

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

MARIA DO SOCORRO MOURA COSTA

**AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NO COTIDIANO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

JOÃO PESSOA - PB

2022

MARIA DO SOCORRO MOURA COSTA

**AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NO COTIDIANO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento parcial das exigências para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Área de Concentração: Administração e Sociedade

Linha de pesquisa: Organizações e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

JOÃO PESSOA - PB

2022

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838e Costa, Maria do Socorro Moura.

As experiências emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional / Maria do Socorro Moura Costa. - João Pessoa, 2022.

262 f. : il.

Orientação: Anielson Barbosa da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Gestão escolar. 2. Experiências emocionais. 3. Mediação de conflitos. 4. Gestor escolar. I. Silva, Anielson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.07(043)

MARIA DO SOCORRO MOURA COSTA

**AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO
DE CONFLITOS NO COTIDIANO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Administração da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento parcial das exigências
para a obtenção do título de Doutora
em Administração.

Tese aprovada em 24/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



Anielson Barbosa da Silva
Data: 13/05/2022 02:54:00-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Orientador – UFPB

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Examinador interno – UFPB

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo
Examinador interno - UFPB

Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz
Examinador externo – UFPB

Neide Cavalcante Guedes

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
Examinador externo –UFPI

AGRADECIMENTOS

São dignos da minha gratidão pela realização deste trabalho:

Deus, por ter me acompanhado em todos os momentos dessa caminhada, notadamente naqueles em que julguei não ter forças para continuar. Foi sua luz e sua presença que me fortaleceram no caminho.

Meus queridos pais, já falecidos, por terem empreendido todos os esforços para que eu pudesse ter instrução, mesmo em condições adversas, e por terem provido todas as minhas necessidades materiais para tal, durante o tempo em que estive sob sua responsabilidade, e as imateriais, quando deixei sua casa para seguir meu caminho, em todas as vezes que precisei de colo. Sem eles, nada disso seria possível.

Amados esposo Elson e filho Caio Eduardo, por terem me apoiado e amparado em todos os meus momentos ruins, minhas fraquezas, dúvidas e fragilidades surgidas no processo de estudos e elaboração desta Tese, sempre com atitude de firmeza, compreensão e solidariedade com as minhas angústias e sofrimentos.

Meu orientador, Professor Anielson Barbosa, pela paciência, persistência, dedicação e auxílio em me conduzir nesse caminho, mostrando a melhor maneira de fazê-lo, me encorajando e fazendo ver que poderia ser capaz de concluir o iniciado. Suas atitudes servem como inspiração.

Componentes da banca, prezados mestres Professoras Ana Lúcia, Adriana Valéria, Neide Guedes e o Professor Marcelo Bispo, pela preciosa contribuição para a realização deste trabalho, corrigindo-o e enriquecendo-o, minha gratidão.

Colegas de turma do doutorado, pela rede de solidariedade que me permitiu continuar trilhando o caminho iniciado, ajudando a compreender os meandros de uma área de estudos que conhecia apenas pela inclusão como docente de área afim, especialmente ao grupo “*Das quatro poderosas*”, com quem compartilhei experiências e tarefas exigidas como obrigatórias.

Colegas e amigas da “Casa das Oito Mulheres”, pelo estímulo nos momentos de fraqueza, em que pensei em desistir, ouvindo e se colocando como ombros amigos.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA/UFPB que ministraram disciplinas, compartilhando seus saberes, servindo de inspiração e incentivando-nos a continuar, pela contribuição no processo de formação doutoral, mostrando-se dedicados e presentes sempre que se fizeram necessários.

Coordenações do Dinter em Administração — da UFPI e da UFPB — pela força, incentivo e diligência em atender e instruir acerca de cumprimentos das exigências do Programa.

Gestores e gestoras escolares contatados, que dedicaