissional” e “Resistências advindas das lacunas e necessidades formativas”

Observando estes indicadores, apresentados no Quadro 3, verifica-se que, apesar de não se referirem exatamente à mesma coisa, existe uma relação de complementaridade entre eles. Quando articulados, esses quatro indicadores revelam as mediações constitutivas das significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional, produzidas na atividade social e histórica que configura seus modos de pensar, sentir e agir. A análise do Núcleo 1 também possibilita apreender lacunas e necessidades formativas vivenciadas pelas diretoras ao longo do seu percurso profissional.

Com diferentes trajetórias, o que envolve a docência, as diretoras participantes desta pesquisa apresentaram as mais diversas motivações para o ingresso na profissão.

A análise de suas narrativas indica que a valorização da educação no contexto familiar, bem como do papel do professor, e o interesse por atividades que envolviam o cuidar e o educar foram fatores que, possivelmente, desencadearam, em algumas delas, o desejo de cursar a faculdade de Pedagogia.

*“[...] a educação sempre foi valorizada em meu núcleo familiar. Eles entendiam que, para ser alguém, era necessário muito estudo, disciplina e dedicação. Até nas férias escolares, meus avós estipulavam um horário para estudo. Meus pais e avós nunca pouparam esforços para que eu chegasse ao nível superior.” (Participante 2)*

*“Desde a infância, sempre gostei muito de crianças, adorava brincar de bonecas e criava muitas brincadeiras como escolinha, mamãe e filhinho, entre outras e, em todas as brincadeiras, as crianças estavam presentes. Sempre estive rodeada por crianças menores e eu adorava cuidar e me sentir responsável por elas [...] eu sempre estava entre crianças, por esse motivo, meu pai sempre dizia que eu seria professora e brincava me chamando de ‘fessora’.” (Participante 8)*

*“[...] desde criança, me identificava com a profissão [professora], mas não sabia se um dia conseguiria cursar a faculdade por motivos financeiros [...]” (Participante 1)*

As narrativas também revelam que algumas “caíram de paraquedas” na profissão, ou seja, iniciaram suas atividades em creches ou escolas particulares sem formação em Pedagogia, motivadas pela proximidade entre a casa e o emprego, ou por indicação de familiares que já trabalhavam na área.

**“Entrei na [OSC] em 1997. Não era minha área, mas, como era próximo à minha residência, tentei apostar em novos desafios.” (Participante 5)**

**“Entrei na [OSC] em 1997 [...] não tinha nenhuma experiência em sala de aula [...] minha diretora [...] que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente. Se não fosse seus ensinamentos, eu não teria voltado a estudar, terminar meu ensino médio e concluir o ensino superior [...]”.**  
(Participante 6)

**“Minha carreira profissional iniciou em meados de 1998. Conheci a organização através da minha cunhada [...], que na época trabalhava na unidade, [...], onde meus dois filhos frequentavam. [...] iniciei como auxiliar de desenvolvimento infantil, tendo como formação apenas o ensino médio.”**  
(Participante 4)

**“Finalizando o ensino médio, fiquei 1 ano na indecisão de que caminho seguir. Neste momento, o apoio da minha família foi fundamental. Neste período, comecei a trabalhar em um colégio particular, onde minha irmã estudava. Não levei muito a sério o trabalho, afinal, eu estava ali apenas para auxiliar as educadoras, tipo um faz tudo. Mas a rotina junto às crianças foi me fascinando e tornando aquele trabalho prazeroso. Observando a coordenadora e a diretora daquela unidade [educacional], comecei a admirá-las. Quando me dei conta, o destino me fez abraçar a educação como profissão. Fiquei apenas 1 ano nesse colégio. Não consegui permanecer por mais tempo por falta de formação.”** (Participante 2)

Os relatos também sugerem que estas profissionais, no decorrer de sua trajetória profissional, foram incentivadas, motivadas e/ou obrigadas a estudar para se manterem atuando junto às crianças.

Se analisarmos essas falas sob o prisma da categoria historicidade, poderemos apreender uma compreensão mais totalizante das mediações constitutivas das significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional. Como dito anteriormente, essa categoria contribui para entender o homem a partir de sua história, de seus movimentos e suas contradições e, por meio dela, criamos as condições para conhecer os processos constitutivos dos fenômenos, que sempre se dão em movimentos dialéticos, não lineares e, desse modo, acessamos a realidade para além da aparência.

Retomando alguns dados históricos já mencionados neste trabalho, a publicação da LDB, em 1996, que concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e formaliza o convívio desta com outras formas de educação, acarretou, gradativamente, uma

serie de transformações na administração das unidades educacionais e, portanto, constituiu-se em mediação importante na formação dessas diretoras.

As diretoras que referiram iniciar sua atuação profissional em creche em 1997 e 1998 acompanharam a transição da parceira das OSCs com a PMSP – que, até 2003, se dava através da SAS e promovia um trabalho de cunho mais voltado ao assistencial – para a SME. Estas profissionais, até 2003, tinham o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), para o qual, naquela ocasião, era exigida escolaridade apenas do ensino médio completo para atuar junto às crianças pequenas. Vale ressaltar que houve um tempo, anterior a esse da passagem da administração do serviço creche da SAS para a SME, em que nem o ensino médio era exigido e que uma das diretoras (Participante 6), ao ingressar na OSC, não o tinha concluído. Isso se evidencia em um dos trechos transcritos acima, no qual afirma que, se não fosse pelos “ensinamentos” da diretora com quem trabalhou, não teria voltado a estudar, concluído o ensino médio e cursado o superior.

A partir de 2003, a supervisão das creches conveniadas passou a ser realizada pela SME, que passou a exigir formação específica, criou os cargos de PDI (atual PEI) e garantiu aumento da remuneração (CRAVEIRO, 2015). Neste período, no qual a graduação em Pedagogia, gradativamente, passou a ser uma exigência, estabeleceu-se um prazo para que as funcionárias se adequassem às novas determinações.

Sobre esse processo de transição das creches da SAS para a SME, há um relato de uma das diretoras (Participante 5), que ingressou na OSC em 1997, que dá indícios de que ela voltou a estudar por “obrigatoriedade” e que a escolha pela formação está atrelada ao desejo de atuação junto às crianças, não ao aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos relacionados à área da educação.

***“[...] vi a necessidade de realizar uma faculdade para continuar na área, porém, tinha dúvidas se seguia o caminho da saúde, pois, na época, havia a obrigatoriedade de se ter uma auxiliar de enfermeira na unidade, ou pedagogia para continuar trabalhando com as crianças. [...] [A diretora, que hoje atua como supervisora da área pedagógica da OSC] me incentivou de imediato a seguir o caminho da pedagogia, já que, na área da saúde, eu era muito medrosa, isso porque, quando as crianças se acidentavam na unidade, eu me tremia toda ao ver sangue. Então, a partir desse momento, eu tomei minha decisão pela pedagogia, a [diretora] me deu muito apoio, até me ajudava com a condução para ir à faculdade. Na época, o salário era baixo para que eu pudesse arcar com todos os meus custos (sou muito grata a ela por tudo isso).” (Participante 5)***

Por meio do relato transcrito acima, revela-se que foi influenciada e apoiada financeiramente em sua decisão de cursar Pedagogia por uma colega, que, na ocasião, era diretora e hoje atua como supervisora da área pedagógica da OSC.

Partindo do conceito de constituição identitária proposto por Dubar (2005), é possível compreender teoricamente o processo vivido pela diretora (Participante 5), a partir da atribuição legal que lhe foi instituída, ou seja, adquirir formação específica para continuar atuando junto às crianças. No relato supracitado, desvela-se um processo subjetivo, uma negociação identitária para construção de uma nova identidade que precisou ser assumida em resposta à atribuição recebida no contexto de transição das creches da SAS para a SME.

A mesma fala aponta, também, que as condições ofertadas pelo poder público para permanência no cargo e aprimoramento do serviço prestado, pela baixa remuneração salarial, não favoreceram esse processo de transição.

Além disso, outro fator que dificultava o cumprimento da exigência de formação determinada pela LDB para quem atuava nos CEIs conveniados é que as equipes trabalham no regime CLT, com carga horária de 40 horas semanais, o que não faz restar muito tempo para estudos (CRAVEIRO, 2015).

Com a publicação desta legislação, houve uma ampliação significativa do atendimento a bebês e crianças, o que, conseqüentemente, requereu a implantação de novas unidades educacionais para abarcar toda a demanda e unificar a primeira infância com as demais etapas do ensino, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996).

A transição do serviço creche para a SME oportunizou crescimento para as diretoras. Ao mesmo tempo, desencadeou, nas profissionais que participaram da ampliação do serviço, lacunas e necessidades formativas, vivenciadas ao longo da suas trajetórias profissionais, que se revelam em falas que indicam promoções a funções para as quais, aparentemente, não estavam ou se sentiam preparadas.

***“Quando recebi o convite para ser coordenadora pedagógica, de cara eu pensei em não aceitar já que tinha pouquíssima experiência em sala de aula e achava que isso poderia comprometer o trabalho. Me lembro da [CP] e da [outra CP] me falando que eu ia conseguir, sim, e que elas me ajudariam no que eu precisasse. Me senti confiante e aceitei o convite[...]”. (Participante 1)***

***[...]permaneci como ADI por um ano, se não me falha a memória, e iniciei como Coordenadora Pedagógica logo em seguida [...]sempre tive muita dificuldade em fazer reuniões com as famílias [...]por algumas vezes, recebi a proposta para ser Diretora de uma das unidades, porém, não me sentia preparada devido à minha dificuldade ao falar em público. [A supervisora da área administrativa da OSC] me propôs novamente ser Diretora de uma***

*unidade, porém, dessa vez, ela não aceitou meu “não” como resposta, e, dessa forma, assumi a direção do CEI [...]. Aos poucos, fui perdendo o medo e a vergonha, me sentindo mais confiante [...] hoje sei que eu realmente precisava desse “incentivo”, caso contrário, ainda estaria atuando como Coordenadora Pedagógica”. (Participante 8)*

*“No ano seguinte, em uma vista da [supervisora da área administrativa da OSC] na unidade, ela me comunicou que, no dia 01 de abril, deveria me apresentar no CEI [...] para assumir a direção e deixou claro que não era um convite: eu estava sendo convocada. Naquele momento, senti o choro parado na minha garganta, nem conseguia argumentar, apenas olhei para a diretora [Participante 5] pedindo socorro, e ela, como uma boa líder, apenas falou que eu precisava aceitar e seguir meu caminho.” (Participante 2)*

*“Durante meus estudos na faculdade, passei a exercer o cargo de ADI Volante, para aprender e desenvolver a parte pedagógica e administrativa, e me interessei muito pela parte administrativa. Ajudava com os relatórios da unidade e até mesmo com documentos para prestação de contas. Em 2004, quando terminei o curso de pedagogia, fui promovida para assumir o lugar da administradora [...], tive medo, porém, sabia que estava pronta.” (Participante 5)*

*“[...] minha saída da [unidade educacional onde trabalhava] foi muito traumática pra mim. Em 2015, o CEI [...] teve seu prédio vendido, e todos os profissionais seriam realocados, e, para que isso acontecesse, os profissionais da [unidade educacional onde trabalhava] deveriam ser dispensados ou transferidos para outras unidade da [OSC], e foi o que aconteceu. Mas, para mim, o que mexeu mais foi a maneira: era final de ano, e eu ainda estava trabalhando lá, finalizando o trabalho, e as pessoas chegavam com caixas e mais caixas e espalhavam pelas salas e corredores. Eu mal pude montar uma árvore de Natal na parede com dobradura porque queriam pendurar coisas lá. Só que o trabalho ainda estava acontecendo, isso é o tipo de coisa que eu, como profissional, não faria. Fiquei tão abalada na época que cheguei a pedir demissão, que não foi aceita. [...] fui transferida para [outra unidade educacional], vim a contra gosto. Mesmo que em avaliações anuais sempre colocasse que gostaria de trabalhar nesta unidade, quando finalmente cheguei à unidade, não entendia, na época, que aquele seria o momento[...] fui bem recebida por todos, principalmente pela diretora [...] ela me ajudou muito na adaptação, tanto em relação ao grupo quanto ao prédio, que é o maior em tamanho e capacidade de atendimento da [OSC] [...]”. (Participante 1)*

Os relatos do percurso profissional transcritos acima revelam resistências a processos de mudanças de função, possivelmente atrelados a estas lacunas e necessidades formativas, que acarretaram dificuldades técnicas e/ou relacionais, e a aspectos afetivos como inseguranças, medos e/ou frustrações não elaboradas.

A frustração é um sentimento que faz o indivíduo sentir como se tivesse pouco ou nenhum controle sobre sua própria situação e o ambiente. Também é comum querer desistir, pois nada parece estar dando resultado. Medo e raiva são dois sentimentos comuns que estão associados com a frustração. No entanto, o sentimento de frustração, por vezes, serve para

comunicar que o que se está fazendo, da maneira como está sendo feito, não está funcionando para satisfazer uma necessidade, e, por isso, deve-se tentar uma abordagem diferente.

A diretora (Participante 1) deixa implícitas, em alguns momentos de sua narrativa, vivências de frustração frente à impossibilidade de concretizar os próprios desejos. Afirma que, apesar de desejar ser professora desde criança, “não sabia se um dia conseguiria cursar a faculdade por motivos financeiros”. Em outro momento, dá indícios de ter ficado frustrada com o fechamento de uma das unidades educacionais, o que impactou negativamente o seu trabalho. Demonstra frustração, ainda, ao relatar que chegou a pedir demissão pelo fato de que, durante o processo de transferência dos equipamentos do CEI em que trabalhava e que iria fechar, teve dificuldade de “montar um árvore de Natal na parede com dobradura porque queriam pendurar coisas lá”. Justifica o incômodo dela no fato de que “o trabalho ainda estava acontecendo”.

A resistência frente à frustração também se revela quando a diretora (Participante 1) relata sobre a transferência para outra unidade educacional, afirmando ter ido “a contra gosto. Mesmo que, em avaliações anuais, sempre colocasse que gostaria de trabalhar nesta unidade”. Entretanto, dá indícios de que ter sido “bem recebida por todos”, em especial pela diretora do CEI, que a “ajudou muito na adaptação”, facilitou o processo de mudança, aceitação dos novos desafios e, conseqüentemente, de crescimento profissional. Vale ressaltar que ela afirma ter sido transferida para a maior unidade educacional administrada por esta OSC, o que, possivelmente, representa aumento do volume de trabalho e da equipe para coordenar.

O apoio recebido pelas colegas de trabalho está presente, explícita ou implicitamente, no discurso de todas as participantes desta pesquisa como tendo sido motivador e fundamental para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória profissional, bem como para o seu desenvolvimento profissional.

Tal constatação – o apoio como facilitador na trajetória profissional das diretoras – encontra-se respaldada na literatura nos estudos de Brustolin (2018), Leite (2018) e Panizza (2018). Estas autoras apontam, em pesquisas realizadas com gestores de CEIs administrados pela rede parceira, a falta de apoio e de troca entre pares como dificultadores do trabalho das gestoras. Logo, entende-se que o apoio e as trocas apreendidas na análise deste estudo, como mediações constitutivas do papel profissional das diretoras, encontram-se fundamentados na literatura como sendo facilitadores do trabalho, ou seja, vão ao encontro dos estudos acima destacados.

A análise do Núcleo 1 revela que, para o agrupamento das diretoras, o apoio não se configura somente como sinônimo de respeito a opinião, mas também pelo confronto de ideias que estimulem o crescimento e a conseqüente evolução profissional.

Falas revelaram como, ao longo do seu desenvolvimento profissional, as diretoras foram afetadas por seus pares e se constituindo profissionalmente por meio de modelos apreendidos que se reproduzem ou contradizem em suas atuações. A partir da análise do Núcleo 1, é possível apreender que, dentre os personagens que constituíram mediações significativas para o desenvolvimento do papel profissional das participantes, destacam-se as suas gestoras:

*“[...] aprendi muito com as colegas de trabalho, com as crianças, seus familiares e, principalmente, com minha diretora [que atualmente é a supervisora da área administrativa da OSC], que me ensinou a ser quem eu sou hoje profissionalmente. [...] passei a ser direta, levando comigo seus ensinamentos.” (Participante 6)*

*“[...] Sempre me espelhei muito no pedagógico que a [supervisora da área pedagógica da OSC] me passou e na organização administrativa que a [supervisora da área administrativa da OSC] fazia na unidade. Seria necessário apenas seguir os passos e ensinamentos delas no meu meio profissional e realizar alguns ajustes para dar conta de toda a demanda. [...]” (Participante 5)*

*“Aprendi muito com a [supervisora da área administrativa da OSC]. Sei que tenho **minhas características como diretora que acabei herdando dela**, algumas formas de lidar com determinadas situações, outras eu acabei desenvolvendo minha maneira de resolver, e isso acontecia quando eu tentava a maneira dela e não dava muito certo [...]” (Participante 8)*

*“No decorrer da minha atuação, os embates com a realidade e os desafios surgidos me possibilitaram reconstruir, compreender, significar e ressignificar meu processo de formação. Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos, tanto pessoal como profissionalmente.” (Participante 4)*

*“[...] na primeira reunião pedagógica do ano, explico ao grupo como seria o projeto, dou sugestões de atividades para o planejamento e solicito que elas façam, e, para minha surpresa, uma PEI me pede o planejamento do ano anterior para ela copiar. Fiquei chocada com solicitação, pois, com toda a bagagem profissional que eu já trazia, sabia que cada ano as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações. Sei que causei um alvoroço na unidade. Com o passar o tempo, elas foram entendendo o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento e realizaram um bom trabalho.” (Participante 1)*

As falas supracitadas reforçam, ainda mais, como os embates foram importantes para a superação de resistências que impediam o desenvolvimento delas e/ou dos respectivos grupos com os quais atuaram.

O último relato, da diretora (Participante 1), por exemplo, revela como os confrontos de ideias impulsionaram transformações do modo de pensar, sentir e agir da equipe com a qual atuava, com vistas à qualificação do atendimento prestado. A partir da narrativa dela, evidencia-se que, ao assumir o papel de CP numa unidade educacional, deparou-se com uma equipe que

esperava que ela disponibilizasse “o planejamento do ano anterior para [...] copiar”, e mesmo ficando “chocada com a solicitação”, não desistiu e, pautada na “a bagagem profissional que [...] trazia” de que a “cada ano as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações”, aos poucos, exercendo sua função de formadora, conseguiu que o grupo de educadoras fosse “entendendo o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento e realizaram um bom trabalho.”

Outro exemplo de como os embates foram importantes para o desenvolvimento profissional das gestoras pode ser apreendido a partir da análise da narrativa da diretora (Participante 2), cujo título “Caindo de paraquedas, meu sonho era ser PEI” inspirou a nomeação deste Núcleo.

Logo no título, a diretora (Participante 2) já demonstra uma resistência em assumir o cargo de diretora, que também pode ser entendida como dificuldade frente ao processo de crescimento profissional.

A análise da narrativa da diretora (Participante 2) permite apreender, de sua trajetória de vida, que “a educação sempre foi valorizada” no contexto familiar. Nota-se que fica implícita, no seu processo de constituição identitária, a valorização da disciplina, da dedicação e do esforço como “algo necessário para ser alguém”. Ela refere que estes valores e este discurso estiveram sempre presentes, desde a infância, em seu ambiente familiar.

Não por acaso, ao ser convocada para assumir a direção de uma das unidades educacionais, nem conseguiu argumentar. É possível inferir que tanto a diretora, a qual ela define como “uma boa líder”, como a representante legal da OSC, que a “convocou” a assumir o cargo de diretora, reconheceram a capacidade dela de assumir a função, bem como a resistência ao processo de crescimento, possivelmente, atrelada a inseguranças e autoexigência.

Ainda sobre a trajetória profissional das diretoras, é interessante observar que, em comum entre elas, há experiências voltadas a trabalhos administrativos. Estas experiências se constituíram como oportunidade de ingressar na área da educação como promoção, bem como campo de identificação e interesse.

***“[...] já cursava pedagogia, queria ingressar na área da educação. Em conversa com uma amiga, ela me disse que trabalhava em uma Organização Social que tinha, à época, convênio com a prefeitura da cidade de São Paulo[...] e que em uma das unidades administradas precisava de auxiliar administrativo, e ela me indicou. Fiz três dias de testes [...] fui aprovada para a função pela diretora da unidade [...]”.*** (Participante 1)

***“Eu sempre gostei do ambiente escolar, cursei o ensino médio com magistério. Durante o período de estágio, fui convidada a trabalhar na secretaria da escola, o que, na época, me levou a cursar administração.***

*seguindo trabalhando na área administrativa. [...] sempre almejava voltar a trabalhar em escola, resolvi voltar a estudar e cursar pedagogia.”* (Participante 3)

*“Durante meus estudos na faculdade, passei a exercer o cargo de ADI Volante para aprender e desenvolver a parte pedagógica e administrativa e me interessei muito pela parte administrativa, ajudava com os relatórios da unidade e até mesmo com documentos para prestação de contas. Em 2004, quando terminei o curso de pedagogia, fui promovida para assumir o lugar da [...] administradora [...], tive medo, porém sabia que estava pronta.”* (Participante 5)

*“[...] como PEI [atuava] fazendo mais a parte administrativa [...] Em março de 2017, [...] [a diretora] me chama para conversar e diz que iria surgir uma vaga para direção e que eu seria indicada. Naquele momento, eu nem pensava em deixar a coordenação, meu trabalho estava indo bem, o trabalho na direção não me assustava, pois eu tinha muito conhecimento administrativo [...]”* (Participante 1)

*“Minha carreira profissional iniciou em meados de 1998. [...] Atuei em praticamente todos os grupos e, em 2003, passei a exercer a função de professora volante com atividades mais voltadas ao administrativo. Fiquei nessa função até 2010, quando concluí o curso de Pedagogia. Surgiu a vaga de coordenadora pedagógica e fui convidada pela diretora [...] a assumir o cargo.”* (Participante 4)

As falas transcritas acima também revelam a experiência como professora volante como oportunidade de aprendizagem e preparo para, futuramente, exercerem cargos de gestão escolar (administradora, diretora e CP).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as experiências voltadas a trabalhos administrativos foram uma mediação constitutiva do ser diretora, além de serem um campo de identificação e interesse das diretoras.

Entretanto, a análise do Núcleo 1 sugere que, ao mesmo tempo que as experiências administrativas as prepararam para assumir a função de diretora, trouxeram lacunas formativas atreladas à dimensão pedagógica da gestão escolar, descritas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Na narrativa do percurso da trajetória profissional da diretora (Participante 1), é possível identificar, explicitamente, lacunas formativas na dimensão pedagógica, ao dizer que “como PEI [atuava] fazendo mais a parte administrativa” e que, ao ser convidada para ser CP, pensou “em não aceitar, já que tinha pouquíssima experiência em sala de aula e achava que isso poderia comprometer o trabalho”. Entretanto, ao ser convidada para assumir o cargo de diretora, apesar de avaliar que o trabalho dela como CP “estava indo bem”, afirma que “o trabalho na direção” não a “assustava, pois tinha muito conhecimento administrativo”.

Outro relato que sugere essa falta de experiência relacionada à dimensão pedagógica é o da diretora (Participante 5), que afirma que, enquanto cursava a faculdade de Pedagogia, atuou

no “cargo de ADI volante para aprender e desenvolver a parte pedagógica e administrativa”, mas se interessou “muito pela parte administrativa” e, assim, ao concluir a graduação em Pedagogia, foi “promovida para assumir o lugar da [...] administradora [...]”, passando dessa função diretamente para a direção, não vivenciando a experiência de ser CP.

O fato de essas diretoras iniciarem suas trajetórias profissionais em contextos históricos distintos também se explicita na nomenclatura que utilizam para referirem-se à função de professora volante enquanto atuaram. Nota-se que algumas relatam terem atuado como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) volante e outras como professora ou Professor de Educação Infantil (PEI) volante, deixando implícito o cenário no qual trabalhavam, ou seja, em creche conveniada com a SAS ou CEI administrado em parceria com a SME.

Nesse contexto de transição das creches da SAS para a SME, além da exigência ao professor pela formação superior em Pedagogia, conforme previsto na LDB, da criação de novos cargos e do aumento salarial, houve acréscimo das atribuições burocrático-administrativas da direção (CRAVEIRO, 2015). É possível, dessa forma, que a demanda pelo apoio das professoras volantes na execução de atribuições administrativas seja indicativo da necessidade de contratação de um profissional específico, que atendessem ao excesso de exigências organizacionais.

Em síntese, a análise do Núcleo 1 expõe as diversas motivações que o agrupamento das diretoras apresentou para o ingresso e a permanência na profissão, as quais foram se constituindo a partir das relações interpessoais e do contexto histórico. Aponta, também, que a transição da administração das unidades educacionais da SAS para a SME trouxe lacunas formativas em decorrência de que as condições ofertadas pelo poder público – em especial, a baixa remuneração e o pouco tempo para adequação às exigências da LDB – acarretaram dificuldades técnicas e relacionais, que geraram resistência à oportunidade de crescimento em algumas diretoras. Revela, ainda, que, por meio de embates, foram sendo enfrentados medos, inseguranças e frustrações, com intervenções e incentivos das dirigentes da OSC e/ou apoio das colegas de trabalho.

## **7.2 Núcleo 2: “Somos eternos aprendizes: há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura”**

No Núcleo 2: “Somos eternos aprendizes: há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura”, encontram-se articulados os indicadores 5 e 6,

respectivamente: “Sobre a compreensão que atribuem ao seu papel profissional” e “Desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretoras no seu campo de atuação”.

A articulação destes dois indicadores nos permitiu apreender as significações atribuídas pelas participantes desta pesquisa ao papel de diretora, as quais foram se constituindo em sua atuação profissional e apontam desdobramentos nas atividades em seu campo de trabalho.

A análise do Núcleo 2 mostrou que as diretoras valorizam os espaços de formação e os julgam necessários para seu desenvolvimento profissional.

O relato da diretora (Participante 4), transcrito abaixo, revela reconhecimento da importância da formação em serviço, que parta de vivências do cotidiano delas e do compartilhamento das experiências. Demonstra, também, que isso ocorre nos encontros formativos que a OSC proporciona a elas, os quais denomina “capacitação”:

*“Como diretora, posso dizer que fui me formando na função participando de capacitações que a organização proporciona, sendo possível o compartilhamento de vivências do cotidiano.[...] Estou sempre disposta a interagir e aprender com as pessoas, pois sei que através dessas trocas de conhecimentos é que nós evoluímos, tanto pessoal como profissionalmente. [...]” (Participante 4)*

O comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional, apontado como uma das atitudes esperadas do diretor escolar na dimensão pessoal e relacional descritas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), encontra-se retratado na fala da diretora (Participante 4), transcrita acima.

O relato aponta disposição para interação e para troca de conhecimentos na postura descrita pela diretora (Participante 4). Tal atitude, que também aparece em narrativas de outras diretoras, vai ao encontro dos princípios descritos por Placco e Souza (2006) ao discutirem a aprendizagem do adulto, o qual consideram como sujeito carregado de experiências pessoais e profissionais acumuladas ao longo da vida. Como já dito, para as autoras, é a partir dessa bagagem, do confronto de ideias e do aprofundamento em contexto interrelacional que a aprendizagem acontece.

A fala transcrita abaixo, por exemplo, reforça a valorização da formação em serviço, tal como no depoimento anterior, ao deixar explícito que a participante pensa e sente que as trocas de conhecimento vividas no contexto de trabalho, tanto nas formações que ocorriam nos dias de “fechamento” como nas interações do dia a dia, trouxe inovações para o trabalho desenvolvido no CEI.

*“[...]a nova CP do CEI [...], inovou o trabalho, sua compreensão sobre criança e infância ampliaram a maneira de como era desenvolvido o trabalho, os fechamentos passaram a ter conteúdos pedagógicos pertinentes. [...] trabalhar com a [nova CP] me fez ter a certeza de que eu estava no caminho certo, que a teoria e prática caminham juntas. **Em nossos horários de almoço, passávamos trocando ideias, pensando em projetos, discutindo livros, comentando sobre relatórios, enfim, foi um ano de aprendizagem.**” (Participante 2)*

A valorização da aprendizagem por meio das interações no contexto de trabalho também se revela no fato de a diretora (Participante 2) afirmar que dispunha de seu horário de almoço discutindo assuntos pedagógicos, com vistas ao desenvolvimento das propostas de ação no CEI. Outros relatos de outras diretoras também demonstram a apreciação pela formação continuada, bem como a consciência de que estamos em constante evolução pessoal e profissional.

*“[...]Gosto do que faço e sei que a cada dia aprendo e tenho que aprender muito no que se refere à minha função como diretora.” (Participante 7)*  
*“[...]estamos em constante evolução [...] precisamos estar sempre abertos a novas mudanças e aprendizados [...]” (Participante 8)*

A função de liderança, que corresponde a uma das competências elencadas na dimensão político-institucional do diretor escolar no documento Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), foi mencionada na fala da diretora (Participante 2).

*“[...]A parceria que se estabelecia entre direção e coordenação era incrível. Aprendi muito sobre liderança com a diretora [Participante 5][...]” (Participante 2)*

Embora a fala anterior dê indícios de que a parceria esteja vinculada ao aprendizado sobre liderança, no trecho da narrativa da mesma diretora (Participante 2), já transcrito anteriormente, mas agora visto por outra ótica, não fica claro o que ela apreendeu, tampouco o que compreende ser “uma boa líder”, mas dá indícios de estar atrelada a uma postura mais impositiva, conforme se desvela no relato reproduzido abaixo:

*“No ano seguinte, em uma visita da [supervisora da área administrativa da OSC] na unidade [educacional], ela me comunicou que, no dia 01 de abril, deveria me apresentar no CEI [...] para assumir a direção e deixou claro que não era um convite: eu estava sendo convocada. Naquele momento, senti o choro parado na minha garganta, nem conseguia argumentar, apenas olhei para a diretora [Participante 5] pedindo socorro, e ela, como uma boa*

*líder, apenas falou que eu precisava aceitar e seguir meu caminho.”*  
(Participante 2)

Há falas que demonstram que algumas diretoras assumem uma postura de liderança mais centrada nos próprios interesses do que nos do coletivo – conduta retratada por Libâneo (2018) como oposta a uma gestão democrático-participativa. Observa-se que, na prática, tal atitude provoca resistência do grupo no qual atuam como gestoras frente às proposições realizadas pelas diretoras.

Como exemplo, uma das diretoras (Participante 5), vista como uma “boa líder” pela (Participante 2), relata que, quando atuava como administradora,

*“[...]houve resistência por parte de algumas funcionárias referente à minha maneira de organizar a unidade [...] A entidade precisou fazer intervenções junto à equipe para esclarecer algumas mudanças. A partir dessa intervenção, consegui trabalhar melhor, e elas passaram a entender que o que eu queria era melhorias e trabalho correto para todos os envolvidos, e é assim até hoje.”* (Participante 5)

Nota-se, pelo relato, que ela afirma que “é assim até hoje” – referindo-se ao modo de atuação dela, no qual determina o “trabalho correto para todos os envolvidos”. Tal postura acarretou a necessidade de intervenção da mantenedora, “para esclarecer algumas mudanças” e, a partir dessa intervenção, ela refere que as colegas “passaram a entender” que o que queria eram melhorias. Esta postura pode indicar ausência de uma gestão democrático-participativa, ou seja, centrada no coletivo, que possibilite o envolvimento de profissionais e usuários na tomada de decisão (LIBÂNEO, 2018).

Com isso, é possível identificar desdobramentos das significações atribuídas ao papel de diretora no grupo em que atua, ou seja, ao assumir uma postura impositiva gera resistência a suas proposições.

Entretanto, embora haja indícios de que predomine um modelo de direção no qual o gestor estabelece os objetivos a serem atingidos na instituição, a análise do Núcleo 2 revela consciência da importância do respeito à cultura escolar para o desenvolvimento da alteridade – atitudes também esperadas do diretor escolar, descritas na dimensão pessoal e relacional na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Como exemplo, há o relato da diretora (Participante 1), já mencionado anteriormente, que, enquanto CP, ao assumir a função vindo de outra unidade educacional, “ficou chocada” com a solicitação das professoras de consultarem os planejamentos do ano anterior e causou um alvoroço no CEI ao se recusar a fazê-lo, mas, com o passar do tempo, atuando como

formadora, possibilitou que as educadoras entendessem que a “cada ano, as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações”, bem como, “o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento”.

Paro (2015), embasado nos ensinamentos de José Querino Ribeiro (1968), entende que a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se a responsável última pela instituição e, assim, garantir seu funcionamento de acordo com uma filosofia e uma política de educação. Esta é uma grande contribuição de uma boa gestão que se relaciona intrinsecamente com o pedagógico.

Entretanto, o autor aponta que, no sistema de ensino vigente em nossa sociedade, o conceito mais frequente de direção é o do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos. Nesta perspectiva, o diretor estabelece os objetivos e determina que eles sejam atingidos, restando, a seus subordinados, executar as ações necessárias ao cumprimento das metas (PARO, 2015).

A análise do Núcleo 2: “Somos eternos aprendizes: há condições de fazer algo diferente e construtivo para uma melhoria futura” revela, como necessidade formativa, a apropriação dos princípios e do desenvolvimento de estratégias para uma gestão democrático-participativa, em especial, sobre a necessidade de envolvimento de toda a comunidade educativa no processo e na participação na gestão da instituição e no planejamento de tarefas (LIBÂNEO, 2018).

Entende-se que a qualidade do trabalho realizado na unidade educacional depende de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram impactos no trabalho do diretor e na condução da gestão escolar, e que saber se comunicar e lidar com conflitos é uma habilidade importante.

Por essa razão, a elaboração do documento denominado Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) inclui as dimensões pessoal e relacional (além das dimensões político-institucional, pedagógica, administrativa-financeira), buscando atender a lacuna identificada em documentos que tratam a questão das competências do diretor, os quais listam atribuições e responsabilidades do cargo e pouco propõem sobre as competências para o exercício profissional do diretor escolar.

Os exemplos dados acima demonstram a importância da inclusão da dimensão pessoal e relacional na documentação supracitada, já que, quando a função de liderança – descrita como competência da dimensão político-institucional – é articulada às competências da dimensão pessoal e relacional, facilita a gestão escolar. Dentre as competências listadas na dimensão pessoal e relacional do referido documento, destaco desenvolver alteridade, empatia e respeito

às pessoas; agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça; ser proativo; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; saber se comunicar e lidar com conflitos.

Atitudes que se esperam de um diretor, como ser proativo e capaz de mediar conflitos, com respeito às diferenças, listadas na dimensão pessoal e relacional da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), aparecem explicitadas nas falas de algumas das diretoras, que demonstram compreendê-las como atribuições do seu papel profissional.

***“[...] é preciso ser um profissional flexível e proativo [...] sempre com muita responsabilidade, perseverança [...]” (Participante 2)***

***“[...] sempre tem o lado negativo, como funcionários que não estão exercendo suas funções como deve ser, familiares que não estão contentes com algo no Centro de Desenvolvimento Infantil (CEI) e conflitos em gerais. Resolvo sempre com muito cuidado e respeito a cada situação.” (Participante 6)***

Outra questão fundamental apreendida por meio da análise do Núcleo 2 foi a compreensão de que as dimensões administrativa e a pedagógica não devem estar separadas.

***“O trabalho pedagógico com o administrativo [em ambiente escolar] está interligado, não há possibilidade de exercer uma função sem estar conectado a outro.” (Participante 3)***

***“Me envolvi muito mais com o trabalho administrativo, mas nunca abandonei o pedagógico, pois o dois caminham juntos.” (Participante 5)***

Esta posição é defendida pela literatura nos estudos de Paro (2015) e de Libâneo (2018), que entende que o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da unidade educacional e, por conta dessas atribuições que lhe são designadas, necessita de conhecimentos nessas duas áreas. Além desses autores, o documento Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) também compreende a direção escolar como uma função de coordenação político-pedagógica.

O compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola – competência da dimensão pedagógica da atuação do diretor – revela-se na fala de algumas das diretoras, que, explícita ou implicitamente, reconhecem a importância de haver compreensão das concepções de criança e infância, coerentes com a proposta pedagógica da instituição, para inovação do trabalho.

***“[...] a nova CP do CEI [...] inovou o trabalho, sua compreensão sobre criança e infância ampliaram a maneira como era desenvolvido o trabalho.” (Participante 2)***

***“[...] na primeira reunião pedagógica do ano, explico ao grupo como seria o projeto, dou sugestões de atividades para o planejamento e solicito que elas façam, e, para minha surpresa, uma PEI me pede o planejamento do ano anterior para ela copiar. Fiquei chocada com solicitação, pois, com toda a bagagem profissional que eu já trazia, sabia que cada ano as crianças são diferentes, as atividades mudam ou precisam de adequações. Sei que causei um alvoroço na unidade. Com o passar o tempo, elas foram entendendo o propósito de pensarem nas atividades baseado nas informações que elas tinham das crianças atendidas naquele momento e realizaram um bom trabalho.” (Participante 1)***

Essa última fala deixa implícita uma concepção de criança na qual há reconhecimento da diversidade e da importância de buscar atender às demandas de cada uma delas, bem como suas necessidades específicas.

Esse relato revela algumas competências da dimensão pedagógica do diretor escolar descritas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), como coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem, já que a diretora (Participante 1) buscou garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento da equipe docente. Também demonstra que, “com o passar do tempo” e, provavelmente, pelas atitudes dela, conseguiu promover um clima propício ao desenvolvimento educacional, que se configura como outra competência da dimensão pedagógica que se espera do diretor.

Se articularmos o relato da diretora (Participante 1), que se choca com a solicitação da equipe de pedir planejamentos anteriores como referência, com o de outra diretora (Participante 3), que afirma que, como diretora, “[...] elaboramos planejamentos, estratégias, pensamos em formas diferenciadas de trabalho, porém, ocorre de repetirmos o que já é existente [...]” , podemos inferir que estas diferentes significações, que podem se contradizer ou complementar, implicam em desdobramentos no contexto da OSC.

Em outras palavras, a análise do Núcleo 2 nos permitiu apreender as significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional, as quais se constituem por diferentes mediações grupais, que, embora possam ser semelhantes, são apropriadas de maneira distinta por cada uma delas. O fato de a diretora (Participante 3) afirmar que “ocorre de repetirmos o que já existe”, não necessariamente contradiz a visão da outra diretora (Participante 1), que se choca quando a PEI “pede o planejamento do ano anterior para ela copiar”. Entretanto, as sutilezas contidas nestas significações, podem gerar diferentes atitudes, produzindo conflitos e desdobramentos negativos no seu campo de atuação, se não houver flexibilidade.

Nesse sentido, o respeito à cultura escolar, que se revela na atitude da diretora (Participante 1) ao afirmar que “queria entender melhor o funcionamento da unidade”

considerando que a “coordenadora anterior havia trabalhado por anos” naquela unidade educacional, possivelmente favoreceu a implantação de novas práticas com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino ofertado.

Em suma, a análise do Núcleo 2 indica que as diretoras valorizam os espaços de formação e as trocas de conhecimento vividas no contexto de trabalho, demonstram disponibilidade para interagir e aprender e entendimento de que as dimensões pedagógicas e administrativas não devem estar separadas. Elas reconhecem, ainda, a importância de haver uma compreensão das concepções de criança e infância coerentes com a proposta pedagógica da instituição para inovação do trabalho, bem como sugerem consciência da suas funções de liderança.

Isso nos permite apreender a importância de uma gestão democrático-participativa em que o diretor, como líder, se comprometa com a qualidade do ensino e da aprendizagem realizados na unidade educacional. Revela, também, que isto depende de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram desdobramentos no contexto de trabalho, e que saber se comunicar e lidar com conflitos é uma habilidade importante na condução da gestão escolar. Possibilita identificar, como necessidade formativa, ainda, a apropriação dos princípios para uma gestão democrático-participativa, bem como o desenvolvimento de estratégias para colocá-la em prática.

### **7.3 Núcleo 3: Sobre os impactos da pandemia: “tivemos que nos ressignificar e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional”.**

O Núcleo 3, como o título indica, aborda **Sobre os impactos da pandemia: “tivemos que nos ressignificar, e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional”.**

A análise do Núcleo 3 revela que, frente à pandemia da Covid-19 e à suspensão das atividades presenciais, as diretoras agiram na urgência e na emergência e, nesta condição, tiveram que ressignificar e reaprender suas ações, partindo do que construíram no decorrer de sua vida profissional. Diversas falas apontam para os impactos da pandemia nas significações atribuídas ao papel de diretora de CEI, como, por exemplo, a que deu origem ao título deste Núcleo:

**“[...] no decorrer do ano de 2020 [devido à pandemia], tivemos que nos resignificar e reaprender através do que construímos no decorrer da vida profissional.” (Participante 3)**

Se articularmos esta fala com outras, de outras diretoras, teremos uma visão mais clara dos impactos da pandemia da Covid-19 nas significações atribuídas ao papel de diretoras neste contexto histórico e de como foi a implantação do atendimento remoto emergencial.

**“[...] sem previsão de retorno do atendimento presencial, após o recesso, a prefeitura solicitou que fizéssemos atividades e enviássemos às famílias pelo meio de comunicação que tínhamos disponível, no nosso caso o WhatsApp. As professoras tiveram que se reinventar, a [...] [CP teve que] organizar a equipe para que realizassem essas atividades, eu tive que fazer uma programação de limpeza e organização para equipe de apoio, levando em consideração o risco que algumas corriam no transporte público.” (Participante 1)**

**“[...]tenho que comentar como foi 2020 [...] Sem uma previsão de retorno presencial, iniciamos o trabalho remoto, utilizamos o meio mais usado atualmente, o WhatsApp, tivemos que nos reinventar, começar do zero [...] [...] [A CP] organizou as educadoras para realizar os vídeos, eu reorganizei a equipe de apoio, que também participaram elaborando alguns vídeos. [...] [...] [a CP] estava responsável pelos vídeos e eu fiquei com o tablet, atendendo as famílias e realizando as publicações. E ainda tinha as solicitações internas e externas para serem cumpridas. Logo, a gestão e o apoio iniciaram um trabalho híbrido [...]” (Participante 2)**

**“Em 2020, veio a pandemia, que me deixou totalmente sem rumo. Ficar em casa, trabalhar remoto, ficar sem o convívio da família e dos amigos, tudo foi bem difícil, mas, no decorrer do ano, fui me adaptando ao modo de trabalho remoto e, apesar das dificuldades que tive com a tecnologia, consegui desenvolver um bom trabalho com a equipe e com as famílias das crianças matriculadas.[...]” (Participante 5)**

**“[...] em março do ano passado [2020], quando tudo começou, me senti totalmente perdida [...] As primeiras semanas foram terríveis, cada segundo uma orientação diferente, um aplicativo novo para aprendermos a dominar, uma dificuldade nova, dúvidas que não paravam de surgir [...]” (Participante 8)**

Evidencia-se que a pandemia atribuiu ao diretor a necessidade de reorganização do trabalho para implantação do atendimento remoto emergencial. Nota-se, pelos relatos das diretoras transcritos acima, que houve divisão das funções entre as CPs e as diretoras.

Se articularmos as duas primeiras narrativas supracitadas, é possível apreender que as atribuições que lhes foram conferidas foram semelhantes entre as diferentes unidades educacionais, bem como a forma como dividiram as funções entre elas. As CPs ficaram responsáveis pela coordenação da equipe docente e pela gestão da produção de atividades por vídeos, e as diretoras, pela gestão da equipe de apoio e pelo envio das atividades para as famílias por meio do *WhatsApp*.

Além disso, a pandemia e a suspensão das atividades presenciais geraram inseguranças, medo, frustração, culpa, desorganização, necessidade de aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, elaborar novas documentações e, conseqüentemente, aumentaram as demandas de trabalho.

*“[...]estávamos no escuro, tínhamos que fazer ao nosso modo, sem referências ou orientações. [...] Eu estava exausta com a demanda de trabalho que vinha aumentando de forma absurda [...] Me senti muito insegura com tantas mudanças e excesso de trabalho, me sentia culpada por não dar conta de tudo como planejado, isso é frustrante.” (Participante 2)*

*“[...] Minha demanda de trabalho aumentou muito [durante a pandemia], pois eu não tinha horário para iniciar e nem para terminar meu serviço, tinha que trabalhar home office [...]” (Participante 1)*

*“Me senti muito perdida trabalhando em casa [durante a pandemia] [...] muitas vezes, eram 23hs e eu estava respondendo e-mails, mensagens no WhatsApp, finalizando documentos, ou organizando vídeos enviados pelas professoras para reenviar para as famílias nos dias seguintes. Era um trabalho sem fim, sem contar na bagunça que minha casa se tornou com a quantidade de documentos e equipamentos que levei do CEI.” (Participante 8)*

Ao analisar os sentidos e significados expressos pelo agrupamento das diretoras, tendo a pandemia do Covid-19 como recorte temporal, é possível apreender que esse período impactou negativamente a gestão dos CEIs, pois gerou necessidade de reorganização do trabalho. Em contrapartida, impactou positivamente os processos de formação, na medida em que desencadeou a necessidade de desenvolvimento e aprendizagem para adequação às novas demandas e à implantação do trabalho remoto.

No movimento de análise do Núcleo 3, a partir do relato da diretora (Participante 5), evidencia-se que a pandemia contribuiu para aproximá-la da dimensão pedagógica de sua atividade. Ela afirma que a diminuição das demandas administrativas durante o período pandêmico ampliou sua dedicação às atividades pedagógicas e à parceria com a CP.

*“Minha parceria com a coordenadora [...] aumentou ainda mais nesse período [de atendimento remoto emergencial], tendo em vista que houve uma demanda maior nas atividades pedagógicas, e uma baixa razoável no trabalho administrativo, eu acabei abraçando e me dedicando totalmente às atividades pedagógicas.” (Participante 5)*

Ao afirmar que houve diminuição das demandas administrativas durante o período da pandemia, conforme observado na fala transcrita acima, possivelmente a diretora se refere a competências da dimensão administrativo-financeira, descritas na Matriz Nacional Comum de

competências do diretor escolar (BRASIL, 2021). Algumas das atribuições do diretor descritas por Libâneo (2018), que correspondem à dimensão supracitada, como contratação dos recursos humanos, de manutenção do prédio onde a unidade escolar se localiza, bem como pela aquisição dos recursos materiais, provavelmente devem ter se reduzido durante a pandemia. Segundo Libâneo (2018), esse excesso de demandas administrativas é o que, não raro, faz com que o diretor acabe por delegar o acompanhamento pedagógico ao coordenador pedagógico, o que se vê retratado na fala desta diretora.

Das falas transcritas durante o processo de análise do Núcleo 3, é possível não só apreender as significações sobre o papel profissional delas, tendo como recorte temporal o período da pandemia, como algumas necessidades formativas que emergiram desse período, como a de compreender o ensino remoto emergencial e trabalhar remotamente, as quais se explicitam no relato abaixo:

*“[...]no decorrer do ano, fui me adaptando ao modo de **trabalho remoto** e, apesar das **dificuldades que tive com a tecnologia**, consegui desenvolver um bom trabalho com a equipe e com as famílias das crianças matriculadas.[...] **eu acabei abraçando e me dedicando totalmente as atividades pedagógicas.** [...] Em maio [...] a demanda de trabalho voltou a aumentar, já que retomamos a prestação de contas e outros trabalhos administrativos. [...] **não quis abandonar o pedagógico que havia abraçado em março [...]**”  
(Participante 5)*

Por meio do relato supracitado, é possível identificar que a dedicação às atividades pedagógicas, atrelada à diminuição das atribuições administrativas durante o período da pandemia, foi incorporada como pertença, ou seja, assumida em resposta à necessidade de adequação do trabalho em função da crise desencadeada pela suspensão das atividades presenciais no CEI e pela implantação do atendimento remoto emergencial para conter a proliferação da Covid-19, mas como algo que permanece para além deste período, ou seja, que se manteve após o retorno ao atendimento às crianças no CEI.

Esse processo vivido e relatado pelas diretoras durante a pandemia da Covid-19 encontra-se descrito na literatura nos estudos de Dubar (2005) e Placco (2010) sobre constituição identitária. Segundo os autores, os sujeitos sofrem movimentos de mudança identitária ao longo das suas vidas, e tais mudanças produzem crises, ou seja, discordâncias entre o atribuído e o assumido – entre a forma identitária conferida e a que se atribuiu. Nesses momentos, são acionadas estratégias identitárias para acomodar ou diminuir a distância entre as duas identidades e, assim, busca-se superação das contradições.

Sendo assim, pautados nos referências teóricos de Dubar (2005) e Placco (2010),

compreende-se que o contexto histórico da pandemia da Covid-19 desencadeou uma crise que aproximou as diretoras da dimensão pedagógica em seu papel profissional. Essa aproximação ocorreu em decorrência da adversidade desencadeada pela suspensão das atividades presenciais no CEI e da necessidade de implantação do atendimento remoto emergencial, e foi facilitada pela diminuição das atribuições administrativas.

A análise do Núcleo 3 revela, ainda, movimentos e necessidades que nos ajudam a compreender o processo de constituição identitária do que é ser diretora, iluminando as mediações desse processo de significação, durante o período da pandemia da Covid-19.

*“No primeiro momento [após a suspensão do atendimento presencial e implantação do home office], adaptei um escritório na copa da minha casa, com todos os documentos, computadores e scanner trazidos da unidade, pensando que duraria pouco tempo. Depois, com o passar dos dias, ao perceber que tudo estava só piorando, transferei tudo para meu quarto, pois pensei em colocar em um ambiente mais aconchegante. Mesmo assim, o fato de trabalhar em casa me deprimia, não me arrumar para simplesmente sair de casa todos os dias, passava o dia com roupas confortáveis, algo que deveria ser um ponto positivo, passou a ser totalmente negativo. Trabalhando em casa, acumulava afazeres do dia a dia e de trabalho, não tinha horário para nada. Ao invés de trabalhar menos, passei a trabalhar mais [...]” (Participante 8)*

Esse período histórico gerou processos de negociação e mudanças na identidade dessas profissionais, e estratégias identitárias precisaram ser acionadas para acomodar novas atribuições à identidade profissional para, assim, lidar com as rupturas que instauraram novos tempos e novas significações sobre o ser diretora.

Placco (2010) afirma que, para pensar o ser humano, é necessário atentar para como ele lida com movimentos de assimilação e rejeição do que lhe é atribuído, ou seja, como enfrenta as crises, bem como analisar as estratégias de que dispõe para lidar com esses processos.

*“Nosso desafio é diário. Diariamente temos novos obstáculos a serem superados, acredito que tudo isso nos deixa cada dia mais forte para viver. Em um mundo marcado por tantas transformações, competitividade, mudanças e incertezas, é preciso ser um profissional flexível e proativo, acredito que esse é o segredo para evolução da minha carreira. Caminhos foram percorridos e novos caminhos iremos percorrer, sempre com muita responsabilidade, perseverança, nunca esquecendo meus valores e minha família” (Participante 2)*

A fala supracitada revela que a flexibilidade e a proatividade configuram-se como atitudes que facilitam o processo de mudanças e, conseqüentemente, a acomodação das novas

atribuições e evolução profissional. Também indica a perseverança e a responsabilidade como atributos do papel de diretora que favorecem a articulação entre a identidade atribuída e os atos de pertença, ou seja, entre o que esperam que seja e o que se quer ser.

Ainda pautado nos ensinamentos de Dubar (2005) e Placco (2010), é possível apreender, pela análise do Núcleo 3 que, quando as atribuições advindas dos outros se chocam com as próprias percepções e crenças e, portanto, dificultam a aderência entre aquilo que esperam do sujeito e o que eles realmente acreditam, estabelece-se o que Dubar (2005) denomina de estratégias identitárias, que são mecanismos para minimizar os conflitos entre atribuições e pertenças – mecanismo que persevera identificações anteriores e o desejo de construir novas identidades para si. Esse conflito frente a atribuições impostas e o que se deseja como gestora pode ser identificado no relato na diretora (Participante 1), ao afirmar que “ [...] tinha que trabalhar [...] duas [horas] e meia presencial, muitas vezes sem necessidade alguma de ter que estar presencialmente na unidade, correndo riscos”

Neste sentido, outra habilidade que se configura como facilitadora nesse processo de transformação da identidade profissional durante o período da pandemia do Covid-19, que se explicita pela análise e interpretação do Núcleo 3, é a empatia, ou seja, a capacidade de compreender emocionalmente o outro. Tal atitude encontra-se retratada na fala da diretora (Participante 8) que, apesar de se queixar que “As primeiras semanas foram terríveis, cada segundo uma orientação diferente, um aplicativo novo para aprendermos a dominar, uma dificuldade nova, dúvidas que não paravam de surgir”, demonstra empatia ao reconhecer que “nem mesmo a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) sabia orientar, afinal, todos nós estávamos passando por um momento de incertezas, e todos adaptavam situações nas quais tentávamos manter o controle e não parar a vida por inteiro”.

Tanto a proatividade como a empatia são habilidades que se esperam do diretor, listadas na dimensão pessoal e relacional descrita na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), e que corroboram para a gestão escolar.

O Núcleo 3 se configura por forças opostas constituídas mutualmente. Deste modo, devemos entender que, ao articularmos as falas do agrupamento das diretoras, é possível reconhecer que a pandemia da Covid-19 e as conseqüentes mudanças desencadeadas por ela, no que se refere à organização do trabalho e às suas atribuições como diretoras, geraram sensações como inseguranças, dúvidas, incertezas, dificuldades, desorganização (bagunça), frustração, medo e culpa por não darem conta de tudo. Em contrapartida, trouxe para as diretoras, em seu campo de atuação, reflexão, inovação, aprendizado, fortalecimento, parceria e a crença na possibilidade de sermos e construirmos algo diferente.

Além disso, destaca-se, a partir da análise do Núcleo 3, que, durante o período da pandemia, as diretoras se aproximaram da dimensão pedagógica de suas atividades, e que houve diminuição das atribuições administrativas, favorecendo esse processo. Frente às novas atribuições que lhes foram designadas, houve estreitamento do vínculo entre equipe gestora, bem como divisão de tarefas, de forma articulada, entre CPs e diretoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS

Para finalizar esse trabalho, retomamos o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar e compreender as significações que as participantes desse estudo, que atuam como gestoras de CEIs da rede parceira, atribuem ao que é ser diretora, e aos objetivos específicos: a apreensão das mediações que constituem essas significações, a identificação dos desdobramentos dessas significações no contexto em que elas atuam e as suas necessidades formativas.

A interpretação internúcleos, a partir da dialética articulação dos núcleos, mantendo o método histórico dialético como princípio, gera possibilidades de ampliação da compreensão das significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional. À medida que elementos de cada um dos núcleos se articulam entre si, geram movimento mais totalizante, apontam para novas compreensões e, assim, possibilitam nova qualidade à análise e à interpretação, uma vez que a realidade a ser apreendida é sempre entendida dialeticamente como unidade de fenômenos contraditórios.

Partindo da compreensão de que as significações expressas pelas diretoras são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, modos de pensar, sentir e agir de forma singular e histórica, é por meio da análise internúcleos que é possível aproximar-se de aspectos da realidade social e educacional que as constituem. Deste modo, pelo referencial teórico-metodológico apresentado, a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das suas determinações sociais e históricas.

A hipótese apresentada inicialmente pela autora, de que o investimento na formação continuada de diretoras de CEI e a ampliação da consciência da sua representatividade frente ao grupo em que atuam como gestoras, bem como do caráter formativo da função que exercem, são de fundamental importância para o aprimoramento das práticas que se destinam à primeira infância, foi confirmada pela análise internúcleos.

A formação continuada, a partir da análise e interpretação dos núcleos, configura-se como uma mediação importante no processo de qualificação das profissionais da educação para o atendimento à primeira infância. Esses dados reiteram os descritos pela literatura nos estudos de Marcelo García (1999) e Placco e Souza (2018) – que a apontam como essencial para pensar as ações e intervir sobre as práticas pedagógicas –, bem como o que está descrito no documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

A análise dos núcleos indica que as diretoras reconhecem a formação continuada como fundamental para o seu desenvolvimento profissional, valorizam os espaços formativos, o

compartilhamento das vivências do cotidiano com seus pares, a busca coletiva de soluções para dificuldades, bem como a articulação entre teoria e prática estabelecida nas formações.

*“No momento em que assumi [a direção] tive a oportunidade de participar de reuniões [e] formações que contribuíram grandemente para minha atuação, diminuiu minha ansiedade e insegurança neste período tão desafiador de estar iniciando como diretora. Estes encontros, que acontecem até hoje, estabelecem a conexão entre a teoria e a prática, articulam ideias positivas e a busca de soluções coletivas, quando necessárias. **Como diretora, posso dizer que fui me formando na função, participando de capacitações que a organização proporciona, sendo possível o compartilhamento de vivências do cotidiano.**” (Participante 4)*

Ao articularmos a análise elaborada, até então, utilizando as narrativas das diretoras, às produzidas pela formadora/pesquisadora, é possível ampliar ainda mais, ter uma visão mais totalizante de como os encontros formativos se constituem uma mediação importante nas significações do ser diretora.

Essa articulação entre a análise dos núcleos e as narrativas da formadora/pesquisadora permite, também, algumas considerações que nos indicam desdobramentos das significações que as diretoras atribuem ao seu papel profissional, no campo em que atuam, que contradizem, tencionam ou complementam suas narrativas.

Assim, é possível a aproximação ainda maior dos sentidos e significados atribuídos pelas participantes da pesquisa ao seu papel profissional e viabiliza-se que a análise seja realizada para além do aparente. Possibilita, ainda, apreender demandas e necessidades formativas que, frente à urgência de lidar com mudanças decorrentes da pandemia da Covid-19 (entre as quais estão a suspensão das atividades presenciais e a implantação do atendimento remoto emergencial), tornam-se mais evidentes.

A pandemia se configurou com um momento histórico e pessoal de descontinuidade e necessidade de adequação, no qual as diretorias sentiram necessidade de refletir sobre a identidade e seus desdobramentos cognitivos, afetivos e práticos, de forma ativa e com alguma autonomia de escolha, para desenvolver novos meios e, assim, conseguir continuar exercendo o papel profissional. Essa vivência se encontra retratada na fala da diretora (Participante 2), ao afirmar que “[...]tudo era novo e estávamos no escuro, tínhamos que fazer ao nosso modo, sem referências ou orientações. [...] Me senti muito insegura com tantas mudanças [...]”.

A suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19 demandou busca de apoio para poder lidar com conflitos, rupturas, mudanças e incertezas para,

assim, enfrentarem os desafios e poderem continuar exercendo a função de diretoras, da melhor maneira, e dar suporte a toda a comunidade educativa para a qual prestam serviço.

No primeiro encontro formativo após o Decreto nº 59.283/20, de 16 de março de 20, que declarou situação de emergência no município de São Paulo em decorrência da pandemia da Covid-19, segundo relato da pesquisadora/formadora, havia diversos entendimentos por parte das diretoras, sobre o período que estávamos vivendo, tanto do ponto de vista social, como profissional, sendo este último compreendido como “recesso”, “descanso”, “suspensão das aulas presenciais”, ou ainda, “plantão”.

O grupo de diretoras, inicialmente tão heterogêneo na forma de pensar, sentir e agir, aos poucos e a partir do compartilhamento de aspectos que as conectam como seres humanos – dentre os quais estavam incertezas, dúvidas e dificuldades frente ao contexto histórico da pandemia –, foi se tornando mais integrado. Criou-se, então, o clima de acolhimento necessário para que as pessoas se posicionassem.

Os compartilhamentos sobre o ambiente em que estavam vivendo, as dificuldades que vinham enfrentando, entre outras questões de cunho pessoal e profissional, foram auxiliando no estreitamento dos vínculos e dando margem para a formadora/pesquisadora abordar a importância de acolher as equipes de forma semelhante. Assim, como desdobramento dessa vivência entre as diretoras, emerge a ideia de proporem uma reunião com as respectivas equipes com vistas ao acolhimento, à integração e a pensar encaminhamentos frente a pandemia.

A análise e interpretação dos núcleos possibilita compreender que a maneira como as diretoras experienciaram os impactos da pandemia, bem como a forma como lidaram com as atribuições que lhes foram designadas, têm relação com suas trajetórias pessoal e profissional e não se limitam a esse período histórico.

Ao articular os núcleos, teremos uma compreensão mais precisa e menos aparente, que desvela o movimento histórico das mediações que constituem modos de pensar, sentir e agir que se relacionam com aspectos educacionais e da realidade social. Como exemplo, temos a diretora (Participante 2), para a qual a valorização da disciplina, dedicação e esforço como “algo necessário para ser alguém” esteve presente desde a infância em seu ambiente familiar e, possivelmente se reflete na autoexigência, na frustração e na culpa por “não dar conta de tudo como planejado” durante o período da pandemia.

A análise dos núcleos aponta que os períodos históricos de transição da administração das creches da SAS para a SME e o da pandemia da Covid-19, momentos de mudanças, produziram crises e desencadearam transformações na identidade profissional das diretoras. Esse processo de constituição identitária, que se apresenta pelo movimento dialético entre atos

de atribuição e os atos e sentimentos de pertença, assimilada no processo de interação nos diferentes contextos vividos, encontra-se respaldado na literatura, como já dito, nos estudos de Dubar (2005) e Placco (2010).

No cenário pandêmico, as diretoras tiveram que se reinventar para implantar o ensino remoto emergencial. Isto contribuiu para os processos de formação e transformação da identidade profissional delas, na medida em que desencadeou a necessidade de desenvolvimento e aprendizagem para adequação às novas demandas e implantação do trabalho remoto.

*“[...] estamos em constante evolução e, principalmente agora, neste momento de pandemia, precisamos estar sempre abertos a novas mudanças e aprendizados para adaptarmos a uma nova realidade.” (Participante 8)*  
*“Apesar de todo esse período [pandemia do Covid-19] que passamos e estamos ainda vivenciando, prefiro pensar nesse momento como uma mudança em todos os aspectos, e mudança, no começo, assusta e deixa algumas marcas, e que essa mudança venha ao fortalecimento profissional, e possa fazer com que acreditamos na possibilidade de sermos e construir algo diferente. Inovando, aprendendo.” (Participante 3)*

Essas necessidades de adequação às mudanças, de aprendizagem e de adaptação a uma nova realidade, retratadas das falas supracitas, também se revelam em relatos das diretoras que vivenciaram o período histórico de transição da administração das creches da SAS para a SME e, nesse contexto, tiveram necessidade de ajustamento para atender às determinações da LDB (BRASIL, 1996), que concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Nesse contexto de exigência ao atendimento às deliberações da LDB (BRASIL, 1996), que estabeleceu o prazo de três anos a contar com a data da sua publicação, as educadoras se viram obrigadas a voltar a estudar para aprimorarem seus conhecimentos e fundamentarem suas práticas, caso quisessem permanecer atuando junto às crianças.

A ampliação da parceria entre as prefeituras e as OSCs na administração do serviço creche, que, conforme apontado por Craveiro (2015), se revelou uma alternativa ágil e econômica para expansão do serviço com vistas a atender a determinação da legislação, parece ter gerado oportunidades de crescimento para as diretoras, ao longo de sua trajetória profissional, já que a OSC para a qual prestam serviço priorizou oportunizar crescimento para os próprios funcionários. Esse processo de amplificação do serviço e de desenvolvimento profissional se deu por meio da implantação de novas unidades educacionais para abarcar a demanda de bebês e crianças e, assim, formalizar o convívio da primeira infância com outras formas de educação.

Entretanto, a urgência para atender às exigências da LDB, a insuficiência de recursos públicos, a morosidade na construção de novos prédios, a falta de terrenos disponíveis e a grande demanda – razões pelas quais houve a ampliação da rede conveniada – não favoreceram a formação dos docentes que atuam nesse setor, nem a qualificação do serviço. Pela análise dos núcleos, pôde-se inferir que recusas a propostas de ascensão profissional estão relacionadas a inseguranças quanto à formação, ou seja, à identificação de déficits formativos.

A transição da administração das unidades educacionais da SAS para a SME gerou lacunas formativas, as quais tem relação com as condições ofertadas pelo poder público para aprimoramento do serviço prestado e permanência no cargo, que não favoreceram formação de qualidade para as educadoras. Dentre os dificultadores, destaca-se a baixa remuneração salarial, que reforça os achados do estudo de Craveiro (2015).

A partir da articulação da análise dos núcleos com a narrativa elaborada pela formadora/pesquisadora do encontro formativo realizado após o retorno do atendimento presencial a 100% das crianças matriculadas nos CEIs, apreende-se, como outro dificultador para o aprimoramento do serviço prestado, a falta de tempo para se dedicarem aos estudos, o que também corrobora com os dados levantados na pesquisa de Craveiro (2015). A sobrecarga de trabalho revela-se como um empecilho para a formação continuada em serviço, ou seja, para o cumprimento da Instrução Normativa SME nº41/2020. Nesse sentido, conforme aponta Craveiro (2015), as docentes dos CEIs parceiros são desprivilegiadas quando comparadas às da rede direta, pois trabalham no regime CLT, com carga horária de quarenta horas semanais, ou seja, 8 horas diárias, enquanto as da rede direta têm carga horária diária de 6 horas, sendo 1 hora, obrigatoriamente, para formação.

A partir da análise internúcleos, desvela-se a necessidade de formação para as gestoras, historicamente negligenciada aos docentes da rede parceira. Relatos das diretoras apontam a insuficiência de recursos financeiros para arcar com a formação e dificuldades técnicas e relacionais, que geraram, em algumas diretoras, resistência à oportunidade de crescimento.

Contudo, evidencia-se pela análise e interpretação dos núcleos que as mudanças impostas foram mediações importantes no processo de significação do papel profissional das diretoras e que, por meio de embates, foram sendo enfrentados medos, inseguranças e frustrações, com intervenções e incentivos por parte das dirigentes da OSC e/ou apoio das colegas de trabalho.

Essas sensações, frente à necessidade de lidar com mudanças, tornam-se ainda mais evidentes à luz do ensino remoto organizado emergencialmente. Segundo relato das diretoras, além de medo, insegurança e frustração, o contexto histórico da pandemia gerou, no campo de

atuação delas, sensações como: desorganização (bagunça), dúvidas, incertezas, dificuldades e culpa por não dar conta de tudo. Ao mesmo tempo, trouxe para as diretoras, no contexto profissional: reflexão, inovação, aprendizado, fortalecimento, parceria e a crença na possibilidade de sermos e construirmos algo diferente.

Se partirmos dos quatro tipos de necessidades descritas nos estudos de Tejedor (1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), no âmbito da educação, para sintetizarmos as necessidades identificadas a partir da análise internúcleos, é possível identificar necessidades normativas; necessidades percebidas; necessidades expressas; e necessidades relativas.

Como **necessidade normativa** apreendida a partir da análise dos núcleos, destaca-se a garantia da implantação da Instrução Normativa SME nº41/2020, que ocorreu durante a pandemia da Covid-19. Esse documento, que, como já dito, instituiu horário de estudos para os profissionais da educação infantil que atuam nos CEIs das unidades educacionais indiretas e parceiras, viu sua implantação viabilizada em decorrência de alterações da rotina durante o período pandêmico. Dessa forma, a pandemia favoreceu a implantação da Instrução Normativa SME nº41/2020, pois com a diminuição do atendimento às crianças e das demandas administrativas, a equipe gestora pôde organizar horários e grupos de formação.

Entretanto, a partir da narrativa da formadora/pesquisadora do encontro formativo realizado após o retorno do atendimento presencial a 100% da capacidade de ocupação nos CEIs, revela-se, por meio do relato de uma das diretoras (Participante 2), dificuldade de manter a rotina formativa, ao afirmar que “tornou-se inviável” o cumprimento da Instrução Normativa SME nº41/2020, desde que as crianças voltaram a frequentar a unidade educacional.

O aumento das atribuições burocrático-administrativas da direção está historicamente atrelado ao contexto de transição das creches da SAS para a SME, já que as regionais da administração da SAS executavam todas as rotinas administrativas das creches, ao passo que, na administração pela Secretaria de Educação, as diretoras passaram a ter maior autonomia e, conseqüentemente, responsabilidade de gerenciamento da verba repassada às OSCs para administração do serviço (CRAVEIRO, 2015).

A diminuição das demandas administrativas durante o período da pandemia, observada na análise dos núcleos, refere-se, possivelmente, a competências citadas por Libâneo (2018) e apresentadas na dimensão administrativo-financeira descritas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). A necessidade de contratação dos recursos humanos, de manutenção do prédio em que a unidade escolar se localiza, bem como pela aquisição dos recursos materiais devem, provavelmente, ter se reduzido durante a suspensão do atendimento presencial. Libâneo (2018) afirma que esse excesso de demandas administrativas

é o que, frequentemente, faz com que o diretor acabe por delegar o acompanhamento pedagógico ao coordenador pedagógico.

