



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO GESTOR ESCOLAR MUNICIPAL:
HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE NA
PERSPECTIVA DA LIDERANÇA EDUCATIVA**

João Pessoa – PB

2021



DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO GESTOR ESCOLAR MUNICIPAL:
HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE NA
PERSPECTIVA DA LIDERANÇA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus de João Pessoa, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

João Pessoa – PB

2021

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

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732c Lima Júnior, Dário Xavier de.

Competências gerenciais do gestor escolar municipal :
histórias, trajetórias e ações de sustentabilidade na
perspectiva da liderança educativa / Dário Xavier de
Lima Júnior. - João Pessoa, 2021.

146 f. : il.

Orientação: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA/PPGA.

1. Competências gerenciais. 2. Liderança sustentável -
Educação. 3. Gestão escolar. 4. Ensino público. 5.
Educação básica. I. Coelho, Ana Lúcia de Araújo Lima.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 005.91(043)

DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO GESTOR ESCOLAR MUNICIPAL:
HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE NA
PERSPECTIVA DA LIDERANÇA EDUCATIVA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como exigência para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Organizações e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Data de aprovação: 31/05/2021

Banca examinadora



Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Orientador/ Presidente da banca examinadora



Prof.^a Dr.^a. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Examinadora Interna



Prof.^a Dr.^a. Gabriela Tavares dos Santos
Examinadora Externa

*“Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria,
como da ciência de Deus!
Quão insondáveis são os seus juízos, e quão
inescrutáveis os seus caminhos!
Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou
quem foi seu conselheiro?
Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja
recompensado?
Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as
coisas; glória, pois, a Ele eternamente”.*
Romanos 11:33-36 – Bíblia Sagrada

Dedico este trabalho a Deus.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Eunice Xavier, por sempre está presente na minha vida. A sua calma e serenidade diante das adversidades da vida me inspira. Ela, para mim, é o maior exemplo de superação, garra, e do cuidado de Deus. Me ensinou a sempre encarar os problemas, e, mesmo com medo e aflição, a continuar em frente. E, mesmo que o final não saia como esperávamos, ainda assim, é o melhor, sempre!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho, que com muita honradez, calma, serenidade e educação, fez com que eu me sentisse capaz de levar adiante o mestrado. Por ter me aceitado no meio do caminho, meio perdido e desmotivado a continuar. Sim, ela tem o dom de transformar uma crítica em uma rosa e nos entregar da maneira mais leve possível. Com ela eu percebi que ainda existem professores humanos na comunidade acadêmica e científica. Professora, jamais poderei retribuir tamanha dedicação por mim! Quando eu me imagino enquanto Professor, é em você que eu me inspiro. Obrigado por tudo, sempre!

Às membras da banca de aprovação desta pesquisa, Prof.^a Carol e Prof.^a Gabriela, que, com muita serenidade, zelo, ética e propriedade intelectual, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concretizado. Muito obrigado a vocês!

À minha irmã, Eudanise Xavier (*in memoriam*), que sua ausência tem me ensinado que o significado da palavra luto vai além de dor, angústia e separação. Sua morte, para mim precoce, me inspirou a prosseguir, e, todas as vezes que penso em parar, sei que, de alguma forma, se estivesse por aqui, seria uma das maiores incentivadoras e apoiadoras para as minhas realizações. Sinto sua falta como se faltasse um dente na frente, excruciante!

À minha irmã, Damires Xavier, que tanto me ajudou com caronas, apoio logístico e nos cuidados da minha avó, da minha mãe e das minhas sobrinhas.

Agradeço às minhas sobrinhas/filhas, Emmily Thayná e Anne Letícia. Sim, os maiores presentes que os irmãos podem nos dar são os sobrinhos. Elas são os maiores exemplos de que há paz no vale, há beleza no luto, e que é possível prosseguir ainda que as coisas não saiam dentro da normalidade. Amo vocês, de janeiro a janeiro, até o mundo acabar. “[...] lembrem, minhas filhas, passou, passará; essa certeza a ciência nos dá: que vai chover quando o sol se cansar, para que flores não falem, jamais [...]”.

À Eduardo Prado (*in memoriam*). Que também com morte prematura, e até hoje sofrida, me incentivaria a chegar até o fim dessa jornada. “A tua ausência rareia o ar”.

Ao meu bebê, minha pequenina, minha vovó, Iraci Borges. Minha Eponina, minha Eudócia, Minha pochototota ... Se eu pudesse, por um minuto, fazê-la entender a sua

importância para minha vida, e para este trabalho, eu me sentiria ainda mais feliz do que me sinto hoje. Sim, aos 95 anos, ela é acamada, demenciada, dorme ininterruptamente há cinco meses, tem câncer renal, mas, por algum motivo, continua viva [escrevo isso em 28.01.2021]. Estamos há dias no hospital, e, em meio a tantos percalços, a uma montanha russa de emoções, sua força me encoraja, ela é um exemplo de superação. Agradeço a Deus pela oportunidade de cuidar dela. Sim, mesmo tendo que escrever uma dissertação em um hospital, mesmo tendo que prorrogar prazos, notas medianas que tirei em seminários e provas, eu faria tudo de novo. Sim, vovó, faria tudo de novo! Sei que não haverá melhora, nem milagres de cura. Mas, o maior milagre sou eu. Sim, sou um milagre, por ter chegado ao fim de mais uma jornada. Essa pesquisa, diante do contexto que vivi nesses dois anos, é um milagre. Obrigado por tudo que a senhora, juntamente com vovô, Euclides Xavier (*in memoriam*) foi e é na minha vida. “Vovó, você é o meu amor”. Dada a prorrogação do meu prazo, escrevo hoje 07.05.2021, para ela, vovó, (*in memoriam*) que teve seu ciclo de vida encerrado no dia 28.03.2021. Faria tudo de novo!

Agradeço aos meus amigos de Lucena, em especial a Adriana Pereira, Rita de Cássia e Daiane, que, mesmo em local de trabalho, não negaram esforços em aceitar que eu produzisse a parte escrita desse trabalho. Eu jamais teria como retribuir tamanha gentileza.

Agradeço aos profissionais do Hospital Nossa Senhora das Neves pela amizade, palavras de conforto, exemplos de superação, cuidados comigo e com a minha avó nos vários dias em que permanecemos internados. Devo dizer que boa parte desse trabalho foi escrito dentro desse hospital, e que, por isso, essa produção é, acima de tudo, o exemplo maior de que é possível avançar, não importam as adversidades.

Aos meus amigos da vida, Larissa Queiroz, Iracy Cristiane (Tuca), Gustavo Henrique (*in memoriam*), Rita de Cássia Firmino, Amanda Carvalho, Raquel Sales, Nathiene Patrícia, Edivaldo Cruz, José Tiago, Tâmara Gadelha, Raquel Carvalho, Marcela Prado e Rebeca Valentin por acreditarem mais em mim do que eu mesmo. Sem o apoio de vocês, sem aqueles cafés, as conversas invadindo às madrugadas, as confidências compartilhadas, eu jamais chegaria até aqui. Obrigado, de verdade, pela amizade de vocês.

Aos meus amigos do mestrado para a vida: Flaviana Nóbrega (que desde o meu primeiro dia de aula tem sido minha confidente, parceira, e companheira de café), Paula Loureiro, Brenda Camila, Jean Soares e Simone Dias, pelas experiências e dramas compartilhados, aquelas palavras de apoio de que “vai dar certo”, os ouvidos sempre a postos, os materiais, resumos, artigos e traduções que foram cedidos. Para mim, vocês são a prova viva de que, sim, é possível estabelecer laços fortes ainda que em um ambiente tão hostil.

Aos funcionários do PPGA, desde a coordenação às secretárias, pelo profissionalismo e ajuda quase instantânea (e-mails respondidos, demandas atendidas, dúvidas e orientações esclarecidas). Em especial ao Professor Franzé Costa, que, de um jeito próprio, conseguiu me ajudar quando eu mais precisei.

Aos profissionais da Prefeitura Municipal de João Pessoa pela rede de apoio que se estabeleceu para a realização dessa pesquisa.

Ao meu ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e a minha ex-presidenta Dilma Rousseff: pelas políticas de ações afirmativas implementadas no governo do PT (Partido dos Trabalhadores) que viabilizou o meu ingresso como o único candidato negro aprovado da Seleção do PPGA (2019). Por aumentar a oferta de Cursos EaD, e, dessa forma, ajudar a mim, e a tantos outros jovens brasileiros, mesmo trabalhando em fábrica com jornadas intensas, e esgotamento físico e mental, conseguir uma formação gratuita e à distância, em Administração Pública pela Universidade Estadual da Paraíba (EaD). Sonho com as eleições de 2022 para que vocês possam voltar à Presidência da República, hoje tão crítica. Ademais, vocês também são exemplos de superação, garra e humanidade. “Eu quero vacina, respeito, verdade e misericórdia – Cantora Maria Bethânia”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oferta da Bolsa de Pesquisa no meu primeiro ano de mestrado.

A todos que direta e indiretamente me ajudaram nessa caminhada.

“Vão amar ... vão amar ...
e vejam beleza em tudo,
na rosa pisada ao chão,
no choro quente do luto”.

Davi Queiroz

RESUMO

No contexto das escolas públicas da educação básica, os cargos de gestão, a exemplo dos gestores escolares, são ocupados por profissionais do magistério, o que sugere que para ocupar tais cargos, esses profissionais, ao longo da sua trajetória, escolheram ou foram direcionados para a área da educação. Todavia, as atividades gerenciais demandam a esse profissional competências que visem facilitar as suas atuações frente as ações pedagógicas, administrativas, e de coletividade. Soma-se a isso, a ideia de que as escolas públicas municipais, objeto de estudo dessa pesquisa, são responsáveis pela formação inicial do indivíduo, ou seja, os instrumentos pedagógicos e de gestão devem estar alinhados para que essa formação seja sustentável. Pelo exposto, este estudo teve como objetivo geral compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa. Dessa forma, o caminho traçado envolveu etapas de pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório, em que foi utilizado o método da história oral e aplicação de entrevistas com onze gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB. Os achados foram tratados e analisados a partir da análise narrativa, em que se conseguiu alcançar as dezesseis categorias de análise, sendo algumas previamente estabelecidas e outras que foram observadas ao longo da observação dos dados, e, assim, verificar quais sejam os elementos impulsionadores para o desenvolvimento das competências gerenciais dos gestores escolares municipais. Os resultados mostraram que os gestores escolares desenvolvem competências técnica, social, comportamental e ambiental, e que as suas experiências pessoais e profissionais são levadas em consideração quando das suas ações. Foi evidenciado que os gestores se valem da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e fortalecimento da cidadania, confiança na equipe e um estilo de liderança compartilhada, promoção da integração entre família e escola, estabelecem critérios para que as suas propostas de mudança sejam conservadas e perpétuas, ações que promovam empatia pelas questões ambientais, sociais, éticas, de diversidade e de inclusão. Desse modo, o panorama apresentado permitiu concluir que as competências ambientais desenvolvidas estão diretamente atreladas ao atributo da liderança sustentável educativa, e que essa articulação promove uma sustentabilidade educacional.

Palavras-chave: Competências Gerenciais. Liderança Sustentável Educativa. Gestão Escolar. Ensino Público. Educação Básica.

ABSTRACT

In the context of public schools of basic education, management positions, like school managers, are occupied by teaching professionals, which suggests that to occupy such positions, these professionals, throughout their trajectory, chose or were directed to the education area. However, management activities demand from these professionals skills that aim to facilitate their actions in front of pedagogical, administrative and collective actions. Added to this, the idea that municipal public schools, the object of study in this research, are responsible for the initial training of the individual, that is, the pedagogical and management instruments must be aligned for this training to be sustainable. For these reasons, this study aimed to understand the management skills developed by school administrators of municipal schools in João Pessoa/PB from the perspective of educational sustainable leadership. Thus, the research path traced involved stages of a qualitative and exploratory nature, in which the oral history method was used and interviews were applied with eleven school managers from municipal schools in João Pessoa/PB. The findings were treated and analyzed with the narrative analysis, in which the sixteen categories of analysis were achieved, some of which were previously established and others were observed during the observation of the data, and, thus, to verify which are the driving elements for the development of management skills of municipal school managers. The results showed that school managers develop technical, social, behavioral and environmental skills, and that their personal and professional experiences are taken into account when carrying out their actions. It was evidenced that managers use the improvement of the teaching-learning process, development and strengthening of citizenship, trust in the team and a shared leadership style, promoting integration between family and school, they establish the criteria for their proposals for change to be conserved and perpetual, actions that promote empathy for issues regarding the environment, social, ethical, diversity and inclusion. Thus, the panorama presented allowed us to conclude that the developed environmental competences are directly linked to the attribute of educational sustainable leadership, and that this articulation promotes educational sustainability.

Keywords: Management Skills. Sustainable Educational Leadership. School management. Public Education. Basic Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Noções do conceito de competências	31
Quadro 2 – Competências gerenciais de diretores de escolas públicas	35
Quadro 3 – Porte das Escolas Municipais pelo Quantitativo de alunos conforme Lei Nº 13.775 de 04 de julho de 2019	55
Quadro 4 – Perfil dos entrevistados e porte das escolas	56
Quadro 5 – Categorias de análises	59
Quadro 6 – Desenho de pesquisa	63
Quadro 7 – Elementos Impulsionadores para a Liderança Sustentável Educativa.....	114

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior

CF - Constituição Federal

LDB - Leis De Diretrizes E Bases

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual E Outros Grupos

RSL - Revisão Sistemática Da Literatura

SPELL - Scientific Periodicals Electronic Library

TCLE - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

UFPB - Universidade Federal Da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WOS - *Web Of Science*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mobilização profissional	34
Figura 2 – Sustentabilidade Educacional	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 Gestão Escolar na Educação Básica: marco legal e outros aspectos.....	25
2.2 Competências Gerenciais do Gestor Escolar e a Liderança Sustentável.....	29
2.3 Sustentabilidade e Educação: debates, aproximações e perspectivas da sustentabilidade educacional.....	40
2.4 Articulação entre gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável: um debate prévio.....	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 Caracterização da pesquisa.....	51
3.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	54
3.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados.....	57
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1 A trajetória dos gestores escolares municipais: histórias de vida e suas experiências.....	66
4.3 As competências gerenciais e os seus elementos impulsionadores da liderança sustentável educativa.....	93
5 CONCLUSÃO, CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	117
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	138
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	141
APÊNDICE C – REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	142

1 INTRODUÇÃO

No processo de gestão, o líder que assume responsabilidades necessita desenvolver determinadas competências: o reconhecimento de experiências profissionais passadas, as vivências experimentadas ao longo e suas vidas, a busca por conhecimentos externos, melhoria continuada nos seus processos de gestão tendo em vista o gerenciamento de equipes, a administração de recursos, entre outros, (HILL, 1993; REED, 1997; CARROLL; WOLVERTON, 2004; LIMA; MÁSIH, 2010; PEREIRA; SILVA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015a; FRADE, 2020). De igual modo, no universo escolar, é demandada uma gestão que compreenda, para além das pessoas, ações gerenciais de cunho administrativo e pedagógico (LUCK, 1996; AZEVEDO, 2003; BARROSO, 1992), assim como o desenvolvimento de uma liderança sustentável (HARGREAVES; FINK, 2007).

A Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pontuam três aspectos principais que estão ligados ao processo de gestão escolar, sendo eles: a descentralização administrativa, a participação da sociedade civil e a autonomia crescente dos sistemas e da escola pública. A LDB considera que a educação deve abranger todos os processos que são inerentes à formação no âmbito familiar, nas relações humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, no contexto dos movimentos sociais, na sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A Educação encontra-se, pois, caracterizada na legislação, como sendo um dever da família e do Estado, fundamentada em princípios que abrangem ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1996).

A educação básica brasileira está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo de competência dos municípios a garantia da Pré-escola e do Ensino Fundamental e dos Entes Federativos a garantia do Ensino Médio (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Nesse contexto, o Ensino Fundamental – foco deste trabalho, ofertado pela escola pública, deve possuir uma “base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Os currículos, conforme destacado pela LDB, possuem a obrigação de abranger, além do ensino da língua portuguesa e matemática, o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente a do Brasil (BRASIL, 1996).

Em se tratando da educação como um principal aliado no tocante à sustentabilidade, o cenário escolar é considerado um dos espaços mais favoráveis à disseminação da questão sustentável (JOÃO PESSOA, 2014). Desse modo, a educação possui um papel social

transformador, e, de igual modo, a escola vem sendo uma fonte de inspiração para todo o conjunto de valores sociais, ambientais, econômicos, políticos e de cidadania, aos quais a sociedade está inserida (FONSECA, 2018).

A escola organiza-se como uma fonte em que é possível atingir o pleno desenvolvimento humano, social, educacional, a partir do entendimento de que, nela, as crianças e os pré-adolescentes se preparam para um futuro sustentável. Isso é possível por meio de estratégias que comportem os alunos, os professores, os gestores escolares e assim como toda a comunidade (BRITO, 2019).

Considerando a escola como uma organização que necessita ser gerida, e, adicionalmente, por possuir características peculiares – por desenvolver além de pessoas e de processos, um caráter educacional de formação de valor para os seus atores: alunos, professores, funcionários, família e comunidade escolar, exigindo que ela seja conduzida de uma forma única. De acordo com Vicente (2004, p. 12), o gestor escolar deve “desenhar e desenvolver um Projeto Educacional com uma ampla visão estratégica e consequentes processos de autoavaliação permanentes”.

Sobre a forma da gestão escolar, Vicente (2004, p. 13) destaca que “a qualidade nas escolas só será possível substituindo o tradicional centralismo da administração pela prática de uma autonomia assumida e responsável por partes da escola”. Desse modo, percebe-se que a qualidade do ensino está intrinsecamente relacionada com a maneira a qual a escola é conduzida.

Relacionando gestão escolar à sustentabilidade, destaca-se que a educação é um fator básico para o alcance de uma sociedade sustentável, e o sucesso para tal é diretamente proporcional ao comprometimento dos agentes que fazem parte desse processo (UNESCO, 2005). O gestor escolar é uma das figuras centrais para o efetivo desempenho no âmbito educativo, social, político e administrativo na escola, e observa-se a necessidade em que este seja devidamente preparado e capacitado para que as ações voltadas à preservação e conservação do meio ambiente, à contribuição para uma sociedade justa e igualitária e à dinâmica participativa da comunidade escolar local, sejam interligadas em prol de uma educação voltada à sustentabilidade (AZEVEDO, 2003; HARGREAVES; FINK 2007; BRITO, 2019).

O gestor escolar é considerado como um mediador. Essa mediação é o principal elo quando se associa a gestão e a sustentabilidade, sendo uma ferramenta estratégica necessária à liderança educativa. Brito (2019, p. 25), ainda destaca que “liderança é o que move para a união, a unidade, a busca de objetivos comuns. E, sustentabilidade, por sua vez, carrega uma forte

conexão como pensar e agir para o bem comum”. Desta maneira, quando alicerçada por princípios democráticos, a gestão escolar passa a ser como componente da sustentabilidade.

Na estrutura organizacional da escola, a questão gerencial potencializa ainda mais a sua relevância. Xavier (1996) menciona que a escola faz uma diferença em larga escala no desempenho dos alunos e que uma gestão escolar de qualidade corresponde a um fator irrefutável para o alcance dos seus objetivos.

Trigo e Costa (2008) entendem que a liderança nas organizações educativas se caracteriza como sendo uma ferramenta para a efetiva mudança nos sistemas e nas organizações escolares, no sentido de que é possível, por meio dela, aumentar consideravelmente, e de forma contínua, os seus níveis de qualidade. Esta ideia também é apontada por Nóvoa (1991) ao estabelecer uma coexistência entre a liderança organizacional efetiva, em que, de forma articulada, promovam estratégias diferenciadas que facilitem o engajamento individual e coletivo com as ações educativas propostas a fim de que se encontre a coesão e a qualidade escolar.

Dada a natureza transformadora que a escola apresenta, é possível destacar que ela necessita ser gerida a partir de uma liderança transformacional que, de acordo com Carvalho (2012), consiste em permitir aos liderados e à organização um espaço propício ao desenvolvimento de potenciais. Para Sant’Ana (2013), esse estilo de liderança é caracterizado pelo empenho de seus líderes em partilhar valores e a sua visão.

Nesse sentido, Adriano (2015) pontua que a liderança transformacional pode ser definida como sendo um mecanismo de elaboração e de influência, que permite a mudança de pensamento e de atitudes dos liderados, e, a partir disso, desenvolver neles uma transformação de paradigmas, a forma com que confrontam a sua realidade, aprendam com os seus erros, preparam os liderados a executarem suas tarefas acima da expectativa e trabalhem o interesse coletivo superior ao individual (ADRIANO, 2015; MOSLINGER, FILIPPIM, 2017).

Voltonilini (2015) ao fazer a relação entre liderança e sustentabilidade, passa a defender a ideia de um líder sustentável para que se possa empreender ações e práticas complexas que defendam um interesse coletivo. Corroborando com essa perspectiva, De Souza Sant’Ana, Nelson e Oliveira (2011) defendem que a conexão dos atores que buscam os interesses plurais, e que operem em territórios diversos, é uma ferramenta preponderante para que se compreenda melhor um desenvolvimento inclusivo e sustentável.

Compreendendo a necessidade de se desenvolver uma liderança sustentável no âmbito escolar, Vale (2006) considera que para o desempenho efetivo do que se pretende, para o gestor são necessárias competências gerenciais interpessoais e intrapessoais que são entendidas como

sendo as habilidades de mediar eficazmente às necessidades relacionais e situacionais. Ou seja, levar em conta as necessidades pessoais (ou interpessoais), de forma que estas cumpram as exigências em que são inseridas.

Ao considerar a importância da gestão escolar estratégica no tocante à sustentabilidade é necessário identificar a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social dos gestores no desenvolvimento dessas competências. Em razão disso, entende-se por competência um saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando saber mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional (LE BOTERF, 2003).

No âmbito acadêmico e científico, existem pesquisas sobre a direção escolar. Na seara dos desafios que são enfrentados pelos diretores (SLATER; GARCIA; GOROSAVE, 2008; BAYAR, 2016; NG; SZETO, 2016), nas formas de provimento dos cargos (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012), nos programas de capacitação desenvolvidos para a formação de gestores escolares (GARCÍA-GARDUÑO; SLATER; LÓPEZ-GOROSAVE, 2011; COWIE; CRAWFORD, 2008), na liderança (O'DOHERTY; OVANDO, 2013; GANON-SHILON; SCHECHTER, 2017), nos processos de socialização (CROW, 2006), no processos de sucessão (LEE, 2015), ou ainda no tocante às competências gerenciais (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012), e às práticas do cotidiano (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), e dentre outras pesquisas.

No entanto, apesar da gama de pesquisas em que se importam com a escola e a sua gestão, observa-se ainda uma incipiência quanto à figura do gestor escolar e a sua associação com os outros sujeitos que coabitam os espaços escolares e, dessa forma, compõem a comunidade escolar – alunos, pais, profissionais do magistério, funcionários técnico-administrativos, e dentre outros (LIMA, 2003). Com efeito, ao se estabelecer um vínculo em que coadune os três principais construtos desta pesquisa – competências gerenciais, gestão escolar e liderança sustentável – verifica-se a mesma inobservância dos estudos nesse seguimento.

As práticas de gestão sustentáveis atreladas aos modelos de competências adotados pelas organizações como um todo permitem estabelecer resultados que trazem benesses para a sociedade, a economia e o meio ambiente (KUZMA *et al.*, 2016). Dentro do ambiente educacional, pode-se inferir que o conhecimento suficientemente claro a respeito das estratégias organizacionais, anseios pessoais e os interesses da sociedade permitem uma maior participação dos diversos *stakeholders* em situações envoltas por condicionantes sustentáveis.

O presente estudo foi realizado no Município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba e que possui uma população estimada em 817.511 pessoas, com 94.355 alunos matriculados no Ensino Fundamental (IBGE, 2020). Ainda, a partir do formato com a qual a gestão escolar neste município é concebida, tendo em vista que os Diretores Pedagógicos e Administrativos desde 2019 são indicados pelo Chefe do Executivo Municipal, cabe observar como eles desenvolvem as competências gerenciais a fim de se garantir um processo de gestão escolar democrático em que pese sua relação com a coletividade conforme apontam Luck (2008); Paro (2009) e Brito (2016).

Além disso, observou-se que o Plano Municipal de Educação (PME), sob responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), válido para o decênio (2015-2025), foi concebido a partir de uma exigência do Plano Nacional de Educação, este aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Ele versa sobre questões que visam a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, uma superação das desigualdades educacionais, com o intuito de promover a cidadania, erradicando todas as formas de discriminação.

A Resolução CD/FNDE nº18/2013 destaca, a partir de três dimensões – o espaço físico, o currículo e a gestão – a necessidade do apoio às escolas públicas em sua transição para se tornarem espaços educadores sustentáveis, fomentando ações que contenham as dimensões de gestão, currículo e espaço físico, na intencionalidade de educar na esfera da sustentabilidade socioambiental. Esta resolução destaca a importância de promover condições para a implementação e o fortalecimento de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), como espaços de gestão democrática, respeito à diversidade sociocultural e aos direitos humanos, visando à promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas.

Nesse contexto, esta resolução define os espaços educadores sustentáveis, as instituições de ensino que desenvolvam processos educativos permanentes e continuados, que são capazes de sensibilizar a comunidade escolar para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Fomentando ações que contemplem as dimensões do currículo, gestão e espaço físico. Ademais, compensam seus impactos ambientais com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida as presentes e futuras gerações, na intencionalidade de educarem para a sustentabilidade socioambiental, tornando-se referência em seu território, conforme destacado na Resolução CD/FNDE nº18/2013.

Nesse sentido, os atributos da liderança sustentável educativa evidenciam que as ações desempenhadas pelos gestores escolares devem ser pensadas a fim de garantir a perpetuação dessas propostas. Ou seja, as mudanças que ocorrem dentro dos espaços escolares, sejam

através da equipe profissional, dos processos de ensino e aprendizagem, do viés democrático em que as relações da escola com a comunidade escolar são estabelecidas e dos aspectos da sustentabilidade educacional, devem atender à formação do aluno enquanto cidadão, e que o que for disseminado, se conserve durante todo o seu desenvolvimento.

Com base na relevância do desenvolvimento das competências gerenciais dos gestores escolares no tocante à sustentabilidade, de maneira que vise garantir essa temática dentro do espaço físico, do currículo e da própria gestão, e, percebendo que o Plano Municipal de Educação e o próprio Município de João Pessoa tem, em seu escopo, um entendimento sobre a importância desse tema, e, diante disso, desenvolvem ações referentes à essa questão, pergunta-se: **Como são desenvolvidas as competências gerenciais de gestores públicos escolares nas ações de sustentabilidade a partir de uma liderança sustentável educativa?**

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa buscou compreender como são desenvolvidas as competências gerenciais pelos gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa. Para o alcance deste, os objetivos específicos norteadores foram: (a) descrever a trajetória dos gestores escolares, a partir de suas experiências; (b) identificar as ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa; (c) compreender os elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa.

A justificativa desta pesquisa fundamentou-se a partir de uma revisão sistemática da literatura (RSL) com vistas a buscar, na literatura, estudos que relacionassem a gestão escolar ao campo das competências gerenciais e de como tal articulação pode compreender uma liderança sustentável educativa apontada por Hargreaves e Fink (2007).

Com o propósito de buscar na literatura o embasamento teórico desta pesquisa, como também para justificá-la, a partir de uma contribuição teórica, optou-se em um primeiro momento por uma revisão exploratória. Assim, foi realizado inicialmente um levantamento de maneira aleatória em sítios eletrônicos, livros, a fim de que se compreendessem as principais definições dos construtos norteadores, as palavras-chave (*strings*) que foram utilizadas, posteriormente, na Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

A RSL foi realizada entre os meses de maio e junho de 2020, em que foram utilizadas as plataformas do SPELL, o *Web of Science (WoS)* e o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as palavras-chave “competências gerenciais”, “gestão escolar”, “direção escolar”, “liderança sustentável”, “sustentabilidade”, “educação para a sustentabilidade”, além de outras descritas no Apêndice III deste material.

Com relação aos resultados encontrados na RSL, foi observado que as competências gerenciais dos gestores escolares poderia estabelecer relação com esses atributos. Isso foi identificado a partir dos estudos de Galvão, Silva e Silva (2012) que, a partir de uma análise fatorial, analisou a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais, e, assim encontrou dez competências gerenciais que foram classificadas como técnicas, sociais e comportamentais.

Com base nisso, surgiu a motivação de identificar os achados de Galvão, Silva e Silva (2012) nas escolas públicas estaduais são também encontrados nas escolas públicas municipais. Adicionalmente, nesse estudo foi elencado que as experiências profissionais passadas e as vivências experimentadas pelos gestores escolares ao longo de suas vidas influenciam na sua forma de fazer gestão, e, por conseguinte, na forma como eles desenvolvem competências gerenciais. Por isso, no primeiro momento desta pesquisa foi utilizado o método de Análise de Narrativas a partir da história oral contada pelos gestores em que foi observado desde a sua escolha pela educação, pela docência, e de como foi a transição até se tornarem gestores.

Além deste, o livro de Brito (2019) intitulado “Escolas Sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro” discorre sobre a importância de gestores escolares comprometidos para que tenha na escola uma fonte de desenvolvimento humano, social e educacional, e, para além disso, com as questões socioambientais e de sustentabilidade, abordando os princípios norteadores da Carta da Terra e da Agenda 21.

Dada a incipiência dos resultados encontrados na RSL em que articulassem os construtos desta pesquisa – gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável, esse trabalho também se justifica para que se possa avançar no conhecimento sobre a temática aqui proposta.

Tendo em vista que a liderança sustentável educativa possui atributos que garantam o que Piconez *et al.*, (2017) aponta como Sustentabilidade Educacional. Tendo em vista as características, anteriormente citadas, que a Prefeitura Municipal de João Pessoa possui em relação ao seu formato de Gestão Escolar, a fim de que se permitisse compreender como se estabelece essa articulação nas escolas municipais de João Pessoa/PB a partir das ações gerenciais nelas empreendidas.

No tocante a dimensão ambiental, esta pesquisa se justifica tendo em vista que o município de João Pessoa é reconhecido por apresentar diversos projetos associados à temática em questão, a exemplo do Programa Carbono Zero e o Programa Horta nas Escolas. Além disso,

também foi o primeiro município do Nordeste que fora selecionado para participar da parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e a Caixa Econômica Federal para expansão da Iniciativa Cidades Emergentes e Sustentáveis – ICES – no Brasil. Tal iniciativa, tem por objetivo a indicação de caminhos e estratégias, com a finalidade de garantir o desenvolvimento sustentável no curto, médio e longo prazo, com projeção de custos e de metas (JOÃO PESSOA, 2014).

Ainda, esse estudo parte da ideia de que os a sustentabilidade obteve a sua gênese baseada em um momento em que os recursos naturais começaram a ficar cada vez mais escassos dada à forma desordenada da sua utilização, que se perpetuou ao longo dos séculos. Diante dessa desordem, surgiu a necessidade em se repensar nas formas que o indivíduo e a sua coletividade se relacionam com a natureza.

Essa temática encontra-se presente em todo o contexto educacional. Empresas públicas, privadas, organizações do terceiro setor, e dentre outras, estão, cada vez mais, empenhadas em manter em seu escopo organizacional na preocupação com o meio ambiente, a definir dimensões de sustentabilidade que melhor cabem neste rol de serviços (ZAMBON; RICO, 2019).

As demandas ambientais presentes nos últimos tempos carecem de resoluções práticas, relevantes e contínuas. Nesse sentido, essas respostas necessitam ser ofertadas e geridas pelas instituições públicas e privadas, e, tem no indivíduo, o ator principal para que essa ideia de sustentabilidade seja colocada em prática, tanto para si, quanto para que este seja um agente de transformação (CARIDE; MEIRA, 2001; QUINTAS, 2009; BORGES, 2011; RUSCHEINSKY, 2017).

O processo de encaminhamento dessas questões ambientais para a sustentabilidade ocorreu a partir da década de 1960 (GUIMARÃES; CAMARGO, 2012; SEIFFERT, 2014; DIAS, 2017) quando o debate ultrapassou a dimensão ecológica, estendendo-se a dimensão econômica (BARONI, 1992). No âmbito educacional, apesar de todo o arcabouço legal presente no ordenamento jurídico, sobretudo com a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental apresentada pela Lei nº 9795/1999. Seiffert (2014, p. 96) aponta para um descompasso presente entre os ideais da sustentabilidade educacional e a sua efetiva implementação dentro das comunidades escolares.

A partir dessa apresentação geral, tendo como base a justificativa e a relevância desta pesquisa, pode-se destacar três contribuições norteadoras deste trabalho, são elas: (1) contribuição acadêmica no tocante aos avanços que se pretendem fazer na área gerencial, em especial na gestão escolar sustentável; (2) contribuição prática para a Gestão Escolar de

unidades gestoras no Municipal de João Pessoa/PB; (3) contribuição social que o estudo se propõe a promover.

A contribuição acadêmica pode ser acentuada a partir dos estudos de Galvão, Silva e Silva (2012), quando, ao identificar as competências gerenciais dos gestores escolares da rede estadual de ensino, abre uma possibilidade de se analisar essas referências no tocante ao ensino público municipal e, neste estudo, no tocante à sustentabilidade. Além disso, este estudo observou que as competências ambientais apresentadas por Dzhengiz e Niesten (2020), para além das organizações estudadas, poderão estar inseridas no contexto educacional.

Quanto ao aporte prático, foi identificado a partir do reconhecimento dos gestores escolares municipais frente às suas ações gerenciais dentro das escolas onde atuam, e de como tais atividades poderão contribuir para que alcancem a sustentabilidade educacional dentro dos ambientes onde eles atuam.

A contribuição social desse estudo está caracterizada a partir do entendimento de que na escola preparam-se cidadãos para o futuro (BRITO, 2019), no sentido de que ela promove a aprendizagem e, que o gestor é o ator que promove a mediação entre a escola e a comunidade escolar dentro dos mais diversos contextos inseridos no processo escolar: o currículo, a organização dos conteúdos, a participação da comunidade, a gestão pedagógica e administrativa. Ou seja, explorar as competências gerenciais que fomentam, a partir de uma liderança educacional sustentável, a sustentabilidade, oportuniza a melhoria das ações dos gestores escolares com um viés social contributivo e participativo.

Esta pesquisa encontra-se organizada em cinco seções, incluindo a introdução onde foram apresentados o problema, os objetivos, a justificativa e as contribuições dessa pesquisa. Na segunda seção, será apresentado o aporte teórico a fim de que seja discutido sobre a gestão escolar, as competências gerenciais, a liderança sustentável e sustentabilidade, a fim de que se promovesse na literatura, uma articulação dessas temáticas na promoção da sustentabilidade educacional.

Na terceira seção, serão mencionados os procedimentos metodológicos para que foram empreendidos para a operacionalização, que se compreende na caracterização da pesquisa, o método que foi utilizado, o contexto, os sujeitos do estudo, os instrumentos e o processo de coleta e análise dos dados que foram utilizados.

Na quarta seção, estão destacados a apresentação e a análise dos dados a partir das narrativas das trajetórias dos gestores escolares municipais e as suas experiências até alcançarem o cargo que ocupam; um estabelecimento dos critérios de identificação das ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa, e uma compreensão

dos elementos das competências gerenciais impulsionadores dos atributos anteriormente citados.

Por fim, na quinta seção, estão descritos quais foram os principais achados da pesquisa, as limitações encontradas durante todo o processo de pesquisa, as recomendações e as oportunidades de futuras pesquisas que poderão ser concebidas a partir deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção corresponde a consolidação das leituras realizadas a partir da revisão da literatura realizada com a finalidade de que os construtos da pesquisa sejam discutidos e, posteriormente, utilizados quando os resultados propostos forem estruturados. Está dividida em quatro momentos: (1) gestão escolar na Educação Básica, em que se apresenta o marco legal e outros aspectos; (2) tratam das competências gerenciais de gestores escolares e a liderança sustentável; (3) versa sobre sustentabilidade e educação com debates, aproximações e perspectivas da sustentabilidade educacional e, por fim, (4) articulação entre gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável.

2.1 Gestão Escolar na Educação Básica: marco legal e outros aspectos

Para compreender o processo de sustentabilidade educacional desenvolvido no ambiente escolar, e, no contexto desta pesquisa, pelos gestores escolares, faz-se necessário um entendimento de como está estabelecido o processo de estruturação da gestão escolar. Para tal, este tópico apresenta o processo de mudança das formas tradicionais de administração, implantação, consolidação da função do gestor escolar e suas principais funções no contexto da sustentabilidade.

No âmbito educacional, o termo gestão foi estabelecido por meio da necessidade de modificar os paradigmas relacionados a forma em que se dirigiam as demandas presentes nessa área. A partir de então, se desenvolveu, cada vez mais, o pensamento de que as tomadas de decisão deveriam ser pautadas na orientação e no planejamento do trabalho pedagógico (LUCK, 2009).

De acordo com Luck (2009, p. 1), o conceito de gestão está pautado no “fortalecimento da democratização do processo pedagógico, e na participação responsável de todos nas decisões necessárias, e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com os resultados educacionais cada vez mais significativos [...]”. Ou seja, o papel da administração escolar, agora denominada de “Gestão Escolar”, deixou de ser associada de maneira prioritária nos alunos, mas, de forma sistêmica e democrática, o diretor escolar busca, ou deve almejar, a condução dos atores educacionais, quais sejam, os alunos, os professores, os funcionários e até mesmo a comunidade local, para que se insiram nesse processo decisório educacional (VALÉRIEN, 1993; DE ALMEIDA VARGAS; JUNQUILHO, 2013; BRITO, 2016).

Dessa forma, não se observa mais uma administração escolar desvinculada das áreas pedagógica e políticas. Pelo contrário, na gênese da aplicabilidade do conceito de gestão atrelada à maneira de gerir uma escola, encontra-se na dimensão administrativa, um olhar educacional voltado para o envolvimento de todos os sujeitos na projeção de metas a serem executadas de forma planejada, em que se assegure não só a inclusão desses sujeitos, mas em evidências que possam conduzir o atingimento, de forma dinâmica, das metas e dos objetivos aos quais os planos educacionais se comprometem a cumprir (PAIVA, 2016).

Nesse ínterim, Brito (2016) destaca que a dinâmica apontada por Paiva (2016) é responsável pela mudança da nomenclatura de Administração para Gestão Escolar. Pois, ao pontuar que os fatos e fenômenos observados pelos sujeitos (atores) do ensino mudam ao longo do tempo, faz-se necessário que a forma de gerir esses sujeitos também se modifiquem.

Por esta razão, deve-se entender que o ocorrido com a mudança da nomenclatura não é apenas uma mera modificação em sua terminologia, mas, se trata de uma mudança radical nas orientações e posturas que ocorrem no âmbito educacional, ao passo que, pela óptica da administração escolar, anteriormente concebida, não seria eficaz (BRITO, 2016).

Sendo assim, nesta pesquisa, optou-se pela substituição do termo “administração escolar” pelo termo “gestão escolar”. Isso é justificado a partir de Santos Filho (1998), ao destacar que o termo “administração” coloca um modelo baseado em uma abordagem meramente técnica e hierarquizada, em que, ao se respaldar no poder e na autoridade, não contemplam o compartilhamento de ideias participativas e coletivas de todos os envolvidos no processo de organização escolar.

Além disso, quando comparada às outras organizações, faz-se necessário considerar a gestão escolar como um gerenciamento diferenciado, dada à “finalidade, estrutura pedagógica, e às relações internas e externas” às quais a organização e o funcionamento da escola estão concebidos a cumprir (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 880). Em Libâneo (2008), é possível destacar a sua preferência pelo termo gestão escolar quando se compreende a política sociocrítica em que se agregam pessoas, e considera “o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomadas de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Paro (2008) pontua que a gestão escolar é fundamentada na cooperação mútua entre os indivíduos que a compõe. O autor destaca que a escola deve possuir um profissional que obtenha suas ações voltadas para o coletivo, e, não só isso, mas que gerencie de um modo cooperativo com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em direção ao alcance dos objetivos genuinamente educacionais. Quanto a isso, Vasconcellos (2009) aborda

a proposta de uma direção responsável e articulada entre os vários agentes e órgãos internos e externos da escola.

