MESTRANDO PROFISSIONAL NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO - MPNTDE

LINHA DE PESQUISA – DESENVOLVIMENTO, ESTRATÉGIAS DE USO E AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL

MARIA ANGELICA SODRÉ MAGALHÃES NOVAES

INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR: um estudo de caso nas escolas da Baixada Fluminense

RIO DE JANEIRO
AGOSTO/2021

MARIA ANGELICA SODRÉ MAGALHÃES NOVAES

INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR: um estudo nas escolas da Baixada Fluminense

Dissertação apresentada ao curso de Mestrando Profissional Novas Tecnologias Digitais em Educação - MPNTDE, do Centro Universitário UniCarioca, com a Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Estratégias de Uso e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação Formal.

Orientadores: Prof. Dr. Victor Gonçalves Glória Freitas e Profª Drª Luciane Medeiros de Souza Conrado

RIO DE JANEIRO
AGOSTO/2021

N935i Novaes, Maria Angelica Sodré Magalhães
Instrumentos de educação digital para o desenvolvimento de competências da gestão escolar : um estudo de caso nas escolas da Baixada Fluminense / Maria Angelica Sodré Magalhães Novaes – Rio de Janeiro, 2021.
115 f.

Orientadores: Victor Gonçalves Glória Freitas e Luciane Medeiros de Souza Conrado

.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2021.

1. Gestão escolar. 2. Pandemia de Covid-19. 3. Perfil comportamental. 4. Gestão democrática. I. Freitas, Victor Gonçalves Glória, prof. orient. II Conrado, Luciane Medeiros de Souza, prof. orient. III. Título.

CDD 371.2

MARIA ANGELICA SODRÉ MAGALHÃES NOVAES

INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR: um estudo de caso nas escolas da Baixada Fluminense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:

Prof. Dr. Sc. – Victor Gonçalves Gloria Freitas (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Me. Sc. - André Cotelli do Espírito Santo (UniCarioca)

Prof. Dr. Sc. – Carlos Fernando Carlim Pinto (Senai/Firjan)

Profa. Me. Sc. Débora Alves Morra Loures (SME – Mendes/RJ)

Rio de Janeiro
2021

Quando seu coração decide o destino, a sua mente desenha o mapa para alcança-lo.

Mike Murdock

Dedicatória

Ao meu esposo Carlos, aos filhos, noras e netos.
Aos meus pais, Arley (*in memoria*) e Dulcelina.
Aos colegas de trabalho, professores e equipes gestoras.
A todos que me apoiaram e acreditaram no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela possibilidade de viver e passar por momentos tão difíceis e poder realizar todos os meus sonhos.

A minha família (esposo e filhos), ao meu colega de trabalho Rodrigo Rosa, que no início dessa jornada acadêmica me apoiou para seguir em frente.

As minhas queridas colegas de trabalho Ester Dutra, Elaine Rocha e Doralice Barreiro por todo apoio, reflexão e questionamentos no curso dessa jornada.

Aos meus queridos colegas de turma Rodrigo, Eduardo e Reginaldo, pelo apoio e estímulo na conclusão dessa pesquisa.

Aos professores e coordenação do curso de Mestrado pelo carinho, respeito e ética profissional no decurso deste processo acadêmico. A minha orientadora, a professora Luciane Conrado, por sua contribuição para a conclusão desse estudo.

Ao meu querido orientador Victor Gonçalves Glória Freitas, por tudo que fez em prol da finalização dessa minha trajetória de pesquisadora; por seu profissionalismo, respeito e ética profissional, meus sinceros agradecimento e admiração.

RESUMO

A presente pesquisa nasceu da convivência com os gestores das escolas estaduais da Baixada Fluminense, a partir da qual emergiu um problema: quais as características comportamentais necessárias aos gestores escolares das escolas públicas estaduais dos municípios Nova Iguaçu e Japeri, para o melhor desempenho das suas funções? Para responder este questionamento, desenvolveu-se com o objetivo geral de possibilitar aos gestores escolares das escolas públicas estaduais dos municípios de Nova Iguaçu e Japeri, a análise das características comportamentais e competências necessárias para o desenvolvimento de boas práticas gestoras. Objetivou-se especificamente: discutir os aspectos inerentes à gestão escolar e suas competências, tendo como elemento norteador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; identificar as competências e características comportamentais predominantes dos gestores escolares participantes da pesquisa e suas relações com a prática gestora; propor instrumentos digitais para identificar as características comportamentais predominantes associadas à prática gestora, de acordo com o instrumento DISC, as competências gestoras e os estilos de gestão de conflitos; e propor, por meio de instrumento educacional profissional digital, alternativas para o melhor desempenho das funções de gestão escolar. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa, com dez gestores concursados e efetivados em dez escolas públicas estaduais. A pesquisa foi realizada de julho de 2020 a julho de 2021, sendo coletados diversos dados, por meio de entrevistas online, no Google Meet, preenchimento de formulários, no WhatsApp e Google Forms e envio de narrativas escritas, por e-mail. Os dados foram analisados, tendo como elemento teórico a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), sendo feita uma pré-análise, categorização em áreas temáticas e posterior discussão. Os resultados obtidos apontam para gestores comprometidos com uma ação gestora democrática e descentralizada, voltados para a superação das dificuldades e desenvolvimento dos alunos. Algumas dificuldades comportamentais foram identificadas pelos gestores durante as autoanálises, tais como a centralização das atitudes cotidianas e tomadas de decisões, fato que foi compreendido pelos mesmos como uma necessidade de mudança. Após a realização das entrevistas e participação ao responder os testes, em meio à pandemia de Covid-19, os gestores analisaram a experiência como positiva, afirmando sentirem, a partir de então, o desejo de retomar os estudos e instruir-se cada vez mais, tanto com competências técnicas quanto comportamentais, para desenvolver boas práticas gestoras. Faz-se necessário, o desenvolvimento de novos estudos, a fim de traçar um diagnóstico cada vez mais amplo e profundo a respeito da gestão escolar neste contexto de pandemia, de tal modo que possa auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e de políticas que versam sobre a educação digital do gestor escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Pandemia de Covid-19; Perfil Comportamental; Gestão Democrática.

ABSTRACT

The present research was born from the interaction with the administrators of the state schools in the Baixada Fluminense, from which a problem emerged: what are the behavioral characteristics needed by the school administrators of the state public schools in the Nova Iguaçu and Japeri municipalities, for the best performance of their functions.? To answer this question, it was developed with the general objective of enabling school administrators of state public schools in the municipalities of Nova Iguaçu and Japeri to analyze the behavioral characteristics and skills necessary for the development of good management practices. It aimed specifically: to discuss the aspects inherent to school management and its competences, having as a guiding element, the Law of Guidelines and Bases of Education; identify the predominant competencies and behavioral characteristics of school managers participating in the research and their relationship with managerial practice; propose digital instruments to identify the predominant behavioral characteristics associated with management practice, according to the DISC instrument, management skills and conflict management styles; and propose, through a digital professional educational instrument, alternatives for better performance of school management functions. For this purpose, a case study with a qualitative approach was carried out, with ten managers who had been hired and were hired by ten state public schools. The survey was conducted from July 2020 to July 2021, and various data were collected through online interviews, on Google Meet, filling out forms, on WhatsApp and Google Forms, and sending written narratives by email. Data were analyzed using Content Analysis as a theoretical element (BARDIN, 2011), with a pre-analysis, categorization into thematic areas and subsequent discussion. The results obtained point to managers committed to a democratic and decentralized management action, aimed at overcoming the difficulties and development of students. Some behavioral difficulties were identified by managers during self-analysis, such as the centralization of everyday attitudes and decision-making, a fact that was understood by them as a need for change. After conducting the interviews and participating in answering the tests, in the midst of the Covid-19 pandemic, the managers analyzed the experience as positive, stating that they felt, from then on, the desire to resume their studies and educate themselves more and more , with both technical and behavioral skills, to develop good management practices. It is necessary, the development of new studies, in order to trace an increasingly broader and deeper diagnosis regarding school management in this pandemic context, in such a way that it can assist in the development of educational public policies and policies that deal with on the digital education of the school manager.

Keywords: School Management; Covid-19 pandemic; Behavioral Profile; Management action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Cronologia das Teorias da Administração	23
Figura 2 -	Expoentes da abordagem clássica da Teoria da Administração	27
Figura 3 -	Método PDCA	37
Figura 4 -	A lógica da adoção de metas sob a ótica da GIDE	39
Figura 5 -	Capas do e-book – Produto educacional	66
Figura 6 -	Imagem do vídeo – Perfil comportamental	67
Figura 7 -	Imagem do vídeo – Competências para ação gestora	67
Figura 8 -	Imagem do vídeo – Estilo de gestão de conflito	68
Figura 9 -	Resultado da primeira pergunta do questionário sobre competências gestoras	81
Figura 10 -	Resultado da segunda pergunta do questionário sobre competências gestoras	82
Figura 11 -	Resultado da terceira pergunta do questionário sobre competências gestoras	83
Figura 12 -	Resultado da quarta pergunta do questionário sobre competências gestoras	83
Figura 13 -	Resultado da quinta pergunta do questionário sobre competências gestoras	84
Figura 14 -	Síntese das competências para ação gestora	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Teorias da Administração, quanto à ênfase e enfoques nas funções do administrador	24
Quadro 2 -	Características e disfunções da Teoria da Burocracia	29
Quadro 3 -	Comparação entre a Abordagem Clássica e a Teoria das Relações Humanas	30
Quadro 4 -	Estilos de Liderança	34
Quadro 5 -	As interfaces do conceito de competência	43
Quadro 6 -	Perfis dominantes	44
Quadro 7 -	Descrição de cada perfil dominante	44
Quadro 8 -	Questão 1 – Há quanto tempo você atua nessa unidade escolar como gestor?	70
Quadro 9 -	Questão 2 da Entrevista - Qual a sua formação acadêmica?	70
Quadro 10 -	Questão 3 da entrevista - Você cursou alguma especialização?	71
Quadro 11 -	Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança	75
Quadro 12 -	Palavras trabalhadas em características DISC	87
Quadro 13 -	Resultado do fator comportamental predominante dos entrevistados	87
Quadro 14 -	Resultados do teste de estilos de gestão de conflitos	88

LISTA DE SIGLAS

AAGE -	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
BSC -	Balanced Scorecard
DISC -	Dominância, Influências, Estabilidade e Conformidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GIDE -	Gestão Integrada da Escola
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGT -	Integrantes de um grupo de trabalho
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDCA -	Plan, Do, Check, Act
PDDE - -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC -	Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA 17
1.2 HIPÓTESE 18
1.3 MOTIVAÇÃO 18
1.4 JUSTIFICATIVA 19
1.4 OBJETIVOS 19
1.4.1 Objetivo Geral 19
1.4.2 Objetivos Específicos 19
2 GESTÃO ESCOLAR: CONSTRUTOS TEÓRICOS 21
2.1 BREVE DESCRIÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO 22
2.2 GESTÃO ESCOLAR DE ACORDO COM A LDB 34
2.3 A GESTÃO ESCOLAR NA SEEDUC 36
3 CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS E COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR 41
3.1 PERFIL COMPORTAMENTAL 41
3.2 COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR 45
3.3 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DE CONFLITOS 51
4 METODOLOGIA 59
4.1 TIPO DE ESTUDO 59
4.2 COLETA DE DADOS 60
4.3 ANÁLISE DE DADOS 62
4.4 ASPECTOS ÉTICOS 65
4.5 RISCOS E BENEFÍCIOS 65
4.6 MÉTODO DE ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS 65
4.6.1 E-Book: Competências e aspectos comportamentais para uma boa prática gestora 66
4.6.2 Vídeos 67
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 69
5.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO GESTORA 69

5.2 ANÁLISE DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA, COMO INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS GESTORAS 80
5.3 INDICADORES DE PERFIL COMPORTAMENTAL A PARTIR DA AUTOPERCEPÇÃO DOS GESTORES 86
5.4 AUTOANÁLISE QUANTO AO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS 88
5.5 NARRATIVAS DE SI NA CONSTRUÇÃO DA AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR-GESTOR ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
7 REFERÊNCIAS 99
APÊNDICE A – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA NO GOOGLE MEET 106
APÊNDICE B – COMPETÊNCIAS PARA A AÇÃO GESTORA 107
APÊNDICE C – QUESTÕES PARA O PERFIL COMPORTAMENTAL 110
APÊNDICE D – TESTE DE GESTÃO DE CONFLITOS 113
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 115

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem sido tema de reflexões e pesquisas dentro de uma perspectiva do ambiente escolar. Segundo Lück (2009), na década de 1990, a figura do diretor escolar passa a ter uma nova dimensão e reconstrução do seu perfil com as novas exigências do papel que representa.

Quando se fala de gestão escolar, muitas características lhes são atribuídas dentro do próprio ambiente da escola, que remete à necessidade de refletir acerca da relação gestor/escola. Considerando o contexto social, sanitário, econômico e educacional no qual a escola está inserida, desde o início da pandemia de Covid-19, faz-se necessário um (re) posicionamento de sentidos sobre a gestão escolar.

Lück (2008, p. 31) afirma que "os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam de fato, quando articuladas entre si". Emerge assim, a compreensão sobre a gestão escolar enquanto um ato político, social e técnico, conduzido sob as percepções, comportamento e aprendizados que se constituem enquanto identidade gestora, inserida em um momento e lugar histórico, que se concretiza a partir de uma ação coletiva.

Há, nas ações gestoras de uma escola pública, o reflexo das formas de pensar sobre educação, tanto dos professores, funcionários e gestores de cada unidade, quanto dos órgãos educacionais políticos e seus dispositivos legais que a sustentam. Assim, é preciso haver uma prática gestora consonante com as determinações da Constituição Brasileira promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) e com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), às quais está atrelada a educação formal brasileira.

Ao dimensionar a oferta de atendimento na Educação Básica, na Rede Pública Estadual de Ensino, as 1.230 unidades de ensino e 726.053 alunos matriculados[1] no ano letivo de 2021, observa-se que no Rio de Janeiro, falar em Educação é tarefa de grandes proporções. O amplo panorama de atendimento Educacional no Estado do Rio de Janeiro pode ser traduzido tanto pelo número de alunos quanto pela pluralidade de perfis que o compõe. Sob ângulos diversos, a Educação Básica, sob a tutela do Poder Público Estadual, apresenta desafios que o número

[1] Consulta realizada ao Sistema "Conexão Educação", principal ferramenta de gestão escolar da Rede Estadual de Ensino, em 09/07/2021, às 16h30min.

total de gestores a atuar nestas escolas convida à análise e reflexão, tendo em vista tamanha diversidade.

Assumir que nos percursos formativos há ausência de sistemática discussão sobre gestão e nessa, como parte integrante e integradora, administração de bens e pessoas (e todas especificidades e conflitos inerentes) implica, entre outras questões, ignorar que, na própria estrutura de formação de uma unidade escolar, o docente é um gestor em potencial, seja pela atuação direta como diretor ou mesmo como membro de órgão colegiado de auxílio e fiscalização na gestão.

O ambiente escolar deve ser observado levando-se em conta as especificidades que o compõe, os aspetos da formação de práticas, políticas pedagógicas e sociais, que, segundo Lück (2000), é o clima e a cultura organizacional da escola que exige da ação gestora múltiplas competências. Assim, atenuar a problemática da atuação gestora nos remete a questão de busca por respostas sobre uma metodologia de gestão que possa atender às necessidades de sua atuação dentro do papel que representa na unidade escolar e nos índices de proficiência dos educandos.

No Estado do Rio de Janeiro, nas unidades Públicas Estaduais de Ensino, somente os servidores concursados como docentes podem assumir cargo de diretor de escola. Os efeitos pragmáticos da carência na formação dos docentes ficam ainda mais evidentes quando esses, recém-saídos da sala de aula, assumem um cargo na gestão escolar, passando a lidar, de forma imediata e que demandam decisões/posicionamentos de liderança, com questões administrativas pragmáticas, como a escrita de uma licitação, a gerência da documentação escolar e a organização de arquivos financeiros e didáticos; e ainda, como lidar com as resoluções de conflitos e de gestão de pessoas. Quando o docente inicia a sua jornada como gestor, por força da experiência em exercício, sem experiência prévia ou formação em gestão, exige da Administração Pública esforço formativo complementar para superar as ausências no percurso formal da formação acadêmica.

É durante a prática gestora, que a formação profissional destes docentes-diretores das escolas públicas estaduais se apresenta com grande relevância. Durante o exercício laboral as diversas necessidades do cotidiano escolar emergem, exigindo destes profissionais, competências específicas, que possam assegurar uma boa prática gestora.

Assim, a presente pesquisa apresenta-se como um instrumento de reflexão sobre as relações entre as características comportamentais e as ações narradas pelos gestores de dez

escolas estaduais de dois municípios da baixada fluminense e as competências inerentes à gestão escolar preconizadas pela LDB.

Foram convidados para participarem desse projeto gestores da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, cujas unidades escolares estão localizadas nos municípios Japeri e Nova Iguaçu. Ao se traçar um caminho de ação da gestão por características comportamentais e competências, é preciso conhecer o cenário da Rede Pública Estadual, sob um novo olhar dentro dessa realidade da Gestão Pública. E, para analisarmos as ações e procedimentos do grupo de gestores ao qual essa proposta de pesquisa se propõe, torna-se fundamental que a busca desse caminho possa estar alinhada com a perspectiva de novas ações, com foco na ação gestora.

A partir de um estudo, por meio de entrevistas e questionários, é possível identificar como ocorre a prática laboral destes dez gestores, como tem sido o processo individual de cada um a partir da transição de docência para gestão escolar, na construção da sua identidade gestora e quais as competências e características comportamentais inerentes a esta prática, considerando ainda os desafios enfrentados neste período de pandemia de Covid-19.

Foram desenvolvidos como contribuição nesta jornada formativa, dois produtos educacionais: um e-book boas práticas gestoras e três vídeos para identificar perfis comportamentais inerentes à ação gestora, estilos de gestão de conflitos e competências gestoras, tendo em vista a potencialização das habilidades destes profissionais e um incentivo para que busquem conhecimento técnico e profissional em processo contínuo de formação e autoformação;

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

À luz das competências gestoras expressas na LDB, e das categorias comportamentais Dominância, Influência, Estabilidade e Conformidade (DISC) defendidas por Marston (2016), acredita-se ser relevante aos gestores, um material educativo profissional digital, que promova reflexões sobre os padrões comportamentais inerentes às ações gestoras, e caminhos para melhorar esta prática laboral, tendo em vista estas características. Assim, questiona-se: quais as características comportamentais necessárias aos gestores escolares das escolas públicas estaduais dos municípios Nova Iguaçu e Japeri, para o melhor desempenho das suas funções?

1.2 HIPÓTESE

Tendo em vista os desafios cotidianos enfrentados, principalmente, no contexto de pandemia de Covid-19 em que se vive, as competências necessárias ao gestor escolar preconizadas pela LDB (BRASIL, 1996), com vista a uma gestão democrática e descentralizada precisam ser revisitadas e analisadas, de forma mais individualizada, considerando a realidade particular de cada escola e de cada gestor.

Percebe-se que não estão definidas e claras as características específicas comportamentais da ação gestora, sendo de grande importância propor meios para que os gestores, a partir de um processo de autoformação e reflexão, consiga construir a sua identidade profissional gestora, de forma a atender às demandas escolares, de acordo com a LDB.

Supõe-se que características comportamentais refletidas nas ações dos gestores espelham, não raro, atitudes centralizadoras, resistentes à mudança, ou ainda com dificuldades em estabelecer uma gestão dialógica. Contudo, são profissionais abnegados que procuram conhecer-se e instruir-se cada vez mais, com o objetivo de melhorar a qualidade da sua gestão, necessitando de ferramentas que os auxilie neste processo de autoconhecimento e construção da identidade gestora.

Acredita-se que com o e-book associado aos vídeos, enquanto instrumentos de formação profissional, podem contribuir com a melhoria da prática laboral dos gestores das escolas públicas estaduais.

1.3 MOTIVAÇÃO

O interesse em realizar este estudo deve-se a minha trajetória na educação como docente, coordenadora pedagógica, e como Diretora Regional Pedagógica. Iniciei os estudos em educação por meio do curso Normal (Formação de professores). O curso de Pedagogia ajudou e influenciou muito na decisão de realizar novos cursos de pós-graduação em gestão escolar. Essa realidade com os estudos e a vivência como gestora da rede Pública de Ensino, foi, a cada etapa, contribuindo para a busca de novas leituras e estudos. Através do Mestrado, foi possível aprofundar sobre o tema e buscar respostas para investigar a gestão das unidades escolares com foco no que seu papel representa nos resultados educacionais.

1.4 JUSTIFICATIVA

Dentro desse escopo de vivências e leituras; e em particular, neste contexto de pandemia de Covid-19, convém uma gestão democrática, no âmbito das relações com professores, alunos, familiares e comunidade escolar; que, ao assumir o papel social que a escola representa dentro do sistema educativo, merece papel de destaque, ressaltando a importância do profissional de gestão escolar.

A crescente demanda do fazer do gestor, na atualidade, envolve questões das mais simples às mais complexas, exigindo tomadas de decisões, dentre elas o envolvimento organizacional das relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares; a adaptação de professores e alunos ao ensino híbrido, como forma de lidar com as medidas de contingência para o controle da pandemia de Covid-19; e as dificuldades econômicas, familiares e sociais de educadores e educandos, neste contexto, que influenciam na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A escola não está desconectada dos movimentos e das ações da comunidade do seu entorno. O papel social da escola em um momento onde é imperativo o desenvolvimento de práticas educativas que conectem alunos e professores em ambientes virtuais de aprendizagem, que promovam, além do ensino presencial, o ensino remoto, impõe ao gestor mais uma ação de organização de trabalho em rede. Os constructos inerentes à ação gestora sinalizam a necessidade de melhorias para a ação desses profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino, no desempenho de sua função.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Possibilitar aos gestores escolares das escolas públicas estaduais dos municípios de Nova Iguaçu e Japeri, a análise das características comportamentais e competências necessárias para o desenvolvimento de boas práticas gestoras.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Discutir os aspectos inerentes à gestão escolar e suas competências, tendo como elemento norteador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- Identificar as competências e características comportamentais predominantes dos gestores escolares participantes da pesquisa e suas relações com a prática gestora;
- Propor instrumentos digitais para identificar as características comportamentais predominantes associadas à prática gestora, de acordo com o instrumento DISC, as competências gestoras e os estilos de gestão de conflitos;
- Propor, por meio de instrumento educacional profissional digital, alternativas para o melhor desempenho das funções de gestão escolar.

2 GESTÃO ESCOLAR: CONSTRUTOS TEÓRICOS

No Brasil, a gestão escolar não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se adaptar ao modelo que lhe impõe esse tipo de sociedade. Neste sentido, gestores tem como funções básicas organizar e administrar, numa perspectiva de que "na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, passando as diversas instâncias do campo social" (PARO, 2006, p. 48).

Essa perspectiva administrativa contribui para que muitos diretores de escola venham a se tornar déspotas com seus dirigidos e subservientes aos dirigentes dos órgãos centrais, esquecendo que sua principal função é realizar, por intermédio da administração, uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas.

Entretanto, o novo panorama de mobilização na sociedade brasileira vem alcançando uma amplitude capaz de impulsionar mudanças significativas nas relações de poder no espaço escolar, a fim de torná-lo um ambiente democrático, tendo em visto os princípios básicos da Constituição Federal de 1988: princípio da cidadania; da dignidade da pessoa humana; do pluralismo; da soberania popular; da representação política; e da participação popular direta (BRASIL, 1988).

Diante de novos cenários, torna-se fundamental pensar no gestor como alguém com capacidade de entender e fomentar as políticas educacionais. É necessário situar o próprio gestor neste novo contexto pois, que já não são tão novos. Desde a promulgação da Carta Cidadã se passaram 33 anos, vivenciado a democracia que ainda parece estar em processo de aprendizado. Um gestor democrático precisa desenvolver uma postura diferenciada de liderança, para a qual são fundamentais diferentes atributos, tais como empatia, bom senso, humildade, clareza sobre a realidade, percepção crítica e reflexiva, reconhecimento e respeito aos saberes e à identidade cultural, religiosa, política e social do outro, bem como o desejo de ser mais (FREIRE, 1996).

Assim, convém analisar a gestão escolar, considerando os construtos teóricos sobre administração, que foram bases para o desenvolvimento desta prática profissional, perpassando as principais teorias da administração e suas relações com o contexto socioeconômico. Para

tanto foram consultados diversos autores de referência em teoria da administração, como Chiavenato (2004), Lacombe e Heilborn (2002), Ferreira, Reis e Pereira (2002) e Maximiano (2007).

Ainda neste capítulo são abordados os aspectos referentes à gestão escolar, caminhando de uma metodologia clássica, para uma maneira moderna e mais descentralizada. Para tanto, autores como Lück (1996; 2000; 2010), Libâneo (2004) e Paro (2006).

Por fim, é tecida uma construção histórica das principais ações da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro, nos últimos dez anos, destinadas à gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino público. Nesta sessão, foram utilizadas referências de autores diversos, tais como Pereira (2017), Gama e Najjar (2018), Suefetelli (2015) e Cerqueira, Gonzalez e Bernado (2015), entre outros.

2.1 BREVE DESCRIÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO

Lacombe e Heilborn (2003, p. 37), define as teorias da administração como “um conjunto de princípios e prescrições que visam facilitar a realização dos objetivos das organizações e serão mais ou menos válidos na medida em que isso efetivamente ocorrer”.

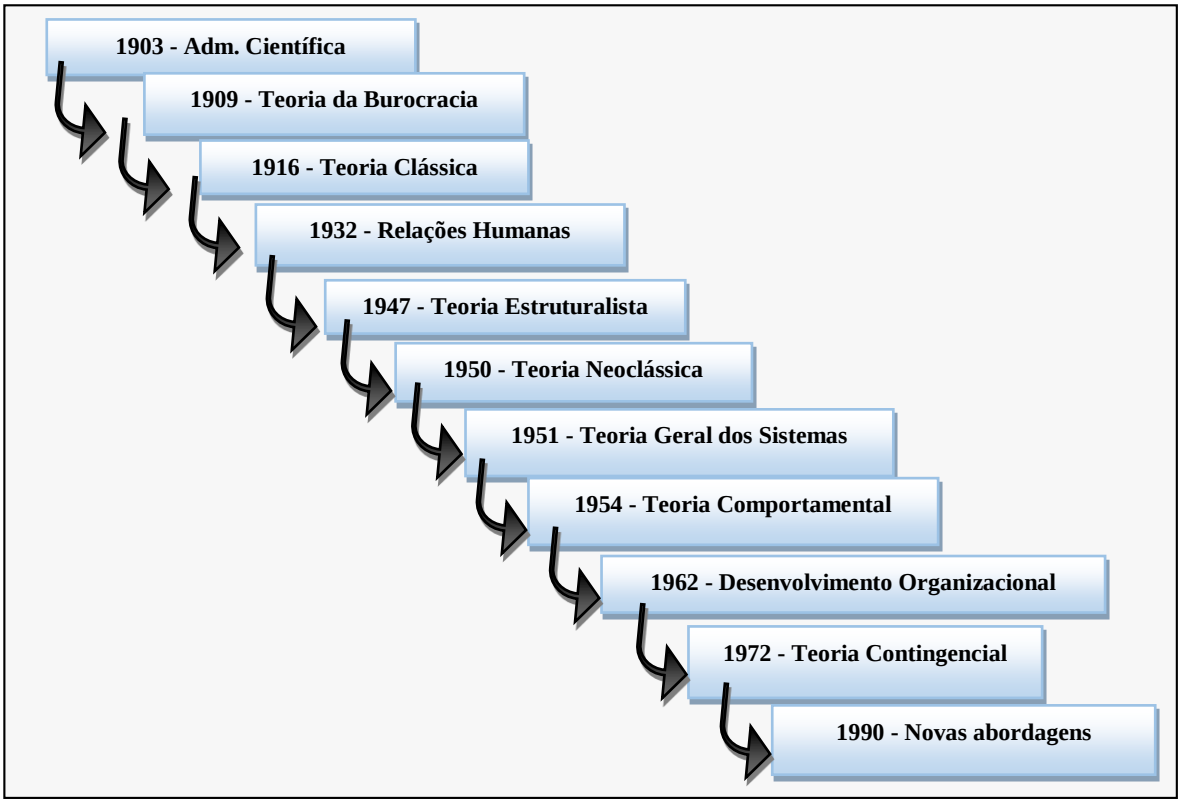
> O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 37).

Considerando que uma organização capitalista tem interesse no lucro para os seus empreendedores, a administração sempre teve como metas, a manutenção do lucro e da competitividade, atendendo às necessidades do mercado. Sob essa visão, a exploração do trabalho ocorreu de uma maneira crescente, intensificando-se a partir da Revolução Industrial, quando o sistema fabril inaugurou uma forma de trabalhar exploratória, uma rotina de trabalho exaustivo, com muitas obrigações, poucos direitos e pressões para o cumprimento de metas diárias de produção. À medida que o capitalismo se difundia, a administração das empresas foi sendo sistematizada, estudada e defendida em bases científicas, seja sob a ótica da administração científica, da neoclássica ou da divisão de classes, alicerçada nos interesses da burguesia.

Segundo Chiavenato (2004, p. 12), “de certo modo todas as teorias administrativas são aplicáveis às situações atuais e o administrador precisa conhecê-las bem para ter à sua disposição um naipe de alternativas adequadas para a situação”. Ainda que no contexto escolar, as teorias da administração são fundamentais na compreensão da gestão educacional. O gestor educacional é um administrador que tem diferentes tarefas as quais compreendem uma atenção às necessidades sociais, econômicas dos educandos e educadores, bem como às tendências teóricas, que possibilitam uma gestão cada vez mais atualizada e contextualizada.

As teorias clássicas da administração datam do início do século XX, as quais têm uma tendência a focar no lucro, quanto às atitudes operacionais, salientando-se tendências autocráticas e burocráticas, até uma visão democrática que assume compromissos sociais, individuais e econômicos. A partir da década de 1990, surgem novas abordagens desenvolvidas por Kaplan, Norton (1997; 2000) e Senge (2010), com ênfase na competitividade e qualidade, levando em consideração o digital que aprende (MAXIMIANO, 2007). Tais teorias, ao longo do século XX, iniciam em 1903, com a Administração Científica e prosseguem até os anos 90, quando iniciam-se novas abordagens com indicação para a era digital (Figura 1).

Figura 1 – Cronologia das Teorias da Administração



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Ferreira, Reis e Pereira (2002); Chiavenato (2004); e Maximiano (2007)

Fenili (2017) explica que tais teorias podem ser classificadas ainda, por ênfase, sendo estas: nas tarefas, na estrutura, nas pessoas e no ambiente, o que determina o enfoque de cada uma, delineando o perfil do tipo de administração defendida, como observa-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Teorias da Administração, quanto à ênfase e enfoques nas funções do administrador

TEORIA	ÊNFASE	ENFOQUES
Administração Científica	Nas tarefas	Racionalização do trabalho no nível operacional
Teoria Clássica / Neoclássica	Na estrutura	Organização formal / Princípios gerais da Administração / Funções do Administrador
Teoria da Burocracia / Estruturalista		Organização formal burocrática / Racionalidade organizacional
Teoria das Relações Humanas	Nas pessoas	Organização informal / Motivação, liderança, comunicação
Teoria do Comportamento Organizacional		Estilos de Administração / Teoria das Decisões / Integração dos objetivos organizacionais e individuais
Teoria do Desenvolvimento Organizacional		Mudança organizacional
Teoria Geral dos Sistemas	No ambiente	Disponibilidade de recursos externos / relações interorganizacionais etc.
Teoria Contingencial		Flexibilidade e organicidade da estrutura, em face da situação

Fonte: Fenili (2017, p. 2)

Quatro escolas administrativas podem auxiliar na compreensão dos caminhos hoje adotados por gestores: a de Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863–1947) – ambos da Teoria Científica; Jules Henri Fayol (1841–1925) – da Teoria Clássica; e George Elton Mayo (1880–1949), com a Teoria das Relações Humanas.

Para Taylor (1856-1915), a administração deve ser direcionada para a otimização do trabalho industrial. Taylor começou sua carreira administrativa como operário, até que alcançasse altos cargos em grandes empresas. Sua trajetória aponta a necessidade do conhecimento de todo o funcionamento de onde se pretende gerenciar. Autor do livro "Os

Princípios da Administração Científica" publicado em 1911, Taylor é considerado o pai da administração (TAYLOR, 1995).

O Taylorismo é bem explicitado nas relações de trabalho nas grandes indústrias. As exigências exponenciais quanto à rentabilidade dos operários, os impunha uma condição de trabalho desumana, pois as longas horas de trabalho, a mecanização das funções laborais e fragmentação da produção em setores construía em cada um, uma percepção destorcida de si mesmo, gerando a alienação no trabalho.

> No domínio estritamente filosófico, o tema da alienação é trazido para primeiro plano por Hegel e retomado, posteriormente, por Feuerbach, por Marx – cuja formulação é, sem dúvida, a mais conhecida – e, já no século XX, por autores como Luckács, Marcuse ou Sartre, que tendem, no entanto, a dar ao termo um sentido marcadamente hegeliano, de "objectivação" ou "reificação" (SERRA, 2003, p. 5).

Os termos objetivação e reificação são sinônimos e consistem na transformação do ser humano (operário) em objeto; em peça de uma engrenagem maior, que é a fábrica, a organização. Esse processo ocorre a partir da mudança do sistema manufaturado em fabril, quando cada trabalhador é responsável por uma tarefa específica, parte do produto final do qual não tem noção concreta da sua participação. A reificação faz parte de um processo de alienação do trabalhador, que se inicia na sua desumanização. Nesse contexto, há um administrador autocrático, preso aos ditames clássicos da gestão, preparado para fazer com que as regras sejam obedecidas, de modo a garantir o lucro estimado, sem muito questionamento. A reflexão e análise cedem lugar para a aceitação e assimilação das regras.

Jules Henri Fayol (1841–1925), veio complementar as teorias de Taylor, destacando-se por considerar as funções básicas igualmente importantes para o desenvolvimento empresarial. Assim, defende que são necessários cargos para supervisionar os operários, guiando-os cotidianamente.

Segundo Fayol (1989, p. 26) "Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar". Com esta definição, Fayol (1989) definiu a estrutura organizacional em POC3C, atribuindo cinco funções ao administrador: prever e planejar (*prévoir* - visualizar o futuro e traçar o programa de ação); organizar (*organiser* - constituir o duplo organismo material e social da empresa); comandar (*commander* - dirigir e orientar a organização); coordenar (*coordonner* - unir e harmonizar os atos e esforços coletivos); e controlar (*contrôler* - verificar se as normas e regras estabelecidas estão sendo seguidas).

Para Fayol (1989, p. 27), as funções do administrador carecem de qualidades e conhecimentos, tais como:

> 1º) Qualidades físicas: saúde, vigor, destreza; 2º) Qualidades intelectuais: aptidão para compreender e aprender, discernimento, força e agilidade intelectuais; 3º) Qualidades morais: energia, firmeza, coragem de aceitar responsabilidades, iniciativa, decisão, tato, dignidade; 4º) Cultura geral: conhecimentos variados que não são exclusivamente do domínio da função exercida; 5º) Conhecimentos especiais: relativos unicamente à função, seja ela técnica, comercial, financeira, administrativa etc.; 6º) Experiência: conhecimento resultante da prática dos negócios. É a lembrança das lições que fatos proporcionam a todos nós.

No início do século XX a participação feminina como administradora era praticamente inexistente, em sua obra Taylor (1989) sempre se refere ao sujeito que administra no masculino e ao seu perfil como o "homem". Refere-se às qualidades que o homem deve ter para administrar, chamando atenção para a conduta moral, como algo que poderia ser um comportamento ético, se analisada no contexto atual.

> As decisões tomadas dentro das organizações não são neutras, quem decide faz escolhas entre diferentes cursos de ação e deflagra consequências, aí entra a reflexão ética. Não há como se desvincular moral e interesses na empresa, ou moral e pressões operadas pela sociedade. Assim, o importante não é saber se a empresa dispõe de uma essência moral, mas se as consequências das decisões tomadas nesta são ou não benéficas para a maioria das partes envolvidas (MONTEIRO; ESPÍRITO SANTO; BONACINA, 2005, p. 237).

Tais considerações remetem à percepção sobre o administrador, como se este fosse uma máquina pronta para atuar, sem danificar, devendo ser revisada periodicamente, quanto à sua saúde física e mental e formação profissional, a fim de manter-se eficiente e atuantes segundo os ditames éticos.

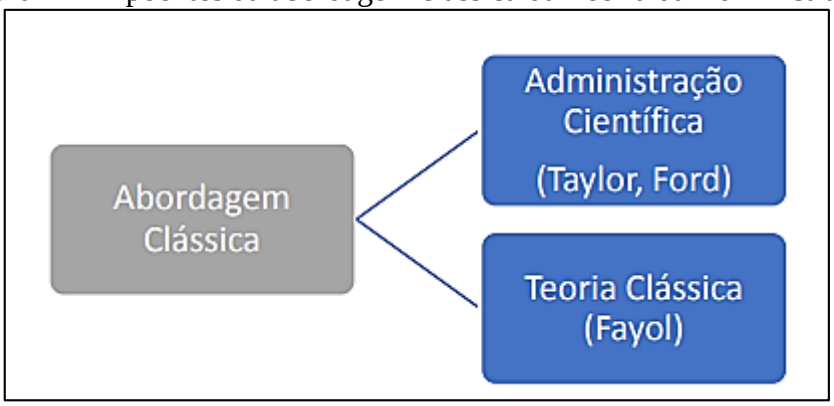
No início do século XX, a relação entre patrão e operário, entre gestor e demais funcionários ocorria em um sentido hierárquico. Não havia uma preocupação demasiadamente ética com a dignidade do trabalhador, tal qual se compreende hoje. As injustiças sociais eram reconhecidas pelas longas horas de trabalho, podendo chegar a até 14 horas diárias, a falta de uma alimentação digna, o risco de acidentes e doenças decorrentes da atividade laboral e os salários baixíssimos (FAYOL, 1989). Hoje esses problemas ainda perduram em algumas realidades, porém algumas conquistas foram empreendidas pelos trabalhadores, mudando a cultura empresarial e a forma como os gestores administram suas organizações.

Outro fator observado por Fayol (1989) é a questão da formação do administrador, explícita na 5ª função (conhecimentos especiais). Quanto maior o investimento em formação profissional técnica, universitária e continuada, mais possibilidades o administrador tem de atuar na organização.

Henry Ford (1863–1947) apresenta a união dos conceitos de Taylor e Fayol, ao defender a ideia de que todo trabalho deve ser integrado de modo a surtir bons resultados tanto para a empresa quanto para os trabalhadores e consumidores. Ford cria uma estrutura de trabalho que fica conhecida como fordismo que consistia na produção em massa, através de uma linha de montagem capaz de fabricar um carro em menos de 2 horas e simultaneamente permitia aos trabalhadores uma estabilidade financeira com autos salários e participações dos funcionários nas ações da empresa. O pensamento de Ford vai além por pensar que aquele que produzia também deveria consumir o produto por ele produzido (FENILI, 2017).

O modelo fordista de administração está associado ao modelo de produção criado por Henry Ford, nas grandes montadoras de automóveis, onde os trabalhadores deveriam render em produtividade. Para tanto, há uma expansão das relações de trabalho para um comportamento mais ético, onde o administrador deve ter conhecimento das necessidades e potencialidades de cada trabalhador, promovendo planos de carreira e ações empresariais que fomentem a satisfação pessoal e laboral do funcionário. Taylor, Ford e Fayol compõem a abordagem Clássica da Administração, como ilustra Fenili (2017), na síntese apresentada na Figura 2:

Figura 2 – Expoentes da abordagem clássica da Teoria da Administração



Fonte: Fenili (2017, p. 3)

As principais ideias da corrente clássica são:

> Ênfase nas tarefas (Administração Científica de Taylor); ênfase na estrutura (Teoria Clássica de Fayol); acentuada divisão de trabalho, como sinal de eficiência; relações

> hierárquicas claras e centralização da autoridade; disciplina rígida; recompensas financeiras como forma de motivação (FENILI, 2017, p. 4).

Tal mecanização do trabalho está presente também na atuação do gestor, que, enquanto realiza a sua função, baseado em uma percepção fisiológica e comportamental do indivíduo, também é submetido a essa mesma concepção. O bom rendimento salarial é um estímulo que deve ter como resposta a grande eficiência laboral e dedicação praticamente exclusiva ao trabalho.

> O essencial é termos em mente que, para a Abordagem Clássica, a organização é mecanizada, sendo o indivíduo tratado como uma peça na máquina organizacional. Como tal, a eficiência do empregado é diretamente relacionada a seus aspectos fisiológicos, o que justifica os estudos de tempos e movimentos conduzidos por Taylor. A administração, neste sentido, passa a ser um fenômeno que regula e modela o processo de produção, tendo em vista apenas metas e parâmetros de tempo e custo (KNAPIK, 2005 apud FENILI, 2017, p. 4).

Compreende-se assim, que tempo dedicado ao trabalho e o tempo destinado à produção de bens e serviços tem um custo, o qual deve ser suplantado pelo lucro para as empresas e por compensações para o trabalhador.

Tais ideias estão presentes nos princípios básicos de Ford, para a administração das organizações: produtividade, intensificação e economicidade. O primeiro consiste em ampliar a capacidade de produção humana no mesmo período, especializando a linha de montagem; já intensificação implica em reduzir o tempo de produção, por meio da utilização imediata da matéria-prima e dos equipamentos, bem como colocar rapidamente o produto no mercado; por fim economicidade é o princípio que espelha a concepção capitalista, pois remete à redução do volume e do estoque da matéria em transformação. Dessa forma, há economia de recursos e crescimento dos produtos.

Em 1909 emerge a Teoria da Burocracia. Com ênfase na estrutura, defende uma organização formal burocrática, e a racionalidade organizacional. Sob estas concepções, a administração é vista como uma ação que deve ser permeada pela razão, pela setorização, divisão de tarefas, classificação e normatização, criando uma estrutura hierárquica de poder e função, a qual ainda hoje é adotada em diversas organizações, inclusive a escolar e ONGs.

Fundada pelo sociólogo suíço Max Weber (1864-1920), a Teoria da Burocracia, tem como princípios a racionalidade e a eficiência em grau elevado, no âmbito das organizações. Assim defendia que uma organização ideal deveria ter determinadas características, tais como: formalização – definição por escrito das rotinas e procedimentos, leis e regras, em estatutos,

regulamentos e regimentos internos; divisão do trabalho – cargos com um conjunto de atribuições específicas, bem delimitadas; princípio da hierarquia – cada empregado tem apenas um chefe, em uma escala de cargo mais baixo ao mais elevado, formando-se uma estrutura burocrática em forma de pirâmide; impessoalidade – valorização do cargo e não da pessoa que o ocupa, uma vez que há transitoriedade das pessoas e não dos cargos, exigindo imparcialidade na tomada de decisões; competência técnica – a promoção dos empregados, bem como a seleção são feitas com base na qualificação técnica-profissional de cada trabalhador, de forma imparcial, sem considerar as preferências pessoais; profissionalização do funcionário – considera os trabalhadores como profissionais, especialistas mediante a divisão do trabalho, tendo salários coerentes com suas funções e posição hierárquica (BONOME, 2008).

Embora tenha sido defendida como uma teoria primordial na administração das organizações, sendo adotada largamente, a Teoria da Burocracia foi duramente criticada por suas disfunções. Bonome (2008), ao analisar as vantagens e desvantagem desta teoria, fez uma síntese comparativa (Quadro 2), que permite uma compreensão mais abrangente.

Quadro 2 – Características e disfunções da Teoria da Burocracia

Características da burocracia	Disfunções da burocracia
1. Caráter legal das normas 2. Caráter formal das comunicações 3. Divisão do trabalho 4. Impessoalidade no relacionamento 5. Hierarquização da autoridade 6. Rotinas e procedimentos 7. Competência técnica e mérito 8. Especialização da administração 9. Profissionalização	1. Internalização das normas 2. Excesso de formalismo e papelório 3. Resistência a mudanças 4. Despersonalização do relacionamento 5. Categorização do relacionamento 6. Superconformidade 7. Exibição de sinais de autoridade 8. Dificuldades com clientes
Previsibilidade do funcionamento	**Imprevisibilidade do funcionamento**

Fonte: Bonome (2008, p. 92)

O excesso de mecanização do trabalho, associado ao excesso de papéis, documentações, cargos hierárquicos dificultam a agilidade e operacionalização das tarefas, fazendo com que haja um tempo e uma distância entre o problema detectado e a sua resolução, tornando o serviço lento e a produção longa. Com isso, pode haver perda de clientes e dispersão dos objetivos e metas a serem alcançados.

No cenário das escolas, a burocracia pode ser um fator impeditivo da realização das demandas que surgem em tempo hábil, gerando a sensação de perda de interesse por parte dos funcionários/educadores e de inadequação da escola às necessidades pessoais, por parte dos educandos e da comunidade escolar. A mecanização e a burocracia do trabalho em ambientes educacionais podem prejudicar a percepção quanto à subjetividade humana, fator preponderante para o sucesso dos empreendimentos. Tal mecanização do trabalho é contestada a partir das correntes mais humanistas, que têm George Elton Mayo (1880–1949), como o principal defensor. Com um pensamento mais humanizado, Mayo propôs considerações importantes voltadas para as relações humanas, desenvolvendo a Teoria das Relações Humanas (BONOME, 2008).

Ao comparar a Abordagem Clássica com a Teoria das Relações Humanas, conforme quadro comparativo (Quadro 3), compreende-se que há diferenças substanciais quanto à percepção sobre gestão. Observa-se uma migração da visão do ser humano como um ser mecanizado, fisiológico, para um ser social, cujas interações atribuem sentido, onde as recompensas estão para além dos estímulos materiais.

Quadro 3 – Comparação entre a Abordagem Clássica e a Teoria das Relações Humanas

ABORDAGEM CLÁSSICA	TEORIA DAS RELAÇÕES HUMANAS
Ênfase nas tarefas e na estrutura	Ênfase nas pessoas
Organização formal (organograma). Desenho de cargos e tarefas	Organização Informal (grupos espontâneos)
Inspiração proveniente de sistemas de engenharia	Influência da psicologia e da sociologia
Autoridade centralizada	Delegação plena de autoridade
Visão mecanizada do trabalhador (*homo economicus*)	Visão social do trabalhador (*homo social)*
Comportamento do indivíduo como ser isolado	Comportamento do indivíduo como ser pertencente a um grupo social
Indivíduo incentivado por recompensas materiais	Indivíduo incentivado por recompensas sociais e simbólicas (reconhecimento etc).
Objetivo = máxima eficiência	Busca de eficiência pela organização conflita com a busca de satisfação pessoal do trabalhador (= conflito social)

Fonte: Fenili (2017, p. 10)

Os salários exponenciais defendidos por Ford são confrontados com o reconhecimento do trabalhador enquanto um ser simbólico, com valores, qualidades e sonhos, que merecem atenção. Esta percepção do indivíduo enquanto ser social é uma tendência da primeira metade do século XX, que vai influenciar também diversas correntes pedagógicas, tendo uma contribuição direta na gestão educacional e na compreensão do desenvolvimento humano, com destaque para Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo Russo, que defendia a Psicologia Cultural-histórica.

Enquanto a Teoria Científica tem ênfase nas tarefas e as teorias Clássica e Neoclássica têm ênfase na estrutura, a Teoria das Relações Humanas enfatiza as pessoas; valoriza a organização informal, motivação, liderança e comunicação como fatores propulsores da produtividade no contexto da gestão.

Em 1947, emerge a Teoria Estruturalista da administração. Esta Teoria tem ênfase na estrutura, nas pessoas e no ambiente, pois considera os fatores ambientais e as relações humanas nesse ambiente como determinantes na produtividade. Assemelha-se à Teoria da Burocracia, por focar na organização formal e burocrática e na racionalidade organizacional.

> A Teoria Estruturalista tem como principais expoentes Robert Merton, Phillip Selznick, Peter Blau e Richard Scott. Toma por base o Estruturalismo, corrente que tem em Ferdinand Saussure seu pilar. Saussure estuda a estrutura da língua, definindo-a como um conjunto de relações de equivalência ou de oposição entre seus elementos, ou seja, um conjunto de elementos que estabelece relações formais (FENILI, 2017, p. 12).

No âmbito das organizações, a Teoria Estruturalista consiste em uma reunião de aspectos das abordagens da Administração Científica e da Teoria Clássica, bem como da Teoria das Relações Humanas. Para os estruturalistas, a organização é um sistema construído deliberadamente a partir de uma relação de troca com o ambiente (FENILI, 2017).

> Os temas (e expressões!) centrais à Teoria Estruturalista podem ser assim identificados: sinergia (o todo é maior do que a simples soma das partes), foco na organização formal (também contemplando a informal), interdependência das partes, abordagem múltipla (FENILI, 2017, p. 13).

O termo sinergia remete a uma percepção do todo, da Organização em si, como algo maior do que as partes, tendo em vista a tendência de superar a fragmentação da função administrativa, vislumbrando as organizações em sua totalidade e as relações ali construídas, para além das funções e cargos exercidos. Assim, a conexão entre as percepções subjetivas e a

racionalização, entre o interesse pessoal e o coletivo, são vistos como essenciais para a harmonização do trabalho e o alcance de metas almejadas.

Após a Teoria das Relações Humanas, emerge uma concepção sobre os sujeitos e suas organizações que remete ao ser humano enquanto ser social, cujo comportamento é definido e aprendido nas relações. Com base nessa perspectiva é desenvolvida em 1954, a Teoria Comportamental, também denominada de Behaviorista, a qual "salienta a presença das ciências do comportamento humano, busca soluções mais humanas e flexíveis para os problemas organizacionais, adota posições explicativas e descritivas versus normativas e prescritivas das teorias anteriores" (PORTO, 2013, p. 66).

O termo Behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson (1878-1958), derivada da palavra *behavior*, que significa "comportamento". Dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, de forma padronizada, a testar comportamentos como quem testa animais em laboratório. Tal metodologia foi fundamental para, na época dar um reconhecimento à psicologia enquanto ciência (TOURINHO, 2011)

A Teoria Comportamental tem ênfase na pessoa, dentro de um contexto organizacional. Defende que cabe aos gestores atentar para o comportamento humano, de maneira a compreender as necessidades de cada sujeito e garantir meios para uma melhor qualidade de vida, sejam essas necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima, ou de autorrealização (TOURINHO, 2011).

No campo da educação esta teoria foi bastante difundida, principalmente dentro do contexto do ensino tradicional, utilizada como forma de prever estímulos para o alcance de determinadas respostas. Com isso, houve um reducionismo da teoria, limitando o processo de aprendizagem a uma relação de indução, onde o professor induzia o aluno a determinados comportamentos, a partir de diferentes estratégias.

O gestor que atua de acordo com esta teoria não consegue alcançar as diferentes dimensões das relações humanas e de cada indivíduo enquanto ser; enquanto consciência. Assim, fica limitado às tarefas planejadas e à manipulação dos funcionários, para o alcance dos objetivos. Não consegue lidar com as contingências subjetivas de cada um; com o imprevisível e nem acessar as angústias, desejos e potencialidades.

Em 1972 foi difundida a Teoria Contingencial, desenvolvida desde 1950, que desperta o administrador para um olhar diferenciado sobre as organizações. De acordo com esta Teoria, os padrões estruturais se modificam constantemente por influência do contexto no qual a

organização está inserida. Lawrence e Lorsch (1967 apud Donaldson, 1998) observaram que cada empresa tem uma estrutura particular, adequada aos seus objetivos e suas metas, fazendo com que sejam adotadas atitudes e estratégias diferenciadas.

A Teoria da Contingência, segundo Donaldson (1998), tem como cerne, a necessidade de inovação, devido às incertezas constantes; às mudanças temporais, históricas e econômicas, que impulsionam os gestores a reinventar-se e reestruturar o empreendimento.

Em 1990 surgiram novas abordagens de gestão das organizações. Peter Senge (2010) escreveu um texto intitulado A Quinta Disciplina, no qual introduziu os conceitos de *leraning organizations* (organizações que aprendem) e *team learning* (aprendizagem em equipe), que fundamentam a sistemática da gestão.

Com tais fundamentos, Senge (2010) conduziu o olhar para a questões como sustentabilidade e ecologia das organizações, propondo mudanças profundas na gestão das organizações, para garantir uma sociedade sustentável. Para tanto, propôs um processo educacional, com a utilização de mapas mentais, para garantir uma gestão estratégica sistêmica, identificando e mobilizando vetores políticos da organização.

No final dos anos 1990, o advento da quarta geração das tecnologias utilizadas na administração estratégica conduziu a uma nova forma de gerir as organizações, alicerçada nas pesquisas de Kaplan e Norton, que desenvolveram a metodologia de *Balanced Scorecard* (BSC) (SIQUEIRA, 2010).

Com o processo de redemocratização do país, termos como gestão e liderança emergem, substituído o termo “administrador”, como reflexo das novas concepções de gerenciamento e planejamento das organizações. O gestor não é mais aquele que detém o poder isolado de tomar decisões e fiscalizar os seus subordinados para o cumprimento das tarefas; mas aquele que atua de forma democrática, compartilhado decisões, utilizando a escuta sensível e o diálogo como ferramentas para compreender a realidade e tomar decisões apropriadas. A gestão democrática é o ponto de equilíbrio entre uma gestão autocrática e uma liberal (PORTO, 2013). O quadro 4 chama atenção para as características principais, quanto ao estabelecimento das diretrizes, relacionamento interpessoal com demais funcionários e à divisão do trabalho.

Quadro 4 – Estilos de Liderança

Autocrática	Democrática	Liberal (laissez faire)
O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo	As diretrizes são debatidas decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder.
O líder determina as providência para execução das tarefas, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede conselhos ao líder, que sugere alternativas para o grupo escolher.	A participação do líder é limitada apresentando apenas sugestões quando solicitado a fazê-las.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e os colegas de trabalho	A divisão do trabalho fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus colegas de trabalho.	A divisão do trabalho e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é dominador e é "pessoal" nos elogios e críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é objetivo e limita-se aos fatos nas críticas e elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado.

Fonte: Porto (2013, p. 59)

Cabe ao gestor, enquanto líder de uma rede de funcionários, seja de uma organização com fins lucrativos ou não; empresarial, governamental ou educacional assumir um estilo de liderança coerente com as abordagens que alicerçam o seu trabalho. Na gestão escolar, o estilo de liderança assumido pelo gestor espelha a forma que conduz os processos educativos, salientando que no Brasil, a educação escolar formal deve ser construída sob o viés democrático, conforme determinam a Constituição Federal promulgada em 1988 e a LDB, instituída em 1996.

2.2 GESTÃO ESCOLAR DE ACORDO COM A LDB

É fundamental assegurar um ensino democrático e de qualidade. Para tanto, o Art. 14 da LDB determina:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Tal determinação exige do gestor escolar, uma postura de respeito à autonomia e de fomento à participação de todos, enquanto sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do ensino e da escola. Os conselhos escolares colocam em evidência as necessidades e

potencialidades de familiares, alunos, professores, funcionários e comunidade em torno da escola. Ao incentivar a participação nestes conselhos, convidando-os a refletir, analisar e sugerir soluções para os problemas que emergem no cotidiano, o gestor escolar cria um ambiente democrático, fazendo com que os muros da escola sejam transpostos e seus portões sirvam de ponte entre este ambiente e o mundo em volta.

A autonomia é vivenciada pelos sujeitos envolvidos, pois tem-se clareza das atribuições de cada um e da importância do coletivo, para o crescimento de todos. Conforme o Art. 12 da LDB de 1996, cabe aos estabelecimentos de ensino:

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Os parágrafos I, II, III e IV chamam atenção para o papel administrativo do gestor escolar, o qual inclui, além da participação efetiva na elaboração da proposta pedagógica, cuidar para que o pessoal e os recursos materiais sejam geridos, de acordo com as necessidades da escola, com transparência, atendendo à doutrina constitucional que a rege. Este é um dos desafios: motivar o pessoal, para trabalhar com afinco, evitando ausências, fragmentação do ensino e desrespeito ao outro. Neste aspecto, cabe ao gestor estar atento às condições de trabalho em que convivem os profissionais; é preciso criar um ambiente escolar amoroso, criativo (FREIRE, 1996), arejado, limpo, saudável, onde os conflitos são resolvidos por meio da relação dialógica e do respeito mútuo.

Cabe também ao gestor, conforme Art. 12 da LDB, gerir os recursos materiais. Neste aspecto, é preciso estar atento à administração financeira, tendo em vista o provimento dos recursos didáticos, móveis e alimentação, a fim de assegurar aos alunos um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Os Parágrafos IX, X IX do Art. 12 determinam ainda que cabe às instituições escolares:

> IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (BRASIL, 1996).

Tais Parágrafos explicitam o papel do gestor e de toda a escola, em criar meios para prevenir e solucionar questões envolvendo o uso de drogas e a violência escolar. Ambos problemas, demasiadamente presentes nas escolas brasileiras, merecem atenção especial dos gestores. É necessário um manejo sensível, humano dos conflitos em ambientes escolares, tendo em vista a redução da violência e todas as suas formas, de maneira a desenvolver uma cultura de paz.

Para tanto, é necessário criar um ambiente de ação participativa e coletiva dos atores do cenário escolar. Ao estimular esta participação, tendo como elementos norteadores a descentralização e a autonomia, os gestores conseguem realizar uma administração democrática, que contribua com uma formação para o exercício da cidadania. Lück (2002, p. 18-19) enumera assim, um plano de ação gestora democrática:

> 1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo; 2. Promover um clima de confiança; 3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; 4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; 5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; e 6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Tais considerações remetem a uma relação dialógica entre gestor escolar e todos os sujeitos com quem convive neste ambiente. Neste cenário, é preciso estar atento às questões subjetivas, que envolvem as relações afetivas, de modo a promover uma convivência escolar de respeito, proatividade e criatividade.

Cabe também ao gestor escolar garantir a professores e alunos a utilização de recursos tecnológicos interativos, condizentes com as propostas pedagógicas e com as necessidades dos alunos (LÜCK, 2002). É por meio da gestão escolar democrática que se constrói um país democrático. Vivenciando o exemplo da convivência de alunos, professores, familiares e comunidade com o gestor democrático e entre si, o aprendizado sobre a democracia ocorre; fazendo com que esta relação e percepção democrática, onde se prioriza a autonomia, o respeito aos direitos individuais e coletivos e a soberania popular, seja aprendida e vivenciada em todos os grupos sociais.

2.3 A GESTÃO ESCOLAR NA SEEDUC

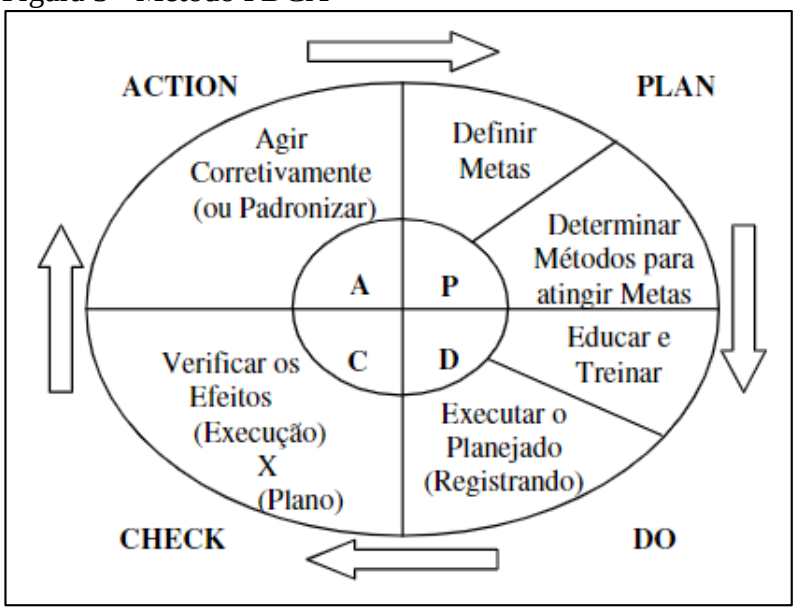
A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a partir de 2011, implementou um novo modelo de Gestão escolar, voltado para a melhoria dos índices de proficiência nas avaliações

externas, o (IDEB). O modelo de Gestão adotado pela SEEDUC em 2011 foi inicialmente a Gestão Integrada da Escola (GIDE), cujo objetivo era o de repensar as práticas de gestão propondo um novo modelo que envolve a participação dos atores de toda a comunidade escolar (PEREIRA, 2017).

Esse desenho de gestão integrada, atualmente em prática na rede estadual do RJ, propõe a implementação de um formato de gestão estruturado e padronizado para todas as escolas. Neste, a metodologia consiste na utilização do método PDCA (*Plan, Do Check, Act*)[2], também denominado Ciclo de Deming ou Ciclo de Shewhart, uma ferramenta gerencial de planejamento, acompanhamento dos resultados e ações corretivas para a obtenção de resultados pedagógicos mais satisfatórios (Figura 3). Este método é utilizado nas atividades de melhoria das empresas, contribuindo para análise dos resultados obtidos (PEREIRA, 2017; GAMA; NAJJAR, 2018).

As ações deste modelo de gestão visam à melhoria da qualidade da educação. Esse método era acompanhado em seus ciclos por integrantes de um grupo de trabalho (IGT) para que cada unidade atingisse as metas propostas pela SEEDUC. Em 2013, esse grupo de trabalho (IGT) teve sua função regulamentada, recebendo nova nomenclatura: Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), cuja forma de ingresso, passou a ser através de processo seletivo interno (PSI) (SUEFETELLI, 2015).

Figura 3 - Método PDCA



Fonte: Campos (1992 apud MARIANI, 2005, p. 113)

[2] PDCA: Plan = planejar; Do = fazer; Check = Verificar; Act = Agir

Esse modelo implementado de gestão nas unidades escolares, fez com que estas passassem espelhar uma gestão participativa; envolvendo todos os atores na responsabilização, no gerenciamento das ações, cujo objetivo era o alcance das metas planejadas-melhoria nos índices de proficiência- pela comunidade escolar.

Nesse mesmo período de implantação dessas estratégias de gestão, a SEEDUC também implementou um novo desenho de estrutura e organização de cargos; a criação do currículo mínimo (conteúdos que não podem faltar em cada disciplina/ano de escolaridade no processo de ensino); e o SAERJINHO, avaliação externa bimestral diagnóstica, realizada nas unidades escolares, para o acompanhamento da aprendizagem com o objetivo de identificar as intervenções pedagógicas necessárias (SUEFETELLI, 2015).

Ao longo do período de três anos do plano estratégico implementado pela SEEDUC 2011/2013, foi possível verificar através dos resultados no desempenho das avaliações externas um crescimento de todo o processo. A Rede Estadual do Rio de Janeiro em 2011 no Índice de Proficiência (N) do Ensino Médio, ocupava a 10ª posição em relação aos demais estados, em 2013 subiu para a 5º colocação. Em relação ao rendimento (P-médias da taxa de aprovação) estava na 21º colocação, subindo para a 4ª colocação. Nota-se, que esses resultados obtidos com a implementação do Programa estadual, acompanhamento e orientações padronizadas para as gestões escolares, contribuíram para a melhoria e aperfeiçoamento dessas gestões (CERQUEIRA; GONZALEZ; BERNADO, 2015).

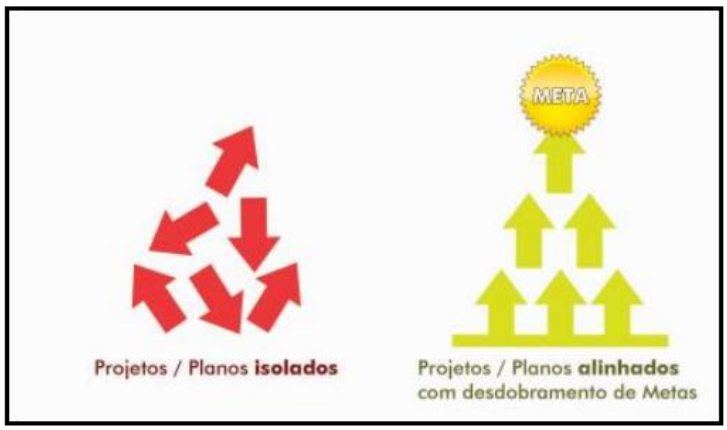
Ainda há de se pensar no Programa de Bonificação por Resultados, instituído pelo Decreto nº 42.793/2011 e regulamentado pela Resolução SEEDUC Nº 4669 de 04 de fevereiro de 2011. Tal bonificação destinada aos servidores efetivos em exercício na Secretaria de Educação do Estado, consiste em reconhecer o cumprimento de metas estabelecidas, de acordo com o Planejamento Estratégico, para a melhoria da qualidade do ensino público. De acordo com o Art. 3º da Resolução SEEDUC Nº 468/2012:

> Art. 3º- Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação – EEDUC lotados em unidade escolar a qual: **I –** cumprir o currículo mínimo; **II –** participar de todas as avaliações internas e externas; **III—** efetuar o lançamento das notas do alunado no Sistema Conexão Educação de acordo com o calendário estipulado pela SEEDUC; **IV –** alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar; e **V –** alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) do resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial na unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2012).

Evidencia-se assim que a cultura de metas faz parte da gestão escolar, enquanto parte estrutural da GIDE, sendo a bonificação uma forma de incentivo aos gestores, para adesão ao Programa. Isto implicava em ir além da elaboração e cumprimento de um Projeto Político Pedagógico (PPP); pois era necessário estar alinhado com os objetivos do Plano Estratégico da SEEDUC, para a melhoria da proficiência escolar.,

Nesse sentido, não bastava que a escola tivesse uma proposta pedagógica definida, por exemplo, a partir da construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Gama e Najjar (2018) advertem que na GIDE não eram considerados os projetos nascidos da realidade particular de cada escola, sendo única preocupação, alcançar as metas da SEEDUC, sob uma lógica linear, como demonstra a Figura 4:

Figura 4: A lógica da adoção de metas sob a ótica da GIDE



Fonte: SEEDUC/RJ (2011 apud GAMA; NAJJAR, 2018, p. 62)

Quanto às melhorias nos índices da Rede Estadual no período da implantação da GIDE, não significa que todas as unidades escolares conseguiram atingir o principal objetivo do modelo de gestão proposto em relação a eficácia (atingimento das metas estabelecidas). Era preciso repensar estas metas, repensar a forma de atingi-las e considerar a realidade de cada unidade escolar, sua regionalidade, cultura e especificidades, a fim de garantir melhor aprendizado dos alunos e elevação do aproveitamento escolar.

> Embora se saiba da importância dos gestores, eles não são os únicos responsáveis por uma boa educação, sendo necessária também uma junção entre Estado e Secretarias de Educação, uma vez que o Estado se responsabiliza pela garantia de uma educação pública e gratuita em todos os níveis de formação, além de regulamentar a forma de ensino, planos e políticas públicas educacionais. Já as Secretarias de Educação, tem como atribuições organizar, desenvolver e manter um sistema municipal de ensino,

> integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e da Base da Educação Nacional (PEREIRA et al., 2021, p. 41).

Atualmente não existe nenhum plano de incentivo aos gestores e o que restou deste período foi a AAGE, um grupo de trabalho que, junto aos demais profissionais atua no acompanhamento dos gestores. Entretanto, não há mais estabelecimento claro de metas, nem mesmo uma orientação a respeito da ação gestora, do desenvolvimento de competências e a formação de um perfil profissional gestor, defendida pela SSEDUC. Todos continuam a atuar tendo como norte, a LDB e os elementos teóricos que cada gestor aprende durante o processo autoformação continuada.

Um dos elementos utilizados pela pesquisadora, enquanto Diretora Pedagógica das escolas públicas estaduais da Baixada Fluminense, é o método DISC, um instrumento que se soma às diversas estratégias contribuintes com a formação destes gestores.

3 CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS E COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR

O desenvolvimento das competências gestora pode estar associado às características comportamentais dos gestores escolares, as quais se constituem no dia a dia do fazer pedagógico e administrativo. A atuação laboral, entretanto, absorve o educador de tal maneira, que raramente há um momento de reflexão sobre as próprias práticas gestoras, passando este a agir de forma reativa, habitual, criando costumes e comportamentos os quais podem prejudicar ou potencializar a qualidade da sua atuação profissional (SCOTUZZI, 2008).

Assim, é importante proporcionar ao gestor ferramentas, caminhos para que, em um exercício de autoconhecimento, entre em contato consigo mesmo, identificando as suas próprias características comportamentais predominantes ou secundárias, e a relação entre cada característica e o seu modo de agir e pensar. Ao conhecer-se, o gestor tem mais oportunidades de refletir sobre si mesmo e refazer-se para que consiga alcançar as metas desejadas. Pensando nisso, foi desenvolvido este capítulo, com uma visão geral a respeito dos perfis comportamentais, as competências gestoras e as habilidades necessárias ao gestor na resolução de conflitos.

Convém salientar que identificar os perfis comportamentais aqui descritos não significa determinar a capacidade que o educador tem para o exercício da função gestora, nem tão pouco a traçar um perfil estanque e ideal do gestor, ou fazer juízo de valor sobre uma ou outra característica comportamental.

O conhecimento sobre as teorias que traçam perfis e características comportamentais e até mesmo competências é essencial, para que os educadores se conheçam mais, e assim possa, somando a outros subsídios, desenvolver boas práticas gestoras, respeitando as próprias características e o próprio jeito de ser e de agir.

3.1 PERFIL COMPORTAMENTAL

O perfil comportamental é um conjunto de ações que o indivíduo possui naturalmente ou aquela que escolhe como preferencial, na realização de suas tarefas. O comportamento de cada indivíduo se apresenta na forma como fala e se relaciona com as pessoas, como desempenha suas atividades em sua vida pessoal e profissional.

Diversos estudos foram desenvolvidos sobre o mapeamento de perfil comportamental, tais como a Teoria de Valores, no livro “Tipos de pessoas”, de Eduard Spranger (2016); no livro “Teoria dos Tipos psicológicos” de Carl Jung (1971); no livro “Competências comportamentais: como mapear e desenvolver competências pessoais no trabalho”, de Roberto Coda (2016) e com a teoria DISC, presente no livro “As Emoções da Pessoas Normais”, de William Marston (2016).

A análise do perfil comportamental é um importante instrumento de autoconhecimento. No mundo do trabalho, o mapeamento do perfil comportamental contribui com a identificação dos comportamentos adequados de cada indivíduo ao seu ambiente laboral, entendendo suas potencialidades e habilidades para obter uma performance com os melhores resultados.

O filósofo alemão Eduardo Spranger (2016), apresenta em livro “Tipos de Pessoas", a base conceitual dos instrumentos de análise de perfil pessoal, que contribuem para o desenvolvimento das ferramentas de Assessment. As definições tratadas pelo autor são chamadas de: Valores Teóricos, Econômico (utilitário), Estético, Político (individualista), Social e Religioso (tradicional).

O psiquiatra e psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung, em sua teoria sobre os tipos psicológicos, identificou quatro funções psicológicas fundamentais: sensação, pensamento, sentimento e intuição. Em seu livro, Tipos Psicológicos, Jung (1971) elenca os padrões de comportamento e personalidade que compõem a individualidade de cada um, ou seja, cada pessoa escolhe como utiliza suas capacidades mentais. Para Jung (1971, p. 551),” tipo é uma disposição geral que se observa nos indivíduos, caracterizando-os quanto a interesses, referências e habilidades”.

Segundo Jung (1971), existem duas posições quanto ao objeto: externo (extroversão) e interno (introversão). Cada indivíduo possui aspectos internos e externos, mas decide qual é de sua preferência ou dominância. O introvertido possui uma atenção e reflexão interna, é reservado e pensa muito antes de agir; já o extrovertido, sua atenção de ação é para o mundo externo; sendo impulsivo, possui também facilidade em se expressar e é muito sociável. Conforme Jung (1971, p. 47) “um encarrega-se da reflexão, o outro da iniciativa e da ação prática”.

Como pensar sobre duas pessoas que apresentam diferenças entre si e são introvertidas ou extrovertidas? Jung (1971) explica essa questão definindo que vai depender do que as funções do extrovertido e introvertido seguir como: sensação, pensamento, sentimento e

intuição. Conforme Jung (1971), as pessoas possuem e utilizam os quatro tipos psicológicos diariamente, entretanto cada pessoa tem como dominância um desses tipos. A sensação e o pensamento estão ligados ao extrovertido, com foco no objeto e para a ação. A intuição e sentimento tem foco no sujeito é voltado para um ambiente harmonioso e agradável. O pensamento tem foco no objeto, voltado para o pensamento lógico. O sentimento tem foco no sujeito e é voltado para a harmonia entre as pessoas.

No livro "Competências comportamentais", Roberto Coda (2016), apresenta modelo de mapeamento comportamental para o desenvolvimento das competências no trabalho. De acordo com Coda (2016, p. 18-19), competências comportamentais significam:

> Competências comportamentais: capacidades internas que as pessoas trazem para seus cargos ou funções que ocupam e que podem ser expressas dentro de uma ampla gama de comportamentos observáveis no desempenho desse cargo...podendo ser inerentes às características de personalidade de um indivíduo, ou obtidas no convívio social, bem como podem ser obtidas e aprimoradas através de treinamentos e de autodesenvolvimento.

A abordagem de Coda (2016) sobre competências não trata somente de suas definições, mas elenca a comunicação entre as partes distintas do conceito de competências comportamentais, como verifica-se no Quadro 5. O modelo de competências comportamentais apresentado por Coda (2016) fornece elementos, que contribuem para uma análise de mapeamento de competências comportamentais, para o objeto de estudo dessa pesquisa.

Quadro 5 - As interfaces do conceito de competência

Interface do conceito de competência
Personalidade: diferenças entre indivíduos relativas a padrões característicos de pensar, sentir e se comportar.
Autoconhecimento: compreensão das próprias competências, capacidades, caráter e motivações. Aparece como um conceito importante na medida em que é a partir do conhecimento de si próprio que se pode tentar conhecer o outro, e conhecer os outros é central para o desenvolvimento de habilidades de lidar com pessoas.
Diferenças individuais: dizem respeito à variabilidade de ações que se observam entre os membros de um grupo de trabalho em uma organização. Manifestam-se na maneira pela qual os integrantes desse grupo abordam as tarefas que executam e suas interações e no modo como costumam resolver problemas, se comunicar, aprender, atingir resultados, e ainda em suas preferências sobre o que consideram trabalho interessante. Assim, como o ritmo que imprimem à realização de suas tarefas
Inteligência Emocional: habilidade de reconhecer as emoções próprias e de outras pessoas, de distinguir entre sentimentos diferentes e compreende-los corretamente, bem como utilizar informações de natureza emocional para orientar o pensamento e o comportamento.

Fonte: Adaptado de Coda (2016, p. 19-22)

Outro instrumento de importante contribuição para esta pesquisa, é a abordagem DISC, que consiste em um método de compreensão dos padrões de temperamento e personalidade das pessoas. Os instrumentos DISC foram baseados no livro As Emoções da Pessoas Normais, de Willian Moulton Marston, (2016), publicado pela primeira vez em 1928, onde são apresentados padrões de comportamentos que conversam com quatro estilos de perfil, surgindo desse modo, o acrônimo: DISC – Dominance (dominância)- Influence (influência)- Stendiness (estabilidade)- Conscientious (conformidade).

De acordo com Ribas (2019) para cada acrônimo há características comportamentais específicas, as quais contribuem com o processo de autoconhecimento e identificação dos próprios perfis dominantes. Os quadros 6 e 7 expressam esta relação, entre perfil dominante e características.

Quadro 6 - Perfis dominantes

	WILLIAM MOULTON MARSTON	TTI SUCCESS INSIGHTS
D	DOMINANCE	DOMINÂNCIA
I	INDUCEMENT	INFLUÊNCIA
S	SUBMISSION	ESTABILIDADE
C	COMPLIANCE	CONFORMIDADE

Fonte: Ribas (2019, p. 38)

Quadro 7 - Descrição de cada perfil dominante

	DESCRIÇÃO
D	Querem vencer, superar obstáculos, gostam de desafios, podem parecer muitas vezes incansáveis.
I	Sociáveis, facilidade para se relacionar e comunicar, alegres, divertidos e otimistas.
S	Calmos, valorizam relacionamentos de longa data, buscam terminar o que começam, com planejamento e método.
C	Exigentes com qualidade, perfeccionistas, detalhistas, orientados para normas e procedimentos.

Fonte: Ribas (2019, p. 38)

Ribas (2019) salienta que o DISC é neutro, pois não define competências, caráter ou personalidade, porém, a análise que as pessoas fazem de si mesma e dos perfis é carregada de

influências culturais e sociais. Isto porque há uma tendência em escolher algum aspecto dominante, por considerá-lo mais necessário no exercício de determinada função ou mais aceito pelas pessoas dos grupos sociais de convivência. A esse respeito, adverte:

> Acreditar que, para se ter sucesso na vida, seja necessário ter um determinado fator, ou combinação de fatores, é no mínimo diminuir o ser humano a algo bem diminuto. O resultado de uma pessoa na vida é a convergência de uma série de variáveis, sendo o DISC apenas uma delas. Inclusive, é possível encontrar pessoas com o perfil DISC adequado ao cargo e serem demitidas por desempenho insuficiente, ao passo que também é provável encontrar profissionais sendo promovidos, mesmo sem um perfil totalmente adequado ao cargo em que estava e também para o que foi promovido (RIBAS, 2019, p. 39).

As ferramentas DISC são importantes instrumentos para auxiliar na coleta de informações relevantes sobre uma pessoa que atua em determinada empresa, organização, ocupando determinado cargo. Esta pessoa, ao somar estes dados coletados a outros dados poderá ter informações suficientes para tomar decisões e se responsabilizar por elas (RIBAS, 2019).

No contexto da gestão escolar, as ferramentas DISC, serão utilizadas com este propósito: de contribuir com o autoconhecimento dos gestores, para que possam tomar decisões cada vez mais assertivas, no seu contexto laboral escolar.

3.2 COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR

Para Carbone et al. (2009, p. 2), competências são “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional em determinado contexto ou em determinada estratégia organizacional”. Isto implica na necessidade de abordar as competências profissionais em um determinado contexto, sob a perspectiva de determinada realidade e saber específico quanto ao exercício de diferentes funções laborais.

Fleury e Fleury (2001) salientam o quanto as competências desenvolvidas podem agregar valor às organizações, tanto quanto a cada indivíduo participante, pois espelha as habilidades no fazer laboral, que são específicas para cada função, de modo a ampliar as possibilidades de melhoria da qualidade da organização. Como estão imbricadas na função exercida e no contexto laboral, sendo considerados tempo e lugar, as competências necessárias a cada função são delimitadas de acordo com as características e exigências daquele exercício laboral, em um determinado contexto.

Tal análise conduz à reflexão sobre as mudanças sociais e políticas, como influências sobre o fazer pedagógico do gestor escolar, sendo este o agente integrador entre a escola e a realidade circundante. Para tal, convém que os gestores escolares tenham em mente as competências necessárias ao exercício das suas funções, tendo em vista o contexto onde as escolas estão inseridas e a realidade socioeconômica, cultural e individual-familiar de seus educandos e educadores. Isto implica em um movimento contínuo de aprendizados e construção de habilidades necessárias, à medida que as mudanças ocorrem, não prendendo-se a uma visão determinista e pré-concebida sobre as competências inerentes a cada função.

A este respeito, Fleury e Fleury (2011) explicam que o modelo de gestão sobre o qual se sustenta esta concepção de competência como algo que se modifica e se adapta, emerge da abordagem francesa dos anos 1990, a qual expandia o conceito de competência para além da ideia de qualificação. Assim, Zarifian (1999 apud FLEURY; FLEURY, 2011, p. 186) explica que o conceito de competência tem base nas três mutações do trabalho:

> A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
> Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
> Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

Assim, associa-se "gestão" e "competência" como termos que se integram, de modo que não há gestão escolar compreensível sem o entendimento das suas competências. Lück (2006, p. 21) define gestão como:

> Um processo de mobilização, de competência e de energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente promova a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Segundo Campos e Silva (2009), a gestão escolar ultrapassa a mobilização de pessoas com o objetivo de executar demandas, uma vez que exige traçar um planejamento, definir a direção, tomar decisões com relação aos objetivos sociais e políticos da instituição educacional. A escola, cumprindo sua função social, influencia na formação do ser humano, e para cumprir

essa função, precisa levar em consideração os objetivos políticos, técnicos e pedagógicos. A intencionalidade ou objetivo vão dar o rumo às atitudes. Levando à busca ativa, lúcida, planejada com unidade de objetivos e ação, norteados por regras e posturas comuns (LIBÂNEO, 2004).

Surge então um novo conceito de gestão no contexto educacional brasileiro, que supera o modelo limitado administrativo, por entender a complexidade da educação que necessita de ações conjuntas e articuladas objetivando superar os problemas das escolas. Sob essa nova visão, a gestão escolar serve como orientação e liderança competente, baseada em diretrizes educacionais democráticas e, como base teórica para organizar e orientar os trabalhos em educação, dialogando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, visando implementar tanto as políticas educacionais como o projeto político pedagógico das escolas (CAMPOS, SILVA, 2009).

Para Guerra (2014), no Brasil os estudos sobre as competências da gestão, foram iniciados e aplicados, na década de 90 e diversos autores e estudiosos do tema apontam, para os diversos tipos de competências que existem. As competências se relacionam de forma particular com áreas específicas.

> Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999, p. 7).

Sob este prisma, competência está para além das considerações técnicas a respeito do exercício da profissão, pois implica em uma capacidade relacional, interacional, com base no conhecimento específico necessário, nas habilidades de diálogo e comunicação e na capacidade de resolver problemas de forma eficaz.

Semelhante a este pensamento, Perrenoud (1999, p. 7) define competência "como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Assim, as competências gestoras se constroem no fazer pedagógico e administrativo cotidiano, na convivência com a comunidade escolar e na interação com a sociedade.

Para Guerra (2014), as competências do gestor escolar devem ser concretizadas por intermédio de atos e aplicadas às situações fundamentadas em estudos preliminares. É extremamente importante a ação consciente do gestor, que utiliza seus recursos práticos e

habilidades de forma a criar soluções efetivas que proporcionem excelência no ensino. Na habilidade de transformar os conhecimentos em prática, denota-se a competência do indivíduo.

> Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente. Portanto competência é resultante da combinação de conhecimentos com comportamentos. Conhecimentos que incluem formação, treinamento, experiência, autodesenvolvimento. Comportamento que engloba habilidades, interesse, vontade (RESENDE, 2003, p. 32).

O gestor assume a unidade escolar, movido pelo profissionalismo, resultante do compromisso profissional. Com essa postura se volta aos aspectos da prática escolar, às experiências pessoais, influência das políticas públicas, estando atento ao entorno e ao grupo de profissionais nos três aspectos pedagógico, técnico e político.

Para Honorato (2012), ao gestor cabe a criação de um ambiente participativo, escapando da burocracia e centralização, que ainda estão presentes na organização escolar e sistema de ensino do Brasil, como resquício da Teoria da Burocracia[3], defendida por Max Weber (1864-1920), a partir de 1909 e tão presente nas organizações e instituições brasileiras.

Honorato (2012) descreve a gestão escolar sob uma ótica de aspecto tríplice prioritário, intimamente ligado e inseparável em: competência técnica, a liderança no ambiente comunitário e o comprometimento público e político. Isto implica na necessidade de formação constante do gestor, em um processo de educação profissional contínua, de modo a promover o desenvolvimento das técnicas essências à resolução dos problemas na realidade vivenciada.

Campos e Silva (2009) ressaltam a questão pedagógica do gestor escolar, que envolve processos de organização do trabalho escolar iniciando pela elaboração do projeto pedagógico, projeto anual, tendo ainda a participação na organização de encontros pedagógicos, conselhos de classe e outros eventos. Cabe ao gestor atento aos alunos com rendimento escolar menor, sistematizar o tempo e organização do espaço, a atenção e aporte às famílias, observar os índices de aprovação, além de corrigir as discrepâncias entre idade/aprendizagem.

Lück (2009) relaciona as áreas de habilidades e conhecimentos da administração, os relacionamentos interpessoais e relativos à pedagogia, como também elenca os conhecimentos

[3] "A Teoria da Burocracia é terceiro pilar da Teoria Tradicional da Organização, em conjunto com o Tylorismo (Escola da Administração Científica) e os estudos de Fayol e Gulick" (MANFRIM, 2019).

e habilidades prioritários, que os profissionais da gestão precisam ter, com a finalidade de uma liderança competente no ambiente da escola.

No âmbito técnico esta competência abrange a organização do trabalho na escola na parte administrativa e financeira. É uma competência que demanda do gestor conhecimentos de recursos humanos e materiais, como obter e prestar contas desses recursos, engloba também conservação de materiais e do patrimônio público.

Com relação à competência administrativa Lück (2005, p. 84) reporta a necessidade do gestor, que possua:

> Uma visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade; Conhecimento de política e da legislação educacional; Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; Habilidade de manejo e controle do orçamento; Habilidade de organização do trabalho educacional; Habilidade acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; Habilidade de tomar decisões eficazmente; Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de variedade de técnicas.

Discorrendo sobre a dimensão política, Lück (2005), avalia que o aspecto político está associado à atuação na gestão e ao senso pessoal de cada indivíduo do grupo de trabalho. Ao gestor cabe coordenar, mobilizar, motivar, comandar, distribuir responsabilidades resultantes de medidas assumidas em conjunto. Tem como prerrogativa a busca de parcerias, mobilização da comunidade para que esteja presente nos conselhos da escola, e atividades pertinentes ao dia a dia da escola, proporcionando que a comunidade entre na escola e possa utilizar e decidir conjuntamente com o espaço educacional.

Para Libâneo (2004), a dimensão política implica no princípio da autonomia, estabelecendo vínculos mais próximos entre a escola, pais, entidades e organizações no entorno da mesma. Em uma instituição de ensino, a autonomia se expressa pelo poder para estabelecer seus objetivos e como se organizar, administrando de forma livre os recursos financeiros. Os estabelecimentos de ensino público, por não serem organismos autônomos, são dependentes do sistema central, da implementação de políticas e da gestão pública. Sua autonomia é relativa, pauta-se no planejamento, organização e no controle das ações internas, mas tem obrigação de se sujeitar, se adequando e aplicando as diretrizes gerais oriundas dos níveis superiores que administram o ensino.

Contudo convém ressaltar que nas escolas públicas estaduais, os gestores têm certa autonomia para administrar o recurso financeiro, junto com o conselho escolar, de modo a

atender às necessidades da unidade escolar. Quanto mais democrática a gestão, mais participação efetiva da comunidade e do conselho escolar há na tomada de decisões a respeito dos recursos financeiros, tais como aqueles advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regido pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e por resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tem a finalidade de garantir assistência financeira suplementar às escolas públicas, a fim de melhorar a infraestrutura quanto aos aspectos físicos e pedagógicos. Tal incentivo financeiro tem o objetivo maior de promover a elevação do desempenho escolar (BRASIL, 2021).

Campos e Silva (2009) ressaltam como qualidade apontada entre os gestores, que estão ligadas à dimensão política, a palavra "liderança". Em subcategorias aparecem as palavras "democrático" e "humanista". Dentro do contexto humanista ressalta-se o cuidado com as pessoas do entorno, motivados a terem humanidade, proporcionarem um ambiente acolhedor onde a justiça se estabelece dentro da escola. A liderança democrática agrega valor e fortalece o trabalho coletivo.

Lück (2005) e Carneiro (2020) salientam que cabe ao gestor fomentar a participação da comunidade nas tomadas de decisões, devendo agir de forma descentralizada. Ao compartilhar opiniões, exercer uma escuta ativa, um diálogo constante com todos os participantes do cenário escolar, há maior chance de sucesso, tanto no ensino quanto na aprendizagem, levando o aluno a uma formação mais congruente com as metas de desenvolvimento escolar.

Entre as diversas competências necessárias ao gestor escolar atual, destaca-se a de domínio das tecnologias educacionais. As rápidas mudanças na sociedade provocam uma necessidade cada vez mais urgente, quanto ao estar pronto para atuar no meio social no qual se está inserido. Aos sujeitos envolvidos essa nova demanda, vai exigir que sejam preparados e dotados dos conhecimentos e habilidades, que os capacitem a interação e difusão desse novo arcabouço cultural e social.

Os gestores escolares, na busca de qualificação de suas atitudes e práticas gestoras, precisam estar aptos a utilização da tecnologia educacional para impulsionar o desenvolvimento de nova metodologia de ensino que proporcionem à escola se tornar um ambiente de aprendizagem em todos os sentidos. Visando cumprir seus objetivos, o gestor escolar deve incentivar a comunidade e mobilizar para que caminhe em busca de um futuro promissor, superando os obstáculos conjuntamente, chegando ao sucesso e atingindo suas metas e propostas estipuladas por todos, num ambiente harmônico e participativo.

A adaptação dos educadores às tecnologias de comunicação e informação, necessárias à prática educativa escolar "implica no rompimento de padrões de organização e de funcionamento da vida social, bem como dos modelos de representação dessa realidade" (LIMA JUNIOR, 2013, p. 31).

É recorrente ouvir gestores e professores se queixarem da dificuldade de dominar os recursos tecnológicos, sejam eles computador ou notebook e ainda mais as ferramentas digitais, como plataformas de comunicação, compartilhamento de informações e ensino. Tais queixas remetem à necessidade de incluir no processo de formação dos gestores escolares, caminhos para a aprendizagem de saberes inerentes às ferramentas tecnológicas, para o ensino à distância ou híbrido.

Para que ocorra esta aprendizagem, é necessário que os gestores superem a dicotomia entre o ser humano e a máquina, compreendendo a internet como um recurso essencial à educação escolar; como um aliado, facilitador dos processos de aprendizagem. Dessa forma, poderá superar as barreiras com mais facilidade, e promover a prática de ensino com o uso das tecnologias digitais de educação, criando meios para que professores e alunos tenham acesso e dominei estas tecnologias.

Convém esclarecer, por hora, que as competências elencadas nesta sessão não se encerram, pois o papel do gestor escolar é amplo e se transforma cotidianamente, em um contexto temporal e espacial. Porém, a capacidade para a resolução dos problemas escolares, a presteza em resolvê-los de forma participativa, a predisposição para o diálogo são fatores essenciais à gestão em todos os contextos escolares.

3.3 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DE CONFLITOS

Educação é a ferramenta que atua na formação permanente do homem, agregando saberes, aptidões, habilidades, possibilitando a compreensão das situações e atuação diante delas. A educação então deve atuar no aperfeiçoamento intelectual, profissional e emocional do ser humano. Sendo um agente de transformação, inicia pelo conhecimento que acumula e se propaga na relação educativa entre o mestre e o aluno. Se entrelaça, concomitantemente com os acontecimentos históricos. No entanto essa ação transformadora extrapola seus limites: acontece no espaço da escola se projeta como experiências de relacionamentos entre alunos, pais e educadores, se expandindo para o mundo (BRASIL, 2014).

O conhecimento prático e experiências de vida, vivenciados diariamente, possibilitam a compreensão do lugar do outro, saber que existem limites – muitas vezes relatados nas relações familiares, e a necessidade de tolerância para com todos aqueles que não refletem ou compactuam de valores e preferências iguais. Percebe-se que no ambiente escolar o respeito é o valor a ser exercitado na coletividade e como viés de relações interpessoais e intrapessoais (BRASIL, 2014).

Ao refletir sobre a violência dentro dos espaços de ensino e fora deles, entre escolares, ou entre alunos e professores e entre familiares dos alunos e educadores, percebe-se que o respeito, base para uma convivência saudável, vem sendo degradado progressivamente. Com a quebra dessa condição essencial, a harmonia nas relações humanas, resulta nos conflitos decorrentes de atitudes violentas e estes são inevitáveis.

Porém conflitos não se resumem à violência escolar, mas implica em situações de divergência, as quais são fundamentais no processo de mudança e aprendizado. Ocorrem com frequência em espaços educacionais, que tem o privilégio de serem disseminadores dos valores e construção da cidadania. Sendo necessário que a comunidade escolar tome conhecimento de ferramentas e adquiram capacidades que possibilitem seu gerenciamento de forma pacífica (BRASIL, 2014).

> As vivências grupais possibilitam o desenvolvimento das relações interpessoais, o saber relacionar-se com o outro. Elas permitem ao ser humano o encontro com o outro que constitui o Eu. Pois, quando interagimos com o outro, aprendemos o quanto somos inacabados, carentes afetivamente, dependentes e limitados (LOSS, 2013, p. 117).

Tendo como base a premissa das relações interpessoais, na escola, é fundamental que essas relações tenham como princípios básicos, o respeito à diversidade e aceitação do outro. Sendo ali o espaço de convivência, é inevitável, o surgimento de situações de conflitos, sendo necessário que se pense e implante projetos que promovam uma cultura de respeito e diálogo, para a resolução dos conflitos.

Ao gestor escolar, cabe criar espaços onde se desenvolvam essas características, proporcionando a construção de um ambiente propício à aprendizagem. Conforme Mahoney e Almeida (2005, p. 26), “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor”. Assim, Crhispino (2007) ressalta que a preparação dos docentes

deve abranger a didática de mediação dos conflitos, dando lugar ao planejamento formativo nas relações interpessoais, que passam a ser, tão importante quanto outras áreas curriculares.

As carências afetivas decorrentes da violência, seja ela familiar, social, urbana ou escolar, expõem alunos e professores a uma fragilidade emocional, que repercute no seu desenvolvimento intelectual, na seu bem estar e no processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais exposto às agressões, mais sua autoestima fica comprometida, desencadeada pela formulação de autoconceitos negativos.

Os alunos sentem-se incapazes de ensinar e aprender, por acreditar serem inferiores e culpados pelos problemas domésticos. Acreditam que não conseguem crescer intelectualmente, ter amigos e uma formação profissional elevada, pois não são inteligentes o suficiente e o seu fracasso escolar é uma consequência da sua incompetência. Já os professores sentem-se cansados, desestimulados a atuar no desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e elaboradas, caindo nas repetições de planos, na acomodação, gerada por uma sensação de não saber mais o que fazer para melhorar a si e o outro.

Temos como função social o papel da escola, que se apresenta, como um importante local de socialização, possibilita que ali sejam desenvolvidos os sentimentos, emoções e afetividade. Esse conjunto, inerente aos seres humanos, pode gerar, situações conflituosas, incapazes de serem solucionadas apenas com o diálogo. Faz-se então necessário a tomada de ações, com o objetivo de resolução, para que não evolua para atos de violência.

> O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder, e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema (ORTEGA, 2002, p. 143).

A crescente onda de violência nos espaços escolares, ao longo do país, remete à urgente necessidade de debate sobre esse tema. Esses acontecimentos que ocorrem em pontos diversos, já foram palco também em diversos países, e nos faz um convite à reflexão, sobre o tema e principalmente, por parte de educadores e gestores públicos, uma vez que esse mundial de sensibilidade exacerbada e ânimos alterados, por conviver com os efeitos devastadores da pandemia de Covid-19.

O convívio humano envolve uma multiplicidade de interesses, necessidades e vontades, fonte potencial de conflitos. Ao ser administrados de forma eficiente, é possível restabelecer

relações e a colaboração. No entanto, pode ser causa de desajuste das relações entre pessoas e também gatilho para a violência (BRASIL, 2014).

A escola dos dias atuais é formada por um público diversificado, e deve ser pensada como um espaço, onde se consiga transcender preconceitos, normas e concepções que impossibilitam a autenticidade do ser humano, sua sensibilidade e crítica à realidade que o envolve. Mezzaroba (2018), destaca o importante papel da escola como um espaço de socialização por excelência, cuja função social é trazer para os relacionamentos humanos o diálogo, a comunicação e a cultura, possibilitando a ocorrência de permuta de pensamentos e atitudes. Paulo Freire (1996), afirmava que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 59).

A educação é um conjunto formado por aprendizagem formal, cientifica e teórica dos indivíduos, deve ser o meio viabilizador da formação integral, cidadã e coletiva, que sejam capazes de transformar a realidade em sua ação pelo conhecimento além de tratar da interação de uns com os outros. Segundo Ramos (2011), as práticas educativas são formadas por um conjunto de interações, fundamentada no diálogo, manifestada de formas diversas, influenciando assim na solução de conflitos.

> Aprender é aprender com alguém, sendo necessário o circuito entre a necessidade e a satisfação, o receber e o dar, o sentir e o agir. A sala de aula é um diálogo ativo, sobre um relacionamento do qual este mesmo diálogo faz parte. Inúmeras vezes a figura do professor vem a representar os objetos internos, através dos quais os conflitos são vividos (RAMOS, 2011, p. 44).

Segundo Chrispino (2007), em todas as sociedades contemporâneas ou antigas o conflito é parte integrante da atividade social. Sendo originado a partir de conflitos de interesses, desejos e aspirações. Ocorre assim uma defesa de posição diante de outras possivelmente diversas. Acontece uma dificuldade para nos comunicarmos, pela ausência de afirmação e até por falta de condições para o diálogo. Vygotsky (2007) tem em um de seus pressupostos básicos, a ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social.

O conflito torna-se negativo se, para resolvê-lo, é utilizada a violência. Em educação também passa a ser negativo, por extrapolar as regras sociais, das relações de convívio na Escola. Nesse ambiente pode ganhar uma conotação de indisciplina, pela presença da ordem estabelecida, que impõem regras e tem normas definidas, pela situação pedagógica.

Ao limitar o olhar sobre o conflito como uma indisciplina, o gestor incorre no erro de imprimir uma conotação negativa, desperdiçando possibilidades significativas de aprendizado e ampliação de saberes cognitivos, comportamentais e sociais.

O estabelecimento das relações no ambiente escolar, deve ser visto como um caminho de emoções, sentimentos, atitudes afetivas onde ocorre manifestação de contradições seja de opiniões e ideias. Ao se relacionar com os educandos, professores e gestores escolares, devem percebê-los como seres em desenvolvimento, abertos à construção de sua formação pessoal individual (intra), abrindo assim a possibilidade para mudança e melhorar as relações interpessoais na escola.

Temos dificuldade em lidar com os conflitos, isso vem da dificuldade para identificar situações motivadoras que originam os conflitos. A partir dessa identificação entramos em ação para sua resolução o que evita que chegue na forma extrema de violência. Assim esquecemos que conflitos, mal resolvidos, vão se repetir (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

À escola cabe a formação dos indivíduos e sociedade, sendo, portanto, uma das suas funções o ensino de valores que proporcionem a evolução e estabeleça uma boa convivência social. Segundo La Taille (2005, p. 6), "a escola inevitavelmente lida com valores: alunos têm valores, professores têm valores, a instituição escola pressupõe valores, etc. A reflexão não deve, portanto, se dar sobre o fato de a escola trabalhar, ou não, valores, mas sim sobre "quais" e como trabalhá-los". E a participação do gestor escolar enquanto mediador é primordial nesse processo, fazendo uso do diálogo como principal ferramenta de trabalho.

Compreende-se, então que a função da escola de transmitir esses valores é de suma importância, ainda que a escola seja espaço de regulamento, ela não consegue explicar os motivos porque elas existem e porque são tão importantes de serem seguidos.

Faz-se necessário trabalhar com a diversidade como uma fonte fértil, rica e alternativa que pode tornar o ambiente da escola mais amigável e menos cheio de conflitos. Aos gestores e professores cabe atuarem como mediadores, prevenindo e agindo, assim se consegue que as relações interpessoais, se autoregulem.

Desenvolver a cultura do respeito, tolerância e anuência de que todos são diferentes; Implantar uma ação atenta e proativa jamais punitiva. Loss (2013, p. 19), afirma que "à escola cabe uma função social significativa que é a de provocar as relações humanas para o diálogo intercultural, para a troca e discussão das linguagens, nas suas mais variadas interpretações do pensar e do agir". Assim, ação, pensamento e diálogo se conectam no fazer educativo, no

cotidiano da escola. Com a mobilização das partes envolvidas no processo relacional da escola, Libâneo (2004, p. 102) argumenta:

> A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisoes e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre direção, professores, alunos e pais.

Lorenzoni (2007) reflete sobre essa busca da democracia onde a manutenção dos direitos adquiridos, além da conquista de novos direitos, refazendo dessa forma a história da sociedade, enfatizando que ser cidadão está na capacidade de ver, avaliar, questionar, reivindicar e agir de forma participativa do meio onde vive buscando transformá-lo.

Barros (2014), defende que a escola sendo um espaço de convivência, deve ser fundamentada em atitudes democráticas, onde a comunidade tenha participação ativa nas tomadas de decisões, buscando com isso uma educação de excelência, humana e de direito, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e em igualdade de condições para todos.

Cabe ao gestor escolar, a condução em busca desse equilibrio nesse espaço. Barros (2014), vai trazer que tendo ganhado força no contexto educacional, ocorrida a partir da mudança de paradigmas em relação ao papel do diretor como chefe, e essa mudança que proporciona a participação da comunidade nas tomadas de decisões, buscando favorecer o trabalho escolar em seu ambiente, sob a mediação do mesmo. Nesse conceito de gestão observa-se a necessidade da democratização do ensino; essa ação se estende ao processo pedagógico e administrativo que contará com a participação de todos, onde se busca a partir do comprometimento, uma melhora da educação e das relações no ambiente da escola.

Para Barros (2014), a resposta mais eficiente para a resolução de conflitos na escola reside na mediação, que atua no sentido de estabelecer acordos, que sejam satisfatórios à todos os envolvidos. A mediação se constitui como base de sustentação das relações, uma vez que permite o desenvolvimento de habilidades comunicadoras, de cooperação no trabalho, a tolerância, da solução de conflitos, e também interação entre a escola e a comunidade. Entende-se então mediação como a interferência de um terceiro no diálogo, buscando solucionar a divergência de ideias.

> A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançaram, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação , um diálogo que é necessário para ambas (...) com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos (ORTEGA, 2002, p. 147).

Para Barros (2014), a mediação é um recurso que pode ser utilizado em qualquer aspecto da convivência humana onde haja situação de conflito não solucionados com o dialógo; a interferência do mediador deverá ser imparcial e isenta. Ao objetivar trazer a mediação para o espaço da escola, a gestão deverá fazer um diagnóstico visando compreender o tamanho dos conflitos existentes nas relações interpessoais e estabelecer os métodos de abordagem para prevenir e resolver.

Ortega (2002) estabelece algumas normas básicas para que tenha êxito na mediação, o trabalho deve ser conduzido com o preparo psicológico e metodológico, visando a qualidade nas sessões se mediação, para que ajude as relações interpessoais dos envolvidos pela situação/conflito. A escuta, o diálogo, equilíbrio emocional sem que ocorra tomada de partido, e acima de tudo baseada no respeito entre as partes, senhor de sua atribuição social. Necessário, portanto:

> - Confidencialidade: o (a) mediador (a) se compromete e, diante das pessoas às quais presta ajuda, a guardar sigilo sobre o conteúdo das conversações.
> - Intimidade: os protagonistas do conflito não serão forçados a falar mais do que consideram parte de sua intimidade.
> - Liberdade de expressão: os protagonistas se comprometem a expressar-se com liberdade, mas assumindo que, nos diálogos, estão proibidos os insultos e ataques verbais, físicos ou psicológicos.
> - Imparcialidade: o mediador se compromete a não tomar partido em nenhuma das partes em conflitos...deve ter a liberdade de levar ao conhecimento dos responsáveis pelo programa a natureza do suposto conflito e, caso necessário, mudar ou abandonar a mediação e propor outra estratégia de intervenção ou outro (a) mediador (a).
> - Compromisso de diálogo: os protagonistas se comprometem a falar de suas dificuldades e conflitos nas sessões de trabalho (ORTEGA, 2002, p. 151-152).

O processo de mediação está imbrincado no comprometimento do corpo diretivo da escola e na anuência do grupo às propostas. É importante que o processo de mediação seja articulado e desenvolvido na fase inicial de escolaridade, utilizando-se de meios, como vivências, libertação de valores humanos, solidariedade, paz e respeito mútuo.

> A instituição que instaura a mediação como estratégia de resolução de conflitos, está se aparelhando de um instrumento altamente poderoso, não só para resolver conflitos concretos, mas para enriquecer a cultura do diálogo e da negociação pacífica das dificuldades interpessoais. [...] tudo isso proporciona à cultura escolar não um benefício específico, com um enriquecimento do clima de relações, um funcionamento fluido da organização e um bem-estar difícil de se avaliar, mas muito agradável de se perceber (ORTEGA, 2002, p. 166).

A função do gestor mediador, diante disso, é função fundamental e imprescindível no estabelecimento do diálogo, com debates planejados e socialização das ideias e critérios que apoiem a todos os envolvidos. Uma prerrogativa fundamental é a imparcialidade, ajudar na comunicação dos envolvidos no conflito, objetivando minimizar o problema. Sua função básica é de articular, facilitando o processo de tomada de decisões, por parte unicamente dos envolvidos no conflito.

4 METODOLOGIA

A realização da pesquisa transcorreu sob o viés metodológico de estudo de caso, tendo em vista que se restringiu à análise das características comportamentais, experiências e competências de dez gestores de escolas públicas estaduais da baixada fluminense, que culminou com reuniões de formação gestora por meio do Google Meet, do Whats App, e de compartilhamento de instrumentos de autopercepção, para o desenvolvimento de boas práticas gestoras. Assim, estão descritos neste capítulo, o detalhamento sobre o tipo de estudo, os instrumentos de coleta e análise de dados, os aspectos éticos e riscos e benefícios considerados.

4.1 TIPO DE ESTUDO

Foi realizado um estudo de caso, de abordagem qualitativa de dez gestores escolares das escolas públicas estaduais de Nova Iguaçu e Japeri, municípios da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso consiste em diversas etapas que têm como objetivo uma investigação empírica, para identificar e analisar dados coletados a respeito de um tema específico, em um campo de investigação pré-definido. “No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso caracteriza-se como estratégia de investigação cujo objetivo é olhar para o estudo de caso que, em sua particularidade requer imersão e desvelamento de seus condicionantes, enquanto opção metodológica” (TORMES; MONTEIRO; MOURA, 2018, p. 18).

Durante a pesquisa, a relação dialógica construída com os participantes proporcionou esta imersão, a qual proporcionou um entendimento a respeito das práticas laborais gestoras no contexto atual em ambiente escolar. A atualidade da pesquisa de estudo de caso é uma das características apontadas por Yin (2005), compreendendo que ao investigar uma determinada realidade no momento presente, o pesquisador entra em contato com os aspectos inerentes ao tema da sua investigação, de forma prática, sendo considerados os contextos nos quais estão imersos os participantes da pesquisa.

Ainda de acordo com Yin (2005), o estudo de caso possibilita a tomada de decisões, suas razões, causas, consequências e meios aplicados, para resolver determinado problema. No contexto das escolas pesquisadas, ao entrar em contato com o cotidiano escolar dos gestores em

estudo, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades da gestão, de modo a culminar na decisão sobre a criação dos produtos educacionais, que pudessem atender a algumas necessidades dos gestores de escola pública estadual.