Frente a estas constatações, emerge a seguinte questão: como organizar o trabalho do diretor de modo a não o deixar ser tomado por demandas administrativas que o impeçam de cuidar da dimensão pedagógica do seu papel profissional e garantir que as formações ocorram nas unidades educacionais?

A formação continuada em serviço que se destina às gestoras (CPs e diretoras) acontece regularmente, mas as destinadas às PEIs e à equipe de apoio nos CEIs parceiros em que atuam como gestoras, até a publicação da Instrução Normativa SME nº41/2020 durante a pandemia da Covid-19, aconteciam de modo assistemático.

Dessa forma, é possível reconhecer, por meio do relato da formadora/pesquisadora do encontro formativo realizado após o retorno do atendimento presencial a 100% das crianças matriculadas nos CEIs, que a suspensão das formações “por orientação da supervisora” da SME, dada para diretora (Participante 2), de focar “no acolhimento as crianças e as famílias”, trouxe impactos negativos. Como exemplo, embora a diretora (Participante 2) afirme que há “falta de paciência” por parte das professoras de berçário, que não estão dando o acolhimento necessário aos bebês, reconhece que a ausência dos momentos formativos dificulta a qualificação dos profissionais para exercerem esse acolhimento.

Portanto, pensar um modo de viabilizar a garantia da formação continuada em serviço, conforme institui a Instrução Normativa SME nº 41/2020, com vistas a garantir 2 horas semanais de formação para cada professora com supervisão da CP, objetivando qualificar o atendimento prestado a bebês e crianças, configura-se como uma necessidade normativa que demanda reorganização do trabalho.

Para isso, faz-se necessário compreender de que modo o trabalho vem sendo organizado, ou seja, fazer diagnóstico de quanto tempo dispõe para cada uma das dimensões do seu papel profissional. Neste sentido, a concretização, por meio de estratégias psicodramáticas, das quatro dimensões do papel do diretor escolar, bem como das competências relacionadas a cada uma delas, delimitadas dentro do contexto do tempo de que dispõem para execução, pode ser uma ferramenta útil. Essa atividade, pode ser executada individualmente, já que a maneira como compreendem e organizam suas atividades é singular, e, posteriormente, compartilhada no contexto do grupo de diretoras, com vistas a favorecer a ampliação da consciência sobre as competências da função de diretora e dos recursos para reorganização do trabalho.

Essa proposta formativa pode ser realizada num dos encontros formativos oferecidos pela OSC às diretoras, que acontecem mensalmente.

Partindo da necessidade normativa de garantia da formação continuada, emerge como **necessidade relativa** à construção de uma política pública integrada entre a rede direta e a parceira. Observa-se que, no processo de transição da administração das creches da SAS para a SME, o convênio, visto como solução para atender as exigências da LDB (BRASIL, 1996), da maneira como foi proposto, trouxe implicações para a implementação da política de educação infantil na rede conveniada. Diferenças como de jornada de trabalho, acesso e garantia a formação continuada e salário, as quais se mantêm até os dias atuais, dificultam a qualificação dos profissionais que atuam na rede parceira.

Entende-se que a escassez de tempo para realizar encontros formativos regulares nos CEIs parceiros denuncia a urgência de discussão e implementação de políticas públicas que garantam a formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação. Sugere-se a articulação entre diferentes setores (CEIs, OSCs, DREs, SME) com o objetivo de consolidar a gestão dos processos que envolvem diminuir a sobrecarga de trabalho, propiciando maior investimento na liderança de ações pedagógicas promotoras de educação de qualidade.

Entretanto, por meio da análise internúcleos, foi possível reconhecer que a pandemia revelou necessidades formativas, as quais também se constituíram historicamente, como de organização do trabalho e desenvolvimento de suas competências como diretoras, em especial, a de formadora. Apreendeu-se também, a necessidade formativa de investimento na dimensão pedagógica das competências do diretor escolar, descrita na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). Essas necessidades configuram-se, de acordo com a descrição de Tejedor (1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), como **necessidades percebidas**, ou seja, definidas pela discrepância entre o que é prática e o que deveria ser.

A partir da análise e interpretação dos núcleos, notou-se que, embora a necessidade de articulação do trabalho pedagógico com o administrativo apareça na fala das diretoras como atribuição da função, deixam implícito, em seus relatos, que há fragmentação entre as funções.

Esses dados, que indicam fragmentação do trabalho administrativo e pedagógico entre diretor e CP, reintegram sínteses de outros autores como Libâneo (2018) e Paro (2015), os quais não se referem especificamente à educação infantil, e com o estudo de Szabo (2021), que analisa o impacto da “formação contínua” na atuação de duplas gestoras (constituídas pelos cargos de CP e diretora), que atuam com primeira infância na rede parceira. A análise do estudo de Szabo (2021) revelou que as diretoras, muitas vezes, pendem para a realização das ações burocráticas e consideram as CPs como líderes da proposta pedagógica.

No entanto, a análise e interpretação dos núcleos indicaram outros fatores que acarretam a tendência da direção em priorizar atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas, além das já mencionadas e que encontram respaldo na literatura.

A análise internúcleos revelou, por exemplo, que as experiências voltadas a trabalhos administrativos se constituíram como uma mediação importante do ser diretora; como oportunidade de ingressar na profissão, além de um campo de identificação e interesse. Também é possível apreender que o envolvimento com as funções administrativas, comum entre as diretoras, configurou-se como um caminho de aprendizagem e crescimento para o cargo de gestão escolar. Em contrapartida, evidencia-se que gerou lacunas e, talvez, falta de interesse pelas competências relacionadas à dimensão pedagógica da gestão escolar.

Frente a estas constatações, levanto as seguintes questões: será que a fragmentação do trabalho administrativo e pedagógico, apontada na literatura e por algumas gestoras como atrelada ao excesso de demandas administrativas, não reflete dificuldades e demandas formativas relacionadas as competências pedagógicas do diretor escolar, que as esquivam de atribuições desta dimensão? Será que a aparente falta de interesse das gestoras pela dimensão pedagógica do seu papel profissional, na verdade, não se configura como um reflexo histórico de lacunas formativas que tiveram sua origem histórica no processo de transição do serviço de atendimento a primeira infância, que, no passado, era vinculado à assistência e, agora, encontra-se ligado à educação?

Não podemos desconsiderar que, historicamente, as creches iniciaram como um serviço vinculado à SAS, a qual priorizava a responsabilidade do cuidar em detrimento do educar, mas, atualmente, a concepção de atendimento preconiza a articulação entre o cuidar e educar.

A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) aponta que o diretor, como líder, deve se comprometer com a qualidade do ensino e da aprendizagem realizado na unidade educacional. Revela, também, que isso depende de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram desdobramentos no contexto de trabalho, e que saber se comunicar e lidar com conflitos são habilidades importantes na condução da gestão escolar.

A análise dos núcleos também revelou a necessidade formativa de investimento na dimensão pessoal e relacional das competências do diretor escolar, descritas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). Embora a análise internúcleos tenha possibilitado apreender a compreensão da importância de atitudes, descritas como competências na dimensão relacional das competências do diretor escolar, que facilitam a gestão escolar – como empatia e respeito às pessoas, saber se comunicar, lidar com conflitos,

ser proativo –, a partir da narrativa da formadora/pesquisadora, foi possível perceber que, na prática, nem sempre essas habilidades e atitudes esperadas se revelam.

Placco e Souza (2018) defendem a necessidade de desenvolvimento da habilidade de ler a realidade e a intencionalidade subjacente do outro, capacidade que faz parte das demandas e dos desafios atribuídos ao cargo de gestão escolar. Segundo as autoras, essa habilidade, bem como uma definição clara do que é formação, auxilia o formador a desenvolver um plano de formação que faça sentido ao grupo pelo qual é responsável, a fim de promover mudanças nas ações dos formandos. Assim, ampliar a visão dessas gestoras e proporcionar-lhes a vivência de ler o outro e a realidade social para além da aparência constitui-se uma necessidade formativa.

Por meio da narrativa da formadora/pesquisadora do encontro formativo realizado após o retorno do atendimento presencial a 100% das crianças matriculadas nos CEIs, evidenciou-se a necessidade das diretoras de implementarem práticas que contribuam para o fortalecimento dos vínculos entre as equipes dos CEIs, o que demanda, entre outras competências da dimensão relacional e pessoal do papel do diretor (BRASIL 2021), empatia, habilidade que nos permite ler o outro para além da aparência.

Como exemplo, neste encontro formativo, a diretora (Participante 1) contou que as funcionárias da cozinha estavam reclamando do atendimento ao berçário, porque aumenta a demanda de trabalho, e solicitando a contratação de mais uma funcionária, o que, administrativamente, era inviável no momento. Apesar dos argumentos expostos pelas funcionárias da cozinha para justificar a sua insatisfação relacionada à baixa remuneração salarial e à sobrecarga de serviço, na visão da diretora (Participante 1), significa que “estão mal acostumadas”. Frente ao fato de as justificativas postas pela equipe não fazerem sentido para a diretora (Participante 1), ela expõe argumentos para se contrapor à própria equipe. Como exemplo dos argumentos expostos às funcionárias da cozinha, ela nos relata que disse que conversou com outras diretoras e que, em outras unidades educacionais, as coisas funcionam dessa forma, o que, possivelmente, aumenta os conflitos, pois as funcionárias não se sentem acolhidas.

A partir do relato da diretora (Participante 1), nota-se falta de acolhimento por parte dela às demandas das funcionárias, bem como das funcionárias em relação às necessidades de cumprimento de atribuições administrativas e de gerenciamento financeiro que fazem parte da dimensão administrativo-financeira das suas competências como diretora.

Ainda no mesmo encontro formativo, outro relato feito pela formadora/pesquisadora revelou a mesma dificuldade de ler o outro para além da aparência e inabilidade, por parte das diretoras, de saber como lidar com o que reconhecem.

Neste encontro, a diretora (Participante 3) afirma que “o principal desafio” dela como diretora tem sido lidar com professoras que se “vitimizam” por questões inexistentes. Partindo do relato dela, nota-se que a afirmação de que a professora está se vitimizando contradiz a de que se trata de questões inexistentes, já que, pela leitura que faz do comportamento da colega, bem como o fato de compartilhar a situação vivida na relação com a professora, descrita como “o principal desafio” como diretora, demonstra que há uma questão, um conflito entre elas.

Apesar de a diretora (Participante 3) compreender que a professora esteja passando por um momento difícil, reconhece que tem dificuldade em lidar com a postura dela, a qual significa como vitimização. Assim como ela, outras diretoras demonstram ter a mesma dificuldade, já que, quando a formadora/pesquisadora propõe para o grupo pensar como lidam com pessoas que se vitimizam, as respostas dadas por elas foram: “me afasto”; “não lido”, “não sei lidar” e “às vezes acolho”. Vale ressaltar que a diretora (Participante 5), que refere que às vezes acolhe, utilizando um exemplo de uma funcionária que se queixa de dor, afirma que responde da seguinte forma: “tem gente que não tem nem esse lugar para doer”. Assim, embora avalie sua postura como acolhedora, não revela ter sido.

Como visto, a análise internúcleos revelou lacunas formativas, que indicam que a formação inicial das gestoras não atende as demandas do exercício da função formadora atribuída a elas, tal como apontado por Placco e Souza (2018), o que, possivelmente, corrobora para o afastamento da dimensão pedagógica e das competências relacionadas à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), segundo a qual deveriam ser executadas por elas e não só pelas CPs.

A inabilidade de ler o outro para além da aparência, retratada por Placco e Souza (2018) como uma lacuna da formação inicial das gestoras, revela que as decisões tomadas no interior dos CEIs apresentam implicações importantes na gestão institucional e, por consequência, podem impactar a educação ofertada.