Para Vasconcellos (2009), cabe ao gestor da escola executar a gestão das atividades, para que o projeto político-pedagógico da escola aconteça dentro do que é esperado. Nesse sentido, o autor destaca a preocupação de que esse gestor se detenha para garantir o mero funcionamento estrutural-burocrático-administrativo da escola, e não se preocupe com a articulação, coordenação e intencionalidade, que, além das ações administrativas, vinculam, de forma essencial, a figura do diretor à gestão pedagógica escolar.

Burak e Flack (2011) também atrelam as ações coletivas e democráticas à compartimentação das atribuições individuais, sendo que estas devem ser pensadas e desenvolvidas em um plano maior, que, de forma sistêmica, contemplam todos os atores da equipe escolar a partir dos objetivos, das metas, das decisões e dos compromissos comuns. Soma-se a isso a natureza política-democrática, que, o autor destaca, a fim de se faça disseminar na cultura organizacional dessas instituições escolares.

Em Cattani e Hozlmann (2011), é possível perceber que o processo de gestão democrática não deve ser delimitado ao contexto escolar propriamente dito, e, por isso, a denominam de gestão participativa. Eles destacam que nesse modelo de gestão, os profissionais estão direcionados, diretamente ou por delegação, da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente nos processos administrativos, e mais raramente na condução geral da escola.

O processo de tomada de decisão é pautado em um caráter coletivo, em que se possibilite um diálogo deliberativo de forma conjunta. Dessa maneira, o gestor escolar, na natureza política de seu cargo, necessita de vínculos cada vez mais entrelaçados com a comunidade escolar, com os pais, com os alunos, com as organizações, entidades públicas e privadas que compõem a escola (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Essa característica democrática que a gestão escolar apresenta em sua essência, teve sua origem no processo de redemocratização do Brasil ocorrida durante a transição política do país no final dos anos 1980, no século XX. Esse momento proporcionou ao cidadão uma maior participação social, e, dessa forma, o brasileiro passou a fazer parte das decisões políticas e gerenciais, sobretudo na escolha dos seus representantes (ROMANELLI, 1987; GERMANO, 2000).

Nessa fase, os grupos sociais, dos mais variados segmentos, a saber, os trabalhadores urbanos e rurais, estudantes, políticos partidários e educacionais passaram a fazer sucessivas reivindicações, no sentido de inserir esse viés democrático no escopo das suas políticas de

trabalho. Sobre isso, Neves (2002) atrela à promulgação da Constituição Federal Brasileira (CF), em outubro de 1988, o estabelecimento desse novo pensar sobre a gestão escolar. No artigo 206, inciso VI, a CF preconizara que o novo modelo de administração escolar será administrado pelo serviço público, e, à educação foi dada uma nova visão baseada, substancial e essencialmente, ao pleno desenvolvimento da cidadania (SOUZA, 2006).

Somente o início dos anos 1990, o ideal do desenvolvimento do cidadão pela educação começou a ganhar força de uma maneira mais prática e sistêmica. Se por um lado, com o advento da CF essa temática já obtivera a sua notoriedade, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na forma da Lei Nº 9.394/96, a ideia de uma gestão escolar aplicada ao contexto da educação pública brasileira ganhara mais força. Isso se estabeleceu a partir das experimentações de alternativas de modelos educacionais em escolas dos mais diversos níveis de ensino do país (SOUZA, 2006).

A partir desse conceito do pleno desenvolvimento da cidadania como princípio basilar da educação, infere-se que dentro do cenário escolar está presente a plena capacidade da garantia de direitos e do convívio social. Com isso, é possível destacar que na escola deve ser desenvolvida a manifestação individual e coletiva do pensamento, a participação da vida social, um pensamento crítico e colaborativo na garantia dos seus direitos, e a preocupação do interesse coletivo a partir das ações individuais (CF, art. 205).

Adicionalmente, a partir do *caput* do artigo 206, a CF destaca quais os princípios norteadores do pleno desenvolvimento do ensino brasileiro. No item VI consta: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A partir da descentralização que os sistemas de ensino se apresentam no Brasil, é de competência de cada estado e município a melhor forma de garantia desses princípios a fim de garantir o método democrático na forma de gerir a educação (CF, 1988).

A LDB aponta em seu artigo 3, VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” e, adicionalmente, complementa a partir do seu artigo 14: “Os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (...)”. E, esse novo modelo de gestão escolar é definido a partir do artigo 14 da LDB quando destaca que devem contemplar: (a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e (b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Observa-se no artigo 15 desta lei que a gestão educacional, além do viés democrático, coexiste com uma autonomia dentro do ambiente escolar. Ou seja, é possível inferir que a LDB,

ao assegurar os progressivos níveis de autonomia para as escolas, demonstra que dentro do contexto social, econômico, político e educacional de cada unidade de ensino, só se efetivará a democracia, caso a autonomia da escola seja preservada (BRASIL, 1996).

A gestão escolar democrática é defendida por Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011) e Cattani e Hozlmann (2011), em que a coletividade pode se manifestar por meio da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Nesse ínterim, participação e autonomia são, para esses autores, fatores fundamentais para que a escola estabeleça um ambiente de gestão escolar democrática.

A partir dessa definição, pode-se compreender que a figura do gestor passa de um administrador para um líder democrático, que visa a integração da comunidade escolar, e, de forma conciliatória, almeja, da melhor forma, gerir as diversas opiniões e anseios dos seus profissionais.

No Brasil, o processo de gestão escolar passou por mudanças de significativa escala. Desde a época da colonização em que se concebia uma organização, direção e estabelecimento do ensino por meio do documento intitulado *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, onde, em escala mundial, eram reguladas as ações educativas e organizava o trabalho didático pelos Jesuítas (COSTA; FLIGENSPAN, 1997; DRABACH, 2011; SECO; ANANIAS; FONSECA, 2006) até o advento da Constituição Federal em 1998 com uma gestão voltada à democracia (COSTA; FLIGENSPAN, 1997).

Dessa forma, entendendo a importância do gestor escolar na formação do indivíduo enquanto cidadão, uma vez que esse é o objetivo maior da educação, esta pesquisa foi guiada defendendo a ideia da gestão escolar democrática. Essa proposta foi utilizada por entender, a partir dos achados apresentados nessa seção, que só a partir da coletividade e de uma gestão voltada a garantir que todos os atores da comunidade escolar sejam pertencentes à escola, desde o aluno, uma equipe engajada, uma relação fortalecida com a família, e o fomento com parcerias, é que se pode estabelecer os critérios de sustentabilidade apontados na liderança sustentável que está discutida na próxima seção.

2.2 Competências Gerenciais do Gestor Escolar e a Liderança Sustentável

A gestão por competências corresponde a um modelo de gestão de pessoas que articula as competências humanas com as estratégias que as organizações possuem, e, dessa forma, torna viável o desempenho nos processos organizacionais com vistas nos resultados e na

qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, gerir por competência remete à busca em que se possa planejar, captar, desenvolver e avaliar pessoas e equipes no tocante às competências que lhes são necessárias para o efetivo exercício profissional (GOMES, 2015).

A competência dos indivíduos está diretamente atrelada à junção dos conhecimentos, habilidades e atitudes que estes enfrentam em seu ambiente organizacional. Dessa forma, tem-se o conhecimento como uma compilação de aprendizado que um indivíduo acumula ao longo da sua vida pessoal e da sua carreira profissional. A habilidade é a capacidade que esse indivíduo possui em utilizar esses aprendizados (conhecimento) em atividades que necessitam ser executadas. Por fim, a atitude relaciona-se com as condutas, comportamentos sociais e afetivos que esses indivíduos possuem, e como eles os inserem dentro do ambiente organizacional (ZARIFIAN, 2001).

Nesse sentido, o enfoque das competências gerenciais surgiu como uma alternativa para que os indivíduos busquem a capacidade em lidar com as incertezas presentes no ambiente de trabalho (LE BOTERF, 2003; PEREIRA; SILVA, 2011). Gerir por competências implica em um desenvolvimento que torne possível nos indivíduos as suas potencialidades em inovar-se, adaptar-se e aprender a partir da necessidade em adotar novos procedimentos de gestão e de organização (GUIMARÃES, 2000; COSTA, COSTA; 2016).

A incerteza está relacionada com o “evento”, este com a probabilidade em que se atinjam o controle e a dinâmica de um determinado processo produtivo. Os eventos, na maioria das vezes, podem colocar o profissional inserido na realidade em atuar não somente dentro das suas atividades rotineiras, mas também os obrigam a tomar uma iniciativa, por vezes automática, em que sintam a necessidade de aprender, reconhecendo isso, e aprendam de maneira efetiva e possam avaliar aquela experiência ao qual teve de enfrentar (ZARIFIAN, 2001).

Dessa forma, dada a dinâmica com a qual a imprevisibilidade coloca o gestor dentro do ambiente organizacional, já não se permite mais considerar somente às experiências adquiridas ao longo da vida profissional, sobretudo quando esses gestores ocupam a função há um determinado tempo, mas, prioritariamente, necessitam ser desenvolvidos para lidarem como os eventos enfrentados (ZARIFIAN, 2001). Nesse contexto, Diniz (2010), destaca o termo “construções biográficas” a partir do entendimento de que os gestores devem ser desenvolvidos diante das suas trajetórias que são compostas de ações sociais que unem eventos *a priori* e *a posteriori*, em que de um lado possuam as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos, e, do outro, projeções, articulações, objetivos e intenções.

Essa noção de competência tem sido apontada a partir de duas perspectivas: a primeira tem o foco no indivíduo enquanto as características que eles possuem, como dito anteriormente,

conhecimentos, habilidades e atitudes (BOYATZIS, 1982). A segunda tem o seu foco na competência em como esse profissional se mobiliza para a realização do trabalho (DUTRA, 2004). Com isso, essas duas facetas foram convergindo e os aspectos conceituais da competência contemplaram um olhar para o desempenho, por meio da prática, e para as atitudes, por meio da utilização das mais variadas capacidades cognitivas em conjunto (BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993 apud GOMES *et al.*, 2013).

Além disso, Le Boterf (2003) também apresenta competência sob a óptica da disponibilidade do indivíduo para atender a uma determinada demanda. Sobre isso, o autor define competência como um saber em agir de forma responsável e reconhecida em que se mobilize, integre e transfira conhecimentos, recursos e habilidades inseridos no cenário profissional em que atua. Fleury e Fleury (2001), conceitua a competência dentro dessa mesma concepção em que se vinculem o valor econômico à organização e valor social do indivíduo.

Dentro do aspecto conceitual defendido por Le Boterf (2003) está contemplada a coexistência de três vertentes, a saber, a formação da pessoa – sua biografia e socialização; sua formação acadêmica e a sua experiência profissional. Em Ruas (2000), destaca que a competência é estabelecida a partir da interação entre as pessoas e dos seus saberes, capacidades e demandas com as organizações na seara das dos procedimentos de trabalho essenciais e relacionais. Nesse contexto, Zarifian (2001) aborda três facetas relacionadas à competência: (a) a capacidade de tomar iniciativa e de assumir responsabilidades; (b) ao fazer uso da cognição prática quando demandas a partir de conhecimentos previamente adquiridos e; (c) a capacidade de mobilizar pessoas e de compartilhar desafios e problemas.

Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta algumas das dimensões conceituais sobre a noção de competências que foram encontradas na literatura e apresentadas por Galvão, Cavalcanti (2009).

Quadro 01 – Noções do conceito de competências

Autor	Noção de competência
BOYATZIS (1982), SPENCER; SPENCER (1993)	Característica profunda do indivíduo que resulta em uma performance superior em uma tarefa.
PERRENOUD (1997)	Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles
BARATO (1998)	Saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos e de assimilar e produzir informações.

FLEURY e FLEURY (2001)	Saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
ZARIFIAN (2001)	Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.
RUAS (2002)	Capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atributos, a fim de atingir/superar desempenhos configurados nas atribuições.
LE BOTERF (2003)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional.
DUTRA (2004)	Não é um modismo. Saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.
RUAS <i>et al.</i> (2005)	A noção de competência tem aparecido como importante referência dentre os princípios e práticas de gestão no Brasil.
DUTRA <i>et al.</i> (2008)	Competência não é um estado ou um conhecimento que a pessoa tem, nem resultado de treinamento, na verdade esta é a mobilização dos conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de determinados contextos, marcados em grande parte pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e também de recursos.
CARVALHO <i>et al.</i> (2008)	Diretamente dos conhecimentos e experiências para atender as demandas de determinados contextos, a competência está também associada à capacidade de realização de algo conforme um padrão específico, mediante um atributo variável.
FLEURY e FLEURY (2011)	Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas; nessa abordagem considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém. A avaliação desta competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou posição ocupada pela pessoa.

Fonte: Elaborado a partir de Galvão; Cavalcanti (2009, p. 3); Casanova (2013).

Como base no Quadro 1, a gênese do conceito de competência a considerava como um desempenho superior em que o indivíduo pode alcançar em sua determinada tarefa. Ou seja, quanto mais resultado alcançado, mais competente é a pessoa. Em um segundo plano, houve uma migração do desempenho em si para o conhecimento e a atitude com os quais os indivíduos se tornavam capazes de agir. Ao longo dos anos, essas ideias conceituais foram convergindo, e, de forma uníssona, os autores entendiam que competência contemplava tanto o desempenho, por meio de práticas, quanto de atitudes, ao se utilizar das cognições adquiridas ao longo das suas vidas.

Ainda é possível destacar a partir da definição de Le Boterf (2003) que a competência é dinâmica. Ou seja, para que haja competência é necessário colocar em ação os recursos tais como: conhecimento, capacidades cognitivas, integrativas e relacionais (Le BOTERF, 2003; RUAS, 2002; DUTRA, 2004). Nesse sentido, em seus estudos, Le Boterf (2003, p. 51) afirma que “não há competência senão posta em ato, a competência só pode ser compreendida em situação”.

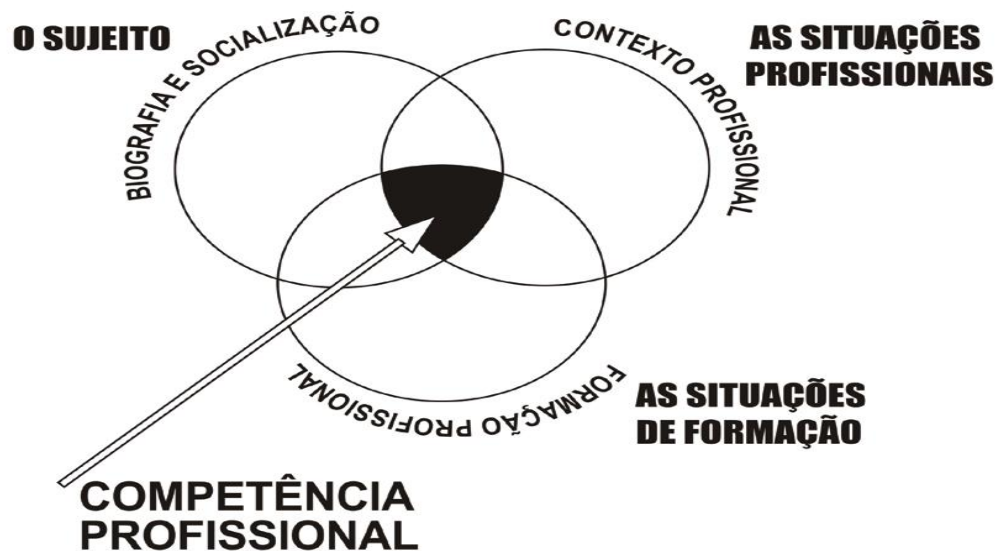
No tocante ao contexto da gestão escolar, um dos construtos desta pesquisa, a noção de gestão foi, por um tempo, abordada no ambiente acadêmico dos cursos de pedagogia no Brasil, e estavam significativamente relacionadas aos modelos de Taylor e de Fayol (GALVÃO; CAVALCANTI, 2009). No entanto, essa ideia vem sendo modificada, um exemplo disso está na definição apontada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação:

A gestão pública escolar assume, mais uma vez, um significado que transcende o da administração em sentido restrito. Exige-se, atualmente, dos gestores sociais em geral e dos escolares, em particular, competências que são tanto técnicas quanto políticas no bom sentido. Por um lado, é cobrada deles a responsabilidade social pelos resultados da tarefa educativa, como também é cobrada de sua unidade, qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, estes gestores lidam fundamentalmente com o humano, sendo gestores de pessoas (professores, funcionários etc.) tendo a missão de coordenar os esforços delas para o alcance dos objetivos das unidades sob sua direção, e, conseqüentemente, do sistema educacional como um todo (sic) (CONSED, 1997, p. 14).

Nesse sentido, observa-se a ideia de que o ambiente escolar está inserido não apenas nos espaços internos de uma unidade escolar. Ou seja, o gestor escolar que nela atua é desafiado para o que Galvão e Cavalcanti (2009, p. 6) definem como “forças e contingências” que deixam esse profissional demandado para corresponder aos mais diversos eventos.

Essas forças são observadas por Galvão, Silva e Silva (2012) a partir da Figura 1 em que se pode observar que a competência profissional está inserida em uma zona de convergência que abrange “o sujeito, as situações profissionais e as situações de formação, ou seja, acontece em um espaço formado pela experiência social (biografia), pela experiência profissional e pela educação formal (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 136).

Figura 1 – Mobilização profissional



Fonte: Galvão, Silva e Silva (2012).

Desse modo, ao analisar os conceitos de Le Boterf (2003) relacionando-os ao entendimento que Galvão, Silva e Silva (2012) preconizam, observa-se que os indivíduos se utilizam de suas competências a partir da ação dos seus recursos (conhecimentos ou habilidades), ou seja, “cabe ao indivíduo perceber as imposições e julgar se pode ou não acionar o que sabe, fazendo emergir a competência (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 136).

Assim, Le Boterf (2003) destaca que a intervenção humana e as formas como os indivíduos agem e reagem diante das incertezas são essenciais para que desenvolvam as suas competências gerenciais. Partindo dessa ideia, essas competências vão sendo potencializadas pelos gestores das escolas públicas a partir das vivências e desafios aos quais são colocados dentro do seu cotidiano.

Sobre esse público, Galvão, Silva e Silva (2012) identificaram a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais dos diretores de escolas públicas estaduais em uma capital do Nordeste brasileiro. Nessa análise, os autores identificaram dez competências gerenciais, as quais estão distribuídas em três dimensões, a saber: as técnicas, as sociais e as comportamentais.

Com isso, os resultados mostraram que a integração família-escola, a gestão da equipe a aprendizagem permanente foram as competências que mais se destacaram. Outro ponto encontrado foi o fato de que tanto a experiência profissional ou social também está diretamente atrelada ao desenvolvimento das competências desses diretores, e, no tocante a formação destes, esta não apresentou muita relação.

Nesta pesquisa, este trabalho será tomado por base, uma vez que essas competências encontradas nos diretores das escolas estaduais podem ser estabelecidas nas do município de João Pessoa, *locus* dessa pesquisa. Essas competências estão descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Competências gerenciais de diretores de escolas públicas

Dimensão	Competências
Técnica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenar a ação pedagógica. 2. Administrar recursos materiais e financeiros. 3. Aprender a aprender. 4. Planejar e implantar mudanças.
Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular parcerias. 2. Promover a integração família-escolas.
Comportamental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assumir riscos. 2. Gerenciar relações conflituosas. 3. Promover a colaboração. 4. Disciplinar a equipe.

Fonte: Galvão, Silva e Silva (2012).

As competências que estão inseridas na dimensão técnica estão relacionadas à educação formal, inicial e continuada, nos treinamentos que o gestor possui, e na experiência profissional. Esses elementos estão diretamente atrelados à capacidade de aplicação, transferência e disseminação do conhecimento, do reconhecimento dos problemas, e das propostas que são direcionadas para as suas respectivas soluções (GALVÃO, SILVA; SILVA, 2012).

No tocante às competências relacionadas à dimensão comportamental, envolvem tanto as características intrínsecas à personalidade do indivíduo, quanto os aspectos, como o espírito empreendedor, capacidade de inovar, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura as mudanças, gerenciamento de conflitos e ética; Já na dimensão social, as competências ali inseridas estão relacionadas à ligação existente entre o particular e o coletivo que, de alguma forma, agregam valor ao espaço escolar, às ferramentas educativas, e às relações interpessoais em todos os níveis existentes na escola quais sejam os profissionais da educação lá inseridos, ou até mesmo outras parcerias (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Aplicando os conceitos de competências gerenciais para a temática da sustentabilidade ambiental, Dzhengiz e Niesten (2020) destacam as competências ambientais para o alcance desta. Baseada tanto no TBL (*Triple Bottom Line*) da Sustentabilidade em que visa o desenvolvimento sustentável em um modelo de tripé que contempla o crescimento econômico, proteção ao meio ambiente e igualdade social (BARBOSA, 2007), no valor de pessoas interessadas (responsabilidade) e nos dilemas morais (ética).

Essa competência é definida como “competência ambiental” – um tipo de competência gerencial que é referente às aptidões gerenciais voltadas para a melhoria da sustentabilidade

ambiental (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020). E, por isso, os gestores são capazes de reconhecer e adquirir conhecimentos externos e desenvolverem competências ambientais. Nesse sentido, no viés da sustentabilidade, a partir da aprendizagem, a competência ambiental é desenvolvida a partir de quatro categorias, quais sejam: (a) o saber; (b) o fazer; (c) o interagir; e, (d) o ser.

O saber é uma categoria que está diretamente atrelada ao conhecimento específico sobre sustentabilidade, responsabilidade e ética. O fazer é a categoria que se inclui a partir de um pensamento sistêmico em que se torne sustentável as mudanças e as ações que são apresentadas a partir da liderança. O interagir é a categoria em que as competências sociais dos gestores permitem uma maior interação com as partes interessadas. Por último, a categoria do “ser” são as autocompetências em permitem, aos gestores, sentirem empatia pelas questões sociais, ambientais e questões éticas (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020).

Para além das competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares, dada à natureza particular a qual a escola apresenta, sob o ponto de vista administrativo e pedagógico, é importante que se teça algumas reflexões no tocante à liderança sustentável. Sobre isso, Hargreaves e Fink (2007) abordam sobre isso e a define como um aprimoramento sustentável inserida no ambiente escolar. Ou seja, é um estilo de liderança que desencadeiam mudanças – aprimoramentos – que se projetam para o futuro, e, de uma maneira eficaz, se perpetuam e se conservam.

Nesse contexto, Hargreaves e Fink (2007) definem como os princípios diretivos da liderança sustentável educativa: 1) o bloco essencial – que se apresenta de uma forma de mudança e de liderança tridimensionalmente, contemplando a profundidade, a durabilidade e a amplitude; e, 2) o bloco complementar – em que compreende os princípios da justiça, da diversidade, da engenhosidade e de conservação.

A profundidade para Hargreaves e Fink (2007) é o atributo que, de fato, alicerça a sustentabilidade de uma mudança ou de uma liderança. É nela, e por ela que são lançados e firmados todos os aspectos conceituais, metodológicos, e objetivos que são provenientes de uma gestão democrática e que se insiram em uma identidade da comunidade escolar de quem se apropria da ideia da mudança (HARGREAVES; FINK, 2007).

Quando relacionada à educação, a profundidade da liderança sustentável está diretamente atrelada à melhoria do processo de aprendizagem, e, dessa forma, promove o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Por isso, é importante que se considere o contexto social dos professores e dos alunos, e que se promova um aprendizado fundamentado em uma concepção que seja aplicada à realidade dos alunos, e que promovam um pensamento voltado

à coletividade, para que, dessa forma, os laços sociais sejam ainda mais estreitos (HARGREAVES; FINK, 2007).

Além disso, a profundidade estabelece para a liderança sustentável nas escolas condições que considerem que determinados fenômenos acontecem diante de um momento específico, ou seja, os resultados encontrados para determinadas ações refletem o momento ao qual àquela ação foi realizada. Na profundidade, os processos de gestão escolar permitem que se estabeleçam critérios que eliminem ou mitiguem os possíveis entraves que, de alguma forma, possam prejudicar as mudanças empreendidas, a exemplo, do comodismo e do conformismo que possam estar presentes na escola (HARGREAVES; FINK, 2007).

Do mesmo modo, para que se estabeleça a profundidade dentro de uma liderança ou mudança, e, desse modo, promova a sustentabilidade de uma ou da outra, Hargreaves e Fink (2007) destaca que é necessário um investimento efetivo na formação dos profissionais da educação, com destaque dos professores, e que sejam concebidas reflexões democráticas relacionadas ao que se queira mudar. Ou seja, para que a mudança seja sustentável, é necessário que o gestor forneça um tempo suficiente para que ela seja “elaborada, discutida, absorvida e apropriada” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 1).

Continuando, o segundo atributo da liderança sustentável, a durabilidade, tem na constância e na capacidade sucessória as suas principais características. Ou seja, as mudanças implementadas a partir de uma liderança sustentável se perpetua, independente da figura do líder, já que está fundamentada em um viés de gestão democrática. Assim, observa-se, na durabilidade, que as mudanças implementadas transpõem a pessoa, o cargo ou a gestão, elas passam a fazer parte da identidade da escola, e, dessa maneira, vão instruir as atitudes, os comportamentos e as identidades dos futuros gestores, profissionais, que venham a fazer parte do quadro da escola (HARGREAVES; FINK, 2007).

É no atributo da durabilidade que está presente a ideia da continuidade das mudanças que são instituídas pelo líder. Essa sucessão eficiente é uma consequência natural de uma liderança sustentável. Nesse ponto, não há espaços para emoções que promovam o egocentrismo ou sentimento de vaidade. Pelo contrário, a partir de uma gestão democrática, tudo deve pertencer ao coletivo (HARGREAVES; FINK, 2007).

Para Hargreaves e Fink (2007), a liderança sustentável deve ter em mente que a sucessão das suas ações deve receber planejamento. Ou seja, nas escolas públicas, por exemplo, tendo em vista que os gestores escolares são indicados ou até mesmo eleitos para um determinado período, suas propostas e ações de mudanças devem contemplar os futuros gestores que os sucederão.

Ainda no contexto da educação, a durabilidade da liderança sustentável necessita, para além do gestor, um engajamento institucional dos profissionais da educação. Isso se estabelece mediante o apoio, a integração, ou até mesmo uma divergência que vise a contribuir. A partir disso, é fundamental entender que esse atributo da liderança possa ser repassado, e, quando os outros líderes fizerem parte daquela comunidade escolar, possam conhecer qual seja o funcionamento da escola e as pessoas que fazem parte dela, e se insiram dentro da cultura daquela comunidade (HARGREAVES; FINK, 2007).

Quanto à amplitude, que corresponde ao terceiro atributo essencial à liderança sustentável, ela é estabelecida a partir da confiança que o gestor possui em sua equipe, e não só isso, na reciprocidade da equipe, nas capacidades individuais, no potencial pessoal e profissional que cada um possui. A partir de um viés democrático e seguindo a linearidade de uma gestão compartilhada, a liderança necessita ser compartilhada, ou seja, as responsabilidades são compartilhadas de modo que as competências e a cooperação profissional sejam distribuídas (HARGREAVES; FINK, 2007).

Seguindo esse entendimento de amplitude, a liderança sustentável visa um processo de aprendizagem aprimoramento contínuo, em que se contemplem o currículo, a avaliação e as metodologias a partir do surgimento das necessidades de mudanças. Ainda de forma democrática, a liderança sustentável quando da sua descentralização, permite que ela seja difundida entre os atores da comunidade escolar, e assim, possam primar por uma instituição de ensino inclusiva, que busquem melhorias contínuas em seu escopo institucional, educacional e interpessoal, sem que se tenham resistências às mudanças que se fizerem necessárias (HARGREAVES; FINK, 2007).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007), esses três atributos essenciais da liderança sustentável necessitam, necessariamente, serem complementados. Assim sendo, os autores, conforme supracitado, pontuam três princípios: da justiça, da diversidade, da engenhosidade e da conservação.

Quando se entende que para uma liderança ser sustentável necessita estar isenta de parcialidade, partidarismo ou ainda um autoritarismo centralizado, começa-se a compreender que, por meio da justiça, ele está promovendo a democracia, estabelecendo o processo de melhoria contínua dentro do ambiente escolar, e corroborando para a função comunitária a qual a escola deve estar inserida (HARGREAVES; FINK, 2007). Ou seja, a justiça dentro dos princípios da liderança sustentável visa tornar a escola com um caráter coletivo, livre, proba e eficiente; isso é possível quando, nas propostas de melhoria, em que se pretende alcançar a

sustentabilidade das ações, não são observadas condutas que visem prejudicar determinada pessoa, grupos, cargos, ou até mesmo um projeto de mudança.

No sentido em que a justiça é um princípio complementar da liderança sustentável, pode-se perceber que, no tocante ao atributo da amplitude, essa liderança pode estabelecer redes colaborativas com outras escolas, em que se possam aprender e ensinar a partir de problemáticas vivenciadas por essas, ou ainda o compartilhamento de recursos físicos. Além disso, quando se relaciona à amplitude a justiça, pode-se empreender quais sejam os anseios, as necessidades, e as oportunidades de melhorias que a comunidade possui, e, assim, poder disseminar uma cultura de sustentabilidade ambiental, econômica e sistêmica em toda a comunidade escolar (HARGREAVES; FINK, 2007).

Em um outro aspecto dos princípios complementares da liderança sustentável, Hargreaves e Fink (2007) destacam a diversidade como o segundo atributo. Nela, se sustenta as competências necessárias para um líder, no sentido em que suas ações possam se tornar sustentáveis, são elas: a democracia e a cooperação profissional. Sobre isso, percebe-se que a diversidade permite que a liderança contemple de forma conexa e criativa, de modo que evite a inércia profissional, e, conseqüentemente, venha a dirimir as zonas de conforto e o conformismo tão presentes nas escolas.

Adicionalmente, o princípio da diversidade inserido nas ações de liderança em um ambiente escolar, promove um compartilhamento de responsabilidade que enriquece efetivamente o processo pedagógico da escola (HARGREAVES; FINK, 2007). Isso se dá a partir de uma análise e estabelecimento de diferentes ideias, por diferentes profissionais. Ou seja, é por meio da diversidade que se promove uma relação de “coerência, coesão, conexão, associação e solidariedade profissional”, e, dessa forma, se possa obter “a empatia, a alteridade, a flexibilidade, a aprendizagem e o compartilhamento alicerçados na democracia e voltados à uma educação e emancipação cidadã” (HARGREAVES; FINK, 2007 *apud* VIEIRA, 2017).

Quanto à engenhosidade, apontado por Hargreaves e Fink (2007) como o penúltimo atributo e o mais vinculado à sustentabilidade – no sentido de continuidade e perpetuação das ações de mudança e/ou liderança – ou seja, é importante que o líder empregue, administre e desenvolva recursos, sem esgotá-los. Todas as estratégias de mudança devem estar atreladas à aproximação de um custo-benefício voltado para o cuidado, às prudências e a ponderação, de forma planejada.

Dentro de uma identidade democrática, baseada na educação e na construção da cidadania, a qual deve ser estabelecida pelos atores que fazem parte da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais, líderes comunitários, entre outros), a engenhosidade

consiste em fazer uso de determinadas ações e recursos, e, a partir disso, promover a participação de todos na liderança. Isso será possível dependendo da flexibilidade do currículo, objetivos estratégicos factíveis, reciprocidade de confiança, abertura para questionamentos e reflexões, além de tempo necessário para as mudanças que se fizerem necessárias (HARGREAVES; FINK, 2007).

Por fim, os princípios complementares apontados por Hargreaves e Fink (2007) para uma liderança sustentável, tem-se a conservação. Nela está presente uma deferência pelo passado e pelos gestores de outrora, e, reconhece que as ações de melhoria que se estabelecem no presente tendem a ser reflexos da história e dos processos passados que, de alguma forma, primaram para o aperfeiçoamento da instituição, das pessoas que dela fazem parte, e, assim, da comunidade em geral.

A partir disso, ponderar o passado é para Hargreaves e Fink (2007) um critério fundamental para que se garanta a solidez nas mudanças, e dessa forma, essas ações possam ser sustentáveis. Uma vez que no passado estão contemplados os fracassos e o aprendizado, esses poderão servir de base para possíveis mudanças. Ou seja, a liderança sustentável se propõe a evitar as repetições dos erros, e, conseqüentemente, a propositura de encaminhamentos de ideais alcançáveis para uma gestão democrática e participativa alicerçadas aos princípios, valores e objetivos que a escola almeja alcançar.

2.3 Sustentabilidade e Educação: debates, aproximações e perspectivas da sustentabilidade educacional

O contraste presente no processo de transformação social é observado quando do avanço técnico-científico em relação ao desequilíbrio ecológico. Isso tem se tornado cada vez mais ameaçador para a vida no planeta e, por conseguinte, compromete a continuidade da vida humana. Frente a isso, a sustentabilidade está inserida em um contexto que se pretende, de forma multidimensional, global e complexa, elencar estratégias que garantam a satisfação das necessidades presentes sem que haja o comprometimento das gerações futuras (CANNON, 2017).

Dada a maneira multifacetada a qual o conceito de sustentabilidade está inserido, permeia-se o entendimento de que o pensamento sustentável busca abranger os vieses econômico, social e ambiental de forma interligada. Nesse ínterim, os termos “sustentável”, “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável, mesmo que sejam utilizados na comunidade científica, nos setores público e privado, e nas elaborações de políticas públicas

pelas organizações não governamentais (ONG), ainda não foi estabelecido um conceito consensual (LINDSEY, 2011).

Assim, estabeleceu-se uma preocupação existente frente à relação entre a preservação do planeta e a garantia em atender às necessidades básicas do homem, surgiu, na década de 1980 o termo Desenvolvimento Sustentável (IUCN, 1980). Por meio do Relatório de Brundtland, a definição de desenvolvimento sustentável visou “satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. Essa definição, no entanto, apesar de duradoura, apresentou diversas interpretações (PRUGH; ASSADOURIAN, 2003).

O modelo econômico adotado pelos países ricos, em que se obteve significativos índices de poluição atmosférica, poluição dos recursos hídricos, por exemplo, os lançamentos irregulares de efluentes nos corpos d’água, ou até mesmo o comprometimento de grande parte da cobertura vegetal, ocasionando a erosão, enfraquecimento da fertilidade dos solos, assoreamento dos rios, enchentes, e grande perda da biodiversidade, começou a dar sinais de que a utilização do meio ambiente não se deu de forma equilibrada, e, por isso, tais ações tiveram grandes consequências (DIAS, 2017).

A ideia conceitual do desenvolvimento sustentável está diretamente atrelada às perspectivas e vinculações que esta temática possui em determinadas áreas (LINDSEY, 2011). Essa abrangência de conceitos, nos mais diferentes segmentos a que se aplicam, pode ser esclarecida pela falta de clareza dos termos, ocasionando, dessa forma, um ponto de convergência de diversas áreas epistemológicas (HARLOW; GOLUB; ALLENBY, 2013).

A definição para a sustentabilidade se faz dificultosa, e não somente isso, a aplicação de sua práxis, o que tem gerado discussões consistentes na literatura (CIEGIS *et al.*, 2009). Bolis, Morioka e Sznelwar (2014) salientam que a inviabilidade de traduzir o discurso de sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável se dá em razão da polissemia do termo, o que tem prejudicado a sua credibilidade.

Todavia, ainda que haja uma divergência conceitual sobre esses termos, entende-se que exista uma consonância de que a sustentabilidade vem, justamente, buscar o equilíbrio entre as necessidades do ser humano e, essas, relacionadas ao uso do meio ambiente. E, para além disso, compreender qual seja essa dinâmica de interação, a fim de aprofundar e ampliar o seu significado (BARBOSA; DRACH; CORBELLA, 2014). Uma outra faceta convergente relacionada ao conceito de sustentabilidade está apresentada quanto a considerá-la como algo que tenha uma relevância positiva para a sociedade (BAÑON *et al.*, 2011).

Em suma, pode-se afirmar que a sustentabilidade, ao longo das suas discussões conceituais, surgiu para que se alcance o bem-estar humano, com o maior prazo possível, a fim de que se estabeleça mecanismos de gestão do sistema ambiental humano (ADAMS, 2006; SEAGER, 2008). Segundo a ideia de sustentabilidade foi impulsionada a partir de crises presentes no sistema energético, na qual se configurasse uma adesão de que os impactos ambientais negativos fossem melhorados e, dessa forma, pudessem apresentar reflexos positivos tanto na economia quanto na sociedade (FEIL; SCHREIBER, 2017; BOLIS; MORIOKA; SZNELWAR, 2014).

A terminologia da sustentabilidade foi estabelecida por meio advento da Constituição Federal em 1988, ao se referir ao meio ambiente de quatro formas, a saber:

- I – o meio natural ou físico, constituído pelos recursos naturais propriamente ditos e pela correlação recíproca de cada um destes em relação aos demais;
- II – o meio ambiente artificial, construído ou alterado pelo ser humano, sendo constituído pelos edifícios urbanos e pelos equipamentos comunitários;
- III – o meio ambiente cultural, constituído tanto de bens de natureza material, quanto imaterial (patrimônio histórico, artístico, paisagístico, ecológico, científico e turístico);
- IV – o meio ambiente do trabalho, conjunto de fatores que se relacionam às condições do ambiente de trabalho (FARIAS, 2006, p. 1).

Dulley (2004) discorre sobre a noção de ambiente como reflexo de uma elaboração mental e de conhecimento humano, e do seu trabalho cognitivo e geográfico sobre a natureza, e, dessa maneira, sobre a natureza trabalhada. Em Jollivet e Pavé (1997), foi observada uma outra abordagem relacionada à definição de meio ambiente, quando afirmam que o meio ambiente “constitui o conjunto de meios naturais ou artificializados da ecosfera onde o homem se instalou e que ele explora, que ele administra, bem como o conjunto dos meios não submetidos à ação antrópica e que são considerados necessários à sua sobrevivência”.

Essa noção foi alcançada a partir da visibilidade que ela ganhou frente às discussões e publicações que visavam elucidar uma espécie de “guarda-chuva”, ou até mesmo um alicerce, que amparasse a preocupação com as gerações futuras de recursos naturais a fim de viabilizar a perpetuação da vida humana (FEIL; SCHREIBER, 2017). Desse modo, o dicionário de latim de Castiglioni e Mariotti (1981) define o termo “*sustinere*” (sustentável) como: defender, manter, assumir, apoiar, entre outros. A inclusão de sustentável no dicionário (idioma inglês) ocorreu apenas em 1987 (NEWTON; FREYFOGLE, 2005).

Conforme anteriormente abordado, ao se conceber a sustentabilidade, está atrelada nesse debate a principal questão a que ela se pretende: a sobrevivência do homem (PEREIRA; SILVA; CARBONARI, 2011). Tendo na sua adaptação ao meio, a sua principal diferença em

relação à outras espécies, e, para atender e satisfazer as suas próprias necessidades, modificando, de algum modo, o seu ambiente natural (DIAS, 2017).

Por sua vez, a Educação compreende a ferramenta que o homem possui para se apropriar da produção do conhecimento que é desencadeado ao longo da história (SAVIANI, 1995), Esse processo de produção do saber é repassado pela história, pela cultura, em que, mediante as relações sociais entre os indivíduos, os novos conhecimentos são transmitidos de maneira coletiva.

Pereira, Silva e Carbonari (2011) afirmam que o homem, enquanto indivíduo, é o principal responsável pela aceleração, ou ainda pelo atraso, do processo natural da sua permanência na terra. Essa coletividade proposta por Saviani (1995), determina como esses atores sociais intervêm em seu habitat, e de como essa intervenção contribui para a dinâmica da renovação da vida na terra.

Fonseca (2018) retrata que a sociedade moderna não foi a pioneira no tocante ao conhecimento e tecnologias para tratar dos seus problemas ambientais. A civilização Maia, por exemplo, teve que enfrentar problemas, como por exemplo, erosão do solo, redução dos reservatórios de água e diminuição da capacidade do plantio, à medida em que avançava no segmento da agricultura.

Em contrapartida, a Islândia ao se deparar com o aumento em progressão geométrica da degradação das suas áreas verdes, decidiu controlar o número de rebanhos por propriedade. Neste sentido, há uma necessidade de readequação dos hábitos, dos costumes, das regras estabelecidas, e dos valores que foram repassados pelas gerações (FONSECA, 2018).