A abordagem qualitativa possibilita o contato direto com a situação em estudo, com vista a compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes do objeto da pesquisa, sem a pretensão de modificá-lo (BASTOS, 2007). Tal abordagem consiste na intepretação dos dados em um determinado contexto, busca de novas respostas e questionamentos, bem como tece um retrato profundo da realidade observada. Para tanto, usa diferentes fontes de informação e revela diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo, a partir do olhar de diferentes sujeitos envolvidos no estudo (MARKONI; LAKATOS, 2003).

Em uma pesquisa qualitativa, onde as subjetividades são analisadas dentro de um contexto específico, na busca do entendimento sobre o problema investigado, o estudo de caso contribui com uma percepção mais clara sobre a realidade na qual estão inseridos os participantes (YIN, 2005). Há medida que o estudo avançou, com o uso de instrumentos de coleta e análise de dados, foi possível tecer considerações importantes, que contribuíram com a formulação de caminhos para a melhoria da prática gestora em contexto escolar.

4.2 COLETA DE DADOS

Trata-se de uma análise de uma amostragem constituída por 10 gestores escolares, sem distinção de sexo ou idade, que atuam na direção de 10 escolas públicas estaduais dos municípios Japeri e Nova Iguaçu – Rio de Janeiro. Como critérios de inclusão foram considerados: funcionários públicos que atuam como diretores das escolas da rede estadual de ensino, sem distinção de gênero, idade, raça/etnia ou tempo de serviço na unidade escolar. Como critérios de exclusão foram considerados: os que não se sentiram aptos a participar da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas em videoconferências, utilizando o Google Meet (Apêndice A), do preenchimento de questionário, utilizando o Google Forms (Apêndices B, C e D) e por meio de narrativas escritas guiadas, sendo definidos os temas destas narrativas pela pesquisadora. A coleta de dados seguiu em torno de temas, como: formação acadêmica; tempo na gestão; o motivo de estar na função **e** sua visão sobre as ações docentes

no cotidiano escolar; gestão de conflitos; mediação de aprendizagem; e superação das dificuldades em tempos de pandemia de Covid-19. A coleta ocorreu em cinco etapas:

I. Conhecendo os participantes da pesquisa – Foi realizada entrevista com os dez participantes da pesquisa, utilizando como recurso, o Google Meet. A entrevista foi semiestruturada, com 10 questões discursivas, as quais foram aplicadas em conversa pré-agendada, com horário pré-definido. A entrevista foi realizada para conhecer o gestor em sua formação acadêmica, sua condução ao cargo de gestor e percepção da sua função como líder. Esta etapa ocorreu no período de julho a setembro de 2020.

II. Situações-problemas e reflexão sobre competências gestoras - Para esta etapa, foi utilizado um formulário do Google Forms, o qual foi compartilhado no WhatsApp, para que os gestores fizessem a análise das suas competências gestoras, a partir da reflexão sobre situações-problemas, cujas respostas apontam para diferentes competências. Esta etapa ocorreu em março de 2021.

III. Autoanálise de perfil comportamental – Nesta fase, foi encaminhado por Whast Appp, um formulário com palavras (características comportamentais) associadas a perfis comportamentais, segundo a Teoria DISC, para que cada gestor fizesse uma análise sobre como se via em relação ao perfil comportamental. Esta etapa ocorreu em abril de 2021.

IV. Autoanálise sobre o papel do gestor na mediação de conflitos – Trata-se de um questionário enviado via WhatsApp com questões a respeito das práticas gestoras diante os conflitos existentes no ambiente escolar, a fim de identificar o seu estilo enquanto gestor de conflitos. Esta etapa ocorreu em maio de 2021.

V. Análise das narrativas de si – Nesta etapa, por fim, foi solicitado a cada gestor, por e-mail e por WhatsApp, que fizesse uma escrita narrativa sobre si mesmo, sobre a ação gestora de cada um e o olhar gestor sobre todo o contexto da escola nesse cenário da pandemia de Covid-19, que vem ocorrendo no Brasil, desde março de 2020. Esta etapa ocorreu em junho de 2021.

Os dados coletados ao longo da pesquisa foram catalogados para posterior análise e discussão, tendo em vista o alcance dos objetivos desta pesquisa e o desenvolvimento de produtos educacionais digitais que contribuam com a formação profissional dos gestores escolares.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada mediante o uso da Técnica de Análise de Conteúdos, que Bardin (2011, p. 44) define como:

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (2011, p. 121), "as diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Bardin (2011) que a entrevista é largamente importante como recurso para a análise de conteúdo, de um material qualitativo. Para esta análise, foram utilizados como recursos, a entrevista e o questionário. Bardin (2011) esclarece que as entrevistas, sejam elas semiestruturadas ou estruturadas, longas ou curtas, devem ser transcritas de modo registrar a experiência, considerando as hesitações, os risos, etc. As entrevistas realizadas no Google Meet totalizaram quatro horas de gravação de vídeo, sendo transcritas posteriormente, de forma individual, em um processo de escuta atenta, a fim de manter a fidelidade às falas dos entrevistados.

A entrevista é um forte meio para coletar dados, referentes às ações realizadas no campo de pesquisa, bem como a estrutura e fundamentos da prática. Pode ser definida como:

> A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008 p. 109).

Ludke e André (1986, p. 33) reforçam que "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". As entrevistas foram semiestruturadas e não estruturadas.

Conforme Ludke e André (1986, p. 34), "a entrevista semiestruturada é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações".

A escolha por esse tipo de entrevista é pelo fato de propiciarem maior flexibilidade na obtenção das informações. Ludke e André (1986) salientam que quando se quer obter informações contatando professores, diretores, alunos e pais é mais conveniente adotar um instrumento mais flexível.

A riqueza da percepção sobre a própria história vivenciada, narrada pelos participantes da pesquisa, foi percebida a cada resposta dada. A pesquisadora deixou os entrevistados livres, para darem suas respostas, evitando interrupções necessárias, mas mantendo um diálogo ativo, empático necessário para que cada entrevistado se sentisse à vontade para falar de si e da prática laboral vivenciada. Após a leitura das entrevistas transcritas, estas foram categorizadas em temas, de acordo com as questões elencadas e com as respostas dos gestores. Cada tema tornou-se uma categoria de sentidos, que posteriormente, foi complementada com a análise dos outros instrumentos de coleta utilizados.

Quanto à análise dos formulários Google aplicados, foi feita também, identificando as categorias de sentidos e somando àquelas já definidas anteriormente após a análise das entrevistas. Também foi feita uma análise dos resultados obtidos, tendo em vista a identificação da percepção dos gestores a respeito das competências, das características e perfis comportamentais.

Por fim, foram analisadas as narrativas escritas, solicitadas para coletar dados a respeito do período de pandemia, incluindo assim outra categoria, referente a este tema abordado. As narrativas foram então selecionadas e categorizadas, buscando na fala de cada gestor, as semelhanças e discrepâncias de ideias, a respeito de situações semelhantes vivenciadas por cada um durante as ações necessárias à adaptação da escola às necessidades de preservação da vida e controle da pandemia de Covid-19.

As narrativas autobiográficas são importantes instrumentos de coleta e análise de dados. O ato de narrar implica em uma busca pela essencialidade própria da natureza humana. Remete à identificação do humano, no exercício de contar histórias. Ao narrar, o sujeito narrador vai tecendo o itinerário de tal maneira a reconhecer-se e reconhecer o outro naquilo que escreve, tornando-se sujeito da própria história.

Ao apresentar-se, relatando as próprias experiências, o sujeito se coloca como intérprete de si mesmo. Assim expõe as diversas etapas e temas da sua construção autobiográfica, de forma sistemática, organizando o próprio pensamento, procurando compreender a si mesmo, para então explicar-se, como quem explica o outro. Neste percurso de rememorar, alarga os

horizontes de si ao ser intérprete do contexto sociohistórico no qual se insere, construindo figuras, alegorias, representações e valores "que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Ao relatar a própria vida, o narrador recria a sua existência, por meio de reflexões de concordância e discordância, de análises, omissões e percepções, que se constituem em uma síntese da vida e não na própria vida. Assim, a narrativa autobiográfica não é a vida em si, mas uma representação desta, a qual perpassa as memórias do sujeito, as emoções e sensações no momento em que escreve.

Diversos registros podem ser realizados, como forma de contribuir com a formação permanente do gestor escolar. A narrativa autobiográfica é uma forma de registro que contribui com a intervenção na própria existência e a melhoria da prática educativa do momento presente. O desenvolvimento da carreira profissional do professor implica em um processo contínuo permeado por acontecimentos, reveses, descontinuidades, regressões e crescimento. Isto porque há um dinamismo na exploração de novas possibilidades.

Ao resgatar as suas lembranças, para representa-las em palavras, o narrador utiliza-se de elementos que remetam aos fatos lembrados, intencionalmente tal qual ele lembra ou deseja ser lembrado. Para tanto, associa tempo e espaço; pensamentos e formas, que não significam literalmente a verdade, mas uma representação desta. Assim, elabora "a narrativa como um ato de passagem pelo qual o narrador retoma, de acordo com os processos associativos, os espaços e os tempos esparsos e polimorfos de sua existência em um espaço-tempo construído e unificado (DELORY-MOMBERGER, 2000 apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

O dinamismo da narrativa se apresenta na característica da linguagem, enquanto objeto constituinte do tempo e do espaço enunciados. Esta funciona como um veículo condutor das interrelações construídas de forma singular por aquele que narra. Assim, não pode ser considerada uma verdade única e inexorável, mas verdades diversas, as quais estão contextualizadas no momento da sua escrita. À medida que se constrói, reconstrói a história contada, anunciada e imortalizada, refazendo os seus sentidos. Para tanto, o escritor transita do ego para o alter-ego, como quem recria a si mesmo, à medida que registra a sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2006).

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi realizada mediante aprovação dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), conforme a Resolução 196/96 CONEP, os quais asseguram o uso das informações e imagens para fins didáticos e não comerciais, bem como o direito dos participantes a desistir em qualquer fase da pesquisa. Esta pesquisa ocorreu de acordo com a resolução 466/2012 do CNS/MS.

4.5 RISCOS E BENEFÍCIOS

Não apresenta risco e todos os dados serão mantidos em sigilo.

Quanto aos benefícios, o presente estudo tem como a intenção promover uma **a**nálise a respeito das características comportamentais e competências necessárias aos gestores escolares que atuam na rede pública estadual de ensino, no intuito de desenvolver boas práticas gestoras.

De acordo com pesquisa realizada por Müller (2016), as boas práticas em gestão escolar estão alicerças em diversos princípios, os quais coadunam na prática gestora democrática. Tais princípios distinguem-se em ação democrática e coletiva para resolução de problemas, que responda às necessidades, com uma práxis pedagógica contínua.

4.6 MÉTODO DE ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS

Foram desenvolvidos dois produtos educacionais que conversam entre si, sendo um complementar ao outro: um e-book com o título “Competências e aspectos comportamentais na ação da gestão escolar”, com reflexões a respeito das características comportamentais e competências, contendo um embasamento teórico e três questionários de autoconhecimento a respeito da competência gestora, da gestão de conflitos e dos perfis comportamentais; e três vídeos contendo os gabaritos de cada um dos testes, elencando ainda sugestões de formação continuada para boas práticas gestoras.

A produção foi feita percorrendo as seguintes etapas:

Elaboração do protótipo – Nesta etapa foi feito o planejamento e definição do sumário do e-book, bem como o levantamento dos dados, para a elaboração do conteúdo do e-book e dos vídeos.

Confecção do produto – foi elaborado a partir de uma pesquisa sobre a gestão escolar, as diferentes competências e os instrumentos de autoconhecimento para auxílio na autoformação gestora, tendo em vista a identificação de características comportamentais e elaboração de ações no contexto do cotidiano escolar.

Análise e aprovação do produto – Esta foi feita a partir do olhar do professor orientador e de demais colaboradores.

Reprodução – Uma vez pronta, o material foi encaminhado para elaboração de uma versão digital e outra impressa.

Aplicação – Ocorreu em modo virtual, a partir de reuniões com os dez gestores entrevistados, no Google Meet.

Avaliação – Foi feita durante toda a prática do projeto, até a avaliação final, quando foram identificados e analisados os resultados obtidos

4.6.1 E-Book: Competências e aspectos comportamentais para uma boa prática gestora

Trata-se de um livro digital, estruturado em quatro capítulos, com informações teóricas e reflexivas a respeito da gestão escolar, as diversas teorias de administração que a sustentam, bem como as características comportamentais, competências e perfis inerentes às ações gestoras. Por fim, são apresentados três testes, um de identificação de competências, outro de estilos de gestão de conflitos e outro de perfis comportamentais.

O e-book foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a educação digital, como instrumento de formação continuada dos gestores escolares.

Figura 5 – Capas do e-book – Produto educacional



4.6.2 Vídeos

Trata-se de 3 vídeos destinados aos resultados de cada teste contido na cartilha, que servem como gabaritos para os testes e como instrumentos de reflexão a respeito da ação gestora e da necessidade dos gestores conduzirem um processo de autoformação que não se encerra no espaço acadêmico, mas prossegue por toda a vida.

Figura 6 – Imagem do vídeo – Perfil comportamental



Figura 7 – Imagem do vídeo – Competências para ação gestora

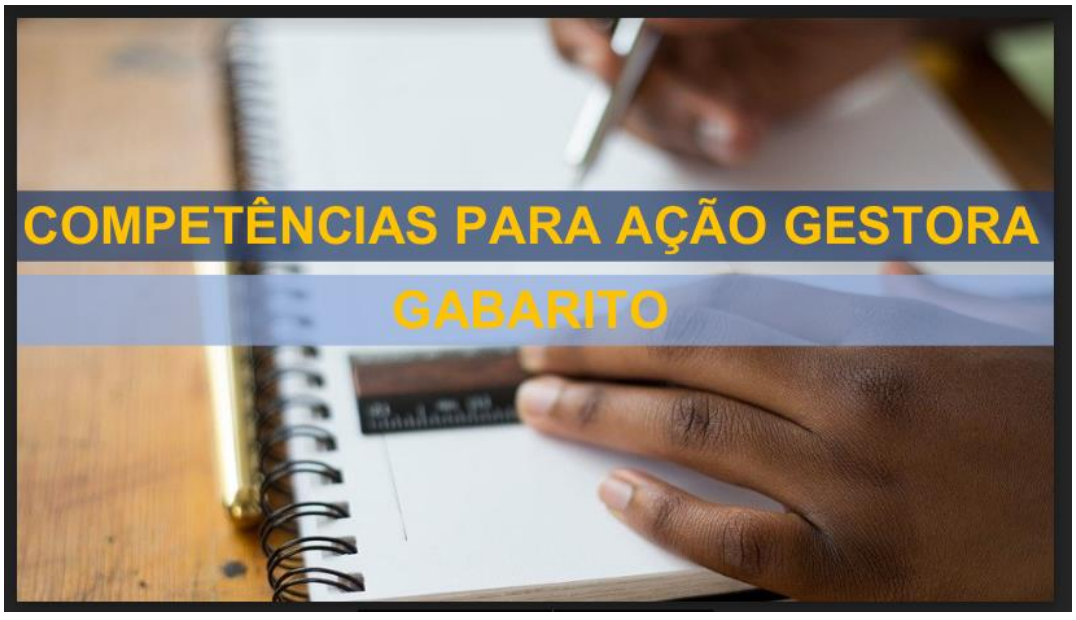


Figura 8 – Imagem do vídeo – Estilo de gestão de conflito



5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a realização da pesquisa, foram coletados diversos dados a partir de diferentes instrumentos, tais como questionários por meio do Google Forms, entrevista por meio do Google Meet, questionário enviados por Whats App e narrativas que foram escritas e enviadas por e-mail.

Após a coleta e pré-análise do material, os resultados obtidos foram organizados em cinco categorias: 1. História profissional dos participantes da pesquisa; 2. Competências gestoras; 3. Perfis comportamentais; 4. Gestor escolar na mediação de conflitos; e 5. A prática gestora em tempos de pandemia.

Para cada categoria foram utilizados os dados coletados, sendo respectivamente: para categoria 1, foram utilizados os resultados obtidos na entrevista realizada no Google Meet; para a categoria 2, foram utilizados os dados obtidos na aplicação do questionário, por meio do Google Forms; para a categoria 3, foram utilizadas as informações obtidas por meio do teste de identificação dos perfis comportamentais predominantes segundo a Teoria Disc, enviado via WhatsApp; para a categoria 4, foram utilizados os resultados obtidos por meio do teste de Gestão de Conflitos, realizado por meio do WhatsApp; e por fim, para a categoria 5, foram utilizados os dados coletados por meio das narrativas escritas autobiográficas realizadas por cada gestor, enviadas por e-mail. Após a categorização, as informações foram analisadas, e discutidas nos tópicos a seguir.

5.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO GESTORA

Durante a entrevista individual com os participantes, por meio do Google Meet, no período de julho a setembro de 2020, diversas informações foram coletadas, permitindo um conhecimento maior a respeito da história de vida profissional de cada participante, sendo identificados dados como tempo de formação, tempo de gestão, transição entre a docência e a gestão, práticas gestoras, relação interpessoal com os participantes da comunidade escolar, desenvolvimento de projetos pedagógicos e administração da unidade escolar. Para respeitar o anonimato dos participantes e das escolas onde atuam, para cada gestor foi escolhida uma letra do Alfabeto, como forma de identificação (de A a J).

Quanto ao tempo de gestão na unidade escolar onde atuam, a resposta variou entre 2 18 meses e 34 anos, como observa-se no resultado a seguir:

Quadro 8 - Questão 1 – Há quanto tempo você atua nessa unidade escolar como gestor?

PARTICIPANTE	TEMPO
J -	18 meses
A; F -	3 anos
D; E -	5 anos
B -	8 anos
G -	10 anos
H -	20 anos
C-	24 anos
I -	34 anos

Sabe-se que o cargo de gestor escolar é ocupado mediante eleição, feita pela comunidade escolar, sendo elegíveis, os professores concursados que lecionam na unidade escolar. É possível concluir que alguns gestores se reelegem sempre, mantendo-se no cargo por longo período. Em relação à formação acadêmica dos participantes foi bastante variada, sendo a mais predominante, a formação em pedagogia, correspondendo a 40% dos entrevistados. Outras licenciaturas estão presentes na resposta, tais como Biologia, Educação Artística e Matemática, como observa-se no Quadro 9.

Quadro 9 - Questão 2 da Entrevista - Qual a sua formação acadêmica?

2 - Qual a sua formação acadêmica?		
N. Ordem	Participante	Resposta
1	A	Biologia
2	B	Pedagogia
3	C	Letras
4	D	Estatística – Licenciatura em Matemática
5	E	Administração
6	F	Licenciatura educação artística/ Licenciatura Física
7	G	Letras
8	H	Educação Física e Pedagogia
9	I	Pedagogia
10	J	Geografia

A respeito da formação continuada, todos os entrevistados fizeram algum pós-graduação. Destes, 70% fez uma pós em Gestão ou administração; 30% em MBA; e apenas uma entrevistada fez mestrado e doutorado, como observa-se no Quadro 10.

Quadro 10 – Questão 3 da entrevista - Você cursou alguma especialização?

3 - Você cursou alguma especialização?		
N.	Participante	Resposta
1	A	Sim, Ecologia mestrado sem conclusão
2	B	Sim, gestão ambiental e psicanálise
3	C	Sim, Pela UFRJ, Gestão escolar e MBA
4	D	MBA em Gestão
5	E	MBA em Gestão empresarial
6	F	Pós em Administração Escolar
7	G	Gestão escolar - Mestrado e Doutorado na área de linguagens
8	H	Pós graduação em Gestão Escolar
9	I	Pós graduação em Gestão escolar
10	J	Pós graduação em Meio Ambiente

O processo de formação continuada dos gestores é essencial, uma vez que todos eles tiveram formação inicial em alguma licenciatura, sendo antes de tudo, educadores, professores da escola que administram. É na prática gestora que estes professores-gestores se constituem, constroem a sua identidade profissional, somando aos conhecimentos teóricos obtidos nas diversas formações.

Durante a entrevista ficou claro que os gestores buscam o conhecimento em um processo de formação universitária, de forma independente, como um dos caminhos trilhados na autoformação. Contudo, atualmente, não há um plano governamental de formação do gestor escolar, nem mesmo uma política pública de formação gestora, que contemple os administradores das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Fica assim, a cargo de cada um, buscar a sua formação, matriculando-se nos cursos universitários. Outro fator relevante, é o fato de não haver no momento presente, uma política de incentivo ao desempenho do gestor, nem parâmetros para avaliar este desempenho.

Ao serem questionados sobre o motivo que os levou a fazer especialização, as respostas também foram variadas, destacando-se aquelas que giram em torno da necessidade de informa-se e instruir-se para atuar como gestor escolar. Observa-se também, na resposta da participante

F, que a escolha por assumir o cargo de gestora escolar, advém de uma aprendizagem familiar, ao considerar ser esta escolha, uma "herança de família", como relata a entrevistada F:

> Herança familiar pai diretor. Eu sempre gostei do envolvimento do administrativo, como funcionam as coisas, começa por aí, acho que é por isso que eu fiz física, e aí como funciona a escola, como meu pai foi diretor, muitos anos de escola estadual também, eu acho que aprendi com ele, depois coordenador do Colégio das Irmãs. Ai esse envolvimento familiar, acho que despertou esse lado meu de administração escolar (Entrevistada F).

Esta continuidade nos filhos, da profissão dos pais, na área da educação, é algo bastante frequente. Não raro, vê-se famílias onde a maioria dos irmãos são educadores, seguindo os passos do pai, da mãe ou de ambos, ou ainda de um responsável familiar ou irmão mais velho. A entrevistada F, que vem de uma família de educadores, viu nos passos do pai, a admiração pela gestão escolar, e trouxe para si, este espelho, fazendo a mesma escolha no seu projeto de vocação laboral.

De acordo com Fonseca (1994 apud ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 209), "a elaboração de projetos vocacionais não é apenas uma tarefa individual, mas faz parte de um processo de maturação do indivíduo que está, inevitavelmente, ligado às transformações ocorridas em sua família e nas estruturas sociais e econômicas". Isto implica em reconhecer as influências do mundo circundante na escolha pela profissão, já que na convivência com familiares educadores, passa-se a conhecer o ambiente laboral do gestor escolar e os aspectos do fazer gestor, alicerçando uma escolha pessoal, por admiração e vocação.

Ao identificar-se na gestão escolar, os professores da rede pública estadual buscam os meios para alcançar esta função, concorrendo ao cargo, nas eleições e especializando-se, a fim de tornar-se aptos ao exercício desta tarefa. Assim, a escolha pelas especializações está intimamente ligada com a escolha pela gestão escolar. Outro aspecto observado na entrevista, é a associação entre a formação teórica, nos cursos de especialização e a prática gestora, como observa-se na fala da entrevistada B: "Para contribuir melhor com o meu fazer e também que me ajudou muito, mas de tudo isso o que me faz ter a visão melhor é a prática é o dia a dia é um lugar que eu estou é a clientela que eu estou lidando e a comunidade".

As diversas tarefas do gestor escolar se distinguem em pedagógicas e administrativas, sendo ambas de igual importância, para que se efetive um ensino de qualidade. Neste processo, o conhecimento sobre a comunidade escolar, os alunos e educadores é essencial, sendo a tarefa pedagógica, aquela que irá viabilizar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destes

sujeitos, e a atividade administrativa, aquela que irá viabilizar a prática pedagógica. A este respeito, Silva (2009, p. 70) explica:

> O gestor educacional tem assim, uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Convém lembrar que os gestores das escolas públicas estaduais são professores, com formação nas mais diversas licenciaturas. Muitos deles assumem a gestão escolar sem nenhum conhecimento administrativo específico, o que os conduz à necessidade de buscar os cursos de pós-graduação, como relata o entrevistado G.

> Eu não sabia nada de gestão e na época tinha um secretário que se chamava Wilson Risolia que ele dizia que o gestor tinha que ter conhecimentos de administração e de gestão pedagógica também. Para mim foi muito bom porque eu aprendi esse outro lado da prática pedagógica e da área administrativa. Então eu aprendi as ferramentas de qualidade e passei a me interessar por essa área

Considerando que caba ao gestor escolar contribuir com a prática docente, de modo a melhorar o aproveitamento dos alunos, os participantes foram questionados a respeito da ação docente na unidade escolar onde atuam. Diversas reflexões foram feitas, por cada participante. Alguns recordaram quando atuavam como docentes e avaliaram a prática dos colegas professores na unidade, como ora colaborativa, ora de resistência à gestão escolar. A interação entre os gestores e professores, enquanto parceria laboral se evidencia em algumas falas:

> Eu e meus professores, nós temos um esquema de parceria. [...] Então, nós trabalhamos assim, com sistema de parceria mesmo, nós somos parceiros mesmo. É claro que quando tem alguma coisa que eles não concordam, eles falam. Eu também, quando tem alguma coisa que eu não concordo que eles fazem, eu falo. Mas nós acabamos sempre chegando em um consenso. Mas assim, "– nós somos uma equipe que nunca debatemos, nunca discutimos", não existe isso não. Nós colocamos o nosso ponto de vista, mas chegamos sempre a um ponto comum (Participante C).

Outro ponto observado é a identificação de professores menos colaborativos que, segundo os gestores estão sempre a esperar algo pronto ou não se movem de maneira proativa, como relata a gestora H: "Existe um grupo de professores comprometidos, mesmo assim encontramos um grupo menor na inercia, que precisa da ação do gestor sempre bem perto para que sua tarefa de docente seja seguida".

Ainda em relação ao aspecto da relação entre professores e gestores, observa-se que, segundo a gestora G, os professores mais antigos da unidade são mais colaborativos, participam das decisões de forma ativa e se movem para uma prática pedagógica que contribuam com a superação das dificuldades dos alunos. No entanto, sinalizam que entre os professores recém formados, esta prática é mais difícil, pois: "eles não estão preparados para a docência. Infelizmente não estão preparados, eles querem receber um aluno pronto" (Participante G).

Observa-se uma imbricação entre estas duas funções educativas (gestor escolar e professor) na função dos gestores. Para os entrevistados, há uma relação bastante próxima entre a docência e a gestão escolar, sendo que alguns especificam algumas diferenças as quais remetem ao perfil do gestor, quanto à liderança, em relação aos demais educadores da instituição escolar. "Eu acho que tem proximidades. Penso que todo professor deveria assumir um cargo de diretor, porque a gente enquanto professor tem um olhar atento a tudo que está acontecendo na sala de aula" (Participante A).

Ao analisar esta fala do gestor A, evidencia-se uma valorização do papel docente na gestão escolar, esclarecendo mais uma vez o quanto as competências pedagógicas são essenciais à liderança neste contexto laboral, sendo tão importantes quanto as habilidades administrativas.