Para atender essa demanda formativa de ampliar a visão das gestoras, o psicodrama tem se mostrado uma abordagem teórica e metodológica útil, pois possibilita explorar, por meio da ação dramática, o mundo interno do sujeito, desvelando o sentido e o significado, para ele, de uma determinada situação.

O psicodrama, como já exposto, dispõe de métodos e técnicas auxiliares que favorecem esse processo de ampliação da visão do sujeito sobre os fenômenos. Como exemplo, pode-se utilizar a método da realidade suplementar para concretizar situações que não ocorreram, ou do *role-playing* – ambas com o propósito de desenvolvimento de competências que as auxiliem no desempenho do papel de diretoras. A técnica da inversão de papéis configura-se como uma

oportunidade de ação que facilita o se colocar no lugar do outro e, a partir desse lugar, pensar, sentir e perceber como o outro, ou seja, compreender as motivações que geram um determinado modo de atuação no mundo. Trata-se, portanto, de um instrumento de ampliação da consciência que auxilia a superação de conflitos e o respeito às diferenças. Em outros termos, favorece o desenvolvimento da empatia.

Por meio da ação dramática, ao mesmo tempo que se explora, busca-se a ampliação da visão sobre uma determinada situação e superação das dificuldades, as quais estão atreladas à modificação de situações desfavoráveis e de relacionamento interpessoal. Em outras palavras, esse procedimento metodológico possibilita que transformações possam acontecer à medida que o sujeito amplia a consciência sobre uma determinada situação/relação.

A partir do relato da narrativa da formadora/pesquisadora realizado após o Decreto nº 59.283/20 de 16/03/20, que declarou situação de emergência no município de São Paulo em decorrência da pandemia da Covid-19, é possível apreender **necessidades expressas** pelas diretoras, impostas em função da exigência de implantação do ensino remoto emergencial.

Como necessidades formativas expressas pelas diretoras, que emergiram em decorrência desse momento histórico da pandemia da Covid-19, destacam-se a reflexão e a identificação das suas demandas e de suas respectivas equipes, e a construção coletiva de uma proposta de adequação do plano de trabalho das unidades educacionais ao contexto social da pandemia da Covid-19 – que recomenda distanciamento social –, a partir da articulação dos conhecimentos do grupo de diretoras e, posteriormente, das equipes com as quais atuam como gestoras.

Além disso, outra demanda que emergiu neste encontro formativo foi desenvolver a habilidade de ter flexibilidade para lidar com as atribuições e adaptações que este momento histórico requer. Algumas diretoras se mostraram resistentes em relação ao uso dos meios tecnológicos (necessário para a continuidade do trabalho), resistência possivelmente atrelada à falta de conhecimento, mas que, com o tempo e o apoio das colegas, foi sendo superada.

Portanto, além das necessidades de desenvolver a habilidade de ler o outro para além da aparência, identifica-se a necessidade de desenvolver uma gestão democrático-participativa para que haja envolvimento de todos nas propostas de ação e nas tomadas de decisões. Além disso, revelam necessidade de adequação às novas demandas, o que requer flexibilidade, e atitudes pautadas em competências descritas na dimensão pessoal e relacional da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) como equidade, justiça e empatia.

É possível inferir que as diretoras, participantes dessa pesquisa, têm consciência do caráter formativo da função que exercem, bem como da sua representatividade no processo de gestão da unidade educacional, tendo em vista que é possível apreender, a partir da análise dos núcleos, que, dentre os personagens que constituíram mediações significativas para o desenvolvimento do seu papel profissional, destacam-se suas gestoras.

A liderança, embora seja uma competência descrita na dimensão político-institucional, como já dito, quando articulada às dimensões pedagógica e pessoal e relacional, aumenta os poderes do diretor e favorece o desenvolvimento da alteridade.

Tanto Paro (2015) como Libâneo (2018) entendem que a legitimação da liderança do diretor se dá a partir da escuta, da valorização dos saberes do grupo que gerencia e do acolhimento e da articulação das necessidades da comunidade educativa em propostas de ação. Defendem, em seus estudos, um modelo de direção no qual os fins sejam estabelecidos pelos próprios indivíduos, que despendem esforço em realizá-los e que se investem, também, da função de zelar diretamente por seu cumprimento.

Defende-se, assim, a necessidade de conhecimentos técnicos e do desenvolvimento de competências que favoreçam uma gestão democrático-participativa e entende-se que, para uma boa gestão, faz-se necessária a articulação das quatro dimensões descritas Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional (BRASIL, 2021).

Portanto, é possível apreender, como significação do papel de diretora, a importância de acessar aspectos da história de vida do outro para compreender melhor seus comportamentos, o que favorece a empatia – competência que, conforme descrito na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), favorece a gestão da unidade educacional.

Escrevendo essas considerações finais, concluo que as minhas inquietações como pesquisadora não se esgotam. Considero os achados deste estudo como sínteses provisórias, já que a pesquisa na área da educação, bem como seus pressupostos, evidenciam-se à medida que o contexto social nos impõe diferentes condições e desafios.

Quando se pensa historicamente, considera-se não só o passado, mas também o devir. Portanto, entendo o conhecimento produzido neste trabalho como possibilidade de implementar futuras ações, corroborando a problematização, as discussões e o desenvolvimento das práticas que se destinam à primeira infância. Dentre as necessidades apreendidas nesse estudo, destaco: de desenvolvimento do papel de formadoras das diretoras; da habilidade de ler o outro para além da aparência; de ampliação do conhecimento sobre os princípios e estratégias para uma gestão democrático-participativa; e de aprimoramento e organização do trabalho das diretoras

– necessidades que contribuem com o planejamento das formações das gestoras, tornando-as mais significativas e próximas dos desafios da realidade cotidiana das unidades educacionais.

Ao encerrar esta escrita, reconheço que muito ainda precisa ser pesquisado. Neste sentido, reafirmo a necessidade da garantia de espaços contínuos e sistemáticos para reflexão, problematização e questionamento da realidade e, assim, fazer pensar, refletir, questionar, discordar e propor novas práticas, que favoreçam a qualidade da educação da primeira infância.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico *In*: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J. de “Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica”. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001b, p. 95-110.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, 2006, v. 6, n. 2, p. 222-247.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M. (Orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p.54-72.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2015, v. 45, n.155, p.56-75.
- AGUIAR, W. M. J. de; MACHADO V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2016, v. 33, n. 2, p .261-270.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos De Significação: Análise Dialética Das Significações Produzidas Em Grupo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2021, v. 51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. São Paulo. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BORGES, A. L. **Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. 2015. 147 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum do Competências do Diretor Escolar**. 2021.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2021.

BRUSTOLIN, R. M. dos S. **Formação de diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado**: um estudo exploratório. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CRAVEIRO, S. da S. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo**: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo)- Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GONÇALVES, C. S., WOLFF, J. R., ALMEIDA, W. C. **Lições de psicodrama**: uma introdução ao pensamento de Jacob Levi Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

KELLERMANN, P.F. **O psicodrama em foco: e seus aspectos terapêuticos**. São Paulo, Ed. Ágora, 1998.

LEFONE, F. R. **O protagonismo do diretor de escola em interface com a formação continuada de professores**. 2017. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

LEITE, A. R. B. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, M. A. C. de. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

MORENO, J. L. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo, Ed. Summus, 1983.

MITJÁNS, M. A. A teoria da Subjetividade do González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia”. *In*: REY, F. G. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005, p.1-25.

PANIZZA, M. F. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARO, V. H. **Diretor de escola: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, jul/2000, p. 45-78.

PLACCO, V. M. N. de S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 135-152.

PLACCO, V. M. N. de S., SOUZA, V. L.T. de. A. (Orgs.) **Grupo e autoria: Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Loyola, 2006, p.11-24.

PLACCO, V. M. N. de S., SOUZA, V. L.T. de. A constituição da identidade de professores em contexto. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo, Loyola, 2016, p. 41-54.

PLACCO, V. M.N de S.; SOUZA, V. L.T. O que é Formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e Seus Percursos Formativos**. São Paulo, Loyola, 2018. p. 7-16.

PRÍNCEPE, L. M. **Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação não-formal**. São Paulo: 2010. 146 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. *In*: TEIXEIRA, A. S. *et al.* **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968, p.17-40.

ROMAÑA, M. A. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas, Papirus, 1985.

ROSEMBERG, F. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/PUC, 1994. Texto digitado.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. Diretoria de Orientação Técnica – DOT. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015** Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. Decreto Municipal no 57.575, de 29 dez. 2016. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito da Administração Direta e Indireta do Município, da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece o regime jurídico das parcerias com organizações da sociedade civil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 2016, p. 4.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017. Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 2017, p. 15.

SÃO PAULO (cidade). Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 17 mar. 2020a, p. 1.

SÃO PAULO (cidade). **Decreto nº 59.335/20 de 06/04/20**. Prorroga o prazo previsto no artigo 1º do Decreto nº 59.298, de 23 de março de 2020, que suspende o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço. 2020b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59335-de-6-de-abril-de-2020>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Instrução Normativa SME nº 15/2020**. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. 2020c. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-15-de-8-de-abril-de-2020>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Carta aos educadores**. Abr. 2020d. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/images/2020/Carta\\_aos\\_educadores\\_abril20.pdf.pdf](https://www.sinesp.org.br/images/2020/Carta_aos_educadores_abril20.pdf.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação – SME. Instrução Normativa nº

41/2020. Dispõe sobre formação continuada para profissionais dos centros de educação infantil das unidades indiretas e parceiras, instituição de adicional pelo cumprimento das metas estabelecidas no termo de colaboração e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 24 out. 2020e, p.18.

SZABO, K. **Formação Contínua**: o fortalecimento da dupla gestora na Educação Infantil. 2021. 188p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial**: A oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. 05 abr. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 13 jan. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 59-80.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim, v.35, n.132, p.41-54, dezembro/2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação continuada de diretores: uma análise das significações atribuídas por diretoras de centros de educação infantil da rede parceira sobre seu papel profissional”, que está sendo desenvolvida por **Roberta Souza do Amaral**, aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com orientação da Prof. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

O objetivo desse estudo é analisar e compreender os sentidos e significados (significações) que vocês atribuem sobre o que é ser diretora de centro de educação infantil, vinculados a rede parceira, e como estas significações foram se constituindo ao longo da história de vida de vocês.

Sua participação consistirá em elaborar uma narrativa na qual irá descrever aspectos da sua trajetória de formação: experiências significativas, momentos que marcaram suas escolhas profissionais, figuras que te marcaram (pais, colegas, pares, adultos), as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso que exerceram influência nas decisões profissionais e que tenham te constituído profissionalmente.

Entretanto, de antemão lhe é assegurado total sigilo sobre as informações contidas nas narrativas. Elas serão analisadas e, eventualmente, o produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas tal divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

Sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhe cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie.

Caso novas questões / dúvidas lhe ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), você poderá saná-las entrando em contato com a pesquisadora, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC.

E-mail: [contato@robertaamaral.com.br](mailto:contato@robertaamaral.com.br)

Pesquisadora: (11) 991518139 (preferencialmente via *WhatsApp*)

Comitê de Ética - PUC-SP: (11) [3670-8466/cometica@pucsp.br](mailto:3670-8466/cometica@pucsp.br)

São Paulo, 01 de julho de 2021

Declaro que entendo todos os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

---

Roberta Souza do Amaral  
(Pesquisadora)

---

Participante

**APÊNDICE B – Consigna para produção das narrativas das diretoras**

**Consigna:** Busque na trajetória de sua formação experiências significativas que tenham te constituído profissionalmente. Em seu relato, pense em momentos que marcaram suas escolhas profissionais, e constituem a diretora que você é hoje. Resgate em sua memória figuras que marcaram (pais, colegas, pares, adultos), as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso que exerceram influência nas decisões profissionais.