Frente a isso, observa-se a necessidade em se basear na educação para que se garanta a preservação da vida em sociedade. Esse contexto é observado em Lopes e Tenório (2011) ao afirmarem que a “educação é uma função adaptativa da espécie humana”. A educação agrega ao indivíduo a sua atuação individual, e, assim, coletiva, dentro de uma sociedade frente à busca de soluções. Desse modo, é possível destacar que a educação e a sustentabilidade estão, e sempre estiveram conectadas. Para que se alcance o êxito em formar indivíduos que atuem na garantia dos recursos ambientais, a educação é a maneira mais assertiva para tal (CARIDE; MEIRA, 2001; REIGADA; REIS, 2004; LOPES; TENÓRIO, 2011; FONSECA, 2018).

Taylor *et al.* (2019) destacam a ideia de que as escolas são os espaços estratégicos apropriados para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e os seus valores, e, dessa forma, construam um conhecimento voltado para a fomentação e disseminação deste na sociedade. Isso é possível quando esses alunos podem, mediante a sustentabilidade, despertar

o interesse de outros cidadãos, e até mesmo de instituições sociais para liderar uma mudança diante de uma cultura sustentável.

Essa ideia da educação como a solução para vencer os diversos desafios aos quais a sustentabilidade se propõe passou por variadas mudanças em seu sentido de adesão. Primeiramente, foi criticado de “doutrinação”. Em seguida, foi censurado diante do entendimento de que ela era limitada ao propor que os cidadãos seriam indivíduos melhores a partir da socialização (TAYLOR, 2019).

De modo contrário, a partir de uma concepção mais emancipatória, algumas pesquisas consideraram que a educação desempenha uma função importante e necessária para a construção de um pensamento crítico, autônomo e autodeterminante, que relacionada com a cidadania, contribui sistematicamente o “futuro sustentável” (TAYLOR, 2019).

A educação, para Sauv  (2005),   obtida como um importante meio para a conserva o do meio ambiente, o qual   concebido como um espaço no qual os recursos são explorados a fim de atingir o desenvolvimento econômico sustentável. As crescentes consequências dos impactos ambientais que permeavam na década de 1960, enquanto os governos buscavam estratégias de entendimento, a sociedade de um modo geral começou a se movimentar no sentido de encontrar soluçoes viáveis para tais problemas (GRANDISOLI, 2018).

Em março de 1965, ocorreu a Conferência em Educa o na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, e, nela, surgiu o termo *Environmental Education* (Educa o Ambiental). Desta feita, ficou estabelecido o entendimento de que a Educa o Ambiental seria parte essencial da educa o de todos os cidadãos e, seria, em sua essência, voltada para a conserva o ou ecologia aplicada (GRANDISOLI, 2018).

Enquanto em 1968, na Conferência da Biosfera, foi iniciado o programa Homem e Biosfera em que se objetivou-se “desenvolver as bases das ciências naturais e sociais para o uso racional e sustentável dos recursos e a conserva o destes, e melhorar a rela o entre ser humano e ambiente”. Segundo a Unesco (2005), foram listadas vinte recomenda es, das quais as oito primeiras discorriam sobre a importância de se ter mais pesquisas sobre o meio ambiente e as suas várias ramifica es, a saber, ecologia, homem, polui o, recursos naturais, entre outros. Da nona   décima terceira recomenda o, abordou-se sobre a real necessidade em se tratar a Educa o Ambiental com um novo olhar. Desse modo, tem-se na Conferência da Biosfera o marco inicial do movimento pelo desenvolvimento sustentável.

Nos anos 2000, ainda em termos internacionais, foi implementada a Década da Educa o para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), por iniciativa das Na es Unidas. Nesta, verificam-se esforços para o enfrentamento da problemática social e ambiental, nos quais

oportunizam inovações relacionadas à Educação Ambiental, bem como potencializando políticas, programas e ações educacionais existentes (SECAD/MEC, 2007).

No Brasil, essa discussão ocorreu em meados da década de 1970, quando, anteriormente da sua institucionalização, a Educação Ambiental era dada por meio de um movimento em que se pretendia a unificação da filosofia ambiental aos movimentos pelas liberdades democráticas que eram concebidas e idealizadas, ainda que de forma isolada, pelos professores, estudantes e escolas, mediante as ações juntamente com a sociedade civil, prefeituras e governos dos estados (SECAD/MEC, 2007).

Nesse contexto, essas ações organizadas traziam, em seu escopo, uma concepção em que se pretendia e lutava pela recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. Paralelo a isso, ocorrera no Brasil, nessa mesma época, o surgimento dos Cursos de Pós-Graduação voltados à temática da Educação Ambiental (SECAD, MEC, 2007).

Com todos esses avanços, lutas e organizações inseridos à realidade brasileira, em 1973, fora criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que foi vinculada à Presidência da República. Já em 1981, com o advento da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), estabeleceu-se, em forma de lei, a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Essa inclusão foi dada no sentido de que os temas relacionados ao meio ambiente despertassem, a comunidade, à defesa do meio ambiente, ou seja, que a sociedade participasse ativamente desse debate, a fim de que se atingisse uma consciência pública atrelada à garantia dos recursos ambientais.

Em seguida, no ano de 1991, nos preparativos da Rio 92, a Comissão Interministerial considerou a Educação Ambiental como uma ferramenta da política ambiental brasileira. Nessa mesma época foram criadas duas instâncias do Poder Executivo a fim de tratar dos seguintes aspectos: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, posteriormente transformada na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), a Divisão da Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), indicando o marco que impulsionou a Política de Educação Ambiental no Brasil (SECAD, MEC, 2007).

Enquanto o Ministério do Meio Ambiente (MMA) fora criado no ano seguinte. Em conjunto com o IBAMA, o MMA instituiu, em cada estado da federação, as superintendências estaduais a fim de que fossem implementadas, de forma prática, as ações educativas relacionadas ao meio ambiente em cada estado (SECAD, MEC, 2007).

Com o evento da Rio 92 ocorrendo, foi introduzida, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, que foi resultada da Conferência

da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, RIO-92. Em seu escopo estava contemplada que esta seria um instrumento mais importante em que pudesse ser colocado em prática à temática da sustentabilidade, como um importante mecanismo de ação que garanta a sobrevivência de vida do planeta. Cabe ressaltar que além desses elementos, a carta discorreu sobre o contrassenso existente o que se pretendia com a Educação Ambiental e a falta de comprometimento do Poder Público em relação à viabilidade em conceber um modelo educacional coerente com essa proposta (SECAD, MEC, 2007).

Um ano depois, o MEC, por meio da Portaria 773/93, instituiu permanentemente um grupo de trabalho para a Educação Ambiental que tinha como objetivo a coordenação, o apoio, o acompanhamento, a avaliação e a orientação das ações, metas e estratégias a fim de que fosse implementada da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades - concretizando as recomendações aprovadas na RIO-92 (SECAD, MEC, 2007).

No ano de 1995, com a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), foram estabelecidos os princípios orientadores que deveriam nortear as ações dessa Câmara. Estes compreendiam a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade, diversidade cultural e a interdisciplinaridade (SECAD, MEC, 2007).

Ainda no âmbito do MMA, em 1996, foi criada uma configuração nova a fim de cooperar técnica e institucionalmente para a operacionalização da Educação Ambiental. Isso se deu a partir do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental. Após sucessivos dois anos de debates, em 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Conselho Nacional de Educação, houve a elaboração dos temas transversais da educação, que, foram concebidas a fim de tratar de temas sociais que têm relevâncias urgentes, tais como: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade (SECAD, MEC, 2007).

Em 1999, foi criada a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), com a instituição da Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional do Educação Ambiental. Em 2000, a Educação Ambiental, na forma de um programa, foi integrada ao Plano Plurianual, e vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.

Um outro ponto a ser observado está no tocante à terminologia. Inserida nas comunidades acadêmica e científica, existe uma discussão quanto à maneira em que a sustentabilidade deva ser tratada dentro da seara educacional. Neylor (2019), aborda essa diferenciação conceitual se apresenta sob três ênfases, a saber, (1) a Educação Ambiental (EE):

em que se caracterizava pelo entendimento da sustentabilidade voltada à preservação dos ecossistemas; (2) a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS): termo originado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ampliou o entendimento postulado pela EE, e passou a considerar em seu escopo as estruturas da sociedade e da economia atreladas à proteção ambiental, a fim de assegurar os recursos naturais para as gerações futuras; (3) a Educação para a Sustentabilidade (EpS): com uma natureza mais crítica, trata dos assuntos da sustentabilidade em que seja orientada pela ação, a partir do entendimento de que na educação, e por ela, é possível desenvolver ações que visam garantir, além da conservação dos ecossistemas, uma mudança sistêmica de habilidades, atitudes e cidadania em que possa garantir um futuro mais sustentável.

De forma ainda mais abrangente, a Sustentabilidade Educacional contempla os diversos aspectos dos saberes dos alunos. Não se detendo apenas à questão ambiental propriamente dita, onde se é observado a preservação ambiental e a sua relação com sociedade e a economia.

Além disso, a Sustentabilidade Educacional contempla, dentro do seu escopo, uma formação do aluno voltado também para as questões éticas, de responsabilidade, de inclusão social e escolar, liberdade de associação, fortalecimento de grupo de pessoas, e dentre outros (PICONEZ *et al.*, 2017).

Esse novo conjunto de características que englobam a sustentabilidade é definido nesta pesquisa como Sustentabilidade Educacional. Nesse ínterim, Piconez *et al.* (2017) entendem a sustentabilidade educacional como:

“[...] o desenvolvimento de uma visão integrada dos saberes que contemplem o desenvolvimento da aprendizagem docente e discente na direção da inclusão de questões éticas, epistemológicas e pedagógicas necessárias ao processo de construção e compartilhamento de conhecimentos”.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolve, há 20 anos, ações de cunho educacional que visam um direcionamento das práticas educativas para compor um padrão de sustentabilidade que abarque padrões de cunhos ambiental, social, político e econômico. Essas propostas sustentáveis vêm sendo, cada vez mais, incluídas nos currículos escolares em larga escala mundial.

Em contrapartida, tem-se observado que, no contexto da educação escolar formal, as escolas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são consideradas, *a priori*, as que têm apresentam maior facilidade e disposição para que os objetivos da sustentabilidade sejam alcançados. Uma razão para tal, é observada por Taylor *et al.* (2019); Kennely *et al* (2012), pois, geralmente, nessas séries do ensino, os conteúdos preconizados nos currículos são ministrados por um único professor.

A partir disso, é necessário entender que a educação é um elemento central e necessário que permitem novas formas de pensamento, reflexão e ação. Isso quando se percebe o processo contínuo de aprendizagem ao qual ela se insere. Dessa forma, tendo na a educação o principal mecanismo para a transição de um novo modelo de sustentabilidade, permite que os povos da terra transforme para algo concreto, e não mais abstrato, a sustentabilidade educacional (NEWTON *et al.*, 2011).

2.4 Articulação entre gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável: um debate prévio

Para que se compreenda como são as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares numa perspectiva da liderança sustentável em busca da sustentabilidade educacional, faz-se necessário compreender de que forma os construtos desta pesquisa – gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável – se articulam.

Para tal, é necessário resgatar a ideia de Piconez *et al.* (2017) quando destacam que a ideia da sustentabilidade educacional apresenta em seu escopo uma formação direcionada para as questões que transcendem à ambiental, no sentido estrito da conservação do meio ambiente. Para além disso, é necessário formar os cidadãos para as questões de cunho ético, coletivo, de inclusão social e escolar.

Articulando esse entendimento aos de Brito (2019, p. 25), em sua obra intitulada “Escolas Sustentáveis – preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro”, o autor pontua a escola como sendo a “[...] fonte de desenvolvimento humano, social e educacional, e deve assumir o seu lugar na preparação de crianças e jovens para o futuro”. E destaca que, além das questões ligadas ao meio ambiente, a escola deve nortear os seus atores baseando-se em princípios e valores que envolvam um despertar para a “[...] solidariedade, fraternidade, o cuidado recíproco, o pertencimento e o compartilhamento [...]” (BRITO, 2019, p. 25).

Isso posto, a fim de que se obtenha uma educação voltada para a sustentabilidade educacional, é necessário que se criem estratégias onde se identifiquem e se executem as condicionantes pontuadas por Brito (2019) que estão elencadas na Carta da Terra (UNESCO, 2005), na qual se recomenda:

- a. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma condição de vida sustentável e proporcionar seguro social e segurança aos que não são capazes de se manter por conta própria;

- b. Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, à assistência de saúde e às oportunidades econômicas;
- c. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável;
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável.

Conforme observado nas condicionantes apresentadas, é necessário que a escola forme os seus alunos para um estilo de vida em que se permita garantir para si e para a comunidade uma sustentabilidade nos mais variados aspectos de suas existências, quais sejam, a educação, a saúde, o meio ambiente, a segurança, a economia, a educação moral e a espiritual a fim de que seu aprendizado se sustente.

A partir dessa ideia de que o meio ambiente é uma parte-meio para a sustentabilidade educacional, e de que a escola é uma parte-meio para a educação, e, articulando com Hargreaves e Fink (2007, p. 11), quando afirmam que “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”, tem-se, no gestor escolar, um elemento circunstancial desde a promoção das mudanças, passando pela implementação, à formação da sustentabilidade educacional inserida na mentalidade dos alunos (BRITO, 2019).

Esse estilo de gestão é possível quando se observa os princípios da liderança sustentável de Hargreaves e Fink (2007) que estão destacados no item 2.2 desta seção que são: profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação.

Esses princípios norteiam uma liderança sustentável para que se atinja a sustentabilidade educacional. A partir deles os gestores escolares garantem que se estabeleça o modelo de gestão escolar pontuado por Paro (2008) e Luck (2009) em que se compreenda um processo de mudança pela introdução de novas ideias e práticas com vistas à aprovação institucional. A partir deles os gestores escolares garantem que se estabeleça o modelo de gestão planejado; e da institucionalização das normas e das rotinas que são inseridas dentro do ambiente escolar.

Quando se articula o formato de gestão escolar apontados por Paro (2008) e Luck (2009) ao modelo de liderança sustentável adotado por Hargreaves e Fink (2007) a fim de que se alcance a excelência da sustentabilidade educacional conforme destacam Piconez *et al.*, 2017; Brito, 2019), faz-se necessário entender como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores escolares para essa abrangência.

Essas competências gerenciais são desenvolvidas pelos gestores a partir das dimensões técnica, social e comportamental (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012) e a dimensão ambiental (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020). Dessa forma, para que o gestor escolar coordene as ações

pedagógicas, administre os recursos materiais e financeiros, aprenda a aprender, planeje e implemente mudanças, articule parcerias, promova a integração família-escolas, assuma riscos, gerencie relações conflituosas, promova a colaboração, discipline à equipe, conheça às questões sobre sustentabilidade, responsabilidade e ética, pense sistematicamente e sinta empatia frente às questões sociais, ambientais e éticas, faz-se necessário que ele atue em consonância aos princípios da liderança sustentável (HARGREAVES; FINK, 2007; GALVÃO, SILVA; SILVA, 2012; DZHENGIZ; NIESTEN, 2020).

Nesse caminho percorrido, a sustentabilidade educacional remete o estabelecimento sobre as mais diversas ordens e direções, e, dessa forma, a torna o mais abrangente possível. Sobre isso, Brito (2016) pontua, a partir de uma análise em profundidade em que se buscou uma relação estreita entre o real, a teoria e a prática, oito expressões que ele classifica como indicadores para uma escola sustentável, e, por conseguinte, o efetivo desenvolvimento da sustentabilidade educacional. São eles:

1. Participar é a ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações.
2. Gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas.
3. A gestão pode tornar a participação ativa e competente e promover a realização dos objetivos da instituição.
4. Liderança e empoderamento são capacidades passíveis de serem aprendidas, conquistadas e administradas no âmbito da gestão escolar.
5. A Educação Ambiental transcende a ideia de proteção dos ambientes naturais para levar em conta as necessidades das pessoas inseridas nesses ambientes.
6. O foco das instituições de ensino não deve ser somente as notas dos alunos, mas seu desenvolvimento em geral.
7. Na liderança sustentável, o líder deve fazer com que as pessoas inseridas ao seu redor se comprometam com a causa socioambiental.
8. É importante que o professor entenda seu papel social no ambiente escolar (BRITO, 2019, p. 134).

Dessa forma, dada à importância em se compreender como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores escolares das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, tendo em vista à peculiaridade da sustentabilidade educacional como um elemento necessário para a formação dos alunos, elencando esse entendimento aos princípios norteadores para uma liderança sustentável, apresenta-se na próxima seção, os aspectos metodológicos que foram seguidos neste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, estão descritos os procedimentos metodológicos do estudo, os quais foram concebidos, a partir das definições dos objetivos e da problematização apresentados anteriormente, a fim de atender a seguinte pergunta de pesquisa: **Como são desenvolvidas as competências gerenciais de gestores públicos escolares nas ações de sustentabilidade a partir de uma liderança sustentável educativa?**

Assim, nesta seção estão apresentadas a caracterização da pesquisa, contextos e participantes, o método e coleta de dados, o diário de bordo da coleta, a análise de dados e os procedimentos éticos da pesquisa. Em síntese, a trajetória percorrida envolveu as etapas de pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório, em que foi utilizado como método a história oral, tendo como sujeitos-chaves os gestores (representados por diretores administrativos e pedagógicos) de escolas municipais de João Pessoa/PB, no qual foram entrevistados por meio da aplicação de uma entrevista narrativa, dividida em duas partes, que foram submetidas à análise de narrativas.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa pode ser entendida como sendo um protocolo formal a partir de um método de pensamento reflexivo, além de se definir o caminho para que se investigue determinado fenômeno a fim de que se descubram verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2011). Esta, partiu de uma investigação empírica, por meio de uma perspectiva qualitativa de caráter interpretativista, que, segundo Flick (2009) está voltada para análise de casos reais em suas características no tempo e no espaço ao qual estão inseridos, “partindo das expressões e atividades em seus contextos locais (FLICK, 2009, p. 37).

Em se tratando da posição epistemológica, este estudo foi conduzido a partir da perspectiva interpretativista, que segundo Burrell e Morgan (1979, p. 18) “busca explicação dentro do reino da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao do observador em ação”. Os autores ressaltam ainda que a realidade social é o resultado das experiências próprias (subjetivas e intersubjetivas), na qual cada sujeito possui.

A partir disso, cabe resgatar que o objetivo geral norteador desta pesquisa foi o de compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares das escolas municipais do município de João Pessoa/PB no tocante à liderança sustentável educativa. Esse

fenômeno foi extraído a partir de um compilado de perspectivas teóricas, em que se articularam as dimensões das competências gerenciais que são desenvolvidas pelos gestores escolares das escolas municipais inseridas no contexto de sustentabilidade em que fosse compreendido a partir dos princípios de uma liderança educativa sustentável.

Apoiando-se nos elementos conceituais que versam sobre o paradigma epistemológico interpretativista, bem como do problema de pesquisa a ser respondido **“Como são desenvolvidas as competências gerenciais de gestores públicos escolares nas ações de sustentabilidade a partir de uma liderança sustentável educativa?”** e, dessa maneira, optando pela pesquisa qualitativa que, de acordo com Acevedo e Nahara (2010), descrevem condutas de variáveis e de situações a partir de um evidente destaque que um fenômeno explorado permite que se estabeleça.

Adicionalmente, uma outra razão pela qual se escolheu a abordagem qualitativa, está no entendimento de que o gestor escolar desenvolve uma atividade “eminente social que deve ser vista como uma questão de contexto e historicidade, que não pode ser apreendida sem ser vivenciada e que todo sentido atribuído depende de como somos” (GOMES *et al.*, 2013, p. 237). Com isso, a “preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 293).

Outra razão pela escolha da abordagem qualitativa, esteve no entendimento de que os gestores escolares que serão pesquisados desenvolvem uma atividade que está diretamente atrelada à sua vivência (LE BOTERF, 2003), e os seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional estão ligados ao desenvolvimento das suas competências gerenciais (ZARIFIAN, 2001).

Além disso, esta pesquisa é considerada como uma pesquisa de campo, pois se trata de uma “investigação empírica no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2005, p. 43). Nesta pesquisa, o fenômeno a ser observado diz respeito ao desenvolvimento das competências gerenciais dos gestores escolares das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.

A pesquisa classifica-se também como sendo exploratória, pois buscou compreender como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores escolares no tocante à sustentabilidade a partir de uma liderança sustentável educativa, e, que diante da RSL apresentada nesta pesquisa, foi verificado que tal estudo ainda não fora realizado. Isso é explicado por Gil (2002), como a possibilidade de uma maior aproximação de uma determinada temática, e, com isso, um melhor detalhamento do problema de pesquisa. Por fim,

compreendeu-se o processo de desenvolvimento das competências gerenciais dos gestores escolares das escolas municipais de João Pessoa/PB por meio do método da história oral temática como método de pesquisa.

Assim, considerado como um método que permite esclarecer determinados fenômenos ou acontecimentos que outros métodos não o fazem (MEIHY, 2006; PERAZZO; BASSI, 2007), a história oral se justifica em pesquisas que envolvam a subjetividade e a perspectiva dos indivíduos que deles participam (CAPPELLE; BORGES; MIRANDA, 2010). Por ela, é permitido ao pesquisador a promoção da realidade aproximada de um determinado fato e que foi construída a partir de uma experiência de vida (SACRAMENTO; FIGUEIREDO; TEXEIRA, 2017).

A história oral é “a história do tempo presente, pois implica a percepção do passado como algo que tem continuidade hoje, e cujo processo histórico não está acabado” (ICHIKAWA; SANTOS, 2006, p. 182). Mediante a narrativa, situações vivenciadas por um sujeito de pesquisa podem ser transmitidas (ALBERTI, 2013), e, por meio disso, “significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela narrativa oral de histórias” (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Apesar da incipiência e da escassez da utilização da história oral nas pesquisas de Administração conforme apontam Sacramento, Figueiredo e Teixeira (2017), esse método vem ganhando espaço nas áreas das ciências sociais, uma vez que são percebidos “[...] comportamentos, valores e emoções [...]” que não são possíveis de se compreender através dos dados estatísticos (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 85). Complementando, Cappelle, Borges e Miranda (2010, p. 2), “a utilização da história oral fornece novas perspectivas para a pesquisa social aplicada porque possibilita conhecer diferentes versões e interpretações sobre determinado tema. Nesse caso, o trabalho investigativo leva em conta as trajetórias individuais, eventos ou processos”.

Para além do método em si, Freitas (2002) e Cappelle, Borges e Miranda (2010) pontuam que por meio da história oral é possível fazer uso de outras técnicas, como por exemplo, a entrevista, em que o resultado final são narrativas que permitem resgatar memórias e experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, e, assim, aproximar-se cada vez mais com o objeto estudado.

Entre os estudos mais recentes, destaca-se o de Frade (2020), que obteve como objetivo compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação em uma universidade pública. Outro estudo atual é o de Pacheco *et al.* (2019)

em foram descritos os desafios das práticas docentes no uso das tecnologias educacionais pelos professores do curso de administração pública em uma Instituição de Ensino Superior.

Esse método, de acordo com Bom Meihy (1996) é dividido em três modalidades: (1) história oral de vida – onde o sujeito narra de forma livre sua trajetória de vida ao longo do tempo; (2) história oral temática – onde o sujeito pesquisado narra um aspecto específico e preestabelecido; (3) tradição oral – onde se pretende compreender a percepção de mundo do sujeito.

Dessa forma, a modalidade escolhida para a presente pesquisa foi a história oral temática, onde estará centrada em um tema específico – neste caso, as competências gerenciais – e não necessariamente toda a existência do entrevistado. Isso, de acordo com Freitas (2002), resultará em uma maior quantidade de informações acerca da temática em foco, a partir dos depoimentos que foram narrados pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, a história oral temática possibilitou que os gestores escolares discorressem sobre as suas experiências, e, diante disso, compreendeu-se como são desenvolvidas suas competências gerenciais e as suas respectivas relações com a sustentabilidade.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Localizado no Estado da Paraíba, o Município de João Pessoa tem uma população de aproximadamente 817.511 pessoas, com 94.355 alunos matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2018, segundo dados do IBGE (2020). O contexto da pesquisa foram as escolas municipais de João Pessoa/PB que são vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, inseridas no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa que fora instituído pela Lei nº 8.996/99. O critério de escolha pelas escolas municipais foi estabelecido por entender que dada à responsabilidade do Município pelo Ensino Fundamental, e, nessa modalidade de Ensino, as crianças estarem inseridas, Brito (2019) entende que é na escola que elas são preparadas para um futuro sustentável.

Esse futuro sustentável é possível a partir do desenvolvimento do planejamento e ações estratégicas que devem ser conduzidas pelos gestores escolares (BRITO, 2019), que, a partir dos princípios de uma liderança educativa sustentável (HARGREAVES; FINK, 2007) são capazes de garantir que a sustentabilidade seja perpassada entre os atores da escola, a comunidade escolar e outros gestores que poderão sucedê-los.

Soma-se a isso, o entendimento de que nas escolas públicas estão concentrados o maior número de alunos matriculados (em relação às escolas privadas), e, diante da dimensão em que

a sustentabilidade se insere, fez-se necessário obter uma maior abrangência a partir das diferentes realidades, quais sejam, a localização das escolas, perfil dos seus alunos e da sua comunidade escolar, bem como as ações referentes à sustentabilidade que elas realizam ou não.

Com a criação das funções do Diretor Administrativo e Diretor Pedagógico a partir da Lei Nº 13.775 de 04 de julho de 2019, o formato da gestão escolar do Município de João Pessoa passou a ser estabelecido por duas pessoas. Esses profissionais, de acordo com a lei, devem atuar de forma colaborativa, em que verse o crescimento e o aperfeiçoamento da unidade municipal de ensino. Suas nomeações são efetuadas pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, nesse caso, o Prefeito (Lei Nº 13.775 de 04 de julho de 2019). A depender do porte – conforme aponta o Quadro 3 – a partir do III, a escola possui um Coordenador Pedagógico a fim de auxiliar o Diretor Pedagógico.

Quadro 3 – Porte das Escolas Municipais pelo Quantitativo de alunos Conforme Lei Nº 13.775 de 04 de julho de 2019

Quantidade de alunos	Porte da Escola
Até 500	Porte I
501 – 1.000	Porte II
1.001 – 1.500	Porte III
Acima de 1.500	Porte IV

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir de um levantamento realizado a partir do quantitativo de escolas e suas respectivas localizações, quantidade de gestores e coordenadores pedagógicos que cada uma possui, o tempo que cada um deles ocupa no cargo, e, se eles tiveram um cargo de gestão anterior à este que ocupam, além da quantidade de alunos (a fim de identificar qual o porte da escola a partir da Lei n.º 13.775 de 04 de julho de 2019), este estudo será delimitado de forma a abranger as mais variadas realidades escolares.

Dentre essas realidades, essa pesquisa abrangerá desde as escolas localizadas em bairros estratégicos que contemplam outras localidades. Além disso, as escolas foram delimitadas a partir das ações relacionadas à sustentabilidade que elas desenvolvam, como por exemplo, a Escola Municipal Governador Leonel Brisola, que foi projetada para atender ao modelo de Escola Sustentável definido pelo Ministério da Educação, a partir da Resolução CD/FNDE nº 18/2013, em que verse o espaço físico, o currículo e a gestão.

Com o propósito de estabelecer uma identificação em relação às competências gerenciais desenvolvidas e o porte da escola, este estudo foi delimitado observando, no mínimo, uma escola de cada porte apontado no Quadro 3. Ou seja, para que se compreenda quais são as competências desenvolvidas pelos gestores frente à sustentabilidade educacional, foi necessário

compreender se a quantidade de alunos, profissionais da educação e comunidade escolar que eles atuam refletem nessas competências por eles desenvolvidas.

Dessa forma, sobre os envolvidos na pesquisa, foram convidados a participar os sujeitos-chave, selecionados a partir dos seguintes critérios: (a) exercerem atividades de diretor administrativo ou pedagógico, e ainda, a depender do porte da escola, coordenador pedagógico; (b) não estar atuando na gestão há menos de um ano, tendo em vista que o período de 12 meses compreende, minimamente, um lapso temporal em que se possa observar os resultados da sua gestão.

A partir da relação das escolas, teve-se uma noção prévia de quais estariam inseridas no escopo desta pesquisa, os sujeitos foram contatados mediante ofício de autorização expedido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa- PB. Quando necessário, o procedimento de busca dos entrevistados foi realizado por conveniência ou de forma voluntária, ou seja, quando os gestores se dispuserem a participar, ou ainda, pela técnica “bola de neve”.

Esse procedimento permite ao pesquisador uma abertura para encontrar os sujeitos da sua pesquisa. Desse modo, sobre a coleta de dados, os gestores pesquisados poderão indicar outros a serem entrevistados, e, assim, possibilitar uma maior facilidade no contato com outros participantes (GODOI; MATTOS, 2006).

No caso da história oral, segundo Alberti (2013), a quantidade de entrevistas não esteve atrelada à qualidade do acervo produzido. Ao contrário, o número de entrevistados, nesse método, foi suficiente para que se viabilize “um certo grau de generalização dos resultados do trabalho” (ALBERTI, 2013, p. 36). Assim, o critério de delimitação do sujeito seguiu também o princípio da saturação teórica que Glaser e Strauss (1967) destacam, e que Flick (2009) menciona a necessidade de que a coleta de dados se interrompa dada à repetição das informações obtidas.

Dessa forma, o Quadro 4 sintetiza as informações acerca dos entrevistados, quanto ao sexo, idade, escolaridade, tempo que atua como gestor, número de alunos na escola, e o porte da escola a partir das informações do Quadro 3.

Quadro 4 – Perfil dos entrevistados e porte das escolas

Entrevistados	Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação como gestor	Quantidade de alunos na escola	Porte da Escola
G1	F	43	Doutorado	3 anos	743	Porte II
G2	F	41	Mestre	2 anos	589	Porte II
G3	F	59	Especialista	22 anos	897	Porte III
G4	F	35	Especialista	2 anos	756	Porte II
G5	F	58	Mestre	26 anos	588	Porte II
G6	F	64	Especialista	2 anos	1.588	Porte IV

G7	M	49	Especialista	17 anos	459	Porte I
G8	M	39	Doutor	9 anos	870	Porte II
G9	F	40	Especialista	11 anos	654	Porte II
G10	F	41	Especialista	8 anos	1.345	Porte III
G11	M	32	Mestre	2 anos	680	Porte II

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

3.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados

O instrumento de coleta de dados foi apresentado por meio de um roteiro de entrevista narrativa (Apêndice A). Este tipo de roteirização é explicado por Muylaert *et al.* (2014, p. 195) que o considera como recursos importantes na concepção de uma pesquisa qualitativa, e para além disso, permite que se compreendam histórias e experiências de um modo mais rico em detalhes, com pouca intervenção do pesquisador, e que também contribui “[...] com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro”.

Para a realização da entrevista narrativa, seguiu-se às orientações de Jovchelovitch e Bauer (2017), em que iniciando-se pela preparação da entrevista, a partir de uma ida preliminar ao campo, conversas informais com Diretores, Coordenadores e Professores da Rede Municipal de Ensino, além da realização de consultas com os especialistas inseridos nos construtos desta pesquisa, subsidiaram as construções das questões exmanentes norteadoras. Jovchelovitch e Bauer (2017) ainda apresentam quatro fases que devem ser adotadas para que as entrevistas possam ser conduzidas, sendo elas: (a) iniciação; (b) narração central; (c) fase de perguntas; e, (d) fala conclusiva.

A iniciação – deve ser ampla e permitir ao entrevistado discorrer uma história abrangente que, a partir das situações por ele experienciada no passado, possa se chegar ao seu momento de vida atual (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Com isso, nesta pesquisa deu-se ênfase a trajetória do entrevistado, mediante as suas experiências profissionais, acadêmicas (ou não), até tornar-se gestor escolar municipal.

A narração central – sem que ocorram intervenções do pesquisador, os entrevistados narraram a sua trajetória, de forma natural, e resgataram suas experiências que o conduziram até o cargo de gestor administrativo ou pedagógico. Jovchelovitch e Bauer (2002) adicionam que é importante para o pesquisador, de forma não verbal, encorajar o entrevistado até que a sua narrativa seja finalizada, lembrando sempre de perguntar que ainda há algo para ser dito por ele.

A fase das perguntas – ocorre depois de concluída a narração central, as questões iminentes foram realizadas com o propósito de preencher as lacunas da história dos entrevistados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A fala conclusiva - ocorreu perante a finalização da gravação, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), nessa etapa surgiram comentários, conversas e informações que devem ser arquivados em um diário de campo.

O momento da coleta de dados ocorreu após a pré-banca (qualificação) do projeto, e, apesar do cenário de isolamento social, por conta da pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas presencialmente, com a devida gravação das entrevistas narrativas, e sua posterior transcrição e análise.

Este procedimento de coleta de dados me possibilitou, enquanto pesquisador, conhecer a trajetória dos sujeitos, suas experiências enquanto diretores administrativos, pedagógicos, e, como foi o caso, coordenadores pedagógicos, além da captação dos significados que subsidiaram a análise do fenômeno. Com o objetivo de atender aos objetivos específicos elencados, o roteiro de entrevista foi elaborado a partir do aporte teórico apresentado neste trabalho de dissertação.

Partindo da ideia de que a análise de dados possui particularidades que vão desde a preparação desses dados para análise, e o que essa prática “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194), foram iniciadas as análises das narrativas coletadas.

Tendo em vista a escolha pelo método da história oral, foram destacados os incrementos apontados por Alves e Blikstein (2006) acerca da narratologia, em que versa que a análise da narrativa deve estar fundamentada em três níveis, a saber: “: i) dos indícios (eventos) em que se identificam expressões, geralmente representadas por advérbios, adjetivos, expressões superlativas; ii) da ação na qual se verifica o protagonismo dos sujeitos nos eventos narrados; e iii) da comunicação (interação sujeito/ação/evento), integrados entre si, analisando-se o dito e o não dito, o aparente e o não aparente no discurso a partir do contexto” (FRADE, 2020, p.74).

A técnica de análise da narrativa foi conduzida a partir do entendimento que é a mais aproximada para “entender o texto por sua totalidade, pela sua grandeza, partindo de suas peculiaridades” (ALVES, BLIKSTEIN, 2006; p. 418). Adicionalmente, de acordo com os apontamentos de Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 23) ao afirmar que “significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela narrativa oral de histórias”, e, com efeito, a partir desta técnica foi possível que se estabelecesse a compreensão, a partir das falas, sobre como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores escolares da rede

pública municipal de ensino de João Pessoa – PB e, nesse sentido, elencar quais foram as significações que as experiências pessoais e profissionais desses sujeitos foram determinantes à sua condução para a gestão e são até hoje utilizadas para que eles desenvolvam tais competências.

As entrevistas foram transcritas a partir programas de mídia (Windows Media Player), e anotadas no programa de edição de texto, Word. Posteriormente, foi feita uma análise sistemática a fim de que se pudesse estabelecer categorias de análises a fim de que fossem atendidos os objetivos propostos nessa pesquisa.

Em seguida, emergiu tanto do aporte teórico quanto das narrativas, categorias que subsidiaram a análise e a discussão dos resultados. Do campo, a partir das narrativas dos gestores, foram identificadas 05 (cinco) categorias de análises – escolha pela educação, escolha pela docência, ser gestor, a transição entre professor e gestor, e o significado de gestão.

Do aporte teórico, aqui apresentado no capítulo 2, foram elencadas 11 (onze) categorias de análises, quais sejam, os 7 (sete) atributos da liderança sustentável (profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação) apontados por Hargreaves e Fink (2007), e as 4 dimensões das competências gerenciais (dimensão técnica, dimensão social, dimensão comportamental e dimensão ambiental) preconizadas por Galvão, Silva e Silva (2012) e por Dzheingiz e Niesten (2020).

A partir dessas categorias de análises, as narrativas foram separadas no Excel a fim de que fossem analisadas separadamente por gestor, por cada questão do Roteiro de Entrevista de forma separada e a relação disso com tais categorias.

Com base nos três objetivos específicos, O Quadro 5 – Categorias de Análise mostra, de forma detalhada, como se deu essa categorização.

Quadro 5 – Categorias de análises

Micro-Categoria	Descrição norteadora	Macro-categoria
1. Escolha pela área de educação	Dentro da trajetória, os motivos que o levaram a fazer suas escolhas pela área da educação.	Trajetória professor-gestor
2. Ser docente	Dentro da trajetória, como foi a escolha para ser professor	
3. Ser gestor	Dentro da narrativa, a escolha foi realizada por eleição ou por indicação do órgão público. Tempo de gestão na escola. Se tinha experiências de gestões anteriores	
4. Transição	Como se deu o processo até se tornar gestor	
5. Significado	O que é ou o que significa ser gestor para você	
6. Profundidade	Melhoria do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento da cidadania dos alunos, contexto social dos professores e dos alunos, pensamento voltado à coletividade, eliminação ou combate do conformismo e do comodismo	Atributos da Sustentabilidade Educativa
7. Durabilidade	As mudanças implementadas se perpetuam, fazem parte da identidade da escola. Não há espaços para emoções que	

		promovam o egocentrismo ou a vaidade. Tudo pertence ao coletivo. Equipe engajada	
8.	Amplitude	Confiança na equipe. Reciprocidade da equipe. Potencial que cada membro da equipe possui. Liderança compartilhada. Foco no currículo, na avaliação e na metodologia a partir do surgimento das necessidades de mudanças	
9.	Justiça	Isenta de parcialidade, partidarismo ou autoritarismo centralizado. Redes de Colaboração (parcerias). Compreensão dos anseios, necessidades e oportunidades da/para a comunidade escolar	
10.	Diversidade	Democracia. Cooperação profissional. Evitar a inércia profissional. Diferentes ideias	
11.	Engenhosidade	Emprego, administração e desenvolvimento dos recursos sem esgotá-los. A partir disso, o alcance da participação de todos para a utilização desses recursos. Flexibilidade no currículo, objetivos factíveis, abertura para questionamentos, tempo necessário para as mudanças	
12.	Conservação	Reconhecimento das práticas de gestões passadas. Prospecção futuras das mudanças. Mudanças sustentáveis. Evita repetições de erros. Preocupação de que as suas ações permaneçam com possíveis mudanças de gestão	
13.	Técnica	Coordenação pedagógica; administração de recursos materiais e financeiros; aprender a aprender; planejamento e implantação de mudanças	Competências gerenciais
14.	Social	Articular parcerias; promoção da integração entre família – escola	
15.	Comportamental	Assumir riscos; gerenciar relações conflituosas; promoção da colaboração; desenvolvimento de equipes	
16.	Ambiental	gestores são capazes de reconhecer e adquirir conhecimentos externos para desenvolver competências ambientais, empatia frente às questões ambientais, sociais e éticas	

Fonte: Elaboração própria (2021).

3.4 Diário de Bordo da Coleta dos Dados e Procedimentos Éticos da pesquisa.

Anterior à coleta de dados propriamente dita, aguardando a autorização do órgão público, na última semana do mês de novembro, foi realizada uma ida ao campo a fim de se verificar como seria o funcionamento das escolas no mês de dezembro de 2020, tendo em vista dois aspectos: o encerramento do ano letivo, e como seria possível a participação dos gestores nas entrevistas, tendo em vista os protocolos de distanciamento social atendidos diante do momento pandêmico que o mundo vivera à época.

Nessa ida preliminar foram feitas abordagens aos gestores em que se pudesse verificar suas disponibilidades em participar das entrevistas que somente fora autorizada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, no dia 02 de dezembro de 2020, conforme ANEXO I – Autorização da Prefeitura de João Pessoa.

Dada a dificuldade de se estabelecer um agendamento prévio para as entrevistas, a ida ao campo para a coleta de dados foi feita de forma presencial. Ao chegar nas escolas, os gestores

escolares prontamente já participavam da entrevista. Isso contribuiu para que a coleta de dados fossem feitas de forma presencial, mantendo os devidos protocolos de higiene e segurança, as entrevistas puderam ser gravadas, e as percepções do pesquisador acerca do comportamento dos entrevistados fossem mais bem estabelecidas.

Apenas o Gestor 11, impossibilitado de atender de forma presencial, quando da entrevista, optou por fazer vídeo chamada através de reunião na plataforma Zoom, em link por ele disponibilizado, onde gravou e disponibilizou o conteúdo para posterior análise. Unanimemente, os gestores se mostraram abertos às perguntas. Ao narrarem suas trajetórias, foi percebido grande emoção pela maior parte dos entrevistados.

Cabe ressaltar que a ideia inicial de entrevistar os gestores administrativo e pedagógico de cada escola participante não pode ser realizada devido ao fato de alguns gestores gozarem de suas férias, estarem afastados por problemas de saúde, ou ainda por optarem pela não participação da pesquisa. Em duas escolas essa expectativa foi atendida, entretanto foi preferível que eles fizessem em momentos separados uma vez que o método da história oral a partir das narrativas é particular para cada entrevistado, e, um outro ponto, é que a resposta de um poderia interferir na do outro.

As entrevistas duraram, em média, 50 minutos. A maior duração foi com o G6 onde a entrevista durou uma hora e trinta e quatro minutos, e a menor foi com o G4 em que a entrevista durou 35 minutos. Essa diferenciação se deu pelo fator que o G6 se aprofundou em sua narrativa quando destacou a sua trajetória e quando discorreu, emocionada, sobre a gestão anterior.

Ao final de cada coleta, seguiu-se os procedimentos metodológicos adotados por Frade (2020) que consiste, ao final de cada entrevista, na adoção da técnica de gravar um áudio com às próprias impressões relativas às “[...] falas, expressões e sentimentos dos entrevistados diante de determinados trechos de suas narrativas, bem como impressões gerais sobre como fluiu o processo de entrevista, a fim de deixar como registro” (FRADE, 2020, p. 71). Essas lembranças subsidiaram à condução e o desenvolvimento das análises dos resultados que estão apresentados no final desta pesquisa.

Decidiu-se pela interrupção das coletas de dados no dia 14 de dezembro de 2020, tendo em vista o princípio da saturação anteriormente apontado.

A partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), indicado no (Apêndice B), se evidencia que a participação nesta pesquisa foi voluntária, em conformidade e responsabilidade legal do participante, além da garantia da confidencialidade dos dados informados, imagem, conteúdos e transcrições, que posteriormente foram produzidos na fase de coleta de dados.

Por fim, no Quadro 6, estão apresentados os principais aspectos que serviram para a concepção do desenho da pesquisa, a fim de que se possa compreender, de forma resumida todo o processo realizado no estudo até chegar nos resultados alcançados.

Quadro 6 – Desenho da pesquisa

PROBLEMÁTICA - Como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores públicos escolares nas ações de sustentabilidade a partir de uma liderança sustentável educativa?					
JUSTIFICATIVAS		Teórica: A temática abordada sobre como desenvolvidas as competências gerenciais nas ações de sustentabilidade para que se pretenda uma liderança sustentável educativa nas escolas encontra-se incipiente. Essa evidência foi comprovada nas buscas realizadas no Portal Periódico CAPES, na base de dados do <i>Web of Science</i> , e na plataforma do SPELL.			
		Social: Partindo do pressuposto que a liderança sustentável escolar, promove o fortalecimento da cidadania da comunidade escolar, e a perpetuação dos saberes ali disseminados. E, entendendo o gestor escolar como parte mediadora dos processos de organização dos conteúdos, do currículo, da interação entre a família – escola – comunidade escolar, abordar essa temática possibilita melhoria nas ações dos gestores, e, por conseguinte, fomenta o pleno desenvolvimento do aluno enquanto cidadão pertencente à sua comunidade.			
		Prática: O alcance da sustentabilidade educacional promovida a partir dos processos de gestão à luz da liderança sustentável, permite ao gestor que ele perpetuem suas ações de melhoria. Diante disso, esta pesquisa viabiliza o reconhecimento de possíveis fragilidades e potencialidades dos seus processos de gestão, e, dessa forma contribua para a melhoria contínua da gestão escolar.			
OBJETIVO GERAL Compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB, a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA		
			FONTES DE DADOS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	ANÁLISE DOS DADOS
	O. E. 1: Descrever a trajetória dos gestores escolares, a partir de suas experiências que o guiaram à gestão escolar.	Paro (2008); Luck (2009); Brito (2016).	Spell; BDTD; WoS.	Roteiro de entrevista narrativa	Análise da Narrativa
	O. E. 2: Identificar as ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa	Hargreaves e Fink (2007); Brito (2016).	Spell; BDTD; WoS.	Roteiro de entrevista narrativa	Análise da Narrativa
O. E. 3: Compreender os elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa	Galvão, Silva e Silva (2012);	Spell; BDTD; WoS.	Roteiro de entrevista narrativa	Análise da Narrativa	

		Piconez <i>et al.</i> , (2017); Dzhengiz e Niesten (2020).			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Observação: Os resultados alcançados serão mais bem detalhados no próximo capítulo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção foram consideradas as entrevistas realizadas com os participantes, bem como os documentos que tratam da educação do município de João Pessoa, a saber, os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, o Plano Municipal de Ensino e a Resolução que versa sobre o cargo de Diretor Administrativo e Pedagógico da rede municipal de ensino.

Para tal, esse capítulo foi dividido em três seções: a primeira mostra a trajetória do gestor escolar municipal de João Pessoa/PB, a partir da sua escolha em atuar na área de educação, e, por conseguinte, sua atuação que perpassa de professor para gestor, elencando os principais e reais motivos que os levaram à essa profissão; na segunda, apresenta-se a relação existente entre a vivência da gestão com a identificação das ações de sustentabilidade mediante os atributos de uma liderança sustentável educativa; na terceira, aborda uma discussão entre os elementos das competências gerenciais que impulsionam – e impulsionaram – os atributos de uma liderança sustentável educativa, a partir das dimensões técnica, social, comportamental e ambiental.

Com vistas ao fomento do debate em que se compreenda os construtos dessa pesquisa – competência gerencial, liderança educativa sustentável e gestão escolar – esta pesquisa traz um aprofundamento das trajetórias dos gestores escolares municipais e do significado que este cargo tem para eles. A partir disso, é que foi possível compreender como foram e são desenvolvidas as competências gerenciais nesses sujeitos. Dessa forma, foi permitido que se alcançasse os objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que o significado do cargo de gestor escolar municipal foi construído a partir das experiências narradas por eles, relacionadas com os debates que abaixo está apresentado.

Assim, a partir da leitura das transcrições e da base teórica utilizada na pesquisa, foram estabelecidas sete categorias de análises, a saber: (1) a escolha pela educação; (2) a escolha pela docência; (3) a escolha pelo cargo de gestor; (4) a transição existente entre docência e gestão; (5) o significado de ser gestor; (6) as competências gerenciais a partir dos atributos da liderança sustentável; (7) as competências gerenciais nas dimensões social, técnica, comportamental e ambiental (meio ambiente, diversidade e inclusão dentro da comunidade escolar). Ressalta-se que em alguns trechos extraídos na íntegra das entrevistas, ao longo desta análise, foram destacadas em **negrito**, para enfatizar a fala do participante nas categorias constituídas.

4.1 A trajetória dos gestores escolares municipais: histórias de vida e suas experiências

Nesta pesquisa, a trajetória dos gestores escolares municipais foi escolhida para ser a primeira abordagem a ser estudada. Isso se deveu ao fato do entendimento que é a partir dessa narrativa que se consegue entender quais sejam as motivações, as aspirações e o contexto que os entrevistados se tornaram gestores e suas experiências vivenciadas. Isso vem corroborar a ideia de que “abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo” (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p.168).

Sendo assim, esta seção está alicerçada na importância de se compreender a história dos gestores a partir das suas experiências profissionais, vivências pessoais ao longo da sua trajetória, e, principalmente, de como esses elementos estão diretamente atrelados às escolhas que esses entrevistados tiveram até se tornarem gestores. Adiciona-se a isso, o entendimento de que essa trajetória se relaciona diretamente ao desenvolvimento de competências gerenciais e dos elementos impulsionadores para que elas possam ser desenvolvidas (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Além disso, destaca-se o que está apontado por Le Boterf (2003) ao compreender a importância das experiências dos indivíduos no tocante à forma com que os gestores intervêm, e como eles agem e reagem diante das incertezas que se colocam nas suas atividades gerenciais. Dentro da seara da escola pública e diante das análises realizadas nas entrevistas, pontua-se que os gestores dessas escolas são, em seu cotidiano, desafiados para lidarem com as mais variadas facetas, e que a sua trajetória está sempre relacionada com a maneira como gerem tais questões.

Diante disso, a fim de que se compreendesse melhor a trajetória dos entrevistados até se tornarem gestores, foram observadas cinco categorias que evidenciam as experiências vividas por eles ao desenvolvimento de competências gerenciais no universo da escola pública municipal. Essas categorias são: a escolha pela educação, o ser docente, o ser gestor, a transição de docente para gestor, e o significado de ser gestor. Cabe ressaltar que, durante as entrevistas, a ação de narrar as suas histórias ao longo da vida, fez com que muitos entrevistados se emocionassem (alguns até em momentos de choro), e, com isso, pontuassem de forma profunda quais foram as suas trajetórias até se tornar gestores escolares da educação básica.

Ao se compreender o universo da gestão escolar, neste caso específico, o da escola pública municipal, é importante destacar que o gestor deve ter a habilidade em lidar com o processo que vai além da gestão propriamente dita. Ou seja, esse profissional precisa ter noção

de que a sua função enquanto gestor está perpendicularmente interligada com o processo educacional em si (PARO, 2008; LUCK, 2009).

Nesse sentido, fez-se necessária uma análise de como esses gestores escolheram a grande área de conhecimento da educação, e como esse processo de escolha fora estabelecido. Assim, os gestores escolares, a partir da sua vivência puderam buscar no íntimo de suas memórias quais foram as motivações que o levaram à educação.

De forma livre e sem interrupções, os entrevistados discorreram, e a partir dessas entrevistas, observou-se que, de forma quase unânime, eles tiveram uma primeira escolha pela educação. A escolha pela educação foi concebida nas mais diferentes etapas da vida, seja motivada por seus professores, seja na infância, seja para mudar de vida, ou até mesmo pela maneira como outros gestores escolares atuavam.

Por exemplo, motivado por um professor, emocionado, o G1 afirma que **“Eu me senti na área da educação através de uma professora de história (choro)** do terceiro ano do ensino médio. Ela era diferente de todos os professores de história que tive ao longo da vida”. O G9 corrobora afirmando que **“eu me vi na área de educação começou pra mim quando eu tive um professor de matemática que ensinava tão bem, na 5ª série, que eu queria ser igual a ele”**.

De igual modo, e agora motivada na infância, o G3 frisa que **“Eu sempre tive uma inclinação para a área da educação. Desde à época ginásial, eu sempre gostava de tirar dúvidas das minhas colegas”**. O G4 destaca que **“quando eu era criança, eu sempre gostei muito de brincar de escolinha**. Eu brincava muito de escolinha, eu pegava meus vizinhos, era engraçado, eu botava um quadro preso na grade. O G5 afirma que **“[...] desde pequena que eu tinha aquelas brincadeiras de criança, eram duas profissões que eu brincava, de professora e de médica”**.

Motivado a mudar de vida, e, nesse caso, por questões financeiras, emocionado, o G8 afirma que **“eu sempre soube que a área da educação ia ser a mais interessante para mim**. Eu sou filho de pescador e de vendedora de peixe. Eles eram pobres de dinheiro, e eu não queria aquilo para mim. **Vi na educação uma chance de mudar de vida”**.

O G10 optou pela área da educação devido a uma pontuação insuficiente para o que ele realmente almejava, sobre isso ele destaca **“eu nunca pensei na área de educação, sempre quis ser piloto de avião [risos]. Aí minha média no vestibular só deu para entrar em pedagogia, foi a melhor coisa que me aconteceu. Eu amo essa área”**. Por fim, motivado por um outro gestor (enquanto estudante), o G11 destaca que **“a educação chegou pra mim com uma diretora de uma escola que eu tive”**.

Diante das narrativas acima destacadas, observa-se que os gestores, em sua maioria, optaram pela educação motivados a perpetuar um comportamento da infância, ou ainda a reproduzir um comportamento de fazer educação que, ao longo da vida, julgaram oportuno. Nisso pode-se inferir que a escolha pela educação está diretamente relacionada ao papel do gestor escolar quando da condução dos atores educacionais, agregando pessoas, estabelecendo estratégias que garantam, de modo cooperativo, o alcance do objetivo proposto pela educação: a formação sustentada do cidadão de forma articulada e coordenada (PARO, 2008; VASCONCELOS, 2009; PAIVA, 2016; BRITO, 2016).

Com isso, dadas as análises das narrativas acima expostas, pode-se entender que a escolha pela educação é um elemento precursor para que se alcance um modelo de gestão escolar sustentado. Onde o gestor escolar traga, a partir das suas vivências, a necessidade de se fazer uma gestão democrática em que reproduzam ou busquem reproduzir as motivações que o levaram a escolher a educação.

Nesse sentido, pode-se destacar que o desenvolvimento das competências gerenciais pode estar fundamentado nesse processo de escolha pela educação. Uma vez que a forma a qual os gestores escolares atuam, refletem uma busca pelos modelos educacionais os quais motivaram a escolha desses profissionais pela grande área da educação.

A escolha pela docência, segunda categoria empreendida a partir das entrevistas, busca analisar quais foram as motivações que levaram esses gestores a optarem pela docência. A necessidade dessa categoria emergiu a partir da apreciação da Lei n.º 13.775, de 04 de julho de 2019, em que estabelece que o cargo de diretor administrativo e pedagógico será exercido por um professor que faça parte do quadro de magistério da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB.

Adiciona-se a isso, um entendimento destacada por Frade (2020, p. 79) em que “as escolhas realizadas por um indivíduo ao longo da vida direcionam o curso da sua trajetória”, os gestores quando narraram suas trajetórias, observaram que elas estão relacionadas com as suas escolhas em se tornar professor.

Essas duas motivações são reforçadas pelo entendimento de Santos (2017, p. 41) ao afirmar que a prática docente é fundamentada “[...] pelos sentidos atribuídos por cada professor, balizados pelos seus valores, visão de mundo, trajetória de vida, concepções, necessidades, sentimentos, expectativas de vida, e pelos significados de ser professor relacionados ao meio em que este está inserido”.

Nesse sentido, a narrativa entusiasmada e com suspiro da G2 ao ser questionada pela sua escolha por ser professora, demonstra que foi há um tempo, e uma alegria por ter feito essa

opção. A G2 afirma que foi professora em escolas particulares por muitos anos, e, diante do concurso público, foi aprovada para atuar na rede pública de ensino municipal. Ela discorre:

“Tinha o grupo de amigos o qual a gente se juntava na garagem, e ali eu era sempre a professora, eu nunca me quis como aluna, não, eu não vou ser aluna, eu vou ser a professora, e aí eu fui crescendo com esse desejo de ensinar, era um desejo, e aí eu digo mesmo que é uma vocação porque dentro da minha escolaridade eu sempre fui aquela amiga de sala que ajuda o outro. Quando eu via algum colega com dificuldade eu chegava junto, buscava para estudar comigo [...]”

Emocionado, a G1 destaca que: “E aí, eu me deparei com uma professora de história, no terceiro ano, que deu uma aula fantástica, e eu disse: **"meu Deus, eu quero ser professora também, eu quero ser metade do que essa mulher é (choro)"**”. Também foi relatado que foi professor de faculdades particulares, professor substituto de uma universidade federal, e, agora, é professor efetivo da rede municipal.

O foco pela docência também está inserido nas narrativas de G9, quando emocionado afirma: **“comecei a ensinar aos pescadores, inclusive aos meus pais [choro]. Daí só tive a certeza que na sala de aula era meu lugar**. O mesmo foi observado na fala de G6 quando, também emocionada, frisa que:

Ensinava a essas crianças, e eu também atendia muito a atividade de reforço escolar. Eu fazia isso mesmo pelas crianças, porque eu não tinha remuneração nenhuma, mas eu sentia um prazer imenso em fazer isso. Minha família são 4 pessoas (choro), e todos (meu pai, minha mãe e meus irmãos são professores), então desde o início, desde a minha infância, **eu sei que é um dom, e está no meu sangue, ser da educação, ser professora, eu faria tudo de novo (choro)** se caso eu fosse começar.

Como se pode observar, nos discursos de G1, G2, G6 e G9 demonstram que as suas carreiras de docentes foram construídas a partir de vivências relacionadas tanto na infância quanto na sua vida de estudantes secundaristas, e foram buscando essas conquistas a partir deste objetivo traçado. Em outro discurso, observa-se que a escolha pela docência foi construída ao longo da sua vida de estudante universitário, evidenciado quando o G13 traz que “[...] **minha vontade de ser professor veio quando eu fiz o curso de Pedagogia** como o melhor aluno da sala, fui laureado. Na minha graduação, nos estágios, eu me vi como professor”.

Ou ainda quando do exercício de uma atividade em um ambiente educacional, quando G7 narra que optou por ser professor enquanto atuava em outro setor de uma escola, e, quando matriculado no curso de Pedagogia, optou por ser professor. Sobre isso ele frisa:

“Daí como eu já estava na área de educação, já estava trabalhando no marista, eu pensei em optar por Pedagogia. Aí eu consegui. Entrei pra pedagogia, fiz os 5,5 anos de curso. Quando terminei, eu parti para um concurso público, foi o que surgiu na época do então prefeito. Eu fiz a seleção pro concurso, fui aprovado, aí quando assumi, como professor, foi na escola anterior a esta”.

Ou seja, conforme preconizam Clark e Clark (1994, p. 153) *apud* Silva e Rebelo (2006, p. 18) afirmam que “o conselho, o exemplo de um pai, de um amigo ou de um professor podem influenciar as ações das pessoas”, isso foi observado nas narrativas de G1 e G5 em que, a partir de vivências dos professores, eles optaram por seguir as mesmas carreiras profissionais.

Desse modo, ao analisar as narrativas acima, percebe-se que, majoritariamente, as escolhas dos gestores pela docência foram fundamentada nas trajetórias que eles tiveram ao longo das suas vidas. Ou seja, as experiências profissionais, as vivências nas infâncias, ou até mesmos recebendo a influência de outros professores, os gestores entrevistados relacionam o “ser docente” com os seus contextos sociais, atividades relacionadas à educação, ou ainda ao convívio familiar e social aos quais estavam inseridos.

Diante dessa análise, foi necessário compreender quais são as concepções que cada gestor escolar tem enquanto ao cargo que ocupam – a terceira categoria –, bem como se estabeleceu do papel de professor para gestor – quarta categoria.

A fim de que se compreendesse melhor o entendimento do que é ser gestor, e o que isso representa para os entrevistados, no roteiro de entrevista foi elaborada uma questão: “*o que é ser diretor, para o Senhor(a)?*”. Diante disso, foi concebida a terceira categoria de análise, “ser gestor”.

Face ao entendimento propostos no aporte teórico desta pesquisa em que se observe a importância de uma gestão escolar democrática, surgiu a necessidade de se entender como se deu o início do processo do cargo de gestor. Nesse ponto, foi analisado se a escolha para a gestão foi realizada por indicação do chefe do executivo municipal, na figura do Prefeito, ou se o gestor foi eleito democraticamente.

Adicionalmente, essa categoria foi escolhida diante do que versa a Lei n.º 13.775, de 04 de julho de 2019 que, ao criar as funções e Diretores Administrativo e Pedagógico, terão suas nomeações efetuadas única e exclusivamente pelo Prefeito. Por isso, com a finalidade de se entender se os gestores atuantes nessas escolas foram, de fato, escolhidos a partir dessa lei, ou se, alguns deles já atuavam nessas escolas anteriormente ao Decreto.

Os relatos da maioria das narrativas dos gestores escolares demonstram que, apesar do decreto delimitar os cargos de Diretores Administrativo e Pedagógico à indicação acima descrita, esses gestores já atuavam nessas escolas antes dessa normativa, e foram aproveitados para permanecer nesses cargos. Também houve relatos de gestores que foram indicados pelo chefe do executivo municipal, e, por isso, estão atuando nas escolas.

Em vista disso, os entrevistados afirmam que: “Tinham **duas chapas, a nossa ganhou**, éramos quatro diretoras, aí eu comecei a incentivar esses professores” (G3); “tinha uma vaga

na gestão, **aí ele me convidou e foi feito uma eleição para suprir essa vaga de adjunta né. Ai pronto, estou por aqui até hoje** (G5); “**com diretora, fui eleita, e estou há mais de vinte anos**” (G6); “**ganhei uma eleição na escola**” (G7); “**fui eleito para o cargo há nove anos**” (G8); “**fui eleito para o cargo há onze anos**” (G9); “**organizamos uma chapa, e ganhamos**” (G10)”.

Quanto aos gestores indicados para o cargo, estão: “**eu fui convidada pra ser gestora pedagógica** (G1); “**Então no ano passado, ela teve que se aposentar, e me colocou no lugar dela**” (G2); “**e aí surgiu essa oportunidade para uma gestão, eu assumi por conta da distância, porque é pertinho**”; (G4); “**Fui convidado pela Secretária de Educação para assumir uma coordenação e depois de diretor administrativo**” (G11).

Diante das narrativas apresentadas, percebe-se que os gestores foram eleitos anteriormente ao decreto, enquanto outros foram indicados para o cargo. A justificativa para a escolha dessa categoria é observar se há diferenças no desenvolvimento de competências gerenciais entre os gestores, e se isso tem relação direta ao fato de terem sido eleitos ou não.

Essa categoria também serviu para que se compreendesse se os efeitos de gestores escolares indicados refletem ou não na ideia da gestão escolar democrática apontada nos estudos de Paro (2008), Libâneo (2008), Luck (2009) e Brito (2016), uma vez que o processo de escolha de um gestor não ser executado pela comunidade escolar compromete a democracia proposta por esses autores.

Um outro aspecto que emergiu das análises das narrativas foi a importância em se compreender a dinâmica da transição do cargo de professor para gestor empreendida pelos gestores entrevistados. Isso se deve ao fato de que “**as transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios e oportunidades. [...], que afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações**” (NININGER; ARDITTI, 2004, p. 13).

Além disso, a partir do estudo de Frade (2020) em que se destacou a importância de se estudar as transições para além do ambiente organizacional, dentro do contexto universitário, nesta pesquisa foi necessário compreender qual é a relação que essa transição traz também no contexto escolar do ensino público. E, neste contexto, também coube analisar até que ponto essas transições estabelecem relação direta com a dinâmica dos gestores e o desenvolvimento de suas competências gerenciais (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Tendo em vista que todos os gestores escolares da rede municipal de ensino precisam ser professores efetivos, conforme preconiza a Lei n. 13.775/2019, todos os entrevistados passaram pela experiência de terem sido professores. Porém, a partir das narrativas identificou-se que a transição entre professor e gestor foi estabelecida por motivos diferentes uns dos outros.

Na narrativa do G1 é possível identificar que a sua formação em gestão escolar, o seu Doutorado em Educação, e a sua forma já atuante dentro da comunidade escolar, favoreceram essa transição. A partir do final do seu estágio probatório no cargo de Professor, ele narra que: **Aí eu passei num concurso para professor** na rede municipal, **aí fiquei os três anos no probatório**, e depois desses três anos eu **fui convidada para ser gestora pedagógica**, á tinha feito o curso de especialização em gestão, já era da escola, então eu recebi o convite”.

Enquanto na fala do G11 verificou-se que sua formação em Administração trouxe para ele um interesse maior pela área de Gestão. Diante desse objetivo, ele destaca procurou a Secretaria de Educação, lançou sua proposta e foi convidado para o cargo. G11 narra **“sempre busquei essa área de gestão**, porque sou administrador. **Eu gosto de estar na gestão**. Depois que apresentei um projeto na Secretaria, fui convidado, **passei 5 anos em sala de aula, e fui diretor”**.

Também foi observado uma transição por vários setores e funções da escola até se chegar ao cargo de gestor. Sobre isso G6 destaca que “Sou formada em Pedagogia, especialização em psicopedagogia, e **inicieei a minha carreira em 87, como professora**, depois **fui vice-diretora, diretora geral, e, agora, diretora administrativa**.”

Nas narrativas observou-se que a G3 foi motivada por colegas de trabalho para assumir o cargo de gestão. Sobre essa questão, a entrevistada comenta que sempre foi professora, e que a chegada ao cargo de gestora foi desacreditada por ela mesmo. Ela frisa que:

“[...] sempre trabalhando, depois de, **não me lembro mais de** quantos anos, como professora, **as minhas colegas diziam: “por que você não encabeça, naquela época, uma chapa**, e, a gente tenta ver se **coloca você na direção**, porque a gente sabe como você participa das coisas, ajuda”. **Aí eu decidi ser candidata, assim, sem ter esperança de chegar lá, fui e me candidatei**. Tinham duas chapas, a nossa ganhou, éramos quatro diretoras”.

Os participantes G2 e G4 convergem na forma em que transitaram dos cargos de professor para gestores. Ambos afirmam que não tinham pretensão nenhuma em se tornarem diretores de escola. E que essa ideia também veio de outras pessoas, mas que surgiram em rodas de conversas informais que tinham com outros colegas que acompanhavam as suas atividades. Acerca disso eles, respectivamente, comentam que:

“Nunca me vi, na verdade, como Gestora. Mas esse meu jeito de sempre tá junto com outro, aqui é a sala das especialistas, então eu sempre entrava aqui, ficava conversando com as meninas e via muito o lado de quando um colega estivesse precisando, se eu tivesse de aula vaga, quando tem outro professor na sala como artes, música, Educação Física, e o professor faltava, eu ia lá substituir; então, esse meu jeito de querer ajudar o outro, a gestora anterior que ia se aposentar, via isso em mim, e viu essa pessoa que ela escolheria para substituí-la. Então no ano passado, ela teve que se aposentar, e me colocou no lugar dela”.

“Eu, **fui convidada para ser especialista**, e os **especialistas fazem parte da gestão**, então, assim, **muita coisa da gestão eu já sabia por que eu trabalhava com isso**. Eu já fazia ofícios, projetos, e **tinha uma gestora lá que gostava muito de se escorar** [fala com risos discretos], então tudo pedia muito pra eu fazer. Então até as formações dela era eu quem fazia, só pra tu ter ideia de como era “escorona”. **Eu nunca quis ser gestora, mas eu resolvi topar o desafio**”.

Na narrativa do G10 apontou que houve um momento intermediário na transição dele de professor para o cargo de gestor. Entre um e outro, o entrevistado narra que foi professor, depois coordenador pedagógico. A partir daí ele afirma ter sido convidado para assumir um cargo de direção num nível que ele chama de “burocrático”, na própria Secretaria de Educação. Passado esse tempo, ele discorre ter retornado à sala de aula como professor e ter sido levado ao cargo de diretor administrativo na própria escola. O entrevistado frisa que “**primeiro fui professor, depois coordenador, depois trabalhei na secretaria de educação** (burocracia), **voltei pra sala de aula, quando fui convidado a assumir a direção administrativa** da escola que estou até hoje”.

Diante das falas apresentadas acima, compreende-se não há um padrão definido no que se refere à transição entre os cargos de professor e de gestor dos entrevistados. O que chama a atenção a partir das falas é que nessa etapa entre um cargo e outro os gestores se sentiram desafiados a cumprir da melhor forma as suas atribuições.

Relacionando as narrativas dos entrevistados à proposta de Galvão, Silva e Silva (2012) sobre o desenvolvimento de competências gerenciais dentro do universo da gestão escolar, entende-se que a ação de aceitar o desafio de gestor, no sentido de que haja um alargamento das atribuições – quando comparadas ao de professor – pode ser, em si, um elemento impulsionador para que pretenda conseguir uma liderança sustentável educativa.

A partir das quatro categorias de análise acima apresentadas, foi necessário compreender a importância de quais são as percepções dos entrevistados em relação ao que é ser gestor no contexto da escola pública municipal. Diante disso, surgiu, inserida na narrativa, a quinta categoria de análise.

Quando questionado aos entrevistados “*o que é ser diretor(a) para o Senhor(a)?*” pretendeu-se compreender qual o significado disso para eles, o que as narrativas apontam para o desenvolvimento de competências gerenciais, e ainda se as falas estão em consonância ao entendimento do que é gestão escolar apontados em Paro (2007), Luck (2008) e Brito (2016), já apontados na seção de referencial teórico deste trabalho.

Em relação a ideia de que o processo de gestão escolar está alicerçado no ideal democrático, conforme observa em Paro (2007), Luck (2008) e Brito (2016), identificou-se esse pressuposto nas narrativas do G1 quando discorre: “Ser diretor é **assumir um compromisso**

com a comunidade e com os alunos também, é ter essa interação com os alunos, é **respeitar e ouvi-los**". Além disso, o G1 em sua fala aborda termos que corrobora a uma gestão que, além de democrática, seja participativa, conforme observa Brito (2016) e Cattani; Hozlmann (2011), em que destaca que a gestão não deve ser delimitada apenas ao contexto escolar, mas também à comunidade como um todo.

Confirmando essa ideia, G1 destaca: "**Então ser diretor é dar assistência à comunidade**, aos professores, o gestor pedagógico, fazer com que eles **participem** efetivamente da escola". Também corrobora a essa ideia a fala do G6 quando discorre "Para mim ser diretor é fazer papel de um todo na escola, é **você precisar administrar** com firmeza, né? Mas também tem que ser coerente, tem que **saber lidar com a comunidade**".

Essa mesma noção foi colocada por G2 quando destaca que "[...] **ser gestor** não é status, é **poder estar à frente e ao mesmo tempo juntos com todos**. Na narrativa do G7 tem esse mesmo entendimento, quando ele afirma que "ser gestor escolar é **fazer tudo que um gestor de uma empresa faz, com a diferença de que aqui nós estamos formando cidadãos para o futuro**".

Observa-se nas falas supracitadas que para os entrevistados o processo de gestão escolar é mais abrangente do que o processo de uma organização empresarial. Os termos "diferença", "cidadãos" e "futuro" apontados pelo G7 corroboram o fato de que a gestão escolar deve estar alicerçada na formação do indivíduo para o futuro, ou seja, a sustentabilidade educacional (BRITO, 2016).

Diante disso, observa-se que os gestores escolares da rede municipal de ensino promovem, ou buscam promover, ações que despertem no seu alunado, e na comunidade escolar como um todo a necessidade de se formar cidadãos que, para além do processo de ensino e aprendizagem que se pretende nas escolas, possam construir ações que visem beneficiar a comunidade perpetuamente (BRITO, 2016).

A partir das narrativas também se identificou que, para alguns entrevistados, a gestão está diretamente atrelada com o gerenciamento de recursos (administrativos, pedagógicos, financeiros e humanos. Isso foi observado nas falas do G8 quando afirma que "Ser diretor pra mim é **conseguir atuar nas mais diferentes facetas (pessoas, recursos pedagógicos, alunos, professores, recursos financeiros etc.**" e do G11 "ser diretor para mim é fazer acontecer. **Ter o maior resultado com a menor utilização de recursos**".

As falas dos gestores acima mostram uma concepção de gestão atrelada à competência gerencial de administrar recursos materiais e financeiros que, na perspectiva de Galvão, Silva e Silva (2012), se inserem na dimensão técnica das competências gerenciais. Uma outra

dimensão que pode ser extraída dessas narrativas é a comportamental, uma vez que para os entrevistados há uma necessidade de que os gestores conheçam as melhores formas de gerir pessoas promovendo uma colaboração entre elas.

Com esse entendimento, infere-se que os gestores escolares podem se valer da utilização de recursos com foco em resultado como um elemento impulsionador para o desenvolvimento de competências gerenciais. Essa ideia é estabelecida a partir do termo “menor utilização de recursos” colocado por G11 em que se pese a necessidade de manter a noção de que os recursos precisam ser utilizados de forma a não vir a faltar.

Nas narrativas também foi identificado que os gestores sentem dificuldades em desempenharem suas funções, esse desafio parte tanto da realidade educacional dos seus alunos, como também pela não colaboração das pessoas para que o trabalho seja executado como se pretende. Esse entendimento foi observado na fala do G3 quando ele frisa:

“Ser diretor é muito difícil, tem hora que eu me arrependo, sabe?! Às vezes eu penso: “meu Deus, eu já fiz a minha parte, eu acho que vou voltar pra minha sala de aula”. Porque é o seguinte: não são todos, mas uma grande parte. Tem aquela visão: é um ambiente público, é uma escola pública, não vamos tomar cuidado. A escola é toda limpa, toda cuidada, porque eu lutei por isso, pra que ficasse desse jeito. Aqui tem uma história de quebrar, perder, danificar, porque é público. Ser diretor é isso, é conhecer a sua equipe, e fazer ações de melhorias com cada um. Ser diretor é um dom, eu percebo é necessário um olhar diferenciado, em tudo e para todos. Cada um é um caso. **Tenho alunos difíceis de lidar, e tenho profissionais piores ainda”.**

A partir da trajetória narrada pelas entrevistas em que se abordou analisar desde a sua escolha pela educação, pela docência, pela gestão, pela forma que ocorreu a transição até se tornarem gestores, e o significado do que isso representa pra eles, compreende-se que tais categorias estão diretamente atreladas à forma como os entrevistados atuam dentro das escolas em que gerenciam.

Desse modo, cabe ressaltar que a reflexão a partir dessa seção fornece abertura para que na próxima sejam discutida como as ações da sustentabilidade estão inseridas dentro da perspectiva dos atributos da liderança sustentável educativa. A seguir, estão apresentados, a partir das narrativas, de que forma os gestores atuam, e até que ponto suas trajetórias têm relação com a temática apresentada a seguir.

4.2 A relação das ações de sustentabilidade com os atributos da liderança sustentável educativa

Tendo em vista que a articulação dos construtos que embasaram esta pesquisa – **gestão escolar, competências gerenciais e liderança sustentável** – permitem que se possa

compreender como são desenvolvidas as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares em busca da sustentabilidade educacional proposta por Piconez *et al.* (2017) e Brito (2016), fez-se necessário investigar, a partir das entrevistas realizadas, como os atributos de uma liderança sustentável estão inseridos no processo de gestão das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.

Esses atributos são apresentados por Hargreaves e Fink (2007) divididos em dois blocos – os **essenciais** e os **complementares** – e estão apontados da seguinte forma: **os essenciais** – a profundidade, a durabilidade e a amplitude; enquanto nos **complementares** estão a justiça, a diversidade, a engenhosidade e a conservação. Os autores destacam esses sete atributos para que a liderança, ou seja, a forma de fazer gestão escolar, seja baseada na sustentabilidade.

Nesse sentido, a partir das narrativas dos entrevistados, esses atributos serviram como categorias de análise; uma vez que, por meio deles, compreendeu-se quais são os atributos da liderança sustentável educativa que estão presentes dentro do escopo da gestão escolar municipal pesquisada. Ademais, a análise desses atributos nas falas dos entrevistados também subsidiou o entendimento de como são desenvolvidas as competências gerenciais e quais são os elementos impulsionadores deste desenvolvimento atrelados às ideias de gestão escolar compreendidos pelos estudos de Paro (2007); Luck (2008), Galvão; Silva e Silva (2012); Brito (2016).

Para tal, foram elaboradas perguntas estratégicas em que se compreendesse, dos entrevistados, desde a noção do significado de ser competente, passando pelos desafios encontrados por eles para gerir uma escola e pelas práticas educativas atreladas à realidade dos alunos, pelo estilo de liderança adotada pelos gestores, gerenciamento dos recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, até pela maneira como observam a gestão anterior e as estratégias de continuidade que eles adotam para o futuro.

O atributo da **profundidade** é apontado por Hargreaves e Fink (2007) como um pilar necessário para que o processo de ensino e aprendizagem apresente além de uma fluidez, o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Segundo os autores, isso é possível quando, na escola, o aluno tenha uma formação voltada à sua realidade e ao seu contexto social, ou seja, quando é garantido ao estudante um ensino em que ela possa aplicá-lo ao seu cenário de vida.

A partir das narrativas dos entrevistados, conclui-se que os gestores buscam sempre a inovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em suas escolas a partir da realidade que se insere dentro de cada instituição de ensino. Seja baseado na realidade do aluno enquanto conhecimento de formação curricular prévia, ou ainda na que está baseada no contexto social que eles se inserem (violência ou drogas).

Por exemplo, quando G1 aponta que **“a partir de uma avaliação diagnóstica, os professores têm uma noção de como está o nível de leitura dos seus alunos – que geralmente é baixo – daí nós criamos ferramentas que melhorem essa realidade”**.

Numa outra fala é apontado que a formação do estudante é fundamentada na realidade social que ele se insere, por exemplo quando o G3 frisa **“nós seguimos a BNCC, temos um currículo a ser seguido, mas a BNCC não ensina a gente lidar com crianças inseridas no contexto do tráfico de drogas. Para isso, nós fazemos ações de conscientização no combate às drogas”**.

Dessa mesma forma, verificou-se o processo de aprendizagem à realidade do aluno quando o G6, com forte emoção manifestada em sua fala, destaca que:

“Esse currículo da BNCC foi concebido com professores, na escola para além da BNCC, nós temos uma formação pedagógica voltada para a realidade quilombola, que é a nossa. A gente sentiu a necessidade dessa formação a partir do momento que a gente recebeu os professores concursados, que não tinham noção dessa realidade quilombola. Então, com o objetivo de nivelar os conhecimentos sobre o ensino quilombola, eu consegui junto a prefeitura com o que um professor nosso, que é da comunidade quilombola, pudesse ofertar essa formação. Ele iniciou oficialmente uma formação, onde os professores participaram, e, a partir disso, todo o ensino ele é voltado e construído para um território quilombola – já que nossa escola está inserida em um – então essa formação passa por uma reciclagem anual. Inclusive nossa antiga gestora, era também quilombola. Era uma negra, que amava o que fazia [choro]”.

De igual modo, na narrativa do G4 identificou-se também quando aponta que:

“[...] nossas práticas educativas são as mais diversas possíveis. Ou seja, eu preciso tratar sobre violência, tendo em vista que muitos alunos são inseridos em realidade de violência contra mulher, assassinatos, presídios. Tem alunos que sonham em chefiar uma gang, por exemplo. Tem alunas que sonham em ser mulheres de bandidos, então temos que estabelecer uma prática de fomento à cidadania. Ou seja, mudar esse estigma criado de que a criança filha de bandido, vai ser bandido também. Para isso, trazemos pessoas que, dentro de um contexto de comunidade, de violência, conseguiram vencer na vida, e hoje são professores, advogados, jornalistas. Nós trazemos essas pessoas pra cá, e as crianças começam a modificar o seu olhar sobre a vida, isso é interessante”.

Um outro ponto destacado pelos autores Hargreaves e Fink (2007) está relacionado ao fato de que, para o alcance de uma liderança sustentável educativa, as ações gerenciais precisam estar alicerçadas em critérios que visem a eliminação ou a mitigação de barreiras que venham prejudicar o bom funcionamento das propostas concebidas. Os autores destacam o comodismo e o conformismo inseridos na equipe como o principal problema que pode ser encontrado pelos gestores.

Diante disso, a questão 8 do Roteiro de Entrevista procura compreender quais são as ações adotadas por esses gestores para que a sua equipe seja motivada, e, dessa forma, evite essas barreiras apontadas por Hargreaves e Fink (2007). As narrativas apontam que os principais

desafios estão em servidores efetivos que, dada à sua estabilidade, acabam por se acomodarem dentro do ambiente escolar. Além disso, uma fala apresenta que o conformismo e comodismo ocorrem dada à falta de aptidão para o cargo de professor.

Sobre essa questão, as entrevistas mostraram que as escolas possuem esse entrave. O G3 aponta que “[...] nós temos vários profissionais. Por incrível que pareça, **os prestadores de serviços são mais engajados que os concursados. Eu acredito que seja pela falta de estabilidade.** Tem momentos que é muito difícil manter os professores e funcionários efetivos motivados”. O mesmo é apresentado pelo G7 ao discorrer que “[...] **meus maiores problemas em relação ao conformismo e ao comodismo são os profissionais efetivos da escola** e os que tem muito tempo de serviço. Eles são **certos de que não tem nenhuma penalidade**”.

Adicionalmente, o G10 afirma que “não é falta de preparo, são pessoas que muitas vezes não tem aquela afetividade pela profissão, não tem amor ao que faz, muitos entram porque foi a porta de acesso mais fácil”. Ele ainda complementa dizendo que “[...] **temos aqui na escola professores com pós-doutorado**, profissionais são de altíssimos níveis, mas que só combinam no mundo da universidade, **quando chegam na educação básica pública, não estão preparados, e acabam se acomodando** pelo salário [...]”.

Diante dessa realidade, através das falas dos gestores, verificou-se que as principais estratégias adotadas, por eles, para o enfrentamento dessa problemática, reside em motivar esses colaboradores através de ações como, por exemplo, eventos, premiações por resultados e cooperação profissional entre os servidores.

Em relação ao atributo da durabilidade, relaciona-se que as mudanças implementadas pelos gestores escolares possam se perpetuar. Eles ressaltam que as ações propostas por eles devem transpor o seu cargo, a sua própria gestão, e impactar a identidade da escola. Isso é possível a partir da instrução que os gestores possuem para que engaje a comunidade escolar, para um processo de construção de identidade (HARGREAVES; FINK, 2007).

As narrativas mostraram que os gestores atuam nesses processos de mudanças implementadas, e reconhecem que tem relação direta com a construção da identidade da escola. Isso foi possível observar a partir de ações que mobilizem a equipe, sejam desprovidas de egocentrismo ou vaidade, e do entendimento de que tudo pertence ao coletivo, corroborando com as características do atributo da durabilidade para o alcance da liderança sustentável educativa apontada por Hargreaves e Fink (2007).

Nesse sentido, nas falas dos gestores acerca da perpetuação das mudanças implementadas, o G2 pontua que “**o que realmente mostra o potencial de uma escola é o que sai do aluno. Então se o aluno sai bem formado, significa dizer que são bons formadores.**”

A gente sempre mostra para os nossos funcionários e os nossos professores, essa questão desse ego.

Essa fala aponta para que o engajamento dos profissionais, neste caso os professores, tem sua relevância na formação do aluno. A continuidade das mudanças propostas e o engajamento profissional refletem em como o aluno egressa da escola, bem como a relação que isso tem com a formação que recebeu dos professores engajados com a aprendizagem do aluno, consoando com o que é apontado por Hargreaves e Fink (2007) sobre o atributo da durabilidade.

O mesmo foi observado ao analisar a fala do G7, apontando que as estratégias utilizadas para que haja a continuidade dos processos educativos na escola, por exemplo, são planejamentos que visem elaborar planos de ação, e, um acompanhamento para que se observe se essas ações estão garantindo o desenvolvimento dos alunos.

Isso é destacado quando ele narra: “Então **a gente tem o acompanhamento da frequência, o acompanhamento do desenvolvimento do alunado, e essas ações são traçadas no início do ano como um plano de ação**, que aí esse plano de ação cabe ao gestor, aos especialistas, juntamente com os professores”.

Esse processo de implementação da mudança se associa com a identidade da escola. Sobre isso, os gestores reconhecem que o engajamento da equipe, os processos de mudanças alcançados na escola, e a busca contínua pela coletividade são os principais instrumentos dessa construção.

Isso foi destacado quando o G2 narra que “[...] **nossa escola sempre foi vista como uma escola modelo. A escola melhor do bairro**, todo mundo quer vir pra essa escola, então, **isso são nomes que não são méritos de gestor, mas de professores**”. De igual modo, o G11 aponta “**a identidade da nossa escola precisa ser alicerçada na necessidade da comunidade escolar**, então não tem como comparar a forma de ensinar daqui, com uma escola do centro, por exemplo”. De igual modo, o G10 e o G8 quando, respectivamente, destacam:

“Nossa escola tem uma identidade nova hoje, a partir de mudanças que foram implementadas na gestão que estou fazendo parte. Essas mudanças, por exemplo, na forma que as aulas são conduzidas, na flexibilização do currículo e metodologias foram importantes, e hoje somos uma das escolas mais procuradas dos municípios. A escola pertence a comunidade, e a comunidade se sente pertencida a escola, isso é gratificante”.

“Bata no peito e diga: “eu sou o melhor” porque realmente vocês são os melhores. **Gestão nenhuma funcionaria se vocês não tivessem fazendo a gestão da sala de aula da melhor forma possível.** Os funcionários daqui, eles são a maioria efetivos, poucos eu tenho prestadores, mas, **são pessoas bem engajadas com educação, e prezam realmente por esse título de uma escola de excelência”.**

Ainda em relação à durabilidade, os achados revelaram que os gestores entendem que o egocentrismo e a vaidade não colaboram para que suas ações possam refletir em resultados. Nesse ponto, concluiu-se que os entrevistados são desprovidos de tais características e, diante disso, corroboram com as observações que Hargreaves e Fink (2007) discorrem.

Esse entendimento surgiu a partir das falas do G11 ao narrar ““[...] **não há porque eu me sentir envaidecido acerca dos resultados que eu alcanço. Confio muito na minha equipe** porque vejo resultados, **está entre os melhores do IDEB**, profissionais capacitados, entre outros motivos, me levam a confiar nela, e ela em mim, e do G2 ao afirmar:

“[...] **não visando apenas a questão do título**, mas visando, realmente, o que a gente preza, que é o alunado. **Meus títulos servem para que eu utilize meu conhecimento em prol do alunado e da comunidade** [...] é isso que faz com que a gestão aconteça na escola. **Não é vaidade, é orgulho mesmo, pelos resultados alcançados**”.

Confiança e reciprocidade da equipe, o reconhecimento do potencial que cada membro dela possui para aplicar dentro na escola, um estilo de liderança compartilhada, uma gestão com ações voltadas ao currículo, à avaliação, à metodologia atreladas ao surgimento de necessidades que são demandadas pela comunidade escolar são as características que Hargreaves e Fink (2007) elencam para que uma liderança sustentável seja possível. Essas características, para os autores, devem estar inseridas no atributo da amplitude.

Também se atrela a isso os ideais de uma gestão escolar democrática apontados por Paro (2008); Luck (2009) e Brito (2016) em que pesem que, isso só é possível a partir de um estilo de liderança compartilhada (HARGREAVES; FINK, 2007). Diante disso, a partir das narrativas analisadas, os gestores escolares, em sua maioria, optam pela gestão democrática e pelo estilo de liderança compartilhada. Nesse sentido, o atributo da amplitude foi observado nas entrevistas da seguinte forma:

Primeiramente, as ações narradas pelos gestores levaram a encontrar a confiança na equipe como um primeiro elemento do atributo da amplitude. De modo geral, todos os gestores entrevistados relatam sua confiança na equipe e a importância disso para que a sua gestão seja factível.

Por exemplo, quando a G1 destaca que:

“[...] **a equipe técnica, eu sem a equipe técnica, não sou nada**. Eu tenho que ter essa equipe ao meu lado para eu poder trabalhar. **Se eu não tivesse o apoio da diretora administrativa daqui, e da equipe técnica, não teria como eu desenvolver um bom trabalho**. Então eu só acompanho e viabilizo o trabalho dela. Mas o exercício da função dela, eu a deixo bem à vontade, eu **dou total autonomia**”.

Além dessa fala, outras narrativas apontam que os gestores possuem confiança em sua equipe. Quando o G2 relata que “a equipe da escola é uma equipe que ela já tem um nome feito, de excelência”; “[...] confio na minha equipe. Quando me tornei gestor eu sempre soube que

era uma equipe boa de se trabalhar. Eu gosto da equipe, e gosto de confiar na minha equipe”; (G8); “Confio demais na minha equipe. A confiança é mútua”; (G6); “[...] Confio muito na minha equipe porque vejo resultados, está entre os melhores do IDEB, profissionais capacitados, entre outros motivos, me levam a confiar nela, e ela em mim”.

Dessa maneira, dadas as narrativas acima apresentadas, concluiu-se que os gestores escolares das escolas municipais de João Pessoa são possuidores de ações de confiança em suas equipes, contribuindo para o alcance do atributo da amplitude apontado por Hargreaves e Fink (2007).

Além disso, foi identificado que os gestores se utilizam do potencial que cada membro da equipe como ação para suas atividades gerenciais. Isso é estabelecido nas escolas a partir de estímulos que visem os membros da equipe a atuarem em suas funções de forma compromissada, além de formações que gerem nos profissionais um entendimento cada vez maior sobre o seu papel no processo de gestão da escola.

Isso foi observado nas narrativas da G1 quando afirma: “[...] eu faço mesmo provocar eles para fazer. O diretor é um provocador, na verdade, um estimulador; do G11 quando fala: “[...] levo a equipe a entender o seu papel, sua importância, e isso ajuda muito. Gosto muito de tudo isso. A equipe é empenhada, muito empenhada; assim como na narrativa do G8 quando, entusiasmado, responde: “Todos possuem seus potenciais, e enquanto gestor, eu busco mostrar que cada um exerce o seu papel do processo e no universo escolar, faço isso estimulando, delegando atribuições e desafiando eles com metas e resultados”; e do G10 quando destaca “Sempre que posso, compartilho minhas funções, dou espaço para eles mostrarem seus potenciais, isso é bom para a comunidade escolar, isso é bom pra todos”.

Em relação às ações de liderança compartilhada apontadas por Hargreaves e Fink (2007) para o alcance do atributo da amplitude, as narrativas apontam que, a maioria, adotam esse estilo de liderança, entendendo que só através do compartilhamento de ações é que se pode alcançar para uma gestão com um viés democrático.

As estratégias adotadas pelos gestores para que essas ações sejam plenamente atendidas se inserem em adoção de metas, compartilhamento de atividades gerenciais de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo; ou ainda pelo entendimento de que o desenvolvimento efetivo do trabalho só é possível mediante essa divisão de atribuições.

A partir da análise das narrativas, as falas que corroboram essa conclusão são a do G5 ao afirmar: **“Todas as ações são compartilhadas. No início do ano a gente traça metas.** Porque infelizmente todo o sistema ele requer o quantitativo que é o mede a quantidade lá fora,

por exemplo, o IDEB”; do G3 **“Nós não centralizamos nenhuma ação. Pelo contrário, compartilhamos tudo”**, a do G8 **“sempre que posso, compartilho minhas funções**, dou espaço para eles mostrarem seus potenciais”; e a do G10 **“[...] como a liderança aqui é compartilhada, nós nos ajudamos mutuamente”**.

Em contrapartida, foram verificadas, a partir da resposta de dois gestores, que esse estilo de liderança não é observado. Quando o G11, de forma convicta, destaca que **“[...] a liderança é compartilhada até certo ponto**. Porque tem coisas que fica melhor se eu fizer e já chegar com a coisa pronta, sabe? **não sei até que ponto dá certo compartilhar responsabilidades, eu prefiro fazer, delegar e acompanhar”**.

Analogamente, na fala da G4, foi observado um modelo de liderança baseada em hierarquia. Ou seja, as duas gestoras (administrativa e pedagógica) compartilham suas ações apenas entre si, mas não com outros profissionais da equipe. Isso foi destacado quando ela, seguramente, afirma: **“[...] o que é compartilhado aqui são as decisões que precisam ser deliberadas pelo conselho, só isso. Mas o que é da gestão, fica na gestão. Se alguém da Secretaria me manda fazer algo, eu quem faço, não gosto de delegar coisas minhas, só se for com a outra gestora”**.

Nesse sentido, as duas últimas falas destoam do que Hargreaves e Fink (2007) preconiza em relação a liderança compartilhada. Por isso, cabe ressaltar que os achados em relação ao atributo da amplitude foi atendido, em sua maioria. No entanto, as ações relacionadas ao estilo de liderança compartilhada necessita de maiores intervenções.

Há que se observar também que quando comparados os estilos de liderança adotados por G4 e G11 à forma pela qual transitaram entre os cargos de professor e de gestor, percebeu-se que ambos foram indicados pelo Chefe do Executivo Municipal. E, com isso, inferiu-se que um estilo de liderança democrático pode ter relação direta com a forma pela qual os gestores escolares adentram ao nível de gestão, se eleitos de forma democrática ou não.

Quanto aos atributos complementares para uma liderança sustentável, Hargreaves e Fink (2007) destacam que são: a justiça, a diversidade, a engenhosidade e a conservação.

A partir do momento que se estabelece características em que as ações dos gestores sejam isentas de parcialidades ou de um autoritarismo centralizados, entende-se que ele começa a se utilizar do atributo da justiça. O gestor busca, nesse atributo, uma escola pautada no caráter coletivo, com probidade e eficiência.

Nesse sentido, os autores destacam que o atributo da justiça complementa o da amplitude, a fim de que por meio dela se possa estabelecer parcerias, e, através dela as mudanças empreendidas pelos gestores possam abranger melhorias para a comunidade escolar,

e, assim, disseminar uma cultura de sustentabilidade ambiental, econômica e sistêmica em toda a comunidade da escola.

Diante da análise das falas dos entrevistados, foram identificadas no atributo da justiça três características que o torna presente nas ações relatadas pelos gestores. Para isso, foram elaboradas questões em que se observasse até que ponto suas condutas estão isentas de parcialidade, partidarismo ou autoritarismo centralizado, a forma com as parcerias é estabelecida dentro da escola, e de que maneira esses gestores compreendem os anseios, as necessidades e as oportunidades da/para a comunidade escolar.

Nas narrativas concluiu-se que todos os gestores escolares executam suas ações a partir de proposituras que são isentas de parcialidade e de partidarismo. Essa conclusão foi observada a partir das falas de G5 “eu procuro fazer uma gestão que não seja apenas o meu pensamento, a minha forma de trabalhar. Ou porque eu tenho afinidade com o Secretário de Educação. **Eu prefiro fazer tudo com imparcialidade.** Para isso **eu busco sempre ouvir as pessoas**”.

De igual modo, G2 destaca “**eu sei que tenho abertura em instâncias maiores** que poderiam me favorecer. **Mas eu penso: se eu fizer isso, como poderei lidar com o coletivo?** Tento ser imparcial em tudo [...] **conto com a comunidade escolar** para fazer minha gestão”. G6 também destaca “aqui na escola não tem essa de que sou gestor e amigo pessoal do outro gestor, **tento fazer minhas ações para o coletivo, sem essa de amizade**”.

Já quando se refere ao autoritarismo centralizado, a maior parte dos gestores adotam uma liderança compartilhada, e levam suas propostas de melhoria para a comunidade escolar. Isso foi observado nas falas do G1 quando discorre “minha liderança é compartilhada, eu **não centralizo** minhas ações”. Ou ainda quando o G3 frisa “**não consigo centralizar tudo em mim,** porque não dou conta sozinho. Eu tento, ao máximo, engajar minha equipe”.

Quanto a isso, foi percebido na fala de dois gestores uma narrativa que leva a inferência de que nas suas condutas é manifestado um autoritarismo centralizado. Quando o G4 afirma que “**levo tudo pronto**”, ou ainda quando o G11 afirma “**se tiver lógica, eu acato**”, evidencia que, dentro do atributo da justiça, a característica do autoritarismo centrado não é observada.

Continuando com as características do atributo da justiça, concluiu-se que os gestores estabelecem parcerias na tentativa de fomentar a sustentabilidade de suas ações. Quando abordam questões sobre violência na escola, os gestores G1 e G8 destacam, respectivamente, que “**é preciso estabelecer parcerias com a polícia militar para tratar a violência,** por exemplo”; “diante da realidade que temos aqui, **nós temos que trazer pessoas que falem sobre uso e tráfico de drogas**”.

Um outro ponto observado pelo G11 em relação às parcerias vem sendo manter uma rede de colaboração dos pais em relação a conservação do patrimônio da escola **“utilizo a mão de obra de quem sabe fazer algum reparo**, para que possa ajudar a conservar a escola que seu filho estuda, isso tem dado certo”. Um outro ponto a ser observado são as parcerias estabelecidas para uma formação voltada ao empreendedorismo e educação financeira, sobre isso o G11, com orgulho e entusiasmo, narra: “eu tenho uma parceria (**só aqui temos isso**) com um banco, esse banco é fictício, e leva os alunos a entenderem educação financeira e essas coisas. Além disso, eles também trabalham sobre a responsabilidade social que envolve tudo (meio ambiente, ética, diversidade), corroborando com a ideia de Hargreaves; Fink (2007).

Ainda, em razão do atributo da justiça, foi observado que os gestores de forma unânime possuem essa conduta de compreender quais sejam os anseios, as necessidades e as oportunidades que a comunidade escolar possui. Hargreaves; Fink apontam (2007) essa característica como de fundamental importância para a garantia da justiça nas ações gerenciais de uma escola.

Dessa forma, nas narrativas analisadas foi identificada que essa característica é apresentada nos processos de ensino-aprendizagem, nas oportunidades que os gestores ofertam à equipe e nas dificuldades que a comunidade escolar externa enfrenta em seus contextos sociais. Por exemplo, o G2 aponta que é necessário compreender quais são as reais necessidades dos alunos para que se cheguem aos resultados esperados, em sua fala ele discorre:

“Para se chegar ao bom IDEB, a gente precisa alcançar todas as metas. Do primeiro ao quinto ano, a questão da alfabetização mesmo, da idade certa, onde, **a partir do momento que o aluno aprende a ler e a ter o conhecimento da leitura, ele vai aprender a ter um resto dos anos fluindo muito bem. A partir do momento que ele ler e interpreta bem, ele vai se dar bem em todas as disciplinas. Então começam as ações a partir daí**”.

Quanto à oportunidade ofertada pelos gestores a sua equipe, o G3 destaca a flexibilização de horários para que um profissional da sua equipe pudesse se alfabetizar. Em sua narrativa, o gestor, entusiasmado, aponta que:

“Para mim ser diretor é aprender a conhecer quem é quem, por exemplo, **me possibilitou achar um funcionário que trabalha aqui há mais de 15 anos, vigilante e porteiro da escola, era analfabeto**; quando eu descobri, fiquei muito triste, a escola trabalhava três turnos, e à noite era a EJA, eu **chamei ele e disse: “você vai estudar porque eu não quero ninguém analfabeto na escola, você vai aprender a ler e a escrever”**; **ele usava o dedo, o polegar na almofadinha**. Chamei ele e ele disse: “mas como vou poder trabalhar e estudar num mesmo horário?”. **Aí eu facilitei**. Como as aulas terminavam às 22:00h, o outro porteiro ficava rendendo ele, aí de manhã ele compensava. Deu certo. Ele se alfabetizou, hoje sabe ler perfeitamente, trabalha aqui. Então eu digo a você, para mim, **a maior virtude minha aqui, eu posso sair amanhã, foi essa, foi alfabetizar esse senhor**”.

Em relação a lidar com a comunidade escolar externa em que pese a compreensão de suas necessidades, diante das narrativas, foi observado que muitas escolas estão inseridas dentro de um contexto social crítico. Por exemplo, algumas escolas possuem, em sua comunidade, a problemática da violência contra a mulher, do uso e do tráfico de drogas, ou ainda de crimes contra o patrimônio público.

Sobre isso, os gestores entrevistados afirmaram que devem ter sua atenção e ações voltadas à essa realidade. O G3 diz **“eu preciso tratar sobre violência, tendo em vista que muitos alunos são inseridos em realidade de violência contra mulher, assassinatos, presídios. Tem alunos que sonham em chefiar uma gangue”**; o G11 frisa **“[...] aqui já tivemos grandes problemas com armas dentro da sala, tráfico de drogas nos muros da escola”**. O G1, incisivamente, destaca que **“[...] mesmo diante de pais e responsáveis analfabetos, nós compreendemos** essa realidade, adaptamos a forma de fazer educação na pandemia, e conseguimos alfabetizar 45 crianças”.

Isso exposto, pode-se concluir que o atributo complementar da justiça é alcançado dentro das escolas públicas municipais. Com efeito, os gestores entrevistados visam, em sua maioria, compreender quais sejam os anseios da sua comunidade escolar, e fazem isso alicerçados em critérios de imparcialidade, com vistas a garantir uma identidade democrática nas escolas em que atuam.

Em relação ao atributo da diversidade, a democracia e a cooperação profissional como características principais para um líder escolar. Para tal, é necessário que o gestor estabeleça ações que visem evitar a inércia profissional. Com profissionais participando ativamente dos processos da escola, se estabelece uma rede de diferentes ideias, por diferentes profissionais, a fim de que se possa alcançar a diversidade dentro da escola.

Em relação à democracia, os gestores escolares narraram suas ações para que sejam respeitadas e, quando possíveis, atendidas as diferentes ideias colocadas pelos atores da comunidade escolar, em especial os professores. Sobre isso, o G6 pontua que **“os profissionais aqui são abertos a darem as suas opiniões, principalmente os professores**, que estão em sala de aula, conhecem de forma aprofundada os seus alunos, e sabem o que eles precisam”;

o G9 afirma **“eu gosto muito do conselho escolar, porque ali é um espaço para ouvir todos os representantes** da nossa comunidade, e isso é muito bom porque cada profissional, cada pessoa, cada membro, sabe o que a área que ele tá representando necessita”.

A forma que os gestores gerenciam as diferentes ideias que surgem reside, em sua maioria, na forma democrática da gestão, ou ainda a partir das percepções sobre que eles entendem como sendo o mais racional, a partir de experiências internas ou externas, que servem

como exemplo para as demandas semelhantes. Quando o G7 responde “**Como a identidade é democrática vence a maioria**”. Um outro exemplo, foi quando o G2 destacou que:

“**No conselho, a maioria ganha. Mas se for eu decidindo, eu opto pela mais racional**, que dê mais resultados, e que utilize menos recursos possível. Um outro ponto são as experiências que carrego, sempre tem uma demanda ou outra que acontece de uma maneira igual ou parecida que eu já tenha passado. Eu paro e penso: eu fiz assim, e não deu certo, vou fazer de outro jeito. Ou ainda, uma gestora amiga minha disse que isso aconteceu com ela, ela agiu dessa forma, e deu certo”.

O atributo da Engenhosidade é apontado por Hargreaves e Fink (2007) como o mais vinculado à sustentabilidade. Isso se deve ao fato de que ele está diretamente atrelado ao processo de continuidade e perpetuação das mudanças implementadas pelos gestores, no sentido de que se faz necessário que eles empreguem, administrem e desenvolva os recursos sem esgotá-los.

Hargreaves e Fink (2007) ainda destacam que, para que seja garantida uma liderança sustentável educativa, é necessário que nas mudanças implementadas pelos gestores sejam observadas a participação da coletividade, a flexibilização do currículo, objetivos factíveis, abertura de questionamentos, e o tempo necessário para que as mudanças planejadas sejam, de fato, implementadas.

Nas narrativas analisadas, foi observado que os gestores escolares desenvolvem o atributo da engenhosidade a partir da preocupação da administração de recursos de forma democrática (coletiva) sem que eles sejam esgotados. Além disso, foram observados que dentro da forma de gerir, os entrevistados desenvolvem a flexibilização do currículo, alguns deles são abertos para questionamentos, e um gestor pontuou acerca do tempo necessário para a implementação das mudanças.

Quanto à administração dos recursos, observando a coletividade e a preocupação com que eles não sejam esgotados, o G3 aponta que a comunidade escolar – composta por membros da comunidade escolar – deliberam a melhor forma para que os recursos sejam utilizados. Em sua narrativa, o gestor pontua que “**Esse grupo que é eleito e decide quais são as prioridades**”.

Numa mesma forma de gestão o G7 destaca que “uma das formas que faço **minha gestão de forma democrática é que acato tanto o que o conselho decide, quanto sugestões de pessoas que não estão no conselho**, e que usam de uma conversa informal no café para sugerir”.

Avançando na engenhosidade, o G8 narra que além dessa administração dos recursos é necessário levar em consideração que eles não podem se esgotar, corroborando com o pensamento de Hargreaves; Fink (2007). Sobre isso o gestor frisa:

Nós tentamos, ao máximo, **colocar sempre na mente dos profissionais que os recursos utilizados na escola precisam ser permanentes**. Um ponto que eu trouxe na minha gestão foi esse: um computador, uma cadeira, uma fechadura que se compra, precisa perdurar. É importante demais isso, sabe? Colocar na mente dos profissionais, dos alunos, **que o que é gasto precisa durar para que se possa comprar outras coisas**. Isso é bom **porque surgem ideias para a aplicação dos recursos**.

Confirmando essa atenção que tange a perpetuação dos recursos utilizados na escola, foi apontado a narrativa do G11 ao afirmar que: **“Os recursos são aplicados para serem preservados**. Ou seja, nas reuniões dos conselhos **é importante destacar que os recursos precisam ser gastos com equilíbrio, porque senão se esgotam”**.

No atributo da engenhosidade, a flexibilidade no currículo foi apontada por Hargreaves e Fink (2007) como uma característica necessária para o alcance da liderança sustentável educativa. Ou seja, tendo em vista que toda mudança empreendida dentro do universo escolar deva ser planejada a partir da finalidade maior da escola – formação continuada do cidadão conforme destacam Paro (2007), Luck (2008) e Brito (2009), é necessário que haja uma autonomia curricular da escola, e que esta esteja associada à realidade dos seus alunos.

Nesse sentido, a partir das análises das narrativas, foi observado que os gestores escolares foram unânimes afirmando que em suas escolas o currículo é flexível. O G1 aponta **“Sim, é um currículo flexível**. O professor e a equipe técnica têm autonomia para desenvolver as metodologias, desde que não fuja do currículo e do que está proposto na BNCC”. G4 discorre **“O professor tem total autonomia** para passar o conteúdo da melhor forma”.

Numa mesma perspectiva, o G8 destaca **“[...] nosso currículo é baseado a partir da realidade e do contexto dos alunos**. Somos uma escola do centro, temos alunos também de outros municípios, então o currículo é aprimorado e inserido dentro dessa realidade”. O G9 frisa: **“[...] quanto ao currículo, sim, somos flexíveis. O professor é instruído a trabalhar** o conteúdo comum, o da BNCC, da melhor forma que a turma venha a aprender. Isso é ótimo. Porque **reflete a realidade dos alunos”**.

Como mesmo entendimento, e narrando exemplos que ocorrem dentro do seu universo escolar, o G10 destaca: **“[...] nosso currículo é baseado dentro dessa realidade**. Na minha escola tem que ser **dito que tráfico de drogas é crime, que bater em mulher é crime, que quebrar coisas na escola é crime**, porque os alunos são inseridos nesse contexto, sabe?! [...]”.

O G11 pontua essa característica da engenhosidade inserida no entendimento de que o currículo necessita refletir a realidade escolar, e por isso é flexível, a partir da identidade da escola atrelada à realidade e a necessidade do currículo. Ele ainda avança para além da questão do currículo, e aponta que as metodologias e as avaliações também podem ser flexíveis. Ele discorre sobre isso da seguinte forma:

“[...] **temos abertura no currículo**, e tem que ter não só no currículo em si, mas nas metodologias, avaliações etc. Porque **a identidade da nossa escola precisa ser alicerçada na necessidade da comunidade escolar**, então não tem como comparar a forma de ensinar daqui, com uma escola do centro, por exemplo. Aqui já tivemos grandes problemas com armas dentro da sala, tráfico de drogas nos muros da escola, **então isso tem que ser levado em consideração quando o professor for trabalhar com esse aluno da comunidade**. Essa criança, esse adolescente, é **inserido numa realidade de violência, então a forma de lidar com eles tem que ser flexível** [...]”

Ainda dentro da engenhosidade, Hargreaves e Fink (2007) destacam que os gestores devem ser abertos a questionamentos. Isso é necessário, segundo os autores, tendo em vista que a liderança sustentável educativa é inserida dentro de um processo de gestão democrática e, por isso, é importante que os gestores trabalhem os questionamentos que surgirem acerca das mudanças por ele implementadas de maneira a inserir a comunidade escolar neste processo.

Dentro da realidade das escolas públicas do município de João Pessoa, foi identificado que a maior parte dos gestores abrem seus processos de mudanças para questionamentos que possam surgir. Diante das narrativas, foi verificado que eles consideram essas características da engenhosidade importante para que se garanta a ideia de uma gestão escolar democrática apontada por Hargreaves; Fink (2007), Paro (2007), Luck (2008) e Brito (2016).

Essa conclusão foi possível a partir das falas dos entrevistados quando destacam que “as mudanças são empreendidas em conjunto, **ouvimos as necessidades e as demandas a partir do olhar de cada profissional**, representado no membro do conselho da escola, e assim vai, eu **sempre peço que eles falem e opinem** para que nós possamos dar as devidas providências [...]”; (G3); “**as mudanças são feitas** a partir de reuniões, com a **opinião de todos**. Eu entendo que seja assim porque **fica mais democrático**”; (G4); “[...] as mudanças, as sugestões, as **opiniões**, a utilização do dinheiro, **tudo é decidido em conjunto**, porque é muito importante isso para os **profissionais se sentirem parte dessa identidade democrática que nossa escola tem**; (G10).

Quanto a essa característica da engenhosidade – a abertura a questionamento – foi observado nas narrativas de dois gestores que ela não se faz presente em suas proposituras de mudanças. Quando G4 e G11 destacam, respectivamente que:

“**Não levo para opiniões de mudanças**. Eu e a diretora pedagógica resolve e alinha a melhor forma. A gente acha melhor assim, assim e assim. Então, **a gente já tem as nossas justificativas, já pensa nas possíveis perguntas, e já responde também**. “Não, mas se questionarem isso, a gente vai falar assim e assim, e é por isso, por isso e por isso”. **A gente já leva a mudança pronta, quando é uma coisa que realmente precisa. Chamamos a equipe e diz: “ó gente, a gente tá precisando fazer essa mudança por isso, por isso e por isso”**.”

“[...] **as mudanças são colocadas por mim e pelo outro diretor**. Se a gente ouvir muita gente, **não se chega a muita coisa**. Cada um tem uma opinião, uma

perspectiva, isso complica. Aí é melhor fazer assim: **eu escuto as opiniões, e vejo se tem lógica ou não**, se tiver, a gente leva pra frente, se não tiver, paciência”.

As narrativas acima evidenciam que o critério de abertura a questionamentos não é utilizado pelos dois gestores em questão. Quando G4 se utiliza da frase “não levo opiniões para mudanças” infere-se que as mudanças por ele empreendidas não são levadas a serem questionadas conforme observadas por outros gestores. Nas falas do G4 “já temos nossas justificativas” e “a gente já leva a mudança pronta”; e do G11 “eu escuto as opiniões, e vejo se tem lógica ou não” foi observado que esse gestor trabalha com o autoritarismo centralizado, sem levar em consideração a identidade democrática que deve ser observada de acordo com os atributos de uma liderança sustentável educativa (HARGREAVES; FINK, 2007).

Em relação ao tempo necessário para que as mudanças sejam implementadas – mais uma característica da engenhosidade – foi encontrada apenas em uma narrativa. O gestor observa em sua fala que as mudanças precisam ser planejadas em um tempo factível. Nesse aspecto, ele destaca que:

“[...] **toda mudança precisa ser implementada de forma factível, não posso querer colocar uma mudança que não seja realizável, e não dê tempo.** Por isso a importância de se estabelecer metas baseadas com conhecimento necessário para serem realizadas. [...] uma meta frustrada, é muito frustrante, gasta tempo, recursos etc. [...]”.

O fato de ter apenas um gestor que aborde essa característica da engenhosidade pode ter relação direta ao fato da sua formação em Administração. Sim, é possível que durante essa sua formação, o gestor tenha recebido uma orientação para que durante a implementação de uma mudança, deve ser observada a exequibilidade das suas ações.

Além disso, a que se inferir que os gestores escolares deveriam ser formados quanto à observância do tempo necessário para que as mudanças por eles implementadas sejam sistematicamente atingidas. Nesse sentido, caberia ressaltar uma nova proposta de formação para os gestores escolares no município de João Pessoa.

Por fim, foi observado o último atributo complementar que Hargreaves e Fink (2007) destacam para que se estabeleça a liderança educativa sustentável. Os autores destacam que a conservação retrata uma deferência que os gestores escolares precisam ter em relação às gestões passadas – no sentido de como eles as observam e quais ações eles ainda adotam, e às suas perspectivas e estratégias frente às que os sucederão.

Diante disso, nas falas dos entrevistados, observou-se que os gestores escolares municipais possuem, em sua maioria, o atributo da conservação em suas ações gerenciais. Quando questionados sobre como reconhecem as gestões que os antecederam, a maior parte deles observam a forma de gestão anterior como satisfatória.

Isso é apontado nas narrativas do G3 quando discorre que “no geral, eu acho que **a gestora passada fez um trabalho exitoso**”. Concordando com esse pensamento, o G6 pontua que: “Dona Antônia **era a madrinha desse lugar**”. O mesmo foi percebido na fala do G9 quando frisa que “Vejo que **a gestão anterior já atuava de forma muito boa**”.

Como pode observar existe o reconhecimento da importância da gestão passada em relação a atual. Com efeito, a ponderação das ações passadas que Hargreaves e Fink (2017) pontuam para a propositura de mudanças que os gestores escolares possam vir a executar é feita dentro do município de João Pessoa.

Essa ideia é confirmada a partir da fala do G6 ao dar continuidade a narrativa sobre a gestão passada, afirma: “[...] **eu me utilizo da forma que ela administrava** essa escola quando quero realizar qualquer mudança, ou tenho que tomar uma decisão. **Até hoje eu paro e penso: como Dona Antônia agiria nessa situação?** O jeito que ela coordenada tudo era inspirador”.

Houve respondentes que não se utilizaram dos elementos implementados pela gestão passada para atuarem nas suas formas de gerir. Essa inferência se deu a partir de falas como a do G8 “A gestão passada **era um fiasco**. Muito desorganizada”. Compactuando do mesmo pensamento, o G10 pondera que “[...] **a gestão anterior tinha os seus percalços**, sim. Era mais fácil porque não tinha a fiscalização e a transparência que tinha hoje. Então, eu penso assim: será que era uma gestão ruim, acho que não. Mas **tinha muito o que melhorar**.”

Além da forma de como a gestão anterior é observada pelos gestores atuais, Hargreaves e Fink (2007) destacam que para o alcance da liderança sustentável educativa eles precisam analisar as ações de outrora para que os erros sejam evitados, e, os acertos possam ser mantidos. Sobre essa abordagem, observa-se que os entrevistados possuem ações, ainda que mínimas, que foram implementadas na gestão passada.

Essa característica do atributo da conservação tanto na fala do G9 ao pontuar que “[...] eles eram empenhados em fazer tudo isso com muita dedicação. **Isso eu trago até hoje**. Brigo na Secretaria de Educação pelo que é certo, pelo que é melhor na escola”, quanto na narrativa do G1 ao destacar que:

“[...] **eu dei continuidade ao trabalho da gestão anterior, e acrescentei essas questões porque eu tenho muita vantagem por ter parcerias com as universidades**, com amigos da área holística, então, na verdade, **eu só acrescentei, só somei essas ideias** que eu tinha de fazer eventos culturais aqui, foram os acréscimos, mas tudo que a gestão anterior fazia, eu acatei, até mesmo porque a Diretora Administrativa está no cargo há muito tempo, e a gente se entendeu muito bem”.

De forma superficial, o G3, demonstrando certa resignação, afirma que: “**Mantenho tanto o nome quanto o funcionamento do caixa escolar**”. Essa resignação ao responder tal

questionamento pode ter sido motivada diante da cautela do entrevistado em concluir que não mantém nenhuma ação efetivamente implementada na gestão passada.

Entretanto, na resposta do G6 foi observado um sentimento de pertencimento à gestão passada, provavelmente pelo fato de que o gestor em questão fez parte da escola desde então. Além disso, diante das narrativas durante toda a entrevista inferiu-se que muito do que a gestora passada implementou, serve até o momento atual. Ou seja, ações de mudanças são seguidas pelo gestor atual. Isso é possível concluir quando ele destaca:

“Dona Antônia era a madrinha desse lugar. Se tivesse uma família com necessidade, ela procurava realmente, ela mesmo fazer e atuar naquele problema. E, outra coisa, se o aluno faltasse às aulas, ela mesmo não esperava, ia até a casa do aluno e trazia ele pra assistir aula. Ela começou na casa de taipa, e daí teve a ideia de começar uma escola, doou o terreno, né, como eu falei, e fez essa escola com três salas de aula. É esse o tipo de gestão que eu carrego, me sinto feliz e obrigada a manter o espírito cooperativo de Dona Antônia vivo nessa escola. **Essas ações de busca ativa de alunos, apoio a rede de professores, atendimento humanizado com a comunidade escolar quilombola, eu tenho mantido porque até hoje tem dado certo. Eu quero levar isso e deixar esse legado, assim como Dona Antônia, de ter sido uma gestora atuante e competente**, tanto do ponto de vista pedagógico e administrativo, como pessoal”.

Na contramão desse pensamento, foi identificado que, dos entrevistados, três gestores dizem não conservar nenhuma ação de mudança da gestão anterior. Por exemplo quando G4 discorre que **“Tanto eu quanto à pedagógica viemos juntas pra uma nova gestão. A gente tentou dar a nossa cara”**; **“A única coisa que eu trouxe da gestão passada foi a forma com que a cozinha é organizada, só entra na cozinha quem trabalha lá**. Eu tentei mudar isso, mas vi que não deu certo, então voltei a fazer como a diretora passada fazia. **Fora isso, nada aproveitei”** (G8); e **“As ações da gestão anterior foram importantes, mas na sua época. Eu não trago, na minha, quase nada da gestão anterior, não que eu me lembre (pensativo)”**.

Em razão da preocupação com a sucessão e as estratégias que se utilizem para que as mudanças implementadas possam ser sustentadas a fim de que se garanta a continuidade da melhoria contínua dentro das escolas, conforme elencado por Hargreaves e Fink (2007), foi observado que os gestores escolares entrevistados têm, de forma unânime essa característica.

Quando perguntados sobre isso, todos os entrevistados retrataram uma preocupação devido ao processo de mudança devido às eleições municipais ocorridas no município no pleito de 2020. Sim, todos sentem um desconforto diante da possibilidade da descontinuidade do serviço público, e mais, até que ponto isso afetará o que, até então, já conquistaram. Adiciona-se a isso o fato de que os diretores administrativos e pedagógicos das escolas municipais de João Pessoa/PB são indicados pelo Chefe do Executivo.

Entretanto, há que se observar que o tempo de gestão indicados pela maioria dos entrevistados são de mais de cinco anos. Ou seja, mesmo com a Lei em vigor, e passados outros chefes do executivo municipal, até então, nenhum gestor eleito fora substituído. Sem que haja necessidade de uma discussão maior acerca desse assunto, foi observado que os gestores já adotam estratégias quanto à conservação das suas propostas e ações de mudanças já implementadas nas escolas.

Um exemplo disso é a narrativa do G4 quando frisa:

“[...] a gente tem que deixar tudo aqui organizado, porque ano que vem vai trocar, né, e eu não sei como é que vai ficar, [...] se vier alguém de fora, eu não quero que tenha a visão que eu tive. De uma bagunça. De uma gestão desorganizada. Eu quero que encontre tudo certo, tudo organizado. Até mesmo na forma de lidar com os funcionários, eu vejo mudanças. Eles falam da diferença de agora, em relação à antes. E eu quero e espero que quem chegar, possa dar continuidade a isso também. Foi uma nova gestão aqui na escola, e eu espero que eles conservem e sustentem isso. Eu sempre planejo as mudanças aqui na escola para que elas durem, independente de quem esteja na gestão, sendo eu ou não, mas pensando na escola”.

Uma outra mudança implementada que o entrevistado aponta como sustentável é a relação entre escola e família, o G8 destaca “espero que a gestão que me suceder possa dar continuidade ao que venho mantendo e tem dado certo, por exemplo, **a relação dos pais com a escola, tem dado muito certo.** Têm pais que ligam para dar sugestões de aulas remotas [...]”. O mesmo é apontado por G11 quando pontua que “**A escola está mais limpa, os pais mais inseridos no contexto de ensino, eu me preocupo em deixar uma escola melhor**, sob todos os olhares”.

Outra estratégia apontada são materiais que montam um portfólio para que outros gestores possam manter e, suas mudanças serem implementadas por futuros gestores. Isso foi apontado pelo G9 quando discorre “[...] tenho uma escola organizada tanto estruturalmente quanto pedagogicamente. **Tento passar para os profissionais, e para a secretaria que essas mudanças sejam permanentes. Faço reuniões, tenho portfólio de mudanças, fotografias**”.

Nesta seção foi possível compreender como os atributos da liderança sustentável educativa apontados por Hargreaves e Fink (2007) estão inseridos dentro do contexto da gestão escolar municipal no município de João Pessoa/PB. Dessa forma, foi observado que as ações dos gestores escolares atendem, em sua maioria, os critérios necessários para uma liderança sustentável educativa.

Um outro ponto que chama a atenção é que os ideais de uma gestão escolar democrática apontados por Paro (2008), Luck (2009) e Brito (2016) estão amplamente apresentado nessas ações gerenciais, e que essas ações, quando analisadas a partir das competências gerenciais destacadas nas dimensões técnica, social e comportamental (Galvão, Silva e Silva, 2012) e

ambiental (Dzhengiz e Niesten, 2020; Piconez *et al.*, 2017), percebe-se que essas competências servem como elementos impulsionadores da liderança sustentável educativa (HARGREAVES; FINK, 2007).

Sobre isso, a próxima seção analisará as competências gerenciais como elementos impulsionadores, e a sua relação para a liderança sustentável educativa.

4.3 As competências gerenciais e os seus elementos impulsionadores da liderança sustentável educativa

A fim de que se pudesse compreender como são desenvolvidas as competências gerenciais dos gestores municipais das escolas públicas de João Pessoa/PB, partiu-se do pressuposto de que dada as inúmeras e diferentes atribuições que esses profissionais possuem, estas podem entrar, de algum modo, e em algum momento, em conflitos, tendo em vista as exigências das funções que ocupam em que se pese serem gestores de um espaço escolar, e, por isso, são desafiados a atuarem nas mais variadas facetas. Nesse sentido, cabe ressaltar o que Barbosa, Mendonça e Cassundé (2015) preconizam ao afirmar que os gestores mobilizam competências gerenciais.

A partir desse entendimento, esta seção visa mostrar, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, quais são essas competências que estão inseridas no perfil desses gestores, e de que forma, quando for o caso, como essas competências são desenvolvidas. Tendo como base os estudos de Galvão, Silva e Silva (2012), bem como nos de Dzhengiz e Niesten (2020) e de Piconez *et al.* (2017), essa análise foi feita a partir de quatro dimensões, quais sejam a técnica, a social, a comportamental e a ambiental, discutidas anteriormente na fundamentação teórica.

Na dimensão técnica foram observadas as competências de coordenar a ação pedagógica, de administrar recursos materiais e financeiros, de aprender a aprender e de planejar e implantar mudanças. Já na dimensão social, foram analisadas as competências de articular parcerias e promover a integração família-escolas. No tocante à dimensão comportamental, foi feita uma análise das competências de assumir riscos, gerenciar relações conflituosas, promover a colaboração e disciplinar a equipe.

Na dimensão ambiental, baseada no TBL (*Triple Bottom Line*), foram observadas as competências gerenciais a partir das aptidões que os gestores possuem voltadas para a melhoria da sustentabilidade, a partir do conhecimento externo e do desenvolvimento de habilidades relacionadas à temática. Além disso, coube analisar, como competência, qual seja o

entendimento desses gestores na amplitude da sustentabilidade educacional que é trazida por Piconez *et al.* (2017).

4.3.1 Dimensão Técnica

Nos relatos dos gestores entrevistados foram observados o seu conhecimento acerca do que seja competência bem como a sua atuação frente à coordenação pedagógica, a forma em que os recursos materiais e financeiros são administrados, na forma que eles aprendem a aprender e de que maneira planejam e implementam mudanças. Diante disso, concluiu-se que essas competências gerenciais estão presentes na atuação desses gestores, e, quando não, eles possuem, ou buscam possuir, habilidades para que possam desenvolvê-las.

[...] **ser competente é ter condições realmente, né, de dirigir uma escola, de criar projetos, ter competência é sanar algumas necessidades.** É ter rapidez pra resolver algumas questões, porque tem questões que são muito rápidas, e a gente precisa resolver de forma lógica e sistemática; (G1); “competência é **questão de habilidades, domínio de habilidades;** (G2); “[...] eu acho que a competência a **gente vai aprendendo, aos poucos,** sabe? [...]”; (G3).

A ideia que cada entrevistado possui sobre a noção de competência apontada por Galvão, Silva e Silva (2012) converge para o entendimento de que o gestor escolar, dentro do contexto das competências profissionais, se mobiliza para que atinjam os sujeitos inseridos no contexto educacional, as situações profissionais as quais eles lidam, e do próprio processo de formação em si.

Pode-se relacionar essa concepção do autor aos achados da pesquisa, uma vez que os entrevistados entendem que o ser competente está diretamente atrelado às questões de cunho não só profissional, mas da necessidade em se aperfeiçoar nesse âmbito a fim de que o processo de melhoria contínua que se impõe dentro do cenário educacional. Por isso, o entendimento da noção de competência pelos gestores municipais, estão sempre pautados na necessidade que cada um possui em aprender, e esse aprender a aprender é uma competência gerencial que é trazida por Galvão, Silva e Silva (2012).

Essa relação da noção da competência atrelada à competência gerencial de “aprender a aprender”, no sentido de que é necessário reconhecer e classificar cada um dos problemas a partir dos diferentes contextos, dentro da realidade escolar, para que se alcance essa competência gerencial. Isso ficou evidente quando da fala de G11, ao afirmar, com empolgação, que: “[...] e eu acompanho tudo isso como forma de fazer com que eles **levem o processo da aprendizagem dos alunos de forma contínua,** com uma **lógica, com uma razão, dentro da realidade do aluno**”.

Além deste entrevistado, G10 destaca em sua fala que: “[...] eu **tento fazer** com que eles **levem os alunos a uma melhor forma de aprendizagem**, e **fazer com que os professores aprendam a melhor forma de ministrar seus conteúdos a partir da realidade dos seus alunos**”.

Ou seja, a partir do que foi preconizado por Galvão, Silva e Silva (2012) a competência gerencial “aprender a aprender” dentro da dimensão técnica das competências gerenciais ocorre nas escolas municipais de João Pessoa. Os gestores preocupam-se em levar os professores e os alunos a um aprendizado em que levem em consideração a melhor forma que cada um pode ensinar e aprender (respectiva e mutuamente), dentro da realidade de cada escola aqui pesquisada.

Ainda dentro da dimensão técnica, e, agora partindo para a competência gerencial relacionada com a forma que acontece a ação da coordenação pedagógica, os entrevistados foram unânimes no formato, na estrutura, em que o município de João Pessoa apresenta o setor pedagógico nas escolas.

Essa ideia foi identificada quando, por exemplo, G5 afirma que [...] a **equipe pedagógica é formada por** supervisor, um orientador educacional, um assistente social, uma psicóloga e temos também a professora da sala de reforço que está muito ligado na parte pedagógica que vai trabalhar com os meninos especiais; na fala de G10 ao afirmar que “a **coordenação pedagógica é formada por** um diretor pedagógico, uma coordenadora, uma supervisora, psicólogo, assistente social, e profissional de educação especial.

No entanto, foram observadas divergências na forma das ações frente ao formato e a estrutura da coordenação pedagógica presente nas escolas pesquisadas. Por exemplo, quando perguntado sobre a forma que atua dentro do âmbito pedagógico na escola, G11 destaca que “[...] veja só, **as mudanças são colocadas por mim e pelo outro diretor**, sabe! **Se a gente ouvir muita gente, não se chega a muita coisa**. Cada um tem uma opinião, uma perspectiva, **isso complica**; “**eu monitoro a parte pedagógica, não levo pra opiniões de mudanças. Eu e a diretora pedagógica resolve e alinha a melhor forma, já chego com a coisa pronta sabe**; (G4).

Em contrapartida, foram observadas ações diferentes nas seguintes falas: “deixo meus professores à vontade para implementar suas metodologias, **eles são livres** para mudar o que precisam”; (G7). “A parte pedagógica é muito interessante, eu só tenho o nome de coordenadora dessas práticas, porque **tudo é feito em conjunto**, o professor é livre aqui na escola; (G6). “[...] tenho uma equipe pedagógica atuante, eu coordeno da melhor forma possível, **sou democrático** quanto ao processo pedagógico na escola”; (G11).

Com isso, observa-se que a competência gerencial de coordenar as ações pedagógicas ocorrem de maneira distinta dentro do município de João Pessoa. Se por um lado, é nítida a observância da convivência democrática que é preconizada por Galvão, Silva e Silva (2012), ou ainda uma tentativa em potencializar uma ação pedagógica em que sejam observadas o coletivo dentro do ambiente escolar, por outro foi identificado que dentro dessa rede de gestão municipal tem gestores que coordenam as ações pedagógicas de maneira isolada, como é o caso de G11 e G4, ocasionando uma inobservância ao que Galvão, Silva e Silva (2012, p. 134) pontuam ao afirmarem que: “[...] na escola pública, o diretor não deve atuar isoladamente ou por simples determinação pessoal [...]”.

Quanto à competência gerencial que se refere à administração de recursos materiais e financeiro, a partir das falas dos entrevistados foi observado que há um consenso nas escolas municipais de João Pessoa – PB quanto à presença de um conselho. Sim, em todas as escolas esse conselho de classe é quem determina como vão ser utilizados os recursos provenientes de verbas federais e municipais.

Esse conselho é composto por professores, gestores, especialistas em educação, alunos, funcionários de apoio, pais de alunos e membros da comunidade escolar. As reuniões ocorrem com frequência mensal ou bimestral, ou ainda em reuniões extraordinárias, quando o caso.

Isso é comprovado nas seguintes falas: “Esse conselho é composto por funcionários, professores, pais de alunos, etc.”; (G3); “Nós temos o conselho, que são os membros da escola e os membros da comunidade escolar, pais, alunos etc. Vem verbas para escola, e, tudo o que precisar, enquanto recursos educacionais, de custeio e de capital, a gente conversa antes e ver o que tá precisando na escola.”; (G2); “O conselho, ele é formado por um professor, um gestor, uma pessoa da secretaria, pai de aluno, são três pais, no caso da gente agora a gente tá com dois pais, porque estamos com duas turmas, aí o representante de turno da tarde e do turno da manhã, um representante da comunidade, um representante de apoio, um representante de professor”; (G8).

Essa forma de administrar os recursos está em consonância ao entendimento de Galvão, Silva e Silva (2012) ao colocarem em evidência que a administração dos recursos dentro das escolas públicas deve acontecer de maneira democrática e que envolva a comunidade escolar. Isso é importante pois os recursos materiais e financeiros precisam estar bem geridos a fim de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com fluidez, sem maiores entraves.

No entanto, durante o processo de coleta dos dados, apontou-se que um gestor, ainda que de forma tênue, destoa da ideia de Galvão, Silva e Silva (2012), por exemplo, ao analisar a fala do G11:

“Os recursos são aplicados para serem preservados. Ou seja, nas reuniões dos conselhos **é importante que eu destaque** que os recursos precisam ser gastos com equilíbrio, porque senão se esgotam. Eu sempre questiono o porquê está comprando tal coisa, que necessidade tem, quem vai cuidar. Esse negócio de que é a maioria quem tá certa, nem sempre! É preciso usar o dinheiro com coisas concretas. Se a gente compra e quebra, tem que reaver direitinho, porque senão estamos gastando duas vezes”.

Há que se observar na fala acima que o gestor entrevistado questiona onde vão ser aplicados os recursos materiais e financeiros na escola em que atua. Ele enfatiza a importância de que ele próprio destaque a necessidade do equilíbrio na utilização dos recursos. Nesse sentido, pode-se inferir que há uma divergência do ideal democrático que é apontado por Galvão, Silva e Silva (2012) quando da utilização desses recursos. Ainda mais quando da reunião de um conselho em que é composto pelos mais variados representantes da escola.

No que se refere ao planejamento e a implementação de mudanças, esta competência gerencial é para Galvão, Silva e Silva (2012), assim como para Le Bofert (2003), está inserida dentro da capacidade que os gestores têm em acionar os seus conhecimentos anteriores, tanto acadêmico quanto profissional, para, a partir disso, julgar se deve ou não implementar mudanças.

Dentro do cenário escolar, o gestor sempre se depara com o desafio de sempre implementar mudanças tendo em vista a complexidade que as instituições de ensino, e, neste caso, a escola pública, enfrenta em seu cotidiano. Dessa forma, caberá a esses gestores desenvolver competências que garantir que determinadas ações que necessitem de mudanças, possam ocorrer de maneira eficaz, necessitando efetiva e sistematicamente da participação da comunidade escolar no processo de decisão para o planejamento e implementação dessas mudanças (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Nas entrevistas verifica-se que a competência gerencial do planejamento e da implementação de mudanças ocorre de maneira destoante, uma das outras. De fato, majoritariamente, foi identificado que essa competência é estabelecida pelos gestores de forma democrática. Ou seja, a comunidade escolar tem a autonomia para opinar sobre determinadas mudanças que precisam e devem implementadas.

Por exemplo, na fala do G8 “**as mudanças são empreendidas em conjunto, ouvimos as necessidades e as demandas a partir do olhar de cada profissional**, representado no membro do conselho da escola, e assim vai, **eu sempre peço que eles falem e opinem** para que nós possamos dar as devidas providências [...]”; “[...] as mudanças são feitas a partir de reuniões, junto com todos. Eu acho melhor assim porque fica mais democrático”; (G9); “[...] as mudanças, as sugestões, as opiniões, a utilização do dinheiro, **tudo é decidido em conjunto**,

porque é muito importante isso **para os profissionais se sentirem parte dessa identidade democrática que nossa escola tem**; (G1); **“a mudança precisa acontecer** e todo mundo clama pela mudança, contanto que ela não venha me atingir, **é preciso mudar**, e eu, enquanto gestor, tenho que garantir que **isso seja feito em conjunto**, de **forma democrática**, com a participação de todos”; (G5)

Como se pode observar, as palavras “conjunto”, “democrática”, “todos” fizeram parte das falas dos gestores entrevistados. Com isso, pode-se inferir que a competência gerencial de planejar e implementar mudanças nas escolas públicas municipais tem um caráter de coletividade, em que a comunidade escolar faz parte desse processo.

Sendo assim, observa-se que há uma convergência entre as falas desses entrevistados e o entendimento da importância e da necessidade de que quando a mudanças dentro da escola pública se faz necessária, essas devem ser pautadas e alicerçadas dentro de um viés democrático (GALVÃO, SILVA; SILVA, 2012).

Em contrapartida, o mesmo não foi observado em duas entrevistas. Ao ser perguntado de que forma as mudanças são planejadas e implementadas em suas escolas, foi identificado na fala de G4:

“não levo pra opiniões de mudanças. Eu e a diretora pedagógica resolve e alinha a melhor forma. A gente acha melhor assim, assim e assim. Então a gente já tem as nossas justificativas, já pensa nas possíveis perguntas, e já responde também. [...] **a gente já leva a mudança pronta**, quando é uma coisa que realmente precisa. Chamamos a equipe e diz: “ó gente, a gente tá precisando fazer essa mudança por isso, por isso e por isso”.

Também observado na fala de G11:

“[...] essa de ficar pedindo sugestão, porque a maioria vence, não sei, quem é a maioria? o que a maioria tem de conhecimento sobre aquela mudança? `Por que a maioria é quem tá certa? Isso tudo tem que ser ponderado [...]

De fato, as falas acima demonstram uma não observância ao que Galvão Silva e Silva (2012) pontua de como as mudanças nas escolas públicas devam ser planejadas e implementadas. Há que se observar que essa competência gerencial é desenvolvida por esses dois gestores de maneira individual, sem que haja necessária e efetivamente a coletividade empreendida pelos outros gestores. Com isso, infere-se que as mudanças inseridas no contexto das escolas públicas de João Pessoa, não seguem, em sua totalidade, o viés democrático.

4.3.2 Dimensão Social

No tocante à dimensão social, Galvão, Silva e Silva (2012) destacam que essa dimensão está alicerçada nas competências gerenciais de: a) articulação de parcerias e b) promoção da

integração família-escolas. Nesse sentido, a importância em se articular parcerias se insere num entendimento de que a relação entre a escola e a comunidade escolar, além de outros segmentos da sociedade agregam, de algum modo, valores para o ambiente e ampliam as possibilidades de aprendizagem tanto do aluno – como o ator principal do processo de educação, quanto da escola em si.

Além disso, existe a compreensão de que para que as competências gerenciais possam ser desenvolvidas dentro do universo da escola pública, é necessário a devida integração família-escola. Ou seja, não há como dissociar a família do alunado a ele e ao seu processo de ensino, pois um está diretamente atrelado ao outro (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012; BRITO, 2016).

Dentro desse cenário, essas duas competências gerenciais estão presentes também no alcance de uma liderança sustentável educativa. Pois, o gestor da escola pública, quando lidera de forma sustentável, leva em consideração todas as possibilidades de estabelecer parcerias com os agentes externos (líderes de comunidades, organizações, entre outros) bem como mantendo uma relação com a família do seu alunado.

Relacionando esta ideia com as entrevistas realizadas, os gestores escolares do município de João Pessoa/PB estabelecem ou reconhecem que precisam estabelecer, uma articulação de parcerias com o meio externo, bem como mantém um processo de melhoria contínua na interação entre escola e a família do alunado. Isso acontece, segundo as falas dos entrevistados, por entenderem que essas duas competências gerenciais são importantes para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficaz, e o seu processo de gestão possa fluir com menos entraves.

A competência gerencial da articulação de parcerias foi observada na fala de todos os gestores entrevistados. Quando o G1 afirma:

“Temos algumas parcerias, sim. Temos que melhorar em relação às parcerias, não temos ainda com a associação de moradores do bairro. Aqui, a gente não tem, mas, assim, todas as festas e eventos que fazemos, nós convidamos igrejas, clubes, etc. **Temos relação estreita com o conselho tutelar**, trabalhamos em conjunto, só com a associação de moradores que não temos, eles também nunca nos procuraram, nunca vieram aqui. **As igrejas evangélicas, católicas, postos de saúde, também participam desses eventos.**

Além dessa fala, verifica-se na fala do G10 **“Temos parcerias com o postinho de saúde que fica aqui perto**, eles vêm aplicam vacinas, **fazem ações interessantes de saúde dos alunos e servidores.** “Temos parcerias com polícia militar, **com escolas estaduais** e outras municipais, quando, por exemplo, **precisamos tomar livros emprestados.** Além disso, **são**

feitas visitas em empresas, fábricas, organizações para falar de história, de meio ambiente, de ciências, de produção de materiais, essas coisas; (G8).

Nesse contexto, destaca-se que a competência gerencial de articular parcerias com uma comunidade a qual a escola pertence, reflete uma consonância ao que Galvão, Silva e Silva (2012) abordam no tocante ao estabelecimento de estratégias que se insiram dentro da realidade e do contexto social dos alunos. Uma vez que a comunidade quilombola possua suas próprias características de identidade social, tendo em vista a sua importância histórica inserida no cenário brasileiro, pode-se inferir que o gestor em questão tem, na história da comunidade escolar, o elemento impulsionador para a articulação dessas parcerias.

Uma vez entendido a importância de se analisar os contextos educacionais aos quais a comunidade escolar se insere, em razão de G6 compreender a importância da comunidade quilombola, verifica-se que esta competência gerencial está diretamente atrelada à garantia da diversidade dentro do ambiente escolar e dentro da sustentabilidade educacional. Tendo em vista que essa ação desenvolve uma inclusão de questões éticas, que contempla os diversos saberes do aluno, como pontua Piconez *et al.* (2017), ao discorrer sobre essa temática.

Um outro elemento impulsionador que se insere a competência gerencial de articulação de parcerias foi a ação que G11 possui quanto a formação empreendedora já nos anos iniciais da Educação Básica. Ao responder sobre como se estabelece as parcerias em sua escola, o gestor chamou a atenção para essa necessidade ao afirmar: “[...]eu acho que a gente precisa ter uma formação empreendedora já nos anos iniciais da educação básica [...]”.

Ele ainda pontua “[...] **os alunos precisam ter em mente que eles precisam ser inovadores, empreendedores [...]**”. Essa ação firmar parcerias em que leve ao aluno para uma Educação Empreendedora e Financeira pode estar relacionada ao fato desse gestor escolar ter a formação em Administração. Além disso, ele aborda amplamente a ideia de gestão empreendedora, e faz isso analisando as várias áreas da Administração.

Isso está claro quando o gestor afirma:

“[...] **pensando nisso, eu tenho uma parceria (só aqui temos isso) com um banco, esse banco é fictício, e leva os alunos a entenderem educação financeira e essas coisas.** Além disso, **eles também trabalham sobre a responsabilidade social que envolve tudo (meio ambiente, ética, diversidade).** Eu acho melhor uma parceria dessas do que essas outras que só falam de meio ambiente, e abraçar uma árvore. [risos]”.

Com base nessa fala, e analisando as entrevistas dos outros gestores associando-as com as formações de cada um, destaca-se que o G11 foi o único que despertou para essa importância. Ao passo que o aporte teórico aqui utilizado para analisar as dimensões das competências gerenciais fundamentadas em Galvão, Silva e Silva (2012) e Dzhengiz e Niesten (2020), não

abordam a busca por parcerias que desenvolvam a Educação Empreendedora e Financeira, surgiu uma possibilidade que se compreenda uma nova dimensão para a liderança sustentável educativa.

Ao observar que o gestor escolar desenvolva suas competências gerenciais ou busque elementos impulsionadores para desenvolvê-las a partir de quatro dimensões (técnica, social, comportamental) em Galvão, Silva e Silva (2012), e ambiental em Dzhengiz e Niesten (2020), e articulando isso aos atributos para a liderança sustentável educativa apontados por Hargreaves e Fink (2007), abre-se a prerrogativa de que os alunos, ao entenderem a educação empreendedora e financeira, e desenvolverem essas habilidades, ocorre, nesse caso, a dinâmica de um conhecimento sustentável.

Em relação a promoção da integração da família-escola, os gestores escolares do município de João Pessoa desenvolvem essa competência gerencial de modo uniforme. Então, a partir de reuniões periódicas, os pais dos alunos participam e acompanham os processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos, bem como tem a possibilidade de opinar acerca dos assuntos que são tratados em cada reunião.

Essas reuniões ocorrem bimestralmente em algumas escolas e, em outras, mensalmente. Cabe ressaltar que a maior parte dos gestores consideram essa integração da família-escola como a ação mais desafiadora para eles. Observa-se a partir das respostas de G7 ao afirmar que “[...] **as reuniões acontecem todos os bimestres. Tem muito para melhorar ainda**, mas já conseguimos avançar bastante. Só em eles virem para as reuniões, já é um grande avanço”. Na fala de G9 ele destaca que “[...] **a interação entre a escola com os pais dos alunos é um desafio**, quase nunca acontece, e os resultados das reuniões bimestrais são muito poucos. **Temos que melhorar muito** nisso, muito mesmo [...]”.

Na fala de G5, ele pontua que “**a integração entre a escola e os pais dos alunos ocorrem em reuniões bimestrais, no início das aulas, e a cada necessidade que vai surgindo**”. Ao responder, G3 discorre que “**nós estabelecemos a interação entre família e escola a partir de reuniões sistematizadas**”. G2 aborda que:

“**A gente promove a integração família-escola a partir de reuniões**. No início do ano a gente faz uma geral para todos os informes, no decorrer do ano a gente faz pelas turmas para ir passando os informes, o acompanhamento. **E a gente sempre chama e tem o contato com a família, para apresentar como está o alunado**, fazendo sempre **aquela política de que a gente nunca te chama aqui para dizer como tá o ruim, mas pra dizer como está o aluno, do bom ao ruim**”.

Como observado, o desenvolvimento da competência gerencial dos gestores escolares no tocante à promoção e à integração da família nas escolas, se dá por meio de reuniões, e essa competência é um dos maiores desafios que eles possuem dentro no rol das suas atribuições.

Isso aponta que os elementos impulsionadores para o desenvolvimento e melhoria dessa competência divergem entre os gestores.

Por exemplo, G2 afirma que faz uso de uma “[...] política de que **a gente nunca te chama aqui pra dizer como tá o ruim, mas pra dizer como está o aluno, do bom ao ruim**”. Ou seja, os pais dos alunos que estão com o conceito bom, podem se sentir motivados a comparecer à reunião, pois sabem que o professor não vai levantar críticas sobre aquele aluno.

Em G1, foi observado que o elemento impulsionador que o gestor se utiliza para melhorar essa competência gerencial são os motivacionais (sorteios e brindes) para trazerem os pais às reuniões e assim promover a integração da escola com a família. Além disso, o gestor destaca que, para um melhor desempenho na reunião, foi necessário fragmentar esses encontros por anos, ou seja, para cada ano, uma reunião. Isso é identificado quando ele afirma:

“[...] os pais vêm, **temos premiações, sorteios, recebemos doações, tudo isso para motivar os pais a virem para as reuniões, pra não ficar tumultuado, nós nos reunimos por série**. Por exemplo, reuniões dos sextos anos, dos quintos, geralmente, é uma semana de reunião, antes de mim já tinha. **O diferencial foram os sorteios e as estratégias para que os pais viessem e participassem das reuniões**”.

Em G11, identifica-se mais de um elemento impulsionador para que se melhore a integração entre a família e a escola. O gestor destaca que reuniões bimestrais, brindes e outras ações que faziam não estavam suficientes. O gestor pontua que a escola oferece aos pais cursos profissionalizantes através de parcerias, vendas, geração de renda, e mão de obra de serviços de reparos prediais pelos próprios pais. Adicionalmente, na fala do gestor, aponta para a ameaça como um outro elemento impulsionador. Sobre isso, G11 discorre:

“[...] **a integração entre a família e a escola é uma tarefa crítica**, mas, **eu tenho conseguido melhorar bastante**. Por exemplo, antes era uma reunião por bimestre, **os pais vinham, tinham reuniões, a gente sorteava brindes, etc, eles iam pra casa, e aí? só servia pra foto, e para o nosso décimo quarto salário**. Eu pensei: isso precisa mudar, vamos integrar de fato esses pais e responsáveis à escola. Começamos a **desenvolver um trabalho em que os pais ou mães poderiam vir aprender a fazer artesanato, costura**. Também desenvolvendo no ano de 2019 ações durante todo o ano que esses produtos confeccionados por eles, enquanto os filhos assistiam às aulas, eram vendidos e revertiam em renda pra eles. **Depois a gente pegou os pais que sabiam fazer reparos residenciais, para poder melhorar a sala de aula dos seus filhos, e temos avançado. Com essa pandemia, obviamente, que parou**. Mas temos avançado. E **os pais que não fazem muita questão, eu ameaço com o bolsa família, pronto, é um santo remédio. Eles num instante vem, pegam tarefas, fazem tudo. É assim [...]**”.

Na entrevista com G6, apresenta como elementos impulsionadores, além da fragmentação das reuniões para uma melhor participação dos pais, critérios relacionados à cidadania. Isso foi inferido quando o gestor aponta que:

A gente fazia reuniões com todos os pais juntos, no nosso ginásio, **e a gente percebeu que não dava a devida atenção. Então nós optamos por reuniões fragmentadas**, ou seja, cada professor se reúne com os pais dos seus alunos, no caso do primeiro ao

quinto ano. **Nós nos reinventamos, o almoço supre a fome, e a necessidade das casas, e ao mesmo tempo, nós temos a garantia de que as atividades são feitas, e o ensino, ainda que mínimo, acontece. Outra interação que ocorre é que tem pais de alunos pegando o almoço para outras famílias, levam a atividade, devolvem também, ou seja, sem querer nós estabelecemos uma rede colaborativa, e sem pretensão nenhuma, estabelecemos a cidadania.**

Ainda se conclui que o desenvolvimento dessa competência gerencial pode estar sendo negligenciado por alguns gestores entrevistados. Alguns gestores entendem que o processo de integração das famílias com as escolas precisa ser melhorados, porém não apontam nenhum elemento impulsionador para que essa competência seja aprimorada, e, por isso, destoam do que aborda Galvão, Silva e Silva (2012) e Brito (2016) no tocante à importância da relação entre essas famílias e a escola.

Como exemplo disso, destacam-se as falas do G10 “[...] **tem muito pra melhorar ainda**, mas já conseguimos avançar bastante. **Só em eles virem para as reuniões, já é um grande avanço**; do G9 “[...] **a interação entre a escola com os pais dos alunos é um desafio, quase nunca acontece, e os resultados das reuniões bimestrais são muito poucos. Temos que melhorar muito nisso**, muito mesmo. **Muitos pais não vêm para a reunião [...]”**.

4.3.3 Dimensão Comportamental

Dentro do ambiente escolar, as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores estão estabelecidas em quatro dimensões, conforme dito anteriormente. A partir disso, a dimensão comportamental está atrelada a quatro competências gerenciais, a saber, assumir riscos, gerenciar relações conflituosas, promover a colaboração e disciplinar a equipe (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Para esta pesquisa, inferiu-se que a dimensão comportamental está inserida nas experiências que cada gestor escolar traz consigo ao assumir tal cargo, tendo em vista que os estudos de Galvão, Silva e Silva (2012) aborda quanto ao alto índice de influência que a experiência profissional estabelece no processo de construção das competências gerenciais. Essa experiência, seguida da social, possibilita ao gestor uma melhor compreensão das competências, da escola, e do ambiente que as cerca.

Diante disso, pode-se destacar que a promoção da colaboração, o trabalho em equipe, e a forma como o gestor escolar lida com as relações conflituosas que se colocam ao longo das relações entre as pessoas, sobretudo dentro do universo escolar. Ou seja, a partir dos estudos de Galvão, Silva e Silva (2012) em que a necessidade de disciplinar a equipe, gerir pessoas e promover a colaboração são as mais necessárias em relação à dimensão comportamental, esta

pesquisa seguiu em seu roteiro de entrevistas, questões que estivessem relacionadas ao gerenciamento de equipes, colaboração de pessoas, e gerenciamento de conflitos, conforme questões, 22, 23 e 24, respectivamente.

Diante disso, dada as respostas dos entrevistados, foram observados que, no município de João Pessoa, o gerenciamento de pessoas e a colaboração de equipes acontecem nos mais variados formatos. No geral, os gestores escolares municipais optam pelo diálogo, reuniões, e por uma liderança compartilhada, em que as funções são delegadas.

Essa observância se estabelece a partir das falas do G1, ao afirmar que:

Tudo que acontece de conflitos com a equipe, **a gente tenta chamar, conversar, desenvolvemos reuniões**, no começo do ano, onde **a gente aborda a questão das relações interpessoais, mostrando que somos uma família, que a gente passa mais tempo aqui do que em casa**. A primeira reunião que a gente faz com os funcionários, a gente sempre frisa isso. E, **quando acontece, porque não deixa de acontecer, em todos os setores acontecem, a gente sempre conversa**.

Na resposta do G3, está apresentado um estilo de gerenciamento de pessoas e dos conflitos entre elas a partir do diálogo: “[...] Eu resolvo os conflitos eu resolvo conversando. Eu nunca tive casos sérios. Eu resolvo na hora. **Se for cinco pessoas envolvidas, eu chamo os cinco, se for dois, eu chamo os dois. E digo, sentem aqui, e agora cada um vai me dizer o seu problema**. O mesmo acontece na fala do G6, ao afirmar que:

“Eu tento mostrar que nós estamos a serviço comunidade. Eu tento delegar funções e deixar claro para cada servidor a sua função na escola, por exemplo, é preciso que o inspetor entenda que ele o seu trabalho é fundamental para manter a ordem na escola. **Meu gerenciamento é por aí, mostrar a real importância de cada trabalhador, para que, em unidade, possamos alcançar a excelência no ensino. Quando isso não dá certo, eu e a diretora pedagógica levamos para o conselho, tentamos um diálogo**, chamar o profissional para a necessidade de se ter um trabalho fidedigno à sua função”.

Um outro ponto que é destacado em relação ao gerenciamento de pessoas e de relações conflituosas, é que um gestor nega a ocorrência de conflitos na unidade escolar que gerencia. No momento da entrevista, ao sentir que estava sendo gravado, não quis abordar a temática, infere-se que tenha sido pelo receio de se comprometer em discorrer sobre os conflitos existentes na escola.

Diante disso, não há o que se evidenciar sobre a forma a qual esse gestor gerencia as relações conflituosas que possam aparecer na escolar. Quando perguntado sobre isso, o gestor afirma que **“Conflitos não tem. Existem desavenças que se conversa e a gente resolve”**. Ao analisar essa resposta, pode-se inferir também que o gestor tem uma visão da definição de conflito extrapolada, ou seja, para ele conflitos é algo que ocorre de uma gravidade maior que uma desavença.

Um outro ponto também que foi observado no tocante a isso, foi o fato de que o diálogo para gerenciar conflito entre pessoas pode ocorrer de uma maneira mais contundente, nem necessariamente, chamar os colaboradores à atenção. Por exemplo quando o G9 afirma que:

“[...] **os conflitos precisam ser resolvidos**. Eu não tenho muita paciência quando o conflito é fofoca, preguiça. Eu chamo os envolvidos, resolvo, e corto o assunto. Porque temos demandas muito sérias como gravidez na adolescência, alunos de 8 anos querendo praticar sexo entre eles. **Eu não sei porque as pessoas têm a mania de trazer à tona questões que não agregam nada**. Se os conflitos for por motivos torpes, eu ajo dessa forma: **curto e grosso**”.

Também há um entendimento dos gestores que a competência relacionada a gerenciar relações conflituosas vão além da equipe, e perpassa outros atores da comunidade escolar. Essa conclusão foi estabelecida a partir da fala do G9 quando afirma: “**os conflitos são resolvidos a partir do diálogo**, quando não é possível a gente separa de setor. **Quando o conflito é com o aluno ou os pais, eu resolvo em reunião**. Até agora tem dado certo”.

Sendo assim, há um entendimento de que as relações conflituosas dentro do universo escolar vão além de qualquer outro âmbito organizacional. Ou seja, dado que a escola é composta por diversos atores – alunos, professores, funcionários de apoio, equipe técnica, pais de alunos, comunidade escolar, dentre outros (BRITO, 2016), e que diante disso, os gestores precisam desenvolver competências para lidar com essas pessoas, coloca a escola em um patamar de necessidade que vai além das organizações empresariais. Uma vez que um gestor de uma empresa, por exemplo, lida apenas com os conflitos existentes dentro daquele universo, enquanto o gestor escolar precisa ir além, neste caso, existe uma comunidade (BRITO, 2016).

Diante disso, foi observado alguns conflitos aos quais os gestores escolares do município de João Pessoa já se depararam, ou ainda se deparam no exercício de sua função. Diante desses desafios, os elementos impulsionadores das competências gerenciais necessárias para gerenciar tais conflitos, aparecem a partir de experiências vivenciadas ao longo de suas carreiras, ou ainda pelo ato de assumir os riscos que suas funções obrigam, sobretudo em escolas públicas.

Para exemplificar, foi apontado pelo G7 “[...] porque temos demandas muito sérias como **gravidez na adolescência, alunos de 8 anos querendo praticar sexo entre eles**”, onde **a gente aprende a lidar com isso? Não existe. O que me salva são as minhas experiências como docente. É isso, eu assumi o risco de ser gestor escolar**, então tento aprender a como lidar com essas questões”.

Um outro exemplo encontrado foi quando o G11 destaca: “**Os maiores conflitos** que enfrento, além das pessoas da equipe, é **ter que ficar calado com drogas e armas dentro da escola**, ou **quando tenho aprovar aluno que não aprende nada só para atender a meta do**

IDEB". Nesse caso, observa-se que gestor destaca que os conflitos ocorrem tanto entre as pessoas da equipe que ele gerencia, quanto do seu alunado, corroborando com a ideia de que as atribuições de um gestor escolar, em relação aos conflitos entre pessoas, vão para além da sua equipe, perpassa os atores escolares (BRITO, 2016).

No tocante aos elementos impulsionadores desse gestor, é possível destacar que as experiências profissionais e vivências sociais ao longo da vida são de fundamental importância para o gerenciamento desse conflito. Observa-se tal destaque quando ele pontua que: **“eu só consigo avançar e resolver esses conflitos graças a minha experiência profissional, e as experiências que eu tive ao longo da vida**. Isso me ajuda demais a tomar uma atitude, e colocar um final nos conflitos, até aparecerem outros”.

Em relação a promoção da colaboração da equipe, uma outra competência gerencial que Galvão, Silva e Silva (2012) destacam, os achados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos gestores optam por uma gestão colaborativa entre as pessoas das equipes. Ou seja, dentro de um processo democrático de colaboração, Brito (2016) chama a atenção que o gestor escolar necessita ter esse ideal para que o processo de ensino e aprendizagem seja atendido, e, para além disso, que ele tenha uma liderança sustentável educativa, a fim de que se garanta a sustentabilidade das suas ações tanto na identidade da escola, quando na formação dos alunos.

Com base nisso, os achados da pesquisa evidenciam que os gestores escolares do município de João Pessoa/PB, desenvolvem essa competência gerencial a partir de uma rede colaborativa. Seja na cooperação mútua entre os envolvidos, ou ainda no estilo de uma liderança compartilhada, em que, majoritariamente, esses gestores estabelecem diretrizes que promovam essa ideia entre os seus subordinados.

Quando o G10 afirma que “[...] como a **liderança aqui é compartilhada, nós nos ajudamos mutuamente**, como não ser? Aqui é uma escola, as pessoas precisam se ajudar, senão não se chega a lugar nenhum, tudo fica mais difícil [...]”. E ainda, quando o G6 pontua:

“A colaboração na equipe da escola acontece de maneira que as decisões são em conjunto, ou seja, eu sempre combino com a diretora pedagógica e ela comigo sobre as mudanças e encaminhamentos que temos que apontar. **A partir daí, compartilhamos com os demais funcionários, e criamos uma rede de apoio para que as propostas lançadas possam ser executadas na melhor forma possível**”.

Na fala do G4 foi evidenciada que a liderança é compartilhada e colaborativa, o mesmo afirma que:

“Temos uma colaboração entre nós muito boa, até eu mesmo enquanto gestor. Compartilho, peço ajuda, sim, é compartilhada, e **se faz necessário porque a gente está caminhando na verdade para uma gestão democrática**, e na verdade, não é fácil. **A gente precisa, se não tiver uma equipe, ninguém por melhor que seja, ele não consegue desenvolver o seu trabalho**, porque ninguém vive sozinho, ninguém vive isolado, então, precisa ter essa equipe, precisa partilhar, estar adepto para aceitar

sugestões, e na medida do possível, nós buscamos isso, quanto eu, quanto o outro gestor, de junto com a equipe de especialistas, a gente busca isso”.

Quanto aos elementos impulsionadores que promovam o gerenciamento das relações conflituosas, e a promoção da colaboração das equipes, foram identificados que manter a equipe motivada, fazer com que cada membro entenda o seu papel e a sua importância dentro da equipe, e a empatia de entender o que esse colaborador pode estar passando em sua vida pessoal, e até mesmo a própria competência de disciplina da equipe, são os mais utilizados pelos gestores.

Sobre isso, o G5 destaca que “[...] **quando chega a um nível inaceitável, eu devolvo o servidor pra secretaria [...]**”. Ou ainda quando o G8 aponta que:

“É preciso ter uma perspicácia para saber a hora de devolver um servidor, ou quando um servidor pode ser melhorado. Porque o gestor precisa ter em mente que em se tratando de um ambiente escolar, nosso produto e nosso lucro é o aprendizado do aluno. Quem não consegue entender isso, precisa ser substituído. Essa é a forma com a qual eu lido com os meus conflitos, promovo a colaboração e disciplino minha equipe”.

Quanto à empatia, o G7 discorre: “[...] eu levo na conversa e no diálogo. **Às vezes a pessoa está precisando de umas férias, aí eu mando pra casa para passar um mês. Outras vezes é algo sério que ele está passando**, se eu puder ajudar enquanto gestor, eu faço”. Nesse mesmo entendimento, levando o colaborador a uma reflexão do seu papel dentro da comunidade escolar, o G6 afirma que:

“Eu procuro sempre conversar de forma individual com cada funcionário envolvido no conflito, digo e mostro os pontos negativos, deixo ela ciente da sua função a serviço da comunidade escolar, que tudo que se faz é para o aluno. Além disso, eu destaco que o conflito precisa ser sanado até mesmo para eles se manterem na escola. Eu nunca chamo a atenção em público, eu sempre chamo, cada um, individualmente na minha sala, converso, entendeu? Porque eu vejo assim, às vezes a gente recebe um funcionário, por exemplo, prestador de serviço, é melhor você trabalhar aquele funcionário do que devolver. Porque você precisa daquele funcionário, a partir do entendimento de que todos são importantes no contexto da comunidade escolar, do porteiro até o diretor da escola, e que ele não pode jamais debater com aluno, entrar em conflito com o aluno, mas sim, juntar uma equipe de especialistas, e tentar resolver o conflito (quando esse conflito é com o aluno). Eu procuro também tentar entender o que o outro está passando, se colocar no lugar dele, se não tiver como, infelizmente, eu tenho que levar o caso pra Secretaria de Educação, como já aconteceu”.

Com isso, dada a dimensão comportamental das competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares entrevistados, destaca-se que elas acontecem a partir do entendimento que esses gestores têm acerca dos riscos que suas funções exigem, e que diante das suas experiências profissionais e da trajetória que eles vivenciaram, eles desenvolvem competências para gerirem os conflitos entre a equipe e os alunos, promoverem a colaboração e o processo de disciplinar a equipe.

Esta última, por se tratar de uma escola pública, sempre é mediada por uma instância maior, a Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, quando o gestor conclui que tal colaborador destoa dos demais membros da equipe, ele encaminha tal servidor para a Secretaria, e a partir disso são feitas as devidas deliberações. O fato é que, dentro da comunidade escolar, o gestor busca sempre manter a equipe alinhada com o propósito maior da escola, a formação sustentável do seu alunado.

4.3.4 Dimensão Ambiental

Tendo como base a discussão apresentada no capítulo do referencial teórico sobre as competências da sustentabilidade ambiental, Dzhengiz e Niesten (2020) destaca a competência ambiental dentro do campo gerencial a partir do entendimento que os gestores tenham – ou desenvolvam – para que se promova a melhoria da sustentabilidade ambiental nos moldes organizacionais.

Nesse sentido, os gestores devem ser suficientemente capazes de reconhecer, ou ainda adquirir conhecimentos externos para desenvolverem competências ambientais a partir de quatro categorias, o saber, o fazer, o interagir e o ser (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020). O saber refere-se ao conhecimento específico que os gestores possuam sobre a temática da sustentabilidade. O fazer se refere à como esses gestores promovam e gerenciem as ações relacionadas à temática a fim de estas se tornem sustentáveis. O interagir está relacionado à como esses gestores influenciam as partes interessadas, e dessa forma, garantam a participação de todos nas ações sustentáveis nas organizações. E, por fim, a categoria do ser que está inserida na maneira que os gestores sentem empatia pelas questões sociais, ambientais e éticas (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020).

A partir disso, tendo em vista que a abordagem das competências ambientais propostas por Dzhengiz e Niesten (2020) na seara empresarial, uma das motivações desta pesquisa é pautada na tentativa de entender se essa dimensão das competências ambientais proposta pelos autores se aplica ao contexto da gestão escolar pública. Ou seja, a dimensão ambiental, aqui colocada, serviu para que se tenha a noção de como a temática da sustentabilidade permeia dentro do universo das escolas públicas municipais de João Pessoa-PB.

Nesse sentido, as três últimas perguntas do roteiro de entrevistas foram concebidas a partir da necessidade de se entender a dinâmica da sustentabilidade nas escolas. Essa sustentabilidade foi entendida alicerçadas tanto no contexto das competências ambientais apontadas por Dzhengiz e Niesten (2020), quanto na ideia da sustentabilidade educacional

defendida por Piconez *et al.* (2017), e discutidas nos itens 2.3 e 2.4 do capítulo do referencial teórico deste trabalho.

Isso posto, a partir das análises das entrevistas realizadas, verificou-se que os gestores escolares entrevistados compreendem a sustentabilidade educacional dentro de uma maneira ampla. Ou seja, em sua maioria, os gestores identificam a temática da sustentabilidade para além das questões meramente ambientais. É possível inferir que os espaços escolares do município de João Pessoa/PB, que subsidiaram essa discussão acerca das dimensões ambientais, garantem ou visam garantir que as competências ambientais elencadas por Dzhengiz e Niesten (2020), atreladas à sustentabilidade educacional pontuada por Piconez *et al.* (2017) sejam plenamente alcançadas.

Nas primeira e quarta categorias das competências ambientais – o saber e o ser – a fim de que se pudesse observar como os entrevistados entendiam a temática da sustentabilidade, eles foram questionados sobre qual é a sua compreensão, e a relação que esse conceito tinha a partir das suas experiências e vivências profissionais, bem como da sua empatia pelas causas ambientais e questões éticas.

Sobre tal definição, o G2 aponta que “[...] **sustentabilidade eu entendo** como o próprio nome diz: **como algo que se sustente**. Algo que se programe e deixe com firmeza para perdurar”. O mesmo foi destacado por G3 ao afirmar que “**Sustentabilidade para mim é algo que se sustenta**. É algo que deve se perpetuar. **Seja na liderança, nas mudanças que eu faço, ou até mesmo nas ações com o meio ambiente**, isso é sustentabilidade”.

Nessas duas falas é possível observar que os gestores possuem o entendimento de que a sustentabilidade não está apenas relacionada com as questões ambientais. Ou seja, já existe um pensamento de tratar, a partir das definições apresentadas pelos gestores, a sustentabilidade como algo amplo e profundo que permeia tanto a seara ambiental, ou do desenvolvimento sustentável, mas também as formas as quais esses gestores lideram, as mudanças que planejam e implementam, e a garantia de que essas possam ser duradouras.

Isso também é observado quando G6 ao ser questionado sobre sustentabilidade, coloca sua posição a partir do que acha, das vivências e experiências que possui ao longo da sua gestão, e exemplifica o seu posicionamento afirmando que:

Entendo por sustentabilidade como algo que sempre vai estar existente, é algo que vai se renovando e sempre existe. Sustentável é **algo que dura**, eu acho **que a palavra sustentável é isso, apesar da maior parte das pessoas relacionar essa palavra apenas ao meio ambiente.** Mas, eu penso assim: **o legado deixado por Dona Antônia é sustentabilidade, quando eu vejo um deficiente incluído com outros alunos, pra mim é sustentável,** porque o **efeito disso na vida do deficiente é eterno, ou seja, sustentável.** Então sustentabilidade pra mim é isso. É isso mesmo? [risos].

A fala acima, aponta que o gestor tem um entendimento de sustentabilidade como algo duradouro. E, para além disso, cita a questão da inclusão, do legado deixado por outros gestores, e, ainda, quando concorda com o entendimento de Dzhengiz e Niesten (2020) e Piconez *et al.* (2017) ao discorrem sobre a tendência de se colocar a sustentabilidade apenas dentro do viés ambiental ou do desenvolvimento sustentável propriamente dito.

Isso também é apontado pelo G7 quando aponta que **“Sustentabilidade não é só questão de preservar o meio ambiente, enquanto natureza. Acho que sustentabilidade é você construir uma rede que dê o mínimo de conforto e de fluidez em qualquer espaço que seja. Corroborando com essa ideia, G4 defende que “Tudo que tem a ver com duração das coisas, seja o que for, para mim, é sustentabilidade. Se o aluno se conscientiza que não deve jogar cadeira no ventilador, e consegue compartilhar esses ensinamos com outros colegas, ou em casa, isso é sustentabilidade”.**

Adicionalmente, o G11 complementa que **“Sustentabilidade pra mim é o que se sustenta. É o que eu posso deixar da minha gestão para as próximas, por exemplo. Sustentabilidade pode ser também a formação da cidadania dos alunos, e que eles levem essa formação para a vida deles”.** O mesmo é apresentado pelo G9 ao discorrer que **“[...] sustentabilidade é ser sustentável, é ser duradouro. Se bem que quase todo mundo quando escuta essa palavra vem à mente a questão ambiental. É isso também, né? Mas não é só isso [...]”.**

Quanto às categorias do fazer e do interagir, em que se observem as ações que os gestores desenvolvem para manter os atores da comunidade escolar inseridos dentro da dimensão ambiental, foi perguntado a eles quais são as ações que a escola desenvolve quanto à preservação do meio ambiente e de que forma a comunidade escolar atua nesses processos. Além disso, foi observada a forma com que os gestores desenvolvem essas interações, bem como os professores atuam em relação a essas agendas.

O G1 discorreu que **“nós sempre trabalhamos com os professores a temática da sustentabilidade. Nós fizemos eventos em que levamos os meninos pro jardim, plantamos uma árvore, levamos o pessoal do instituto dos cegos [...]”.** De maneira mais aprofundada em relação a essa temática, o G2 aponta que:

“Aqui, nas ações com o meio ambiente, nós temos a criação da horta, nós colhíamos o coentro, e outras plantas pra utilizá-las na própria cozinha, mas daí por falta de cuidados, ela foi morrendo. Para minha alegria, as mães viram e fizeram em casa uma horta, vinham aqui e diziam suas experiências. Temos também as plantas medicinais. A escola desenvolve, o aluno aprende. Além disso, a professora de ciências faz mutirão de limpeza, chama os alunos, e limpam. Os alunos, como a maioria dos brasileiros, são mal-educados em relação ao lixo, então ela faz essa ação pra conscientizar”.

A partir das entrevistas, os resultados mostram uma tendência das escolas municipais a adotarem o projeto horta nas escolas. Essa ação, dada a pandemia, está fadada ao fracasso durante o ano letivo de 2020, tendo em vista o afastamento dos alunos, pais de alunos e professores das escolas. Além disso, uma outra prática desenvolvida nas escolas foi o engajamento da comunidade escolar em ações como mutirões de limpeza, reciclagem, consumo de água, energia e papel, além da observância da questão patrimonial nas escolas.

Por exemplo, quando o G8 e o G10 apontam, respectivamente, que:

“Na escola nós temos também ações que envolvem a preservação do meio ambiente: fazemos **eventos com a exposição de materiais reciclados, temos metas próprias de impressão de papel, consumo de energia, desperdício de lixo, além da horta, que quase não tá sendo utilizada na pandemia**, isso é organizado com a equipe pedagógica e o pessoal do apoio, é bem interessante, apesar de desafiador”.

“[...] na escola nós **temos uma horta**, e o coordenador pedagógico desenvolve bimestralmente o **dia de limpeza na escola, um mutirão voluntário que visa manter a escola organizada**. Além disso, **nós sempre participamos de parcerias com a coca-cola e outras empresas no dia internacional de limpeza de rios e praias**”.

No tocante aos elementos impulsionadores para que essas ações sejam garantidas, diante da realidade da escola pública, as manutenções que devem ser realizadas nos projetos relacionados ao meio ambiente, podem ser prejudicadas devido ao atraso e a morosidade do serviço público, os gestores recorrem a parcerias ou conhecimentos dos próprios atores da comunidade escolar. Por exemplo, quando o G6 afirma que “[...] a gente **tem uma oficina aqui ao lado**, e nessa oficina **são desenvolvidas ações de reciclagem, horta e preservação da natureza**. Eu tenho **um funcionário aqui**, que ajuda também na horta, **ele é um faz tudo** na escola [...]”.

Adicionalmente, o gestor levanta a seguinte afirmação: “[...] **ele é inspetor, mas tudo que precisar da escola se organizar, eu conto com ele**. Porque se eu for esperar pela **manutenção solicitada à prefeitura, demora muito**, porque são muitas escolas.

A partir dessas falas, infere-se que o elemento impulsionador para que a competência ambiental aplicada as categorias do fazer e do interagir pontuadas por Dzhengin e Niesten (2020), é a cooperação profissional mútua em que se garanta que as ações ambientais sejam de fato cumpridas. Além desse elemento, um outro é destacado pelos gestores, são as parcerias estabelecidas para o cumprimento efetivo dessas ações. Por exemplo, quando o G7 aponta que: “**Estamos com um trabalho de hortas. Horta pedagógica. Estava funcionando otimamente bem, mas quando veio a pandemia**, aí deu um entrave grande. **Inclusive um rapaz da UFPB estava dando um suporte técnico a gente, porque a parte técnica é com ele**”.

Prosseguindo, dado que, no do universo escolar público, o aluno, a maior parte do tempo, interage com os professores e com outros alunos, tendo em vista a sua permanência dentro da sala de aula regular, foi necessário compreender que ações são elencadas para garantir a sustentabilidade educacional. Além disso, para que se pudesse observar quais são as competências gerenciais e os elementos impulsionadores que se propõem dentro dessa temática, foi analisado que ações os gestores possuem acerca dessa proposta.

Nesse contexto, entendeu-se que a sustentabilidade educacional abordada por Piconez *et al.* (2017), e a relação que as categorias do interagir, do fazer e do ser destacadas por Dzhengiz e Niesten (2020) estabelecem uma relação entre si, foi necessário estudar como os professores atuam diante das questões éticas, de inclusão social e de inclusão escolar, e como essa atuação é gerenciada.

Sendo assim, a partir da análise das entrevistas, destaca-se que os gestores escolares acompanham tais questões a partir de políticas de treinamentos, de reuniões, de rodas de conversa, de parcerias estabelecidas a partir das necessidades que se apresentam e de se garantir profissionais capacitados para alunos com necessidades especiais. Com efeito, os gestores entrevistados afirmam a necessidade de se estabelecer esse acompanhamento, tendo em vista a diversidade que está inserida dentro do universo escolar conforme apontam Hargreaves e Fink (2007), Brito (2016) e Piconez *et al.* (2017).

Os gestores, quando perguntados acerca do gerenciamento na atuação dos professores em relação a essas questões, entende-se que a sustentabilidade educacional no contexto escolar ocorre primeiramente nas reuniões e informes na escola, como destacam o G1 ao afirmar que: **“No início do ano a gente bota uns avisos na sala**, em que contemple, acima de tudo, o respeito pelo ser humano, pela cor [...] no planejamento, a gente convida pessoas para conversar com os professores, é como **uma formação nosso planejamento [...]**”.

De igual modo, o G2 destaca que: **“Os professores são treinados a conhecer seus alunos”**; **“os professores passam por formações pedagógicas, reuniões**, e eu, enquanto gestora **tento manter uma rede comunicação entre professores e especialistas para atuar nessas questões éticas e de respeito às diferenças”** (G5); **“nossos professores são orientados a tratar desses assuntos da melhor forma”**.

Além dessas reuniões e formações, os gestores desenvolvem essa competência a partir de parcerias. Ou seja, quando necessário, eles buscam pessoas externas, envolvidas nessa temática, a fim de que essa questão seja disseminada nas escolas. Por exemplo, o G1 destaca que: **“No planejamento, a gente convida pessoas para conversar com os professores, é**

como uma formação nosso planejamento. **Os nossos convidados não são só para os alunos, mas também para os professores**".

Na fala do G10 também é observado, ao afirmar que "uma maneira que eu encontro de fomentar essas questões aqui na escola **é trazendo pessoas ligadas a esses movimentos – consciência negra, LGBTQIA+ e necessidades especiais**. Eu acho que **alguém que vive isso tem mais propriedade para falar, e as pessoas escutam mais**". Também parte do gestor do reconhecimento da necessidade do aprofundamento em questões relacionadas à diversidade, isso é exemplificado quando o G8 aponta que:

"Confesso a você que a maioria dos professores daqui não sabem lidar com as diversidades, em todos os campos, precisa de um processo de aprendizado e formação constante. Eu mesmo ainda tenho dificuldades. **Eu preciso me retrabalhar em alguma forma de atender a essa clientela**, porque também estou no passo de aprender. Não consigo administrar toda a demanda em relação a isso. **Penso que se eu trazer pessoas de fora, que vivenciam essas temáticas, sentem na pele sobre isso, eu posso melhorar minha equipe e a mim enquanto a isso**".

Um outro ponto observado quanto aos elementos impulsionadores para que a sustentabilidade educacional seja desenvolvida está na forma que os gestores atuam quando as ações primárias de garantia à diversidade não são atendidas. De forma incipiente, as falas dos G9 e G7 apontam uma atuação com um viés de punibilidade. Ou seja, eles se utilizam de estratégias punitivas para que se alcance à diversidade na escola.

Em suas falas G9 e G7 apontam, respectivamente, que:

"[...] eu acompanho essas questões porque a exigência da cidadania anda lado a lado com questões criminosas (temos que garantir na conversa, no diálogo), mas quando não é possível é necessário lembrar que o não respeito às diferenças configura crime, e isso é sério para o gestor e para a comunidade escolar.

"[...] nossos professores são levados e orientados a tratar as questões de ética, inclusão, entre outras coisas. Por exemplo, enquanto gestor eu cobro da minha equipe pedagógica se a aluna trans está sendo bem tratada, se o aluno com cabelo black tá sendo respeitado, e se esse respeito é contínuo. Se não for, o professor é obrigado a parar a aula para dar uma orientação aos alunos; se não resolver, é suspensão. Porque o respeito tem que ser garantido".

Quanto à temática da inclusão de pessoas com necessidades especiais, foi observado que as escolas entrevistadas possuem uma estrutura mais aprimorada para lidar com essa questão quando comparadas às questões éticas e de outras agendas (consciência negra, diversidade sexual, diversidade religiosa). Isso pode acontecer porque dentro do escopo das legislações federais, estaduais e municipais, ou até mesmo dentro da própria estrutura educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa, a questão da inclusão pela necessidade especial já é algo mais consolidado.

Esse fato foi observado a partir das entrevistas analisadas, em que os gestores, em sua maioria, afirmar ter nas escolas em que atuam uma estrutura física e técnica compostas por salas de recursos, equipe multiprofissional (Professores, Cuidadores, Coordenadores, Psicopedagogos e Profissionais do Atendimento Educacional Especializado). Ou seja, para cada necessidade que o alunado possui, existe uma ação correspondente. Por exemplo, um aluno com deficiência visual, possui um Tradutor em Braille para auxiliá-lo em sua formação.

Essa inferência foi apontada a partir de falas a exemplo da do G3 ao afirmar: “Também temos garantia de **inclusão com os alunos com necessidades especiais sendo acompanhados com AEE e cuidadores**”. “**Para cada aluno tem um cuidador, ela vai pra sala de aula regular**, temos um trabalho em conjunto que os meninos acolhem e brincam com eles” (G5); “**Com relação ao pessoal com necessidades especiais, nós temos uma sala de recursos que eles têm atendimento em horário oposto ao da sala de aula regular**. Além dos cuidadores em sala, **temos quatro cuidadores que trabalham de manhã, tarde e noite**”.

Adicionalmente, G6 destaca “**temos muitos alunos com necessidades especiais**, nós atendemos ele **tanto incluídos na sala de aula regular** quanto em sala de recursos, **tem uma professora que ela é coordenadora da sala de recursos, que trabalha em três turnos**, também temos o **intérprete de libras** que trabalha à tarde”.

Dessa forma, em atendimento ao objetivo específico 3, os elementos impulsionadores apresentados estabelecem uma relação entre as dimensões das competências gerenciais apontadas por Galvão, Silva e Silva (2012) e Dzhengiz e Niesten (2020) com os atributos da liderança sustentável educativa que são abordados por Hargreaves e Fink (2007). Essa relação encontrada está descrita no Quadro 7 – Elementos Impulsionadores para a Liderança Sustentável Educativa.

Quadro 7 – Elementos Impulsionadores para a Liderança Sustentável Educativa.

Dimensão	Elementos Impulsionadores (Achados da Pesquisa)	Atributos da Liderança Sustentável Educativa Hargreaves e Fink (2012)
Galvão, Silva e Silva (2012) Dzheingz e Niesten (2020)		
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenação pedagógica; ✓ Abertura a questionamentos; ✓ Realidade e necessidades da comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Engenhosidade; ✓ Durabilidade; ✓ Diversidade; ✓ Conservação.
Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Articulação de parcerias; ✓ Integração escola-família. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Justiça; ✓ Engenhosidade.

Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assumir riscos; ✓ Gerenciamentos de conflitos; ✓ Promoção da colaboração e desenvolvimento de equipes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profundidade; ✓ Amplitude; ✓ Diversidade; ✓ Engenhosidade.
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noção de sustentabilidade; ✓ Ações relacionadas ao meio ambiente; ✓ Ações que garantam a inclusão, respeito e diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Justiça; ✓ Profundidade; ✓ Durabilidade; ✓ Diversidade; ✓ Conservação.

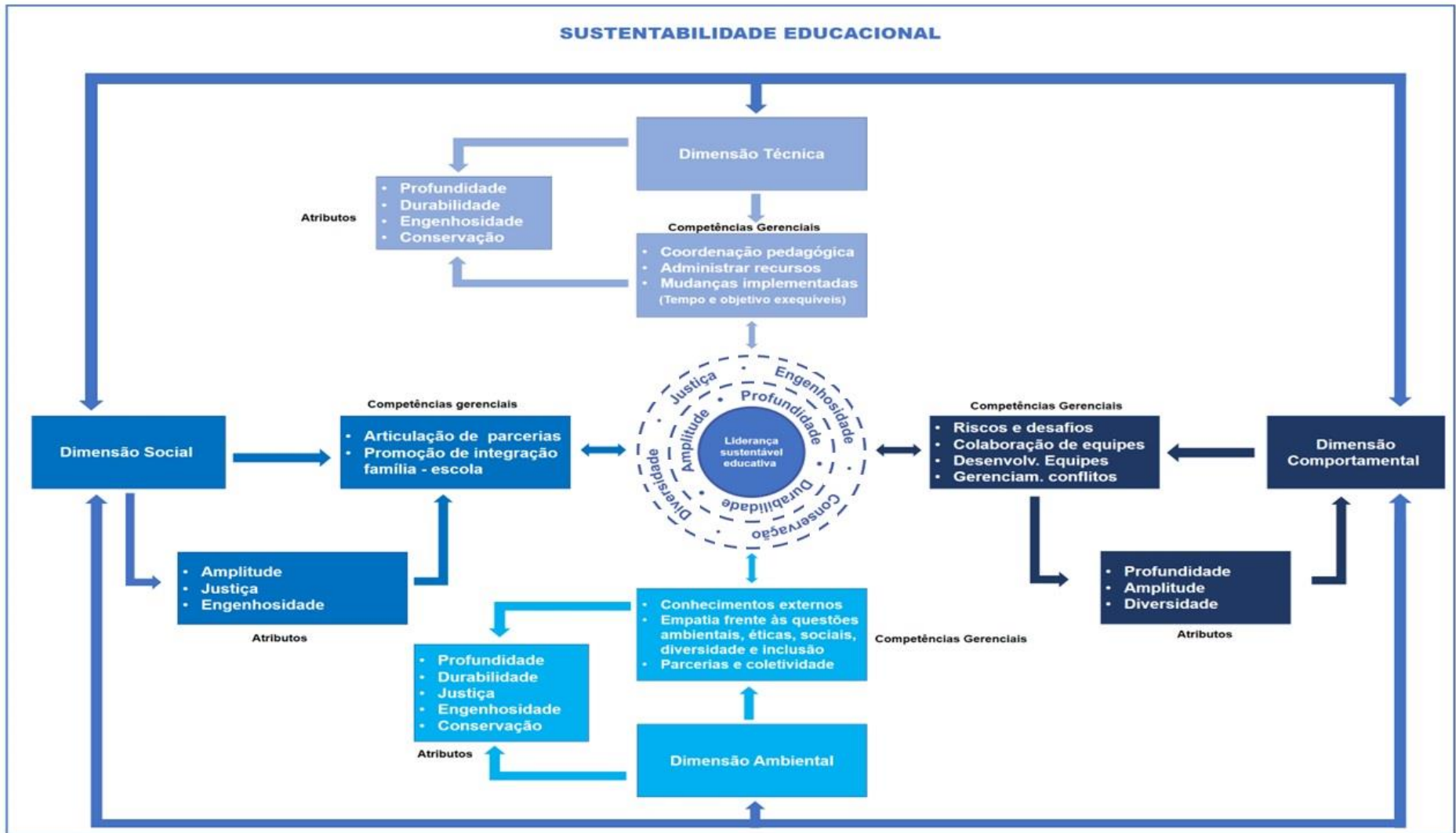
Fonte: Elaboração própria (2021).

Com base nas discussões apresentadas nas três seções deste capítulo, verificou-se que o formato **de gestão escolar** adotado por Paro (2008) e Luck (2009) está articulado aos atributos da liderança sustentável discorrido por Hargreaves e Fink (2007). O alcance da sustentabilidade educacional destacado pontuado por Piconez *et al* (2017) e Brito (2019), podem ser alcançados a partir do desenvolvimento de competências gerenciais pelos gestores escolares.

Os achados encontrados nas narrativas apontaram para a conclusão de que as trajetórias, as experiências profissionais passadas e as vivências pessoais que os gestores escolares do município de João Pessoa experienciaram são elementos impulsionadores para o desenvolvimento de competências gerenciais. De igual modo, foi percebido que as ações estratégicas inseridas nas competências gerenciais propostas pelo estudo de Galvão, Silva e Silva (2012) e competências ambientais elencadas por Dzhengiz e Niesten (2020), permitem o alcance da liderança sustentável educativa neste município.

O estudo mostrou que essas competências são desenvolvidas a partir de ações que os gestores executam dentro das dimensões técnica, social, comportamental e ambiental, e as competências estão articuladas aos atributos da liderança sustentável que Hargreaves e Fink (2007) propõem, e que o alcance da sustentabilidade educacional ocorre a partir de um movimento cíclico e dinâmico entre as competências gerenciais desenvolvidas e esses atributos. Esse entendimento pode ser interpretado a partir da Figura 2 – Sustentabilidade Educacional.

Figura 2 – Sustentabilidade Educacional



Fonte: Elaboração própria (2021).

5 CONCLUSÃO, CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Esta dissertação está inserida em um conjunto de discussões teóricas que debatem acerca das competências gerenciais de gestores escolares da rede pública de ensino da educação básica. Contudo, a pesquisa aqui apresentada, aponta um olhar direcionado em como tais competências possam ser desenvolvidas a partir dos atributos da liderança sustentável educativa.

5.1 Atendimento aos objetivos

Não havendo nenhuma intenção em encerrar com a discussão aqui apresentada, o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores de escolas municipais de João Pessoa/PB a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa.

Para isso, foram elencados três objetivos específicos: (1) descrever a trajetória dos gestores escolares, a partir de suas experiências que o guiaram à gestão escolar; (2) identificar as ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa; e (3) compreender os elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa. Cabe ressaltar que esses objetivos foram alcançados a partir do método da história oral, em que utilizando a técnica de entrevista narrativa inserida na abordagem qualitativa, permitiu uma análise aprofundada sobre a temática aqui discutida.

O primeiro objetivo específico permitiu que fosse realizada uma análise da trajetória dos gestores municipais a partir das suas escolhas pela educação, por ser docente, por ser gestor, como foi estabelecida a transição entre o ser docente e o ser gestor, e o significado do que o “ser gestor” representa para os entrevistados. As narrativas analisadas demonstram que as escolhas dos gestores pela educação e pela docência se deu a partir de aspirações que foram construídas nas suas infâncias e adolescências.

Os demais relatos afirmam que a escolha pela grande área da educação foi construída a partir de exemplos que os gestores tiveram de outros professores e até mesmo de gestores que tiveram ao longo da sua vida estudantil. Foi apontado também que os gestores foram influenciados pelo contexto social, em que pese, por exemplo, um familiar que também já era da área, ou até mesmo um gestor que eles foram apresentados quando do seu ingresso no magistério do município de João Pessoa/PB.

Quanto à transição entre o ser docente e o ser gestor, os achados mostraram que os gestores a partir de duas maneiras: (1) foram motivados por outros gestores e outros membros da equipe a formarem uma chapa e ingressarem no cargo a partir de eleições; (2) foram indicados pelo Chefe do Executivo Municipal – o Prefeito – para assumirem os cargos de Diretor Administrativo ou Pedagógico.

Cabe ressaltar que essa diferenciação se dá pelo fato de que a Lei nº 13.775 de 04 de julho de 2019 em que destaca que os gestores escolares devem ser indicados pela Prefeitura. No entanto, os achados mostram que os gestores – outrora eleitos – continuaram por exercer suas funções de gestor, e que essa proposta de mudança nada interferiu no andamento das suas atribuições pré-existentes.

Independentemente da maneira em que transitaram entre ser docente e ser gestor, os entrevistados foram enfrentados aos mais variados desafios. Seja pela dificuldade em liderar pessoas, em administrar recursos, em melhorar a integração entre a família e a escola, ou ainda em enfrentar a realidade dos alunos nas agendas da violência, insegurança, drogas e dificuldades de aprendizagem, unanimemente, todos apontam esses desafios como os mais presentes quando dos seus ingressos no cargo de gestor escolar.

Os resultados mostraram que essa transição vivida por cada gestor reflete muito no significado do que é “ser gestor” que cada um apresentou. As narrativas apontaram que esse cargo representa elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais a partir da inserção na perspectiva da liderança sustentável educativa. As impressões quanto a isso são reveladas quando os gestores apontam que ser gestor significa assumir um compromisso com a realidade dos alunos, saber lidar com a comunidade, administrar recursos baseado em metas, além de satisfação e desafio pessoal.

Essas características apresentadas a partir das narrativas sobre as histórias dos sujeitos dessa pesquisa, atrelada ao significado do que é ser gestor influenciam a forma como eles desenvolvem suas atividades, e dessa forma dinamizam competências gerenciais. A partir dessa discussão, alcançou-se os demais objetivos específicos elencados para o que se propunha essa pesquisa. Então, ao analisar essas trajetórias, conclui-se que as ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa, bem como compreender os elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa.

Cabe ressaltar que as análises foram baseadas a partir dos atributos da liderança sustentável educativa apontados por Hargreaves e Fink (2007). Dentro dessa perspectiva, os achados apontaram que os sete atributos estão inseridos nas ações dos gestores entrevistados.

No atributo da profundidade, evidenciou-se que os gestores buscam e primam pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pelo desenvolvimento e fortalecimento da cidadania dos alunos, observam o contexto e a realidade social aos quais esses alunos estão inseridos, apontam um pensamento voltado à coletividade, além de se utilizarem de estratégias para o enfrentamento dos entraves de uma liderança sustentável na escola que são o conformismo e o comodismo.

Os achados evidenciaram que os gestores buscam analisar o nível dos alunos em relação às suas aprendizagens pregressas, para, a partir disso, elencar estratégias de melhoria do ensino. Além disso, foi identificado que os gestores combatem os entraves acima descritos através de ações em que visem motivar a equipe, mantê-la engajada, ou a estratégia da punibilidade que garantem o pleno exercício dos servidores ali inseridos.

Em relação ao atributo da durabilidade, os gestores escolares garantem que suas mudanças se perpetuem a partir de uma análise de como o aluno egressa da escola em relação a sua formação. Além disso, o atributo da durabilidade é expresso nas estratégias que garantam a identidade na escola; isso foi evidenciado a partir da preocupação que os gestores possuem quanto à imagem da escola na comunidade, e de como essa se sente pertencida à instituição de ensino.

A confiança na equipe, o reconhecimento do potencial que cada membro da equipe possui, e um estilo de liderança compartilhada foram as principais características observadas nos achados e que garantem que o atributo da amplitude esteja inserido nas ações dos gestores escolares. Na contramão desse processo, concluiu-se que dois gestores entrevistados, por não atender a esse atributo, preferem adotar um tipo de modelo em que possa prevalecer um autoritarismo centralizado em que coloca em declínio esse atributo, e, por conseguinte, uma liderança educativa sustentável nessas escolas.

Esse autoritarismo centralizado evidenciado nas ações dos gestores acima descritos pode ter relação direta com o fato de terem sido indicados pelo Chefe do Executivo Municipal. No entanto, quando comparada com outras características do atributo da justiça, esta ação parece estar mais baseada com o estilo de liderança por eles adotado do que com a amplitude em si.

Isso se justifica tendo em vista que os respectivos gestores, assim como os outros, corroboram com os ideais elencados por Hargreaves e Fink (2007) quando destacam que no atributo da justiça é necessário observar redes de colaboração (parcerias), compreensão dos anseios, necessidades e oportunidades da/para a comunidade escolar.

A motivação e a cooperação profissional foram evidenciadas nas narrativas analisadas como as principais ações adotadas pelos gestores frente à inércia profissional. Essas características foram observadas nos achados tendo em vista a garantia da diversidade nos processos gerenciais por eles adotados. Destaca-se ainda que os gestores possuem um ideal democrático em suas ações quando, em suas falas, apontam a necessidade de se elencar no currículo, na metodologia, nas propostas de melhoria, estratégias que reflitam necessariamente a realidade da comunidade escolar, e, dessa maneira, garante que o atributo da diversidade seja alcançado.

Quanto ao emprego, administração e desenvolvimento dos recursos, foi observado de forma incipiente, tendo em vista que dois gestores destacaram a preocupação de se utilizar recursos sem que se esgotem. Nesse sentido, o atributo da engenhosidade, ainda que haja a participação de todos – conselho escolar – e a abertura a questionamentos para a utilização desses recursos, não foi pontuado pela maioria a necessidade de se estabelecer objetivos factíveis e nem fora observado o tempo necessário para cada mudança implementada. Dessa forma, quanto ao atributo da engenhosidade, conclui-se que esse atributo é parcialmente atingido.

Os achados mostram que a maior parte dos gestores reconhecem a importância das práticas adotadas pelas gestões passadas, embora alguns relataram sua preferência em adotar um modelo próprio de gestão. As ações que esses gestores mantêm em relação às passadas estão alicerçadas na rede de colaboração, na promoção da integração entre a escola e as famílias, ou ainda estratégias que garantam a coletividade dentro do universo escolar. Diante dessa análise, é possível concluir que o atributo da conservação foi observado nas práticas gerenciais pesquisadas.

Estratégias como a adoção de um portfólio que garanta que as mudanças implementadas sejam levadas para a Secretaria Municipal de Educação, a preocupação que se mantenha uma escola administrativa e pedagogicamente organizada e fluida, foram elencadas pelos gestores quando questionados sobre a permanência de suas práticas para as gestões futuras. Nesse sentido, há que se observar que o atributo da conservação é alcançado na liderança as escolas pesquisadas.

A compreensão dos elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa, foi analisada de que forma essas competências ocorrem dentro do ambiente escolar. Para isso, foram elencadas as três dimensões adotadas por Galvão, Silva e Silva (2012) – a técnica, a social e a comportamental, e a ambiental apontada por Dzhengiz e Niesten (2020).

Quando comparado as competências gerenciais da dimensão técnica com os atributos da engenhosidade, durabilidade e diversidade, verificou-se que os gestores desenvolvem essa competência a partir de uma coordenação pedagógica sistematizada, uma administração de recursos materiais e financeiros geridos por um conselho escolar – com representantes dos membros da comunidade escolar – e que os elementos que impulsionam as mudanças serem planejadas e implementadas são a abertura a questionamentos e as necessidades inseridas na comunidade escolar.

Na dimensão social, os achados apontaram que a realidade educacional dos alunos: violência, drogas e problemas de aprendizagem impulsionam o alcance dos atributos da justiça e da engenhosidade. Diante dos relatos dos entrevistados foi evidenciado que as parcerias são impulsionadas a partir de um universo particular de cada escola e que é necessário uma relação de integração entre a família e a escola: seja em reuniões periódicas, cursos ofertados aos pais, ou até mesmo na participação ativa dos pais em ações de manutenção predial e limpeza das escolas, por exemplo.

Os conflitos são geridos a partir do diálogo, da conversa, e de reuniões entre os profissionais. Os gestores destacam que esses elementos, na maior parte das vezes, impulsionam a promoção da colaboração entre os profissionais, pais de alunos, professores, e a comunidade escolar. Além disso, foi verificado que a própria Prefeitura possui um programa de valorização do profissional em que os profissionais da escola são premiados quando do atingimento de metas previamente estabelecidas. Sendo assim, é possível destacar que esses elementos da dimensão comportamental descritos por Galvão, Silva e Silva (2012) impulsionam o alcance dos atributos das profundidades, amplitude, diversidade e engenhosidade apontados por Hargreaves e Fink (2007) para o alcance de uma liderança sustentável educativa.

As falas dos gestores refletem que eles são capazes de reconhecer e adquirir conhecimentos externos para o desenvolvimento de competências ambientais. Isso se deve ao fato que os gestores mostram, unanimemente, empatia frente às questões ambientais, sociais e éticas. Os gestores, em sua maioria, compreendem a sustentabilidade como um conceito que vai além das questões ambientais, e que, de fato, compreende tudo é duradouro, perpétuo, inclusive a sua forma de gerir.

Além disso, foi identificado que os gestores são impulsionados a ações ambientais a partir de parcerias com a comunidade escolar, com outras escolas, com empresas, a fim de que se garanta também a sustentabilidade ambiental. Diante disso, foi visto que dentro da dimensão ambiental proposta por Dzheingiz e Niesten (2020), os gestores ambientais trabalham com

projetos de hortas, limpezas de rios e praias e preservação do patrimônio público, sempre destacando a necessidade de se estabelecer uma rede de colaboração (parcerias).

Desse modo, entendeu-se que esses elementos impulsionam os atributos da engenhosidade, justiça, profundidade e durabilidade apontados por Hargreaves e Fink (2012). Adicionalmente, conclui-se que as competências ambientais destacadas por Dzheingz e Niesten no âmbito empresarial estão inseridas no contexto educacional.

No âmbito da sustentabilidade educacional apontada por Piconez *et al.* (2017), foi visto que os gestores escolares atuam diretamente nas questões éticas, de inclusão social e de inclusão escolar. Seja para garantir a diversidade religiosa, sexual, cultural, de identidade, ou seja, para garantir que as pessoas com deficiência possuam atendimento adequado à sua necessidade, concluiu-se que existe uma ação de treinamentos, formação, de tratativas mais incisivas (suspensão de alunos), para que tudo isso seja garantido. Sobre isso, os achados apontam que as escolas possuem uma estrutura física e de pessoal para garantir a inclusão dessas pessoas.

A partir dessas análises apresentadas, enxerga-se a relevância de que a liderança sustentável educativa seja alcançada. Nas escolas pesquisadas, a partir das histórias, trajetórias e ações de sustentabilidade, conclui-se as competências gerenciais inseridas nas dimensões apontadas por Galvão, Silva e Silva (2012) são desenvolvidas a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa abordada por Hargreaves e Fink (2017).

5.2 Contribuições acadêmica, prática e social

Embasadas na justificativa e na relevância desta pesquisa destacada na seção da Introdução deste trabalho, destacam-se as contribuições acadêmica, prática e social.

A contribuição acadêmica pode ser defendida quando dos estudos de Galvão, Silva e Silva (2012), ao destacar as competências gerenciais a partir de três dimensões – técnica, social e comportamental, analisou-as em escolas públicas estaduais, ao passo que esse estudo foi replicado para as escolas públicas municipais, e os resultados corroboram que essas competências podem ser encontradas nos gestores da rede municipal de ensino.

Um outro ponto observado, refere-se quando da revisão sistemática da literatura, foi encontrada uma incipiência de estudos que relacionassem os três construtos norteadores dessa pesquisa – a gestão escolar, as competências gerenciais e a liderança sustentável. Nesse sentido, esse estudo faz uma relação em que se compreenda como são desenvolvidas as competências gerenciais pelos gestores escolares à luz dos atributos de uma liderança sustentável educativa apontada por Hargreaves e Fink (2012).

Adicionalmente, cabe ressaltar que dentro da dimensão das competências gerenciais esse estudo também buscou verificar se as competências ambientais elencadas por Dzhengiz e Niesten (2020, até então analisadas no âmbito organizacional, são refletidas dentro do universo escolar. Com resultado satisfatório, a importância dessa análise esteve refletida na abrangência que as escolas têm em detrimento das organizações: que é a formação dos alunos e o seu pleno desenvolvimento para a cidadania. Atrela-se a isso a ideia de que a preocupação com o meio ambiente é um dos pilares necessários para a Sustentabilidade Educacional apontada por Piconez *et al.*, (2017).

Quanto a contribuição prática, esta pesquisa apontou para o reconhecimento dos gestores escolares frente às suas ações gerenciais para o alcance da sustentabilidade educacional. A partir desse estudo, podem ser desenvolvidas reflexões sobre a atuação gerencial desses gestores, no sentido de identificar as suas possíveis fragilidades e potencialidades, a fim de que possa, o município de João Pessoa, estabelecer estratégias para a melhoria contínua das suas práticas em razão da abrangência da liderança sustentável educativa, como, por exemplo, uma formação continuada de gestores.

Adicionalmente, entendendo que o fortalecimento da cidadania, a formação do cidadão para o futuro e a promoção da aprendizagem são características que convergem dentro do universo escolar, e, por conseguinte, reflete na figura do gestor escolar, esse estudo traz a sua contribuição social.

Com efeito, tendo no gestor um elemento de mediação que promove a integração entre a escola, a família e a comunidade escolar, e inserindo a isso a sustentabilidade educacional proposta por Piconez *et al.* (2017) e Brito (2016), essa pesquisa oportuniza a melhoria das ações dos gestores escolares a partir de um viés contributivo, participativo e democrático.

5.3 Limitações e oportunidades para estudos futuros

Uma limitação encontrada nesta pesquisa se deve a impossibilidade devido a férias, afastamentos, ou até mesmo por não se sentirem à vontade em ser entrevistados, nem todos os gestores administrativos e pedagógicos das escolas puderam ser entrevistados. Em duas escolas os dois gestores foram entrevistados, mas em outras nove, apenas um. Essa limitação também não interferiu no resultado da pesquisa, tendo em vista que as narrativas dos onze entrevistados convergiram, em sua maioria, para respostas aproximadas das realidades apresentadas pelos gestores.

A incipiência dos achados de estudos acerca da temática desta pesquisa a partir da Revisão Sistemática da Literatura realizada nas bases de dados do *Web of Science*, *Spell* e Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES pode ter sido uma limitação para que os construtos desta pesquisa fossem discutidos com maior aprofundamento. No entanto, a insuficiência de estudos relacionados ao tema, serviu para que essa pesquisa tivesse uma contribuição teórica para que o conhecimento possa ser avançado nas comunidades científica e acadêmica.

Por fim, a terceira limitação encontrada é que o método da narrativa não permitiu que se fizesse uma análise *in loco* das ações gerenciais narradas pelos gestores. Ou seja, os achados da pesquisa são apontados a partir de análises das narrativas dos gestores amparados pela Lei nº 13.775 de 04 de julho de 2019.

Desse modo, esta pesquisa oportuniza estudos futuros a partir de dois aspectos. Um primeiro é que pode ser realizada uma pesquisa-ação em alguma escola do município a fim de se verificar se as narrativas refletem, de fato, a realidade na prática. A pesquisa-ação permite que o pesquisador intervenha a partir de uma problemática estudada.

O segundo aspecto reside na possibilidade de que haja essa mesma pesquisa e método dentro do âmbito da educação básica na rede privada de ensino, e, a partir disso se estabeleça uma análise aprofundada acerca das semelhanças e diferenças encontradas em outras redes educacionais.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Guia completo de conteúdo e forma**: Inclui normas da ABNT, TCC, TGO, trabalhos de estágio, MBA, dissertações, teses. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ADAMS, W. M. **The Future of Sustainability: Re-Thinking Environment and Development in the Twenty-First Century**. Gland, Switzerland: World Conservation Union, 2006.

ADRIANO, B. M. **Liderança em uma instituição de ensino superior**: um estudo interpretativo. 2015. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Administração, Biguaçu, SC, Brasil. 2015.

AGASISTI, T.; FALZETTI, P.; SOCIN, M. **Italian school principals' managerial behaviors and students' test scores: an empirical analysis**. 2016. 50p.

AGASISTI, T.; FALZETTI, P.; SONCIN, M. School principals' managerial behaviours and students' achievement. **International Journal of Educational Management**, 2020.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, M.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. *In*: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (org). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. Editora Saraiva. 2006.

AZEVEDO, J. **Cartas aos Diretores das Escolas**. 1ª edição. Coleção em Foco. Porto, Edições ASA. 2003.

BAÑON G., A. J. *et al.* Rethinking the Concept of Sustainability. **Business and Society Review**, v. 116, n. 2, p.171–191, 2011.

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

BARBOSA, G. S.; DRACH, P. R.; CORBELLA, O. D. A Conceptual Review of the Terms Sustainable Development and Sustainability. **International Journal of Social Sciences**, v. III, n. 2, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: percepções dos professores de uma universidade federal. **Anais [...]** Colóquio de Gestão Universitária: Desafio da Gestão Universitária no Século XXI, Mar Del Plata-Argentina, 2015.

BARBOSA, P. R. A. **Índice de sustentabilidade empresarial da bolsa de valores de São Paulo (ISE-BOVESPA)**: exame da adequação como referência para aperfeiçoamento da

gestão sustentável das empresas e para formação de carteiras de investimento orientadas por princípios de sustentabilidade corporativa. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto COPPEAD de Administração, 2007.

BARONI, M. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Rev. Adm. Empres**, p. 14-24, 1992.

BARROSO, J. **Fazer da Escola um Projecto**. In Canário, R. *et al.* (org). Inovação e Projecto Educativo. EDUCA. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 1992.

BAYAR, A. Challenges facing principals in the first year at their schools. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 1, p. 192-199, 2016.

BOLIS, I.; MORIOKA, S. N.; SZNELWAR, L. I. When sustainable development risks losing its meaning. Delimiting the concept with a comprehensive literature review and a conceptual model. **Journal of Cleaner Production**, v. 83, p. 7-20, 2014.

BOM MEIHY, J. C. S. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, p. 147-176, 2000.

BORGES, R. S. G. **Public versus private**: an empirical investigation of work satisfaction and organizational commitment. 2011. Tese (Doutorado) - Southern Illinois University, College of Business, Carbondale, USA, 196f, 2011.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de março de 2013. Disponível em http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRITO, R. O. **Escolas Sustentáveis**: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro. Organizador -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. 235 p.

BRITO, K. C. *et al.* Desenvolvimento de Competências Gerenciais de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação. **Revista Interdisciplinar De Gestão Social**, v. 5, n. 1, p. 37-60, 2016.

BURAK, D. M. A.; FLACK, S. F. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. **Jornada Nacional do Histedbr**, v. 10, 2011.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Heinemann: London, 1979.

CANNON, R. The Challenging Concept of Sustainability in Educational Development in Indonesia. **Sustainability of Educational Development in Indonesia**, 2017.

CAPPELLE, M. C. A.; BORGES, C. L. P.; MIRANDA, A. R. A. Um exemplo do uso da história oral como técnica complementar de pesquisa em Administração. *In: VI Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad – EnEO*, 2010, Florianópolis-SC. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anpad, 2010.

CARIDE, J.; MEIRA, P. **Educación ambiental y desarrollo humano**. Barcelona: Ariel, 2001.

CARROLL, J. B.; WOLVERTON, M. Who becomes a chair? *In: W. Gmelch & J. H. Schuh*, (Eds.). **The life cycle of a department chair**. New Directions for Higher Education, 126, p. 3-10, 2004.

CARVALHO, R. A. S. **Estilo de liderança percebido e interação trabalho-família: Que relação?** 2012. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

CARVALHO, R. A. S. *et al.* **Recrutamento e seleção por competências**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

CASANOVA, C. C. **Gestão por competências: os desafios e possibilidades da seleção por competência**. 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). **Dicionário do trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Editora da UFRGS, 2006.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 111 p. 151-171, dez./2000.

CLARK, K. E.; CLARK, M. B. **Choosing to lead**. 2a. Ed. Greensboro (NC): Center for Creative Leadership, 1996.

CHLEBNICANOVA, S.; SVECOVA, M. Management of the education for sustainable development at schools (lifelong learning training programme for primary and secondary teachers). *In: INTED2011 Proceedings*. IATED, 2011. p. 1422-1426.

CIEGIS, R. *et al.* **The concept of Sustainable development and its use for sustainability scenarios.** *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, v. 20, n. 2, p. 28-37, 2009.

CONSED – **Conselho Nacional dos Secretários da Educação.** São Paulo: 1997.

COSTA, F. L.; COSTA, E. M. L. Nova história da administração pública brasileira: pressupostos teóricos e fontes alternativas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro n. 50, v. 2, p. 215-236, mar./abr. 2016.

COSTA, A.; FLIGENSPAN, F. **Avaliação do movimento de realocização industrial de empresas de calçados do Vale do Rio dos Sinos.** Porto Alegre, SEBRAE/RS, 1997. 132p

COTTAFAVA, D.; CAVAGLIÀ, G.; CORAZZA, L. Education of sustainable development goals through students' active engagement. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, 2019.

COWIE, M.; CRAWFORD, M. "Being" a new principal in Scotland. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 6, p. 676-689, set. 2008.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre. 2007. 248 p.

CROW, G. M. Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. **Journal of Educational Administration**, v. 44, n. 4, p. 310-325, 2006.

DE ALMEIDA VARGAS, R. A.; JUNQUILHO, G. S. Administrative functions or practices? The "arts of making" management at Mirante school/Funcoes administrativas ou praticas? As " artes do fazer" gestão na escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, p. 180-196, 2013.

DE LIMA NOGUEIRA, M. Z.; BRITO, S. M. F. Projeto Político Pedagógico: Uma estratégia para o sucesso da Gestão Escolar. ID on line **Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 300-319, 2017.

DE SOUZA SANT'ANNA, A.; NELSON, R. E. Da leadership a novas formas de liderança: movimento e tendências para além do mainstream. **Revista Reuna**, v. 19, n. 4, p. 05-20, 2014.

DIAS, R. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DINIZ, A. V. S. **Entre educación, formación y trabajo: modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil.** 2010. Tese (Doutorado), Universidade de Valencia, Valencia, 2010.

DRABACH, N. P. **Perfil do gestor público.** Campinas: Instituto Federal do Paraná, 2011.

DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agricultura em São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004.

DUTRA, J. S. *et al.* Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: A Percepção dos Profissionais e as Orientações Adotadas pelas Empresas. *In*: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas., 2008.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DZHENGIZ, T.; NIESTEN, E. Competences for Environmental Sustainability: A Systematic Review on the Impact of Absorptive Capacity and Capabilities. **Journal of Business Ethics**. 162:881–906. 2020.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. *In*: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

FARIAS. **Direito ambiental – o conceito jurídico de meio ambiente**. 2006. Disponível em <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-ambiental/o-conceito-juridico-de-meio-ambiente/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FEIL, A. A.; SCHREIBER, D. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 667-681, set. 2017. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/57473/69408>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea.**, v. 5, n. n.spe, p. 183-196, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3ª Ed. – 6º reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, L. M. S. **Para além dos muros da escola: vínculos da educação para sustentabilidade numa comunidade escolar em João Pessoa/PB**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) – Universidade Federal da Paraíba, 2018.

FRADE, C. M. **Competências Gerenciais De Professores-Gestores No Contexto Da Pós-Graduação: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da Universidade Federal da Paraíba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) – Universidade Federal da Paraíba, 2020.

FREITAS, S. M. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.

GALVÃO, V. B. A.; CAVALCANTI, E. A. A. **Competências em Ação de Gestores Escolares: um Estudo na SEEC da Paraíba**. XXXIII Encontro da Anpad. São Paulo – SP. 2009.

GANON-SHILON, S.; SCHECHTER, C. Making sense of school leaders' sensemaking. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 45, n. 4, p. 682-698, jul. 2017.

GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C. L.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. Beginning elementary principals around the world. **Management in Education**, v. 25, n. 3, p. 100-105, jul. 2011.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. London: Aldine Transaction, 1967.

GOBBI, B. C.; CARVALHO, N.; DUMER, M. C. R. Falo Desse Chão, Da Nossa Casa, Vem Que Tá Na Hora De Arrumar: Os Sentidos Da Direção Escolar. **Pensamento & Realidade**, v. 32, n. 4, p. 18, 2017.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B. S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva. 2006.

GOMES, F. N. A. **Gestão da educação profissional do Estado do Ceará: uma análise do perfil de competências dos gestores**. 2015. Mestrado em Administração. Universidade Federal da Bahia. 2015.

GOMES, O. F *et al.* Sentidos e Implicações da Gestão Universitária para os Gestores Universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o Método de História Oral em sua Modalidade história de vida. **Revista Katál**. Florianópolis, n. 10, p. 83-92, 2007.

GRANDISOLI, E. **Projeto Educação para a Sustentabilidade: transformando espaços e pessoas. Uma experiência de 7 anos no Ensino Médio**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental). PROCAM-IEE-USP, 2018.

GUIMARÃES, A.P.F.; CAMARGO, S.A.F. Consumo e Sustentabilidade: um desafio para administração pública. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 99, 2012.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 3, p. 125-40, Maio/Jun. 2000.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança Sustentável**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HARLOW, J.; GOLUB, A.; ALLENBY, B. A review of utopian themes in sustainable development discourse. **Sustainable Development**, v. 21, n. 4, p. 270-80, 2013.

HILL, L. **Os novos gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuições da História Oral a Pesquisa Organizacional. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-de-MELO; SILVA, A. B. (org). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

IUCN, UNEP, WWF. **The World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development**. International Union for Conservation of Nature (IUCN), United Nations Environment Programme (UNEP) and World Wide Fund for Nature (WWF), Gland, Switzerland, 1980.

JOÃO PESSOA. JOÃO PESSOA. **Plano de Ação João Pessoa Sustentável**. João Pessoa, 2014. p.144.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 13.775, 04 de julho de 2019**. Cria as funções de diretor administrativo e diretor pedagógico das unidades municipais de ensino da rede municipal de João Pessoa, dispõe sobre os critérios de nomeação e dá outras providências. João Pessoa, 2019.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. João Pessoa, 2015. p.113.

JOÃO PESSOA. **Plano de Ação João Pessoa Sustentável**. João Pessoa, 2014. p.144.

JOLLIVET, M.; PAVÉ, A. O meio ambiente: questões e perspectivas para a pesquisa. *In*: P.F. Vieira e J. Weber (org.), **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento. Novos desafios para a pesquisa ambiental**. Cortez: São Paulo, 1997.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer MW, Gaskell G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

JUWITA, R.; SAEFUDIN, A. The Initial Managerial Competence of Teachers Nominated as School Principal Candidates and the Response of Educational Authorities to the Policy of Principal Preparation Program. *In*: **International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017)**. Atlantis Press, 2017.

KENNELLY, J. *et al.* **Education for sustainability and pre-service teacher education.** Australian Journal of Environmental Education, v. 28, n.1, p. 57-58, 2012.

KUZMA, E. L. *et al.* Sustentabilidade em indústrias de cerâmica vermelha por meio da utilização deecoinovações. **Revista Gestão Industrial**, v. 12, n. 3, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEE, L. C. School performance trajectories and the challenges for principal succession. **Journal of Educational Administration**, v. 53, n. 2, p. 262-286, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, p. 59-88, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007

LIMA, E. G.; MÂSIH, R. T. Perfil de competências do coordenador de curso de graduação em engenharia de produção mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. *In: Encontro Nacional de engenharia da produção, 2010, São Carlos. Anais [...]* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2010.

LIMA, L. Democratizar a gestão é o maior dos desafios. **Democracia na gestão escolar, Cadernos da FENPROF.** Lisboa: FENPROF, p. 10-11, 2003.

LIMA, M. F. M.; ALCÂNTARA, G.; ALMEIDA, M. A. O. O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro. *In: Reunião Nacional da Anped, 36., 2013, Goiânia. Anais. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais.* Goiânia: Anped, 2013.

LINDSEY, T. C. Sustainable principles: common values for achieving sustainability. **Journal Cleaner Production**, v. 19, n. 5, p. 561-65, 2011.

LOPES, U. M.; TENÓRIO, R. M. **Educação como fundamento da sustentabilidade.** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5373/1/Educacao%20como%20fundamento%20da%20sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola** (4. ed.). Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

LÜCK, H. A Evolução da Gestão Educacional a partir de Mudança Paradigmática, **Gestão em Rede**, no. 03, nov, 1997, p. 13-18, 2009.

LÜCK, H. A. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCANO, N.; FINOL DE FRANCO, M. Competencias personales y gerenciales de los directores y subdirectores de las escuelas básicas. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 12, n. 39, p. 410-430, 2007.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIHY, J. C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, n. 155, p. 191-203, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOSLINGER, E. A.; FILIPPIM, E. S. A Relação entre liderança e sustentabilidade na área pública. **Seminário de Iniciação Científica, Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão e Mostra Universitária**, 2017.

MUNDO, Transformando Nosso. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Recuperado em** 14.08.20, v. 15, 2016.

MUYLAERT, C. J *et al.* Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NETO, A. C.; DE SOUZA SANT'ANNA, A. Relações de trabalho e gestão de pessoas, dois lados de uma mesma moeda: vinculações sob a ótica do fenômeno da liderança. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 02-20, 2013.

NEVES, E. C. **Profissional da informação: habilidades e competências na era do conhecimento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação), Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2002.

NEWTON, A. P. B. *et al.* **Educação e conhecimento para um futuro sustentável**. São Paulo, SP: Alínea, 2011.

NEWTON, J. L.; FREYFOGLE, E. T. Sustainability: a dissent. **Conservation Biology**, v. 19, n. 1, p. 23-32, 2005.

NG, S. W.; SZETO, S. Y. E. Preparing school leaders: the professional development needs of newly appointed principals. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 44, n. 4, p. 540-557, jun./jul. 2016.

NININGER, J. R.; ARDITTI, M. J. A renovação das organizações: gerenciando transições na força de trabalho. **Cadernos ENAP**, 28. 92 p. Brasília: ENAP, 2004.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores - **Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

O'DOHERTY, A.; OVANDO, M. Leading learning: first-year principals' reflections on instructional leadership. **Journal of School Leadership**, v. 23, n. 3, 533-561, maio 2013.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PACHECO, A. C. S. C.; JOCYLEIA, S. S.; ROCHA, J. D. T.; PONTES, F. A. M. Os Desafios Das Práticas Docentes No Uso De Tecnologias Digitais Pelos Professores Do Curso De Administração Pública À Distância Em Uma Instituição De Ensino Superior Federal, 2019, Semana Acadêmica, **Revista Científica**, ISSN 2236 – 6717. 2019, p. 21.

PAIVA, M. J. T. M. **A ação do diretor num agrupamento de escolas com contrato de autonomia**. 2016. (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho – Instituto de Educação, 2016.

PAIXÃO, L. B. **O olhar do diretor escolar sobre sua função**. 2017. Dissertação. (Mestrado em estudos profissionais especializados em educação). Escola Politécnica do Porto, Portugal, 2017.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente. Cortez Editora, 2015.

PARO, V. H. Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático. **Docencia, Santiago de Chile**, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola** São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PERAZZO, P. F.; BASSI, C. S. Possibilidades do método de história oral nos estudos em administração. Encontro de Ensino e pesquisa em administração e contabilidade, I, 2007, Recife. **Anais**. Recife: EnEPQ, 2007.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. spe, p. 627-647, 2011.

PEREIRA, A. C.; SILVA, G. Z.; CARBONARI, M. E. E. Panorama mundial. *In* PEREIRA, A.C.; SILVA, G.Z.; CARBONARI, M.E.E. **Sustentabilidade, responsabilidade social e meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2011.

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PICONEZ, S. C. B. *et al.* Desafios da Sustentabilidade Educacional e as contribuições da Tecnologia Cloud Computing. **XXXVII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. 2017. 771-778 p.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Pensamento & Realidade**, v. 30, n. 3, p. 28-43, jul./set. 2015.

PRUGH, T.; ASSADOURIAN, E. **What is sustainability, anyway?** World Watch, v. 16, n. 5, p. 10-21, 2003.

PURWANTO, D. The Role Of School Principal And School Supervisors In Improving Teacher Competency In The Application Of Leading Saintific Approach In Vocational High School. **Jurnal Aplikasi Manajemen**, v. 15, n. 3, p. 389-398, 2017.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, p. 33-79, 2009.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

REIGADA, C.; REIS, M. F. C. T. Educação Ambiental para Crianças no Ambiente Urbano: uma proposta de pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1987.

RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. *In: Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2000.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. *In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R. **Gestão das Competências Gerenciais e a Aprendizagem nas Organizações**. Porto Alegre: Mimeo, 2002.

RUAS, R. *et al.* **O conceito de competência de A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004 [Resumo]**. *In Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (Org.), XXIX Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*. Resumos (p. 459). Brasília: Autor, 2005.

RUSCHEINSKY, A. Educação ambiental: abordagens múltiplas. Dados, 2012.

SACRAMENTO, A. A.; FIGUEIREDO, P. F. M.; TEIXEIRA, R. M. Método da História Oral nas Pesquisas em Administração: Análise nos Periódicos Nacionais no Período de 2000 a 2015. **Revista de Ciências da Administração**, v. 19, n. 49, p. 57-73, dez. 2017.

SANT'ANNA, A. S.; OLIVEIRA, F. B.; MARTINS, D. D. Liderança no setor público: uma análise em processo de reconversão de funções econômicas de cidades. **Revista de Administração FACES Jornal**, v. 12, n. 3, p. 96-115, 2013.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, p. 41-101, 1998. São Paulo, v. 5, p. 183-196, dez. 2001.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. Educação Ambiental: pesquisa e desafios, p. 17-44, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEAGER, T. P. The Sustainability Spectrum and the Sciences of Sustainability. **Business Strategy and the Environment**, v. 17, p. 444-53, 2008.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. SECAD 1. **Ministério da Educação**. Brasília. 2007. 109 p.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. **Antecedentes da administração escolar até a república (...1930)**, In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

SEIFFERT, M. E. B. Desenvolvimento sustentável. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**, v. 2, 2011.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B. A gênese da aprendizagem no contexto social: a experiência vivida de gerentes. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 13, n. 1, p. 9-27, jan./abr. 2006.

SLATER, C. L.; GARCIA, J. M.; GOROSAVE, G. L. Challenges of a successful first-year principal in Mexico. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 6, p. 702-714, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45, 2006.

SPENCER; L. M. JR; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley, 1993.

TAYLOR, N. *et al.* Education for sustainability in the secondary sector—a review. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 13, n. 1, p. 102-122, 2019.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 61, p. 561-581, 2008.

UNESCO. Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – **Brasília**: UNESCO, 2005. 120p.

VALE, G. M. V. **Laços como ativos territoriais**: Análise das aglomerações produtivas na perspectiva do capital social. 2006. Tese (Doutorado em Administração) .Universidade Federal de Lavras, 2006.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco – MEC, 1993.

VARGAS, A. R. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? as "artes do fazer" gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, jan./abr. 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico** - do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VICENTE, N. **Guia do gestor escolar**: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. Porto: ASA, 2004.

VIEIRA, R. P. *et al.* **Elaboração de uma sistemática de seleção de pregoeiros por competências no IFSC**, campus São José. 2017.

VOLTOLINI, R. **Escolas de Líderes Sustentáveis: Como as Empresas Estão Educando e Envolvendo os Líderes para a Sustentabilidade**. Elsevier Brasil, 2015.

XAVIER, A. C. R. A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação. Texto para discussão nº 408. Brasília: IPEA-**Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 1996.

ZAMBON, B. P.; RICCO, A. S. **Sustentabilidade empresarial: uma oportunidade para novos negócios**. 2019. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ls67xPf6mnYJ:xa.yimg.com/kq/groups/21939088/1233569114/name/TEXT0%2B05.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

Pesquisa	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA LIDERANÇA SUSTENTÁVEL EDUCATIVA
Discente	DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Preparação para entrevista:

- ✓ De maneira geral, apresentar o objetivo principal da pesquisa (compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa) atentando às possíveis intervenções do entrevistado;
- ✓ Informar que as gravações, caso sejam autorizadas, serão mantidas em sigilo, e os respondentes não serão identificados pelos resultados da pesquisa.

Identificação do Respondente:

Gênero:

Idade:

Titulação:

Graduação:

Tempo que trabalha na Escola atual:

Possui experiência de Gestor Escolar anterior a esta:

Tempo de trabalho como gestor na escola atual:

PRIMEIRA PARTE:

O.E.1: *Descrever a trajetória dos gestores escolares, a partir das suas experiências.*

1. Narre as suas experiências até se tornar um(a) Diretor(a) de Escola Municipal de João Pessoa – PB.
2. O que é ser Diretor(a) para o Senhor(a)?

SEGUNDA PARTE:

O.E.2: *Identificar as ações de sustentabilidade diante dos atributos da liderança sustentável educativa.*

3. Para o(a) Senhor(a) o que significa ser competente?
4. E o que é necessário para que um(a) gestor(a) escolar consiga gerir uma Escola de Ensino Fundamental?
5. Que dificuldade(s) ou desafios(s) podem ser enfrentados em gerir a escola?
6. Para além do currículo, que outras ações a escola desenvolve ou promove no tocante ao desenvolvimento e formação dos alunos?

7. Como as práticas educativas realizadas pela escola refletem na realidade dos alunos e o contexto social ao qual estão inseridos?
8. Quanto à sua equipe, quais as ações que o(a) Senhor(a) enquanto gestor propõe para que ela se sinta motivada e empenhada, e, dessa forma, evitando o comodismo e o conformismo na escola?
9. Que ações que o(a) Senhor(a) acredita que pode ser compartilhada com a sua equipe?
10. De que forma as suas ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática em que se contemple a coletividade respeitando as diferenças de cada indivíduo?
11. Quais são as estratégias utilizadas para que o currículo, a avaliação e as metodologias sejam aprimoradas continuamente?
12. Quais são os recursos (pedagógicos, administrativos, financeiros) necessários para a sua gestão? Como eles são planejados e utilizados?
13. De que maneira o currículo norteador das ações pedagógicas na escola pode ser flexível?
14. Como alunos, profissionais, comunidade escolar, e outros atores podem opinar e fazer questionamentos quanto a execução dessas atividades pedagógicas?
15. A partir de quando ingressou no cargo de Diretor(a), como o(a) Senhor(a) observa a gestão anterior?
16. Quais as ações dessa gestão anterior que o(a) Senhor(a) ainda mantém ou procura manter?
17. Quais as estratégias que o(a) Senhor(a) utiliza para que as mudanças propostas sejam utilizadas para os gestores que o sucederão?

TERCEIRA PARTE

O.E.3: *Compreender os elementos das competências gerenciais impulsionadores da liderança sustentável educativa.*

Dimensão Técnica

18. De que forma é realizada a coordenação pedagógica da sua escola?
19. Como gestor(a), caso seja necessário empreender mudanças, como elas são planejadas e implementadas?

Dimensão Social

20. A escola realiza parcerias? Em caso positivo, de que forma essas parcerias, necessárias para o funcionamento da escola são articuladas?
21. Como se estabelece a integração entre a escola e a família dos alunos?

Dimensão Comportamental

22. Quanto a sua equipe, de que forma o(a) Senhor(a) faz o gerenciamento?
23. Quando necessário, como ocorre a colaboração da sua equipe nas atividades de gestão?
24. Como o(a) Senhor(a) gerencia uma relação conflituosa em sua equipe?

Competência Ambiental

25. A partir de suas experiências e vivências, como o(a) Senhor(a) compreende a questão da sustentabilidade?
26. Quais ações relacionadas à preservação do meio ambiente a escola desenvolve ou pretende desenvolver?
27. Como os professores atuam em relação às questões éticas, de inclusão social e de inclusão escolar? E como o(a) Senhor(a), enquanto gestor(a), gerencia essas ações?

No final da entrevista

- ✓ Perguntar se o respondente tem algo a mais, que ele(a) acredite ser relevante.
- ✓ Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para eventuais dúvidas ou questionamentos, a partir dos contatos contidos no TCLE.
- ✓ Reforçar que as informações serão sigilosas e irá se manter o anonimato dos entrevistados durante toda a análise dos dados obtidos com as entrevistas.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) senhor (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada como: Competências gerenciais do gestor escolar na perspectiva da liderança sustentável educativa que está sendo desenvolvida pelo mestrando DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB), do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, lotada no Departamento de Administração/CCSA/UFPB.

A pesquisa tem como objetivo principal *compreender as competências gerenciais desenvolvidas pelos gestores escolares de escolas municipais de João Pessoa/PB a partir da perspectiva da liderança sustentável educativa*. E sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, contudo é voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder os questionamentos que lhe serão apresentados, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com esta pesquisa serão relevantes e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar autorizando o registro das informações fornecidas por mim, através de entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes e para a publicação dos resultados. Declaro ainda que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora responsável.

João Pessoa, _____ de _____ de 2020.

Entrevistado(a)

Dário Xavier de Lima Júnior

Pesquisador responsável

E-mail: darioxavier.junior@gmail.com

Mestrando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB)

APÊNDICE C – REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Prosseguindo nessa busca, entre os dias 31/07 a 04/08/2020 foram consultadas três bases de dados, a *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), o banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do *Web of Science* (WoS).

No SPELL, ao buscar pelo título do documento, utilizando o termo “competências gerenciais”, selecionando os tipos de documentos “artigo” e “resumo de teses e dissertações”, foram encontrados cinquenta e nove resultados de publicações. Na base de periódicos da Capes, foram encontradas trezentos e setenta e cinco publicações.

Ainda no SPELL, ao combinar a expressão “competências gerenciais” com “direção escolar” (no campo “resumo”), foram encontradas duas publicações. Ao combinar a mesma expressão com o termo “diretor escolar” foi encontrada uma publicação. Da mesma maneira, utilizando o termo “gestor escolar” também foi percebida uma única publicação. E, com o termo “gestão escolar”, foram encontradas sete publicações.

Essa ação levou à pesquisa realizada por Junquilha, Almeida e Silva (2012), em que nela os autores chamam a atenção para a necessidade em se considerar a escola pública da educação básica como sendo uma organização complexa, que, além dos outros desafios a serem consideradas no campo dos Estudos Organizacionais, a área da educação não adentra no aspecto de como a gestão é abordada pelos gestores escolares.

Além disso, os autores destacam que as pesquisas sobre gestão escolar, não tem permitido que se estabeleça um vínculo do cotidiano escolar em toda as suas facetas – política, social, cultural e econômica. E, dessa maneira, acabam por ignorar os atores e as práticas, e assim, não abordam quais sejam as dimensões organizacionais, os fenômenos de liderança, coordenação da ação, a diversidade de interesses, os jogos de poder e influência (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Da mesma maneira, Gobbi, Carvalho e Dummer (2018), a fim de compreender a gestão escolar na perspectiva de um modelo de escolha dos diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, apresentam contribuições teóricas em que a experiência vivenciada pelos diretores em seu cotidiano, as expectativas que são colocadas em relação às mudanças sistemáticas almejadas pela sua gestão, e a necessidade de se reconstruir a gestão escolar de maneira coletiva, são os maiores desafios encontrados pelos gestores escolares no ensino básico.

Luck (2009), Paro (2015), Gobbi, Carvalho e Dummer (2018), consideram a ideia de que o gestor escolar dentro da sua comunidade vai de uma liderança principal (LUCK, 2009), perpassando pela ideia de uma necessidade de utilizar os recursos com a finalidade de que se alcancem fins determinados (PARO, 2015), para que se alcance uma gestão administrativa-pedagógica, em que uma está diretamente atrelada à outra (VARGAS; JUNQUILHO, 2013; PARO, 2015; GOBBI, CARVALHO; DUMMER, 2018).

Também no SPELL, ao combinar as expressões “competências gerenciais” e “competência gerencial” com o termo “educação para a sustentabilidade”, foram identificadas cento e vinte e oito publicações, ao realizar um refinamento a partir dos títulos que obtivessem consonância com a temática desta pesquisa, foram encontradas quatro publicações.

Ao realizar a busca, na base de dados SPELL, pelo termo “Educação para a sustentabilidade”, e a partir de um refinamento pela área do conhecimento “Administração”, bem como pelo tipo de documento “artigo”, foram encontrados 85 resultados. Ao realizar um segundo refinamento com base nos respectivos títulos e resumos, foram encontrados nove resultados com relação a temática proposta.

Da mesma forma e com os critérios de refinamento estabelecidos, foi realizada uma busca a partir do termo “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Assim, foram escolhidos quatro artigos que têm relação com o conteúdo.

De igual modo, foi realizada uma combinação a fim de encontrar na literatura pesquisas que relacionem as competências gerenciais necessárias aos gestores escolares frente à abordagem da Educação para a Sustentabilidade nas escolas públicas. Para isso, foi realizada uma combinação em que se contemplaram os termos “competência(s) gerencial (ais)” com os termos “educação para a sustentabilidade”, “liderança sustentável”, “gestão escolar”, “gestor escolar”, no qual não foi encontrado nesta busca nenhuma publicação que obtivesse relação com os três construtos abordados nesta pesquisa: (a) Competências Gerencias; (b) Gestor Escolar; e (c) Educação para a Sustentabilidade.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, ao realizar a busca com a utilização do termo “competências gerenciais”, foram encontrados trezentos e setenta e cinco resultados. Ao realizar um refinamento pelo ano de publicação, tendo como referência o lapso temporal de (2015 – 2020), resultou-se em cento e seis publicações. A partir de uma análise pelos títulos dos resultados encontrados, foram escolhidos, em consonância à temática desta pesquisa, dez trabalhos.

Ao se colocar o termo “competência gerencial” no mesmo catálogo, foram encontrados 57 resultados. Aplicando o mesmo refinamento como anteriormente mencionado, chegaram-se

em 8 resultados. Após uma análise a partir dos títulos dos trabalhos e a sua relação com a temática desta pesquisa, foi encontrado um resultado para um posterior refinamento baseado no resumo.

No *Web of Science*, ao realizar uma busca geral utilizando os termos "*managerial competence*" or "*managerial skills*" por tópicos, foram encontrados 957 publicações. Ao combinar esses *strings* de busca com os termos AND "*education for sustainable development*" or "*environmental education*" or "*education for sustainability*", foram encontrados 02 (duas publicações).

Desses, o primeiro trabalho desenvolvido pelos autores Cottafa, Cavaglia e Corazza (2019) buscou por meio de um estudo de caso único realizado na Universidade de Toronto, no Canadá, discutir e apresentar novas técnicas de ensino para o avanço do conceito da prática da educação para o Desenvolvimento Sustentável a partir dos 17 (dezesete) objetivos que foram introduzidos pela Agenda 2030 (ONU, 2015). Com base nos principais resultados, os autores destacaram que o empoderamento dos alunos aconteceu por meio de uma aprendizagem transformadora, que mediante práticas de habilidades gerenciais a partir de co-criação e de projetos realizados de forma conjunta, tornam cidadãos ativos em suas comunidades.

No segundo trabalho, foi abordado um projeto desenvolvido pelos autores Chlebnicanova e Svecova (2011), no qual objetivou o desenvolvimento de gestão de competência dos coordenadores de educação, no qual que foi necessária para a implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas escolas.

Na perspectiva de achar na literatura internacional estudos que relacionassem a temática das competências gerenciais com a gestão escolar, na base de dados *WoS* foi realizada uma combinação entre os termos "*managerial competence*" or "*managerial skills*" com "*school manager*" or "*school managers*" or "*school direction*" or "*school principal*" or "*school principals*" or "*public school*", resultando em 10 (dez) publicações. A partir de um refinamento pelo título e pelo resumo desses trabalhos, foram verificados em 8 (oito) uma relação direta com a temática proposta nesta pesquisa.

As competências gerenciais são consideradas na academia internacional como sendo norteadoras, como ferramentas para o desempenho e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e para a transformação dos indivíduos enquanto seres sociais. No entanto, essas competências necessitam ser desenvolvidas pelos gestores escolares, e isso é possível a partir de programas de treinamento, de capacitação, e de desenvolvimento gerencial que são e devem ser concebidos.

Nesse aspecto, Purwanto (2017), Juwita e Saefudin (2017) mostraram que existe a necessidade de formação e treinamento dos diretores das escolas primárias, a fim de que se melhore a competência administrativa e de supervisão pedagógica. Isso se deve pelo fato de a escola possuir demandas administrativas e pedagógicas, e, as competências gerenciais devem potencializar a formação educacional dos diretores, a formação educacional da instituição, a utilização das experiências de vida e profissional dos diretores em relação ao desenvolvimento dessas competências.

De acordo com Marcano e de Franco (2007), em um estudo realizado para determinar as competências gerenciais dos diretores e vice-diretores na primeira e segunda fase da Educação Básica venezuelana, verificou-se que esses profissionais possuem um alto nível de domínio das competências que estão relacionadas ao autoconhecimento, a autorrealização e ao autocontrole. No entanto, no tocante à inovação para os indicadores de convivência e de pensamento criativo, os mesmos gestores possuem um domínio baixo. Para Juwita e Saefudin (2017), a competência gerencial é uma capacidade que os diretores de escola devem possuir, ou ainda adquiri-la. Os autores destacaram que a capacidade inicial para a competência gerencial é moderada, e os domínios das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), além da implementação de monitoramento e avaliação das suas demandas gerenciais são baixas. Diante disso, reforçam a ideia de que as suas competências gerenciais necessitam ser desenvolvidas.

Em um estudo realizado por Agasisti, Falzetti e Soncin (2020) com os diretores de escolas italianas, os autores atestaram que as práticas gerenciais estão diretamente atreladas ao desempenho dos alunos. Além disso, os autores destacaram a necessidade de executar e desenvolver as competências gerenciais a partir da realidade a qual a escola está inserida, em que se observa a comunidade local e a região geográfica, e, dessa forma, se obtenha um planejamento estratégico sobre quais competências são mais bem disseminadas nessa escola. Eles também chamam a atenção, para que se desenvolvam pesquisas para além das práticas gerenciais (o que os diretores escolares fazem), mas que também se observe as suas habilidades (o que eles são capazes de fazer).

Ainda na base do WoS, foi realizada uma busca a partir dos termos "*managerial competence*" or "*managerial skills*" com os termos "*sustainable leadership*" or "*sustainability*" or "*sustained leadership*" or "*educational polic**" or "*educational sustainability*". Foram encontrados 36 (trinta e seis) resultados, dos quais 13 (treze) possuíam acessos abertos. A partir disso, foi realizado um refinamento por meio dos títulos e dos resumos, e 1 (uma) publicação obteve relação direta com esta pesquisa.

A partir das ideias sobre competências ambientais postuladas por Dzhengiz e Niesten (2020), como sendo um modelo de competência gerencial relacionado às habilidades gerenciais destinadas a melhorar a sustentabilidade ambiental em organizações, os autores demonstraram que os gestores são capazes de reconhecer e adquirir conhecimento externo, e desenvolvem competências ambientais.

Essas competências ambientais são, de acordo com o trabalho intitulado “*Competences for Environmental Sustainability: A Systematic Review on the Impact of Absorptive Capacity and Capabilities*”, conhecimento, habilidade, atitudes, comportamentos e traços pessoais dos indivíduos e gerentes que levam solução de problemas ambientais complexos, e, dessa forma, contribuem para a conquista de um futuro sustentável (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020). Adicionalmente, os autores destacam que a competência ambiental é uma característica que o gestor precisa adquirir, a partir da aprendizagem, para que alcance a capacidade de lidar, de forma colaborativa e integrativa, com as incertezas e prognósticos, expectativas e planos futuros, ou seja, ser capaz de pensar além do presente (DZHENGIZ; NIESTEN, 2020).

Por fim, optou-se por uma busca no WoS em que se relacionassem os três construtos dessa pesquisa. Para tal, combinou-se concomitantemente os *strings* utilizados nas buscas descritas acima, a saber: “*managerial competence*” or “*managerial skills*” AND “*education for sustainable development*” or “*environmental education*” or “*education for sustainability*” AND “*school manager*” or “*school managers*” or “*school direction*” or “*school principal*” or “*school principals*” or “*public school*” AND “*sustainable leadership*” or “*sustainability*” or “*sustained leadership*” or “*educational polic**” or “*educational sustainability*”. Como resultado, nenhuma publicação foi encontrada.

ANEXO I

AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 02 de dezembro de 2020.

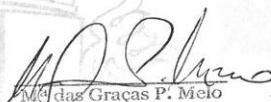
Senhor (a) Diretor (a),

Estamos autorizando **DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR**, aluno matriculado no curso de Mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB a realizar uma pesquisa intitulada “COMPETÊNCIA GERENCIAIS DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA LIDERANÇA SUSTENTÁVEL EDUCATIVA” nas Escolas Municipais da Rede de Ensino de João Pessoa – PB.

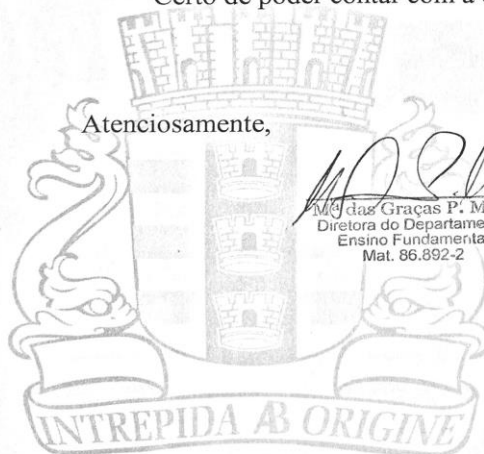
Essa pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Ana Lúcia de Araújo.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



M. das Graças P. Melo
Diretora do Departamento
Ensino Fundamental
Mat. 86.892-2



INTREPIDA AB ORIGINE