> Na escola, o diretor é o profissional aquém compete a liderança e organização do trabalho de todos que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação de alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

Diversos são os aspectos relacionados à liderança gestora, que implicam em comportamentos, atitudes e perfis. Lück (2010) explicita que uma pessoa que assume o papel de líder desenvolve diversas atitudes próprias desta função. Motivação pessoal para enfrentar os desafios diários, determinação, empatia são algumas destas atitudes apontadas pelos entrevistados, além do "gosto pelo trabalho", revelado em frases como "Ter amor à educação" (Participante I), "É preciso amar muito a escola" (Participante D), "Eu amo trabalhar como gestora, era meu sonho de infância, ser diretora de uma escola" (Particpante G) e "Tem que gostar de ser diretor" (Participante J). O gestor escolar que vista desenvolver uma gestão participativa, descentralizada e democrática, precisa estar atento a estas atitudes, as quais são enumeradas por Lück (2010) no quadro 11:

Quadro 11 – Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança

Aceitação a desafios	Entusiasmo	Gosto pelo Trabalho
Autoconfiança	Espírito de equipe	Inteligência emocional
Autodeterminação	Expectativas elevadas	Inteligência social
Comprometimento	Flexibilidade	Laboriosidade
Dedicação	Perseverança	Maturidade psicológica e social
Determinação	Persistência	Motivação
Empatia	Proatividade	Ousadia
Empreendedorismo	Resiliência	Iniciativa
	Tolerância aos desafios	

Fonte: Lück (2010, p. 74)

Tais atitudes apontadas por Lück (2010) remetem à construção de comportamentos que se delineiam no fazer da prática gestora, compondo uma identidade laboral, quanto à liderança característica da gestão democrática e descentralizada; associando habilidades próprias do professor às específicas do administrador escolar.

A identidade do professor-gestor é, portanto, sempre uma possibilidade de algo que virá-a-ser. Ao resgatar as suas histórias de vida, não encontra a sua identidade presente, mas aquela que era e que influenciou o que ele é. O movimento do processo identitário está sujeito a esta relação espaço-tempo histórico e social, já que o ser humano é um ser em processo, em constante busca, e não se faz sozinho, mas com o outro, na convivência, sendo reflexo do que o outro é e foi historicamente.

Esta relação intrínseca entre o eu professor e o eu administrador, no fazer gestor percebe nas diversas falas, como uma composição identitária de um educador gestor escolar, a qual fica evidente na resposta da gestora B:

> Eu entendo que é muito próximo muito pelo contrário caminhamos juntinho eu só tenho uma atribuição a mais que é a parte administrativa que me consome eu preciso estar muito junto com meu professor e com os alunos para poder responder a qualquer situação. Eu não posso separar o administrativo do pedagógico (Participante B).

A identidade do eu-gestor se constitui na sua práxis pedagógica; na convivência diária com o outro. Entretanto, este dinamismo não ocorre apenas no momento presente; está no resgate histórico daquilo que ele é, como algo que fez ser, desde a mais tenra idade. Desta

maneira, entende-se que a identidade tanto é um fator ímpar possível de ser identificado em cada ser humano, como também inacabado e em constante processo de mudança.

> Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (JOSSO, 2007, 415-16).

Daí poder dizer que a identidade do eu-gestor que narra ser uma manifestação das existencialidades que se movimentam e se entrelaçam, em um refazer constante. Quando o gestor escolar se sente seguro de si mesmo, diz-se ter encontrado a própria identidade; ou ainda o outro diz daquele gestor, como alguém que tem uma identidade única, perceptível e singular, não pode prender-se à ideia de estagnação e determinismo, pois que as mudanças sociais, políticas e históricas impulsionam os docentes à mudança. Assim, há um refazer constante da identidade, enquanto se pensa, recorda e age na sua prática gestora.

A busca pela identidade do professor-gestor, é motivada pela sensação de ausência e de incompletude, que o leva a criar e transformar; a conhecer-se e conhecer o outro. Ao ter consciência da sua inconclusão, o professor abre espaço para novos saberes. Freire (1996) explica que a incompletude é algo natural, que a abrir-se ao mundo é uma necessidade do ser humano; que se a pessoa se fecha ao mundo, negando-se à busca e ao encontro do outro e de novos saberes, está transgredindo este processo natural.

Após as reflexões que aludem à prática gestora de um professor, com diversas falas a respeito do cotidiano escolar, os entrevistados foram questionados a respeito da escolha por esta função escolar. As respostas foram bastante variadas e naturalmente remeteram às memórias de cada entrevistado. Voltaram às lembranças do convívio familiar, aos sonhos de infância e à história de cada um no processo de formar-se professor e gestor escolar, como observa-se na fala dos participantes A e B:

> Eu trabalhava como professor nessa escola, mas minha matrícula era de outro local. Por morar perto da escola, enfim consegui ser transferido. Eu sempre queria resolver os problemas da escola. Então quando surgiu a oportunidade eu falei é agora ou nunca e me coloquei como candidato (Participante A).
> O meu sonho desde criança era ser professora eu não me lembro de estar brincando de outra coisa eu sempre brinquei na minha vida toda de escolinha. Meus irmãos eram meus alunos., quando não queriam brincar eu usava palitinho de picolé para ser os

> meus alunos., enfim eu queria ser professora. Fiz concurso para o Estado e do mesmo modo e desejo que entrei no primeiro dia dentro da escola para ser professora eu tenho hoje em ser gestora (Participante B).

Observa-se nas falas dos gestores A e B, que a escolha profissional inicial não foi pela gestão escolar, e sim, pela docência. A gestora B demonstra, com uma narrativa retrospectiva, o quanto a escolha pela profissão de educadora está alicerçada em uma vocação, que ainda na mais tenra infância se evidenciava, solidificando-se nas experiências familiares e na prática docente.

Ao serem questionados a respeito do próprio trabalho gestor e do fazer docente, os entrevistados responderam que há uma proximidade entre ambas as funções, respeitadas algumas diferenças mais evidentes, que implicam na condução de obrigações diferentes. Entretanto assinalam o quanto o gestor é também professor; que no cotidiano escolar, o gestor está sempre a pensar nas melhores formas de promover a aprendizagem dos alunos, compreendendo também a situação vivenciada pelos professores.

Assim, observa-se as diferentes respostas que implicam em assinalar dificuldades, desafios e superação na prática gestora de professores. Explicam que o fato de os professores da unidade escolar serem eleitos gestores, aproxima a comunidade escolar destes gestores, por perceberem-nos também como professores, buscando-os para auxílio na aprendizagem e comportamento dos alunos.

Após a análise pessoal sobre esta trajetória enquanto professor e enquanto gestor e as relações entre ambos na construção da identidade gestora, os entrevistados foram indagados sobre os aspectos necessários a um bom gestor. Apontaram a comunicação, o diálogo e a mediação como competências essenciais à ação gestora, como observa-se:

> Bom, primeiro o principal aspecto é amor pela educação. Segundo, saber escutar o próximo, capacidade de ouvir. Terceiro, ter empatia, saber se colocar no lugar do próximo (Participante E)
> Fazer uma gestão participativa. Comunicação, para ser um bom gestor. Democrática, você tem que ouvir, tem que envolver. Não pode ficar preso no ambiente, que nem as pessoas falam, tem que ir para luta, conhecer (Participante F).
> Eu considero que ouvir a opinião da equipe. Sempre faço uma pesquisa sobre como eles veem a posição do gestor; do professor. Ouvir sempre as aspirações. O diálogo é um importante aspecto (Participante H).

Há uma semelhança no pensamento dos entrevistados, quanto à necessidade de dedicação, coletividade, prática democrática e participativa, exercício do diálogo e condução das situações como uma liderança.

A capacidade de liderar em uma gestão escolar está associada a competências necessárias à ação gestora que possibilite promover o trabalho em equipe, de modo a estimular o envolvimento de todos da comunidade escolar. Tanto competências pedagógicas quanto administrativas, giram em torno dos processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da escola, tendo em vista o sucesso dos alunos (LÜCK, 2009).

Em seguida, os entrevistados foram questionados quanto aos aspectos fortes e aqueles que precisam ser melhorados na sua prática gestora. A este respeito, a dedicação, o companheirismo e o diálogo foram apontados como pontos fortes. Alguns afirmaram que precisam de melhorar no aspecto do perfil gestor quanto ao tipo de liderança, dizendo que precisam aprender mais sobre a descentralização da gestão, ouvir mais e não querer resolver todos os problemas sem a participação dos demais profissionais da escola.

> Eu tenho muita dedicação, companheirismo e muita articulação para lidar com as diferentes situações do cotidiano escolar. E o que eu preciso melhorar é em relação ao planejamento das ações; em relação ao conhecimento de legislação; como a questão de comandar e determinar as tarefas para os outros executar. Eu acho que estou aprendendo agora, que o planejamento realmente é importante, porque a gente consegue manter mais o foco (Participante C).

Além do companheirismo e dedicação explicitados pelo participante C, a participante B salienta a importância da sua presença diária e constante na escola, como um aspecto forte, lembrando que é no cotidiano das relações construídas no ambiente escolar, que a gestão escolar de excelência se solidifica: “Um dos aspectos fortes é a minha presença na unidade escolar. Estou desde a abertura no turno da manhã. Forte também na questão de mobilizar as pessoas, pois sei elencar quem especificamente pode desenvolver essa ou aquela tarefa” (Participante B).

Em relação aos aspectos que precisam ser melhorados, chama atenção a fragilidade de alguns gestores quanto às competências de ordem administrativas, como relata a participante B: “[...] eu preciso melhorar é em relação a dificuldade de ligar determinado assunto aos documentos oficiais, eu nunca guardo qual Deliberação ou portaria trata do assunto específico”. Este aspecto fortalece a necessidade de uma formação continuada especificamente para a ação gestora, tendo em vista a escuta das necessidades diárias de cada gestor escolar e o desenvolvimento de estratégias que possam atender a estas carências quanto ao saber administrativo. Lück (2009) salienta a necessidade de conduzir a formação destes profissionais, tendo em vista o alcance de padrões de qualidade e competências básicas, como fundamentais,

para uma ação gestora democrática. Não há como sustentar qualidade, sem conduzir uma formação profissional alicerçada na democracia, em todos os aspectos do cotidiano escolar.

Para uma escola democrática, é preciso haver uma gestão descentralizadora, cuja liderança assumida se espraie na prática dialógica diária e na participação ativa de todos do cenário escolar. A gestão descentralizada é um ponto a ser observado nas falas dos gestores, pois a maioria, afirmou ter dificuldade neste aspecto, como observa-se:

> O que eu preciso melhorar, é a impaciência, eu não sou uma pessoa muito paciente, sabe, ficar esperando, eu tenho essa ansiedade. Descentralizar, eu tenho o habito de tentar carregar tudo nas costas. Eu tenho que descentralizar, eu tenho que delegar fazeres (Participante D).
> Eu preciso aprender a descentralizar, a gente acaba sendo muito centralizadora. Eu estou aprendendo, com esta pandemia eu estou aprendendo a descentralizar, porque as pessoas se encostam, então, pega uma que gosta de fazer, aí você trabalha direto (Participante F).

Na abordagem autobiográfica, com vista a um objetivo profissional, como no caso das narrativas dos gestores, a indução metodológica, que predetermina os fatores condicionantes, induz o indivíduo a lembrar aquilo que lhe responde as questões suscitadas. Para Nóvoa e Fínger (1988, p. 117) esta abordagem consiste em "uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita o indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida".

Ao falar de si, as palavras ressignificam a própria existência narrada. Ao dar vida a fatos e situações que adormeciam no inconsciente, os trazem à luz da consciência, buscando no imaginário, nos símbolos e arquétipos, as representações daquilo que foi ou que não foi e desejaria ter sido. A interpretação sobre os fatos pretéritos ganha, assim, contextos novos, pois neste ser humano que se reconhece e se identifica, no presente, há elementos diferentes daqueles existentes quando os fatos narrados ocorreram.

Freire (1979) reflete que é necessário mover-se para a superação da consciência ingênua e assunção da consciência crítica, sobre o ser e estar no mundo. Esta ocorre quando os sujeitos repensam sobre si mesmos, sobre as circunstâncias históricas, estéticas e éticas, as quais estão submetidas aos fatores sociais opressores. Na busca de si mesmo, por meio da autobiografia, o professor-gestor identifica-se com os professores que fizeram parte da sua história escolar e acadêmica, tanto quanto com os alunos, que lhe trazem referências novas ou refletem aquilo que ele é, foi ou deseja ser. Daí compreender que a abordagem metodológica da narrativa de si

implica nas diversas faces da identidade, tais como as crenças científicas e espirituais e as dimensões do ser e estar no mundo (FREIRE, 1996; JOSSO, 2007).

Ao utilizar-se das suas memórias, ou melhor, da análise reflexiva e dialética das suas recordações, para encontrar-se, o gestor escolar pode estabelecer uma relação entre o seu eu interior, entre si mesmo e as suas representações, conseguindo construir a sua identidade, ou ao menos, entendê-la.

Durante a entrevista com os gestores escolares, a cada fala, uma retrospectiva da vida profissional e das relações desta realidade com as experiências familiares era feita por cada participante, remetendo as análises das questões a aprendizados que datam da infância, do período de formação universitária e das vivências enquanto professores da rede pública de ensino. Estas falas revelaram por vezes, o quanto a convivência pretérita de alguns participantes influenciou na sua escolha profissional e até mesmo moldou o perfil de cada gestor.

As competências e habilidades gestoras assinaladas pelos participantes conduziram o olhar da pesquisadora para a importância de incluir nos processos formativos profissionais destes gestores, instrumentos de autopercepção, de análise individual, de modo a provocar um autoconhecimento, para além das narrativas autobiográficas, sejam elas faladas (no caso das entrevistas no Google Meet) ou escritas (no caso das narrativas encaminhadas por e-mail).

Testes de análise de perfil comportamental, como o desenvolvido de acordo com a Teoria Disc, ou ainda de análise de competências gestoras, desenvolvido pela pesquisadora deste estudo e o Teste de Gestão de Conflitos, desenvolvido pelo professor Afonso Celso Tanus Galvão, evidenciaram-se como experiências positivas de autoanálise, provocadores nos gestores de novos questionamentos, a respeito de boas práticas gestoras, no cotidiano escolar.

5.2 ANÁLISE DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA, COMO INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS GESTORAS

As competências necessárias ao gestor escolar são largamente discutidas, confundindo-se com aquelas atribuídas ao professor. Com um olhar sobre o gestor escolar enquanto educador, compreende-se esta associação. De fato, algumas características, tais como a disposição para o diálogo, a dedicação e liderança podem ser aplicadas tanto ao gestor quanto ao professor.

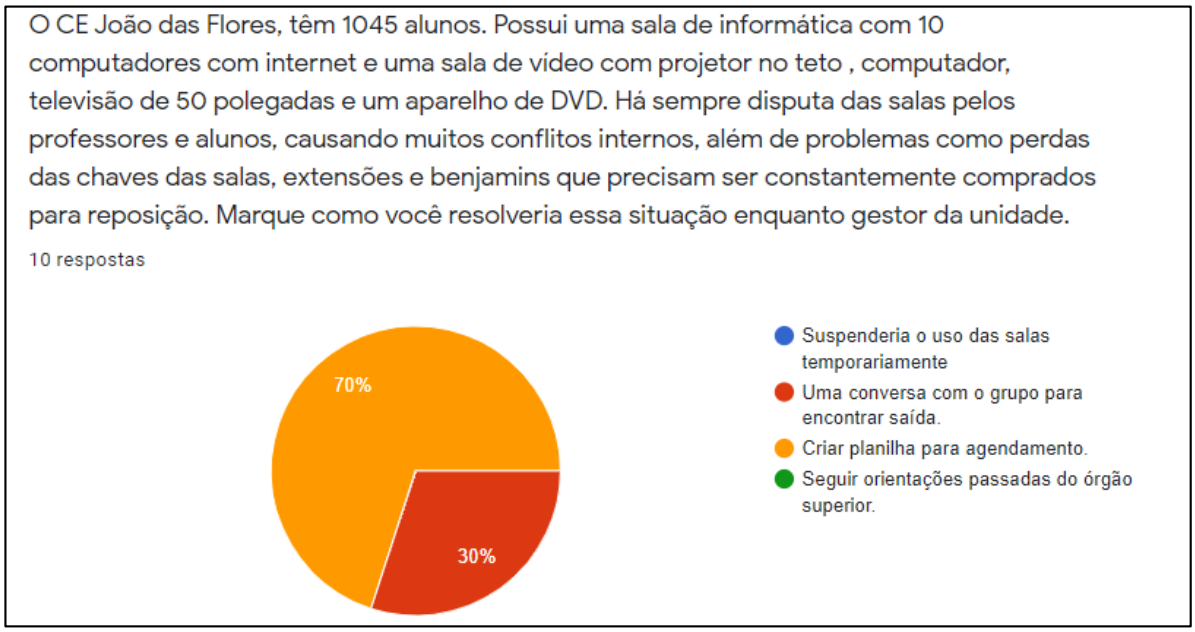
> Durante muito tempo, procuraram-se os *atributos* ou as *características* que definiam o «bom professor». Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*) (NÓVOA, s.d., p. 3).

Tal trilogia pode ser aplicada ao professor-gestor escolar. Estes três fatores emergiram da concepção de desenvolvimento de habilidades e competências, as quais associavam cognição, intelecto, teoria e prática. A ideia de superar as limitações das inteligências linguísticas e lógico-matemáticas, e considerar as demais inteligências, defendidas por Gardner (1994) trouxe para o campo da discussão da formação de professores e gestor escolar, a definição de inteligência, como a capacidade de resolver problemas.

Para possibilitar uma apreciação sobre as competências dos gestores entrevistados, foi realizado um questionário por meio do Google Forms, com situações-problema, que foram analisadas por cada participante. As respostas foram de múltipla escolha, permitindo uma apreciação mais objetiva (Apêndice B).

Na análise da questão sobre disputa do espaço escolar gerando conflitos, 70% dos respondentes optaram pela resolução da situação apresentada: Criar planilha para agendamento. Essa opção demonstra a competência técnica em coordenar a utilização dos espaços (Figura 9).

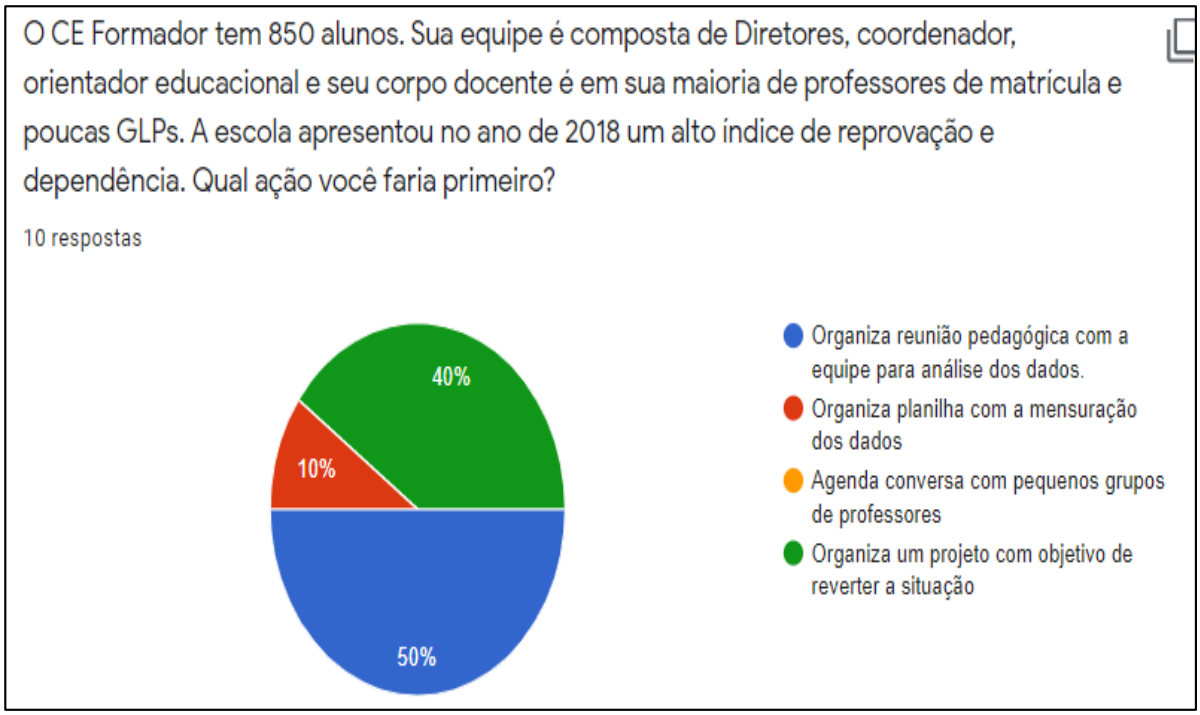
Figura 9 – Resultado da primeira pergunta do questionário sobre competências gestoras



Fonte: A autora (2021)

Na situação-problema descrita na Figura 10, onde a unidade escolar apresenta alto índice de reprovação, 40% dos respondentes optaram por: Organizar um projeto com objetivo de reverter a situação, trabalhando as competências técnicas para elaborar projetos. Nestes 50% utilizam como opção: Organiza reunião pedagógica com a equipe para análise dos dados. Essas são competências técnicas voltadas para análise de dados e elaboração de ação para esses resultados.

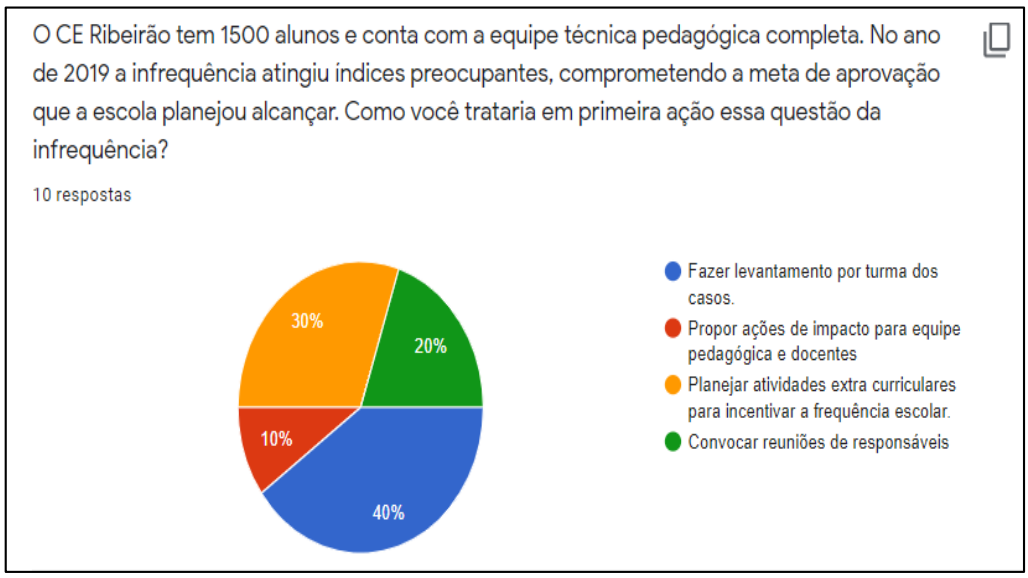
Figura 10 - Resultado da segunda pergunta do questionário sobre competências gestoras



Fonte: A autora (2021)

A situação descrita sobre altos índices de infrequência escolar e consequentemente qual tratativa deveria ser tomada, dividiu o número de opções dos respondentes. O percentual demonstra a dificuldade para resolução da situação apresentada. 40% dos respondentes optaram por fazer levantamento por turma dos casos e 30% em planejar atividades extracurriculares para incentivar a frequência escolar. Nesta, as competências de gestão devem estar voltadas para assumir e construir estratégias, buscando as competências técnicas da função (Figura 11).

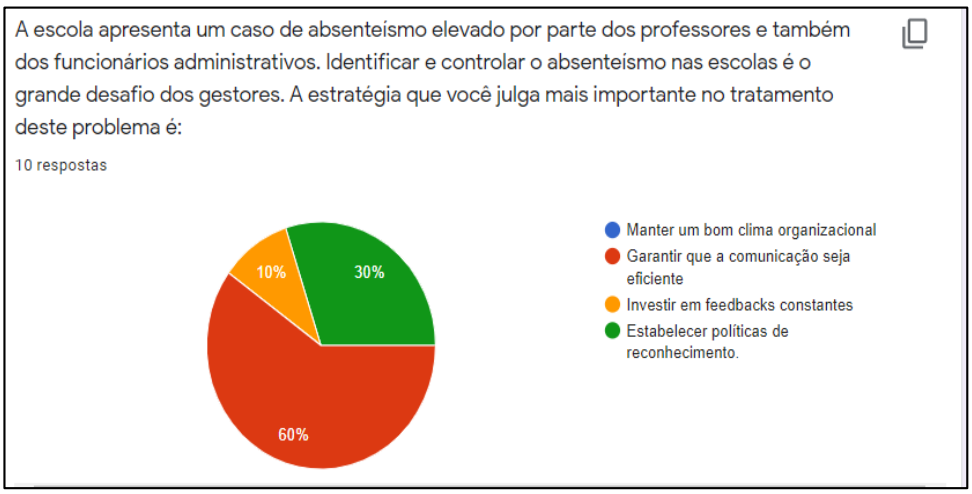
Figura 11 - Resultado da terceira pergunta do questionário sobre competências gestoras



Fonte: A autora (2021)

A situação problema, onde elenca o caso de absenteísmo, 60 % dos respondentes optaram por garantir que a comunicação seja eficiente. A competência comportamental no que diz respeito à Comunicação é a colocação da sua importância no ambiente escolar. Uma comunicação clara e institucional minimiza os impactos nas relações interpessoais e nos procedimentos das ações (Figura 12).

Figura 12 - Resultado da quarta pergunta do questionário sobre competências gestoras

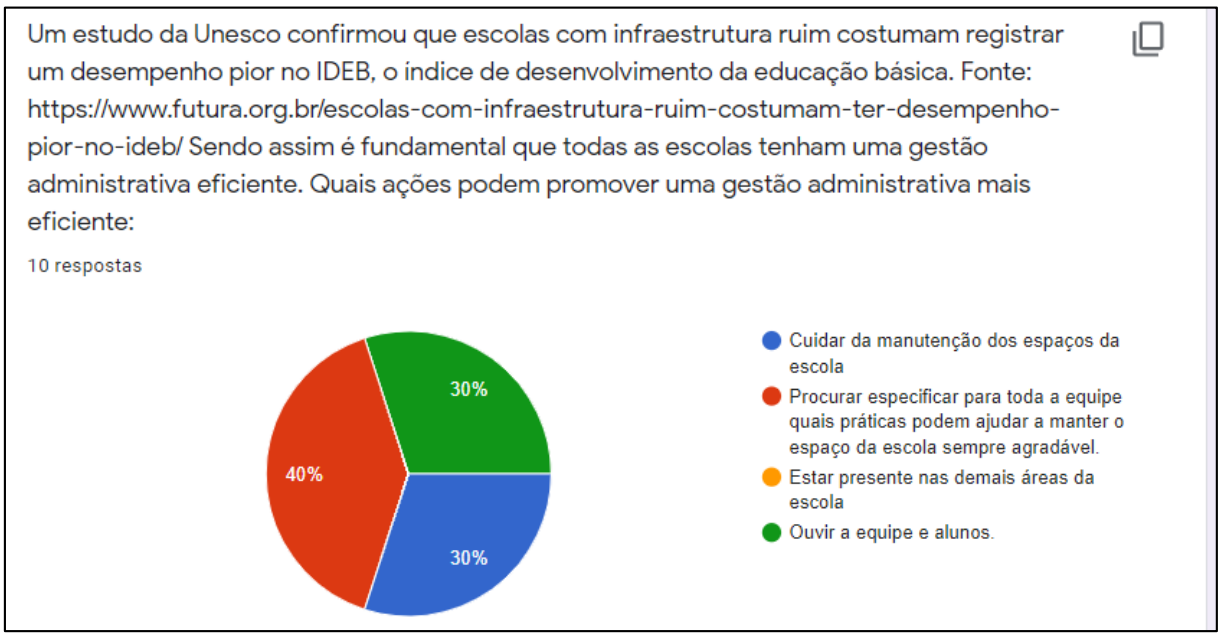


Fonte: A autora (2021)

Na análise desta quinta proposta sobre índices de desenvolvimento da educação básica ligados a questões de infraestrutura ruim das unidades escolares, 40% dos respondentes optaram que para promover uma gestão administrativa mais eficiente é preciso procurar especificar para toda a equipe quais práticas podem ajudar a manter o espaço da escola sempre agradável. Assim, a competência gestora é Utilizar a Comunicação clara, institucional para melhor integração da comunidade escolar.

Os outros 60% dos respondentes ficaram divididos em duas opções sobre cuidar da manutenção dos espaços e ouvir a equipe e alunos. A competência administrativa para um olhar adequado dos espaços escolares é uma importante ação a ser trabalhada (Figura 13).

Figura 13 - Resultado da quinta pergunta do questionário sobre competências gestoras

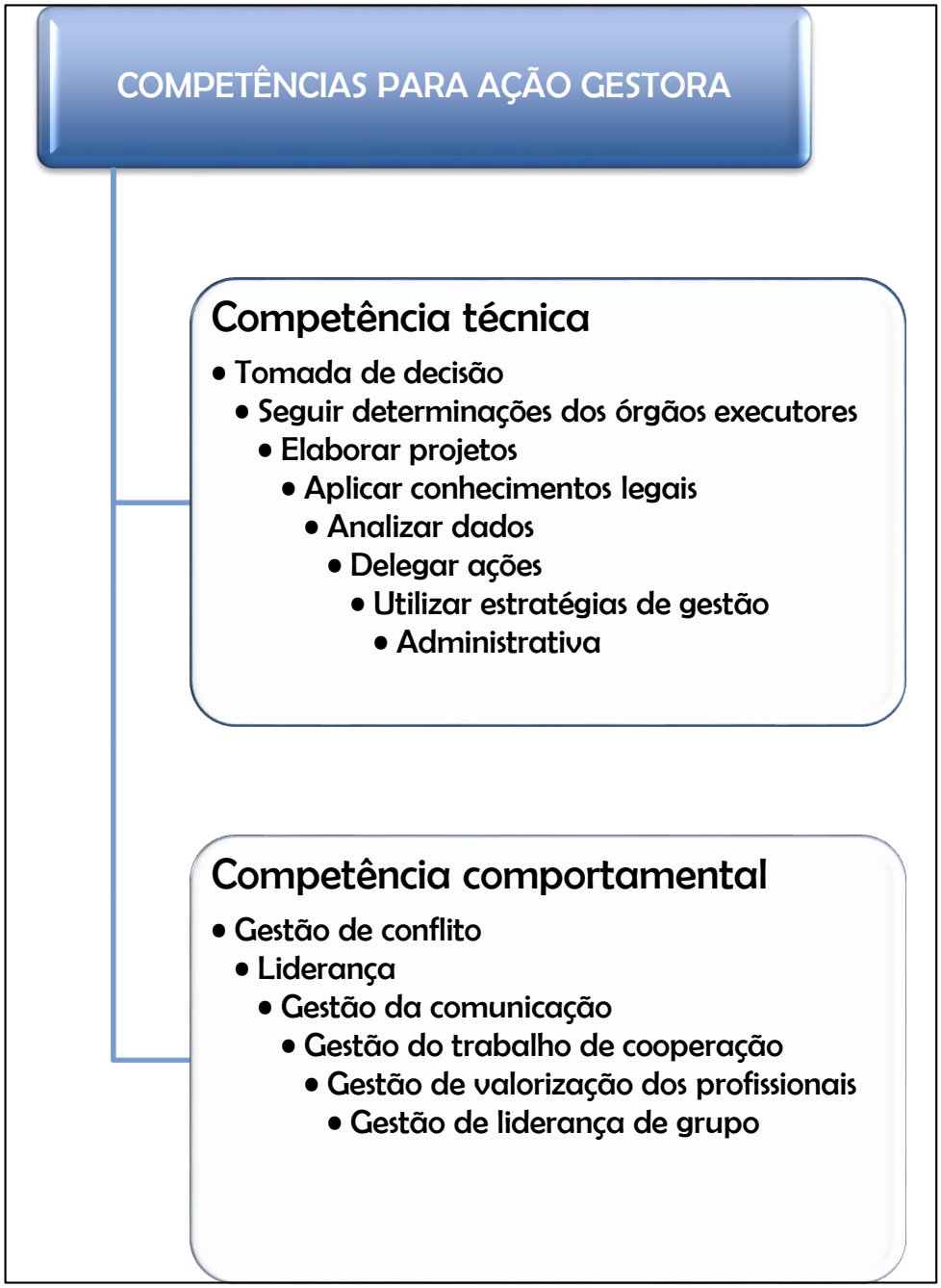


Fonte: A autora (2021)

Observa-se que, a maneira com a qual os gestores idealizaram uma solução para as diversas situações-problema sugeridas, demonstra que algumas competências necessárias, tais como a comunicação e o diálogo, ainda precisam ser melhoradas, uma vez que a gestão autocrática, pautada em aspectos burocráticos e rígidos ainda é uma realidade na maioria das escolas investigadas.

Em síntese, as competências elencadas durante as situações-problema, para ação gestora foram:

Figura 14 – Síntese das competências para ação gestora



O gestor escolar competente era aquele que, conhecedor dos determinantes teóricos, conseguia fazer com que a escola ascendesse e o aluno aprendesse. Esta abordagem do educador como um técnico, tende a ser modificada, quando a partir dos primeiros anos do século XXI,

as questões pessoais, intrínsecas ao sujeito, que remetem ao ser em si, antes defendidas por Paulo Freire, voltam a ser valorizadas. Todos estes fatores refletem a dimensão humana do exercício do educador.

O gestor não é um mero técnico, reprodutor de teorias e métodos; mas um ser humano integral, cujas condições sociopolíticas, psicológicas e emocionais, se relacionam com a sua formação acadêmica e teórica, determinando a práxis pedagógica. Ao analisar as competências gestoras, é essencial considerar os aspectos humanos, subjetivos, tais como os aspectos afetivos, psicológicos e sociais inerentes à formação profissional e de vida do gestor, bem como de todos aqueles que com ele convivem, seja no contexto familiar ou profissional.

5.3 INDICADORES DE PERFIL COMPORTAMENTAL A PARTIR DA AUTOPERCEPÇÃO DOS GESTORES

De acordo com as características DISC há quatro perfis comportamentais, que podem estar associados à prática gestora. Para cada perfil, há características específicas que descrevem o comportamento das pessoas mediante determinadas situações. Ao perceber que os gestores entrevistados tinham necessidade de caminhos para uma avaliação de si mesmos, foi proposto este teste, não como ferramenta para determinar o perfil, mas para auxiliar na autopercepção a respeito dos perfis e características predominantes de cada um.

O teste consistiu em enumerar diversas palavras, com valores de 1 a 3, sendo: 1 – para o que você é (característica predominante); 2 – para o que você considera que precisa ser; 3 – para o que você considera não elegível para o seu perfil. Após a enumeração das palavras, os gestores chegaram ao resultado, computando aquelas cujo valor indicado foi (1 – Para o que você é) (Apêndice C). Dessa forma cada entrevistado encontrou o seu perfil dominante, sendo importante analisar cada palavra, fazendo uma reflexão sobre a forma de pensar e agir no cotidiano da gestão escolar (Quadros 12 e 13).

Os resultados da análise do quadro de palavras dos descritores dos fatores DISC, considerando para análise o (1- o que você é), feita pela ferramenta WhatsApp, com as dez pessoas entrevistadas estão descritos no Quadro 12.

Quadro 12 - Palavras trabalhadas em características DISC

Dominância	Influência
● Objetivo ● Confiante ● Competitivo ● Despretensioso ● Ousado ● Comedido	● Articulador ● Carismático ● Entusiasta ● Reservado ● Formal ● lógico
Estabilidade	**Conformidade**
● Compreensivo ● Metódico ● Bom ouvinte ● Ativo ● Ansioso ● Impetuoso	● Disciplinado ● Questionador ● Assume risco ● Desorganizado

Fonte: Adaptado de Ribas (2021)

Quadro 13 – Resultado do fator comportamental predominante dos entrevistados

PARTICIPANTE	FATOR PREDOMINANTE	CONCEITOS DOS FATORES
B **D** **F** **I**	D – Dominância	Querem vencer, superar obstáculos, gostam de desafios, podem parecer muitas vezes incansáveis.
C **J**	I – Influência	Sociáveis, facilidade para se relacionar e comunicar, alegres, divertidos e otimistas.
A **H** **G** **E**	S – Estável	“Calmos, valorizam relacionamentos de longa data e buscam terminar o que começam, com planejamento e método” (p. 38)

Fonte: Adaptado de Ribas (2019)

5.4 AUTOANÁLISE QUANTO AO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Segundo Torrego (2003), a mediação é uma forma de resolver os conflitos, em que os grupos ou pessoas envolvidas no confronto recorrem a uma terceira pessoa imparcial, que recebe o nome de mediador. Uma característica da mediação é a negociação cooperativa, considerada fundamental para a resolução de conflitos, que tem por objetivo a manutenção da relação anterior das partes envolvidas.

Através da mediação, variados benefícios podem ser produzidos em diversos níveis, tanto nos espaços mais abrangentes e públicos da sociedade em geral, como nos ambientes mais restritos de organização em que a mediação é realizada, além de trazer benefícios ao indivíduo.

O teste de gestão de conflitos realizado com os gestores participantes da pesquisa foi elaborado pelo professor Afonso Celso Tanus Galvão e ainda está em fase de validação. Consiste em questões as quais devem ser respondidas por pontuações, que conduzirão ao resultado de estilo predominante de gestão de conflitos (Apêndice D).

Os resultados (Quadro 14) apontam para dois estilos predominantes: colaborador e compromissado. Estes dois estilos confirmam as características inerentes aos gestores, ao fazer a autoanálise durante a entrevista no Google Meet. Todos apontaram o espírito colaborativo e o compromisso como competências essenciais a um gestor democrático e descentralizador. Apenas um gestor obteve como resultado, os estilos evitador e acomodador. Outro fato a ser observado é a predominância de dois estilos para um gestor, o que é compreensível, e bastante possível, uma vez que diversas características podem fazer parte da ação gestora no cotidiano escolar.

Quadro 14 - Resultados do teste de estilos de gestão de conflitos

PARTICIPANTE	RESULTADO	CARACTERÍSTICAS DOS ESTILOS
A	COLABORADOR/ COMPROMISSADO	COLABORADOR: É um estilo do tipo ‘ganha-ganha’. Aqui, problemas são resolvidos de um modo que não é simplesmente justo, mas que é bom para todos os envolvidos. Os lados se comprometem de modo honesto, dando suas perspectivas e preferências, de modo que se encontre soluções convergentes. Ambos os lados conseguem o que querem. Sentimentos negativos são minimizados.

PARTICIPANTE	RESULTADO	CARACTERÍSTICAS DOS ESTILOS
B	COLABORADOR	COMPROMISSADO: Nesse estilo, conflitos são resolvidos num caminho do meio, o qual atende parcialmente a cada uma das partes. Envolve flexibilidade para que se consiga ceder algumas coisas e receber outras.
C	COMPROMISSADO	EVITADOR: É uma abordagem não confrontante a problemas. Envolve comportamento passivo que desiste ou alivia questões para manter relações interpessoais que seriam danificadas pela confrontação aberta.
D	COMPROMISSADO	ACOMODADOR: O estilo acomodador envolve entregar-se ao outro ou aliviar conflitos para manter relacionamentos e criar unidade.
E	COLABORADOR	
F	COLABORADOR	
G	COLABORADOR/ COMPROMISSADO	
H	EVITADOR/ ACOMODADOR	
I	COLABORADOR	

Com a prática da mediação, observa-se que o modelo de resolução de conflitos produz resultados positivos em toda a comunidade educativa, nos envolvidos no problema, que tem a oportunidade de serem escutados e também nos alunos que assumem o papel de mediadores. De acordo com Pacheco (2006, p. 190), “além de aprenderem sobre os mecanismos de resolução de conflitos, desenvolvem novas habilidades de comunicação e de imparcialidade. Sendo capazes, no cotidiano escolar, de trabalhar para a sua prevenção”.

Para que se possa pensar em inserir as atividades de mediação dentro do ambiente escolar, é preciso refletir sobre o contexto atual da educação brasileira. Quais são as suas principais características, seus fundamentos e como ela enxerga a realidade social em que está inserida. De modo que as estratégias de mediação possam ser aplicadas de maneira efetiva, criando um espaço escolar mais acolhedor e seguro para os alunos.

A tradição pedagógica brasileira sempre esteve ancorada em um caráter disciplinador, e os processos de ensino e aprendizagem possuem uma função moralista, que visam a ordem e estabilidade no contexto escolar. De modo que a ordem criada dentro do espaço escolar é vista como prioridade, em detrimento da própria difusão do conhecimento (SAVIANI, 1999).

Quando a postura do disciplinado é de submissão acrítica a uma autoridade, como sugere o modelo escolar tradicional brasileiro, as ações realizadas na sala de aula tornam-se "um comando", uma ação vinculada às especificidades pré-determinadas para a execução das atividades, de modo que, a aquisição de novos conhecimentos se transforma em uma ação de ordem secundária.

Porém, a disciplina, concebida basicamente como um mecanismo produtor de obediência dentro de uma determinada relação de poder (FOUCAULT, 1999), é compreendida como um conjunto de normas, regras e padrões estabelecidos por uma comunidade ou instituição, com o objetivo de assegurar um funcionamento ordenado.

No contexto do diálogo, a escuta se faz imprescindível para a comunicação. Em um espaço democrático, em que todas as partes, estudantes e os profissionais da educação devem ter o espaço igualitário de fala e escuta, para o desenvolvimento das atividades, atendendo as demandas de todas as partes. Um novo olhar sobre a função de educar deve ser praticado dentro do espaço escolar e sobre o adolescente, por entender que a educação que atualmente é oferecida não pode ficar indiferente aos problemas sociais nem aos indivíduos que estão inseridos nesse contexto.

Freire (1996), afirma que, os profissionais da educação devem utilizar das oportunidades que ocorrem na sala de aula para incentivar o diálogo, as relações com os estudantes, a partir do respeito às diferenças, a coerência entre o que o profissional fala e o que ele realiza, construindo assim uma segurança nessa relação, indispensável para o processo de aprendizado.

Escutar significa ter a disponibilidade permanente para a fala, ações e diferenças do outro. A verdadeira ação de escutar possibilita o direito de se posicionar, concordando ou não com o que é dito, pois através da escuta é que se é possível um melhor preparo para a conversação, aceitando e respeitando as diferenças e opiniões do outro (FREIRE, 1996). O diálogo permite aos indivíduos o desenvolvimento dos processos de internalização e dos significados construídos culturalmente, fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes.

A prática do diálogo é uma constante na gestão de conflitos observada nas falas dos gestores, durante as entrevistas no Google Meet. Neste teste para identificar os estilos de gestão de conflitos, esta prática foi confirmada por meio das características evidenciadas como predominantes, que exigem do gestor, uma postura dialógica, tais como colaborador e compromissado.

Entretanto, foi observado que alguns gestores não conseguem tecer um diálogo à luz de uma metodologia de gestão de conflitos, com encaminhamentos que visem uma escuta sensível, ativa, capaz de respeitar e evidenciar as opiniões divergentes, de forma produtiva, para chegar a um caminho para a resolução de problemas. Outros dizem exercitar constantemente o diálogo, para a mediação dos conflitos, como uma forma de aprender a assumir uma gestão democrática. Outros ainda se dizem assumir demasiadamente a tarefa de gerenciar os conflitos, devido à dificuldade de descentralizar o poder gestor, sendo que ficam sobrecarregados e acabam por não respeitar o papel de mediador dos outros profissionais que atuam na escola.

5.5 NARRATIVAS DE SI NA CONSTRUÇÃO DA AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR-GESTOR ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Para conhecer como ocorreram as práticas gestoras dos participantes, durante o período de pandemia de Covid-19, foi solicitado que cada um realizasse uma narrativa escrita e enviasse por e-mail. Foram selecionados diversos trechos das narrativas, que revelam o cenário das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, no processo de adaptação às medidas restritivas para o controle da pandemia.

Assim que foi constatado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, em março de 2020, diversas medidas foram tomadas. Uma das primeiras medidas de contingência foi a suspensão das aulas em todas as instituições de ensino. As escolas foram fechadas e os alunos ficaram sem aula alguns dias, em algumas escolas e até meses em tantas outras de diferentes estados do Brasil. Havia uma incerteza grande a respeito do tempo de controle da pandemia; ninguém tinha ideia de como tudo ocorreria e grande parte acreditava que toda aquela situação não passaria de alguns meses, como expressa o participante A, em um trecho da sua narrativa.

> O ano era 2020, a partir de março foi muito tenso, víamos de um ano com um bom resultado nas avaliações internas e externas, começamos o ano letivo com ideias, planos, metas, alinhados com nossa equipe. Mas a vida nos provou mais uma vez sua efemeridade: A pandemia do Covid 19 explodiu. Chegamos a pensar que seria em 1 mês, depois em 2 meses, mas não foi (Participante A).

Esta tensão emocional foi compartilhada pelos educadores brasileiros, de escolas públicas e privadas. As incertezas diante de um desconhecido assustador, um vírus que se dissemina rapidamente e levando tantas pessoas a óbito, provocou ora esperança de que tudo logo acabaria e voltaria ao normal, ora desespero, por acreditar que tão sedo a situação no país

não se resolveria e constatação de que era preciso tomar medidas mais resolutivas, de modo a assegurar o ensino dos conteúdos mínimos necessários aos estudantes.

Assim, diversas medidas foram tomadas, para viabilizar o ensino a distância, por meio de aulas síncronas ou assíncronas, fazendo com que professores e alunos pudessem ensinar e aprender, em meio a tanta diversidade. Plataformas de comunicação digital começaram a ser largamente usadas, tais como o Google Meet. O WhatsApp também passou a fazer parte do dia a dia do cotidiano escolar; como instrumento de simulação da sala de aula, os ambientes virtuais criados para este fim foram também utilizados, destacando-se o Google Classroom. Para o compartilhamento de atividades e até mesmo avaliações, o Google Forms também passou a ser utilizado. Estas ações de mudança de perspectiva, de uma sala de aula física, para um ambiente virtual de aprendizagem foram descritas por diversos gestores, como observa-se na fala transcrita.

> Fazíamos reuniões online semanais com os professores, depois fomos afunilando com os grupos por área, tínhamos o compromisso e a responsabilidade de fortalecer a equipe. Os docentes prepararam apostilas para os alunos buscarem presencialmente, criaram quiz online pela plataforma Classroom, atividades pelo Google Forms, que eram compartilhadas pelos grupos de Whats App (Participante A).

Ao refletir sobre o processo de adaptação da escola ao período de pandemia, com as mudanças necessárias, de um sistema totalmente presencial para um ensino totalmente a distância, em 2020, e agora em 2021, aos poucos se transformando em um sistema híbrido de ensino, diversos gestores relataram não só as questões emocionais, mas também as fragilidades técnicas, de dificuldade de conhecimento dos gestores e professores quanto ao uso das tecnologias educacionais digitais, e de ineficiência técnica, por conta da falta de equipamentos adequados.

Em meio à necessidade da escola e dos educadores e alunos para lidar com as ferramentas digitais de educação, bem como os problemas emocionais decorrentes do cenário pandêmico, os gestores precisam atuar “administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias” (PERES, 2020, p. 24).

Ainda foram citados nas narrativas, os paradigmas educacionais vigentes, centralizados em abordagens tradicionalmente presenciais, sem o uso das tecnologias digitais, que foram inexoravelmente reavaliados. A este respeito o Participante E relatou:

> A pandemia, no âmbito da educação, trouxe não só uma série de modificações, transformações, mas, principalmente, desafios. Existiam paradigmas estagnados que foram abalados por mudanças necessárias e que ocorreriam, gradativamente, mas com a pandemia ocorreram de uma forma bem mais veloz.
> A sociedade estava acostumada a uma postura extremamente comum em relação à educação básica, existiam prédios que recebiam alunos diariamente, estes estudavam no período da manhã ou no turno da tarde, ou até mesmo, no integral, os discentes entravam, recebiam conteúdos, vivenciavam experiências e atividades diversas com seus companheiros de escola, às vezes existiam certos conflitos, os pais eram chamados, algumas vezes compareciam, outras não conseguiam ir até a escola por motivos diversos; e assim, o dia a dia escolar ocorria. Responsáveis que deixavam seus filhos na escola, professores preocupados com o aprendizado interno e externo, avaliações existentes na própria escola e outras de caráter externo, planejamentos que deveriam ser cumpridos e tudo caminhava. De repente, no dia 13 de março de 2020, tudo se modifica, uma pandemia passa a acometer a toda a população mundialmente. E o que fazer? Alunos, professores deveriam permanecer em casa, como seria?
> E, a partir deste dia, o sistema educacional deveria ser reinventado, professores que não tinham contato com o ensino remoto, híbrido ou à distância deveriam iniciar estas práticas, muitos com equipamentos de informática obsoletos, celulares não tão potentes deveriam iniciar uma educação que ultrapassasse a distância e chegasse até ao seu aluno. E assim foi feito, muitos professores começaram a usar vídeos, podcasts e outros preocupados com o processo ensino aprendizagem, no entanto ainda havia alguns que se recusavam a ultrapassar estas barreiras e permaneceram em um local comum do "não consigo", "não posso", "não tenho qualificação", "não vou usar meu computador e minha internet" e nestes casos o aluno ficou com mais defasagens (Participante E).
> Uma outra questão, em nossa comunidade foi o ensino online, foi muito questionado por pais e alunos, pois a maioria não tem internet e aparelhos que suportem essa tecnologia, muitos nunca entraram no ensino online, muitos também relataram que mesmo com o aparelho e com a internet não se sentiam à vontade com essa forma de estudo, mesmo com toda orientação e suporte dado por nós (Participante A).

A preocupação com a aprendizagem foi fator preponderante para esta mudança de presencial para EAD e deste, para o ensino híbrido, que ainda está em processo de construção. Crianças e adolescentes afastados da escola se viram desamparados neste sentido, sem uma perspectiva de aprendizagem. Aqueles que estavam no 3º ano do Ensino Médio evidenciaram o quanto a ausência da escola, prejudicou suas vidas. Muitos, por sentirem-se despreparados, não realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros tantos que tentaram se viram muito mais inseguros e temerosos, por sentir-se despreparados. Para auxiliar estes alunos, diversas escolas procuraram meios digitais, tais como as aulas por meio do Google Meet, e realizaram simulados de provas do ENEM, por meio do Google Forms, como caminhos para preparar estes alunos.

De um momento para outro, todos os participantes da comunidade escolar passaram a restringir-se ao ambiente doméstico, levando para casa, as práticas de ensino e aprendizagem. A falta de sinal de internet e de equipamentos adequados têm sido os problemas mais apontados pelos gestores. Tanto alunos quanto os próprios gestores e professores convivem com estes

desafios. Para superá-los, passaram a fazer parte do cotidiano do gestor, as reuniões pelo Google Meet, quase semanalmente, reuniões com a Secretaria de Educação, tendo em vista a viabilização de soluções para a continuidade da prática educativa.

Após um ano de luta para manter o ensino ainda que a distância, as escolas voltaram ao ensino presencial, com protocolos de segurança, para evitar a disseminação do Coronavírus, em meio a momentos turbulentos de suspensão das aulas, retorno com número reduzido de alunos e novamente suspenção, e retorno, com o desenvolvimento de estratégias de ensino híbrido.

Ao avaliar os pontos positivos e negativos do processo de gestão escolar desde 2020, até o presente momento (junho de 2021), vivenciado com o retorno às aulas presenciais, as narrativas evidenciaram as preocupações dos gestores com o fomento à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, além do receio de contaminação pelo Covid-19.

> O que aprendemos em 2020: São em tempos desafiadores, que realmente desenvolvemos nosso potencial. Contudo, vimos que existem muitos pontos positivos e muitos negativos. Em 2021 esses pontos aumentaram e muito. Como pontos positivos, podemos citar a volta eufórica dos alunos, mesmo em escala pequena, e sua vontade de estudar presencialmente novamente, muitos professores também voltaram com muita euforia, mas também com muita preocupação, pois não tinham tomado, ainda a segunda dose da vacina. Encontraram ali, a ´´escola dos sonhos´´, segundo relato deles, poucos alunos por sala, tudo organizado, alunos interessados e atentos as tarefas propostas. Como pontos negativos, principalmente foi a forma repentina de retorno, sem uma definição clara, com regras para toda a Seeduc, isso levou a muitas discussões, até chegarmos a um ponto comum (Participante C).

Para contribuir com a motivação de alunos e professores, os gestores vêm lançando mão de diferentes estratégias, as quais incluem, além das reuniões virtuais, mensagens de encorajamento, pré-disposição para o diálogo e uma escuta sensível, e atenção redobrada com a conduta do ensino. A este respeito a participante B descreve:

> Motivação é a palavra. E aí, contamos com toda a Equipe. Frases de estímulos, Ligações, Mensagens, Vídeos Motivacionais, tudo pra fazer nosso aluno não parar de estudar, está dando certo. Para aumentar a ligação dos alunos com a Escola, montamos 16 Grupos de Whatsapp, um para cada turma, o Grupo do Grêmio e mais um para os Responsáveis. A Equipe Diretiva participa de todos esses Grupos. A Coordenadora e a Orientadora Educacional fizeram a Eleição Virtual dos Representantes de Turma e mais um Grupo de trabalho foi criado.
> Mas e os nossos Professores, estavam preparados pra tudo isso? Não! Agora, a palavra é Superação. Superar as dificuldades, mas acima de tudo o preconceito. Preconceito de se achar velho demais no magistério, para mudar de uma hora pra outra sua metodologia de Ensino. Sair do seu status quo, da sua ‘casinha’, para um mundão virtual com inúmeras possibilidades. Pois é, mas saímos. Inovamos. Criamos. Nos superamos. A maior superação para o ser humano é se superar constantemente.

Ao refletir sobre as ações realizadas durante a pandemia, a gestora D relata o quanto foram importantes os avanços alcançados, mediante a situação de emergência. Também aborda o quanto o seu trabalho "incansável" resultou em mais participação e motivação dos alunos, no processo de aprendizagem, fato que atribui a uma ação gestora participativa e integradora, como descreve:

> Nossas ações realizadas no dia a dia foram incansáveis, o que fez surtir grandes avanços. Atualmente conseguimos resgatar muitos alunos que já haviam desistido, verificamos que nossos alunos estão mais estimulados e participativos, melhoramos nossos contatos com os responsáveis, pudemos verificar maior proximidade, por mais paradoxo que seja, com os alunos e suas incertezas e queixas (Participante D).

Esta comunicação mais próxima com os pais e responsáveis dos alunos, foi citada por todos os gestores. Falam o quanto foi necessário promover um diálogo constante, para que estes pudessem aderir ao sistema de aulas a distância e incentivar os seus filhos. Também por meio desta prática dialógica, os gestores relataram que "nem sempre se tratava de solucionar problemas, mas principalmente, oportunizar o desabafo" (Participante H).

Assim, identifica-se nas habilidades gestoras, uma diversidade de competências técnicas e comportamentais, as quais vêm sendo transformadas à medida que a sociedade se transforma. Assim, com a necessidade de adaptar-se ao contexto pandêmico emergiu a necessidade de instruir-se e adquirir novas competências (PERES, 2020). Ainda que a preocupação dos gestores inclua a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento escolar, outras preocupações passaram a fazer parte deste universo escolar: o cuidado com os protocolos de segurança, tendo em vista a saúde de todos e a redução do contágio. Também passou a fazer parte de forma mais intensa, a preocupação com a realidade socioeconômica dos alunos, professores e familiares, devido à crise econômica que vem ocorrendo com a pandemia.

> Houve uma preocupação em manter vínculos entre os profissionais e a escola e entre a escola com os alunos, devido ao grande stress apresentado diante da nova realidade, na qual ninguém estava preparado. O vínculo sócio emocional foi o alicerce que deu toda uma base para prosseguir o trabalho de ensino aprendizagem. O olhar globalizado, tanto em relação aos alunos quanto aos profissionais obteve destaque cada vez maior, observando o aluno de forma individualizada, com o intuito de auxiliar o seu caminhar dentro das possibilidades de aprendizagem apresentada, possível no momento de pandemia e dando estrutura ao professor para a realização desse trabalho (Participante J).

O vínculo afetivo é essencial à aprendizagem e faz parte das relações humanas construídas no contexto escolar. A ausência da atividade escolar presencial gerou forte impacto

na vida de professores, alunos e seus familiares. Com o convívio bruscamente interrompido com o fechamento das escolas, deixou em suspensão a construção dos laços de amizade entre os escolares, a aproximação entre professores e alunos, que os permite conhecer-se mutuamente e gerar caminhos facilitadores do ensino e aprendizagem.

> [...] por mais que as instituições busquem colocar em prática todas as orientações, que se empenham em minimizar os transtornos acarretados pela brusca mudança no processo educacional, as resistências encontradas e percebidas durante esse processo estão intimamente ligadas às questões que são estabelecidas por meio dos vínculos afetivos, os quais se estabelecem em todo e qualquer processo de socialização do indivíduo, inclusive no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; MENDONÇA, 2021, p. 114).

As relações afetivas foram descritas nas narrativas como um aspecto que sofreu grande impacto durante a pandemia e que, ao mesmo tempo alimentou de esperança e desejo de prosseguir na jornada educativa. A sensibilidade dos gestores quanto ao sofrimento dos professores e alunos, sendo que alguns deles adoeceram de Covid-19 ou conhecem alguém que adoeceu ou até mesmo faleceu como vítima desta doença, fez toda a diferença na manutenção da escola como um ambiente de resistência, vivo, cheio de trocas afetivas e de cumplicidade no processo de aprender e ensinar.

Convém observar que ao construir suas narrativas, recordando as vivências ocorridas enquanto gestores em tempos de pandemia, os gestores tiveram a oportunidade de, criando um registro autobiográfico, rever as próprias ações gestoras e refletir sobre as práticas e seus resultados, tendo em vista a melhoria da qualidade da gestão escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada durante o período de junho de 2020 a julho de 2021 com dez gestores de dez escolas públicas estaduais de dois municípios do Rio de Janeiro provocou reflexões inevitáveis acerca da ação gestora, suas competências e características comportamentais, diante a pandemia de Covid-19. Os relatos obtidos demonstraram o quanto os gestores têm sido proativos, compromissados e solícitos, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação, mesmo diante a adversidade enfrentada. Ficaram evidentes também, algumas fragilidades na ação gestora, decorrente do pouco conhecimento em relação a competências necessárias ao papel pedagógico e administrativo do gestor escolar.

Neste processo, ao analisar a ação gestora, foi necessário revisitar os aspectos teóricos a respeito da gestão escolar e compreender como estes estão presentes no cotidiano laboral. Foi constatado que embora os gestores defendam e acreditem em uma postura descentralizadora, dialógica e democrática, ainda têm dificuldade de conduzir o seu trabalho desta forma, devido às referências pessoais, de aprendizagem pretérita, de influência social, cultural e familiar.

Contudo, o desejo de saber cada vez mais, e conhecer mais, para tornar-se melhores gestores foi unânime entre os dez entrevistados, fato que conduziu a pesquisadora para um olhar mais atento a respeito da formação continuada destes gestores. Assim emergiram os testes de perfil comportamental, de competências e de gestão de conflitos, utilizados como instrumentos de motivação à reflexão e desejo de buscar novos caminhos para uma formação gestora.

Os resultados das entrevistas e da aplicação dos testes convergiram para uma prática gestora onde as competências e habilidades necessárias estão presentes, proporcionando ao gestor e à pesquisadora, um conhecimento a respeito das características predominantes de estilo de gestão de conflitos e perfil comportamental.

Tais testes não foram aplicados com o intuito de produzir resultados específicos e estanques, mas sim, como ferramentas, somadas a tantas outras, de autoconhecimento, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, fazendo com que os gestores não se limitem às formas mentais já cristalizadas e ampliem as estratégias para lidar com os problemas presentes no cotidiano escolar.

Assim, os produtos educacionais criados contribuíram com o processo de autoconhecimento e reflexão crítica dos gestores, resultando em um movimento positivo de

cada participante em direção ao encontro de novos instrumentos de conhecimento técnico e comportamental, tendo em vista as boas práticas gestoras.

Desenvolver esta pesquisa foi de grande importância, pois permitiu uma aproximação maior com a realidade destes gestores escolares, por meio das palavras por eles proferidas, como um caminho para, por meio das reflexões e narrativas autobiográficas, construir uma prática de gestão escolar cada vez mais embasada em estratégias essenciais à condução do processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário, o desenvolvimento de novos estudos, a fim de traçar um diagnóstico cada vez mais amplo e profundo a respeito da gestão escolar neste contexto de pandemia, de tal modo que possa auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e de políticas que versam sobre a educação digital do gestor escolar.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; MAGALHAES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições Loyola; Edições 70 LTDA, 2011.

BARROS, Clautides Leite Guimaraes. **O papel do gestor na mediação das relações no contexto escolar** - Julho, 2014

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico**. 4. Ed. Fortaleza: Nacional, 2007.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006.** Brasília, D.O.U. de 8.8.2006.

_____. **Diálogo e mediação de conflitos nas escolas:** guia prático para educadores. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília, DF, 2014b.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.010, de 26 de Junho de 2014**. Brasília, 26 de junho de 2014c.

BONOME, J. B. V. **Introdução à Administração**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Gestão escolar e suas competências:** um estudo da construção social do conceito de gestão. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências:** e gestão do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009. 176 p.

CARNEIRO, Neide Abadia. **Gestão Democrática em Escola Pública:** Ressignificando o papel do gestor. IPAMERI/GO – JUN/2020

CERQUEIRA, Leonardo Meirelles; GONZALEZ, Wânia; BERNARDO, Elisângela da Silva. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 676-692, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/894/89446960009/html/. Acesso em 10 jul. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. Pol, públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan/mar: 2007. Disponível em: HTTP://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 17 Jul. 2021

CHRISPINO, A.: CHRISPINO, R. S. P. **Politicas Educacionais de redução da violência:** mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CODA, Roberto. **Competências comportamentais**: como mapear e desenvolver competências pessoais no trabalho. São Paulo: Atlas, 2016.

COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias.** Desafios e Perspectivas na Educação. 1º Ed. Clube dos Autores, 2011

DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CLEGG, S.; C. HARDY, C.; NORD, w. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. v. 1. p. 105-133, São Paulo: Atlas, 1998

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, Ago. 2006.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. Tradução: Irene de Bojano e Mário de Souza. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FENILI, Renato. **Teorias Organizacionais ou Administrativas**. IGEPP, 2017.

FERREIRA, Ademir; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias**: Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea [online]**. v. 5, n. spe, pp. 183-196, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 25 Jul. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1979.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento; NAJJAR, Jorge. A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 49-66, mar., 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Naira Melissa da Silva. **Gestão Educacional e Competências pedagógicas no ensino da matemática:** realizações e desafios em Boa Vista/RR. Dezembro/2014.

HONORATO, Hercules Guimarães. O gestor escolar e suas competências: Liderança em discussão. **ANPAE, Iberoamericano**, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007

JUNG, Carl. **Tipos Psicológicos**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1971

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação:** Balanced scorecard. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Organização orientada para a estratégia**: como as empresas que adotam o Balanced scorecard prosperaram no novo ambiente dos negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000

LACOMBE, Francisco José; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração:** Princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2003.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**, São Paulo: Ática. 2005

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA JUNIOR, Anaud Soares de. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação**: do dialético ao virtual. 1ª reimpressão. Salvador: EDUNEB, 2013.

LORENZONI, Rosilãne de Lourenço. **O papel dos gestores escolares frente aos conflitos educacionais na relação pedagógica**. Santa Maria – RS – Brasil – 2007.

LOSS, Adriana Salete. **Ampliação das Inteligencias intra e interpessoal nos espaços educativos**. Curitiba, PR: Appris, 2013

LÜCK: Heloísa. **Gestão educacional:** estratégia, ação global e coletiva no ensino. In. FINGER, A. etal. **Educação:** caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de janeiro: DP&A editora, 2002.

_____: Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2008. Série Cadernos de Gestão.

_____ **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a formação de seus Gestores.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. Revista **e**m Aberto. Brasília. v. 17. p. 11-33, 2000.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A gestão participativa na escola**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ática, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2021.

MANFRIM. Escalada, queda e renovação da Burocracia. **Jornal de Brasília online**, 03 fev. 2019. Disponível em: https://jornaldebrasilia.com.br/blogs-e-colunas/professor-m/escalada-queda-e-renovacao-da-burocracia/. Acesso em: 10 jul. 2021.

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

MARIANI, Celso Antonio. Método PDCA e ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos industriais: um estudo de caso. **RAI – Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 110-126, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79051/83123. Acesso em: 20 set. 2021.

MARSTON, William Moulton. **As Emoções das Pessoas Normais**. São Paulo, Sucess for you, 2016.

MAXIMIANO, Antonio César Amauri. **Teoria Geral da Administração**: da Revolução Urbana à Revolução Digital. São Paulo: Atlas, 2007.

_____, Antonio César Amauri. **Introdução à Administração.** São Paulo: Atlas, 2007.

MEZZAROBA, Carina Baccin. **A contribuição da gestão para mediação de conflito nas relações interpessoais, na perspectiva do diálogo**. UFFS – 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3390. Acesso em: 19 Jul. 2021.

MONTEIRO, Janine Kieling; ESPIRITO SANTO, Fabiana Cobas do; BONACINA, Franciela. Valores, ética e julgamento moral: um estudo exploratório em empresas familiares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 237-246, Ago. 2005.

MORAES, Anna Maris Pereira. **Introdução à Administração**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Centro de Formação e Aperf. Profissional, 1988.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal, s.d.

MÜLLER, Alcione. Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre. [Mestrado em Educação]. Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/725/1/amuller.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

ORTEGA, Rosário et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências:** tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, 2020, p. 20-31.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEREIRA, Lúcia Helena Esteves. **Institucionalização do modelo de Gestão Integrada da Escola (GIDE)**: um estudo de caso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro sediadas em Volta Redonda. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Orientadora: Sandra Regina de Holanda Mariano. Programa de Pós-Graduação em Administração, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2017.

PEREIRA, Gessica da Silva et al. Como diretores, gestores, proprietários e secretarias municipais de Educação estão apoiando e dando suporte às (aos) docentes durante a pandemia? In: CUNHA, Ana Luiza Salgado; COSTA, Glauber Barros Alves (orgs.) **Relatório de Pesquisa**: Os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia. Caetité? UNEB, 2021. p. 41-45.

PORTO, Gilberto. **Natureza e evolução do pensamento administrativo**: abordagens clássica, humanista, burocrática, sistêmica e contingencial. Aula 1. Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas – IGEPP. 2013.

RAMOS, Maria B. J.; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar:** diferentes olhares e práticas. Porto Alegre; PUCRS. p. 299. 2011

RIBAS, Alexandre. **DISC**: Tudo que você precisa saber mesmo. São Paulo: Success for You, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC Nº 4.768 de 07 de fevereiro de 2012.** Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo Decreto Nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012 e dá outras providências. DOU, 08 fev. 2012.

RESENDE, Enio J. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências. 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2003.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. REH- **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, p. 110-131, jan-jun, 2021.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **Gestão democrática nas escolas e Progestão**: que relação é esta? [Mestrado em Educação]. Instituto de Biociências – Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90065/scotuzzi_cas_me_rcla.pdf;jsessionid=B7637B3EBF567CCD8EA0C0F624EE4518?sequence=1. Acesso em: 22 set. 2021.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

SERRA, J.M. Paulo. **Alienação**. Lusosofia. 2003.

SEUFETELLI, Fabricio. **A atuação dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) na Regional Norte Fluminense (SEEDUC-RJ)**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2015. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/a-atuacao-dos-agentes-de-acompanhamento-da-gestao-escolar-aage-na-regional-norte-fluminense-seeduc-rj/. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista: Conteúdo**. Capivari. v. 1, n. 2, p. 67-83, jul/dez 2009.

SIQUEIRA, Antonia Maria dos Santos. **Os princípios da organização focada na estratégia**: um estudo em empresas vencedoras do prêmio nacional de qualidade. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14999/1/AntoniaMSS_DISSERT.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021

SPRANGER, Eduard. **Tipos de pessoas**. São Paulo: Success for you, 2016.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo: Atlas S.A., 1995.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. v. 24, n. 1, p. 186-194, jun. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/prc/a/6DMNMfRqyqFzMd4Vtbvtw7x/?lang=pt# Acesso em: 10 jul. 2021

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Lunana; MOURA, Luiza C. S. G. de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), v. 2, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57/100. Acesso em: 10 mar. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA NO GOOGLE MEET

1- Quanto tempo você atua nessa unidade escolar como gestor?

2- Qual a sua formação acadêmica?

3- Você cursou alguma especialização?

4- O que o levou a fazer a especialização?

5- Como você vê a ação docente na sua unidade escolar?

6- Você percebe alguma diferença ou proximidade entre o fazer docente e a sua atuação como gestor?

7- O que o levou a decidir ser um gestor?

8- Você considera que o trabalho do gestor aproxima ou afasta do fazer da docência?

9- O que você considera como principais aspectos para um bom gestor?

10- Você poderia citar três aspectos fortes da sua ação gestora e três aspectos que você considera que precisa melhorar?

APÊNDICE B – COMPETÊNCIAS PARA A AÇÃO GESTORA

Competência para a ação gestora



Caro gestor, o teste a seguir aborda as competências gestoras necessárias à ação do gestor escolar. Responda as questões a seguir, por um tempo de no máximo três minutos.

1. O Colégio Estadual João das Flores tem 1045 alunos. Possui uma sala de informática com 10 computadores com internet e uma sala de vídeo com o projetor no teto, computador, televisão de 50 polegadas e um aparelho de DVD. Há sempre disputa das salas pelos professores e alunos, causando muitos conflitos internos, além de problemas como perdas das chaves das salas, extensões e benjamins, que precisam ser constantemente comprados para reposição. Marque como você resolveria essa situação enquanto gestor da unidade escolar.

- Suspenderia o uso das salas temporariamente
- Uma conversa com o grupo para encontrar saída.
- Criar planilha para agendamento.
- Seguir orientações do órgão superior.

2. O Colégio Estadual Formador tem 850 alunos. Sua equipe é composta de diretores, coordenador, orientador educacional e seu corpo docente é em sua maioria, de professores de matrícula e poucas GLPs. A escola apresentou no ano de 2018 um alto índice de reprovação e dependência. Qual ação você faria primeiro?

- Organizar reunião pedagógica com a equipe para análise dos dados
- Organizar planilha com a mensuração dos dados
- Agendar conversa com pequenos grupos de professores
- Organizar um projeto com o objetivo de reverter a situação

3. O CE Ribeirão tem 1500 alunos e conta com a equipe técnica pedagógica completa. Em 2019 a infrequência atingiu índices preocupantes, comprometendo a meta de aprovação, que a escola almejou alcançar. Como você trataria em primeira ação essa questão de infrequência?

- Fazer levantamento por turma dos casos
- Propor ações de impacto para equipe pedagógica e docentes
- Planejar atividades extracurriculares para incentivar a frequência escolar
- Convocar reuniões de responsáveis

4. A escola apresenta um caso de absenteísmo elevado por parte dos professores e também dos funcionários administrativos. Identificar e controlar o absenteísmo que você julga mais importante no tratamento deste problema é:

- Manter um bom clima organizacional
- Garantir que a comunicação seja eficiente
- Investir em feedbacks constantes
- Estabelecer políticas de reconhecimento

5. Um estudo da Unesco confirmou que escolas com infraestrutura ruim costumam registrar um desempenho pior no IDEB, o índice de desenvolvimento da educação básica. Fonte: https://www.futura.org.br/escolas-com-infraestrutura-ruim-costumam-ter-desempenho-pior-no-ideb/ Sendo assim, é fundamental que todas as escolas tenham uma gestão administrativa eficiente. Quais ações podem promover uma gestão administrativa eficiente?

- Cuidar da manutenção dos espaços da escola
- Procurar especificar para toda a equipe quais práticas podem ajudar a manter o espaço da escola sempre agradável
- Estar presente nas demais áreas da escola
- Ouvir a equipe e alunos

GABARITO

Ao marcar uma das opções apresentadas nas situações problemas, verifique quais tipos de competência você acionou na resolução da tratativa. Para cada alternativa de cada questão, há uma competência acionada. As competências podem ser técnicas e comportamentais.

Questão 1

a) Competência técnica na ação de tomada de decisão para novas resoluções
b) Competência comportamental para gestão de conflito
c) Competência comportamental em liderança
d) Competência técnica para seguir determinações dos órgãos executores

Questão 2

a) Competência técnica para elaborar projetos
b) Competência técnica para aplicar conhecimentos legais
c) Competência comportamental em liderança
d) Competência técnica para elaborar projeto

Questão 3

a) Competência técnica para análise de dados
b) Competência técnica para delegar ações
c) Competência técnica para utilizar estratégias de gestão
d) Competência comportamentais para gestão de conflito

Questão 4

a) Competência comportamental em liderança
b) Competência comportamental na gestão da comunicação
c) Competência Comportamental na gestão do trabalho de cooperação
d) Competência comportamental na gestão de valorização dos profissionais

Questão 5

a) Competência técnica administrativa na gestão de infraestrutura
b) Competência comportamental na gestão de liderar o grupo
c) Competência técnica administrativa
d) Competência comportamental na gestão da comunicação

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA O PERFIL COMPORTAMENTAL

TESTE DE PERFIL COMPORTAMENTAL

Preencha o quadro abaixo de acordo, utilizando os números correspondentes.

1- Para o que você é;
2- Para o que você considera que precisa ser;
3- Para o que você considera não elegível para seu perfil.

	Compreensivo		Reservado
	Objetivo		Formal
	Confiante		Despretensioso
	Comedido		Competitivo
	Articulador		Metódico
	Carismático		Ansioso
	Entusiasta		Bom ouvinte
	Lógico		Impetuoso
	Ativo		Questionador
	Disciplinado		Desorganizado
	Assume riscos		Ousado

Para identificar o seu perfil predominante, contabilize as palavras (características) enumeradas com o valor um. Procure as palavras computadas com o valor 1 no quadro correspondente. Em seguida some quantas palavras de cada quadro com o número 1 você marcou. O quadro em que houver o maior número de pontos nas palavras correspondentes será o seu perfil predominante.

GABARITO

Para identificar o seu perfil predominante, contabilize as palavras (características) enumeradas com o valor um. Procure as palavras computadas com o valor 1 no quadro correspondente. Em seguida some quantas palavras de cada quadro com o número 1 você marcou. O quadro em que houver o maior número de pontos nas palavras correspondentes será o seu perfil predominante.

Quadro de palavras trabalhadas em características DISC

Dominância	Influência
• Objetivo • Confiante • Competitivo • Despretensioso • Ousado • Comedido	• Articulador • Carismático • Entusiasta • Reservado • Formal • Lógico
Estabilidade	**Conformidade**
• Compreensivo • Metódico • Bom ouvinte • Ativo • Ansioso • Impetuoso	• Disciplinado • Questionador • Assume risco • Desorganizado

	DESCRIÇÃO
D	Querem vencer, superar obstáculos, gostam de desafios, podem parecer muitas vezes incansáveis.
I	Sociáveis, facilidade para se relacionar e comunicar, alegres, divertidos e otimistas.
S	Calmos, valorizam relacionamentos de longa data, buscam terminar o que começam, com planejamento e método.
C	Exigentes com qualidade, perfeccionistas, detalhistas, orientados para normas e procedimentos.

Fonte: Ribas (2019, p. 38)

De acordo com Ribas (2019) para cada acrônimo há características comportamentais específicas, as quais contribuem com o processo de autoconhecimento e identificação dos próprios perfis dominantes. Os quadros 6 e 7 expressam esta relação, entre perfil dominante e características.

APÊNDICE D – TESTE DE GESTÃO DE CONFLITOS

Autoavaliação e identificação
Qual o seu estilo de gestão de conflitos?
Instruções:

a. Leia atentamente os itens e registre o número correspondente à frequência:
b. Marque 1 para ***raramente***, *2 para* **algumas vezes**, 3 para ***frequentemente*** e 4 para ***sempre***
c. Não consulte a página 2, **antes de responder!**

	ITEM	**PONTOS**
1.	Eu discuto situações problemas com as pessoas, com o objetivo de encontrar soluções que favoreçam as necessidades de todos.	
2.	Eu tento alcançar acordos com outros em situações problema que trato com flexibilidade, cedendo e ganhando.	
3.	Eu tento fazer o que os outros esperam que eu faça.	
4.	Eu argumento sobre o meu ponto de vista e insisto nos aspectos positivos daquilo que eu defendo.	
5.	Quando há uma discordância, primeiro eu reúno o máximo de informações e depois falo de modo aberto.	
6.	Quando me encontro numa discussão, eu geralmente falo pouco e tento sair o mais rápido possível.	
7.	Eu tento ver conflitos dos dois lados: do que eu preciso? Do que o outro precisa? Quais são as questões envolvidas?	
8.	Numa discussão, prefiro procurar o ponto de equilíbrio e seguir em frente.	
9.	Eu acho conflitos desafiadores.	
10.	Estar no meio de um conflito com outras pessoas faz eu me sentir desconfortável e ansioso.	
11.	Eu tento fazer o que amigos e familiares me dizem para fazer em certas situações.	
12.	Eu consigo visualizar o que precisa ser feito e geralmente estou certo.	
13.	Numa discussão, eu não me posiciono a favor de nenhum dos lados. Tento conciliá-los para quebrar a tensão.	
14.	Eu posso não conseguir o que quero, mas isso é um preço baixo para manter a paz.	
15.	Eu evito sentimentos ruins mantendo as minhas discordâncias para mim mesmo.	

GABARITO

COMO AVALIAR:
Os 15 Itens acima estão separados abaixo em cinco **Categoria.** Estas categorias estão relacionadas aos *principais estilos de resolução de conflitos*. Para encontrar o seu estilo predominante, some o total de pontos em cada categoria. Aquela com a *maior pontuação* indica a sua estratégia mais comum e indica o seu *estilo predominante*, enquanto a categoria com *menor pontuação* indica o estilo que você usa menos ou que praticamente não usa.

Conte quantas vezes você registrou cada número, anote na coluna de cada categoria e some ao final.

COLABORADOR	COMPETITIVO	EVITADOR	ACOMODADOR	COMPROMISSADO
1 =	4 =	6 =	3 =	2 =
5 =	9 =	10 =	11 =	8 =
7 =	12 =	15 =	14 =	13 =
Total =	Total =	Total:	Total:	Total:

Agora responda: QUAL É O SEU ESTILO DE GESTÃO DE CONFLITOS?

ESTILO COMPETITIVO
É caracterizado por ter um único lado, visão, posição ou abordagem de conflitos. A resposta típica a conflitos aqui é ‘faça desse modo e pronto!’

ESTILO EVITADOR
É uma abordagem não confrontante a problemas. Envolve comportamento passivo que desiste ou alivia questões para manter relações interpessoais que seriam danificadas pela confrontação aberta.

ESTILO ACOMODADOR
O estilo acomodador envolve entregar-se ao outro ou aliviar conflitos para manter relacionamentos e criar unidade.

ESTILO COLABORADOR
É um estilo do tipo ‘ganha-ganha’. Aqui, problemas são resolvidos de um modo que não é simplesmente justo, mas que é bom para todos os envolvidos. Os lados se comprometem de modo honesto, dando suas perspectivas e preferências, de modo que se encontre soluções convergentes. Ambos os lados conseguem o que querem. Sentimentos negativos são minimizados.

ESTILO COMPROMISSADO
Nesse estilo, conflitos são resolvidos num caminho do meio, o qual atende parcialmente a cada uma das partes. Envolve flexibilidade para que se consiga ceder algumas coisas e receber outras.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante,

Meu nome é Maria Angelica Sodré Magalhães Novaes e sou mestranda do curso de Mestrado Profissional Novas Tecnologias Digitais em Educação-UNICARIOCA. Estou realizando uma pesquisa, sob a supervisão do professor Vitor Goncalves Glória Freitas, cujo objetivo é analisar as características comportamentais necessárias aos gestores escolares das escolas públicas estaduais, para o melhor desempenho das suas funções de acordo com as competências preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Sua participação envolve ceder entrevistas e realizar alguns testes. A participação neste estudo é voluntária, gratuita, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-lo (a).
Mesmo não tendo benefícios direto em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente,

Maria Angelica S. M. Novaes Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação-UNICARIOCA.

Eu----------RG número----------consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido cópia deste termo de consentimento.

----------/------/------/------

Assinatura /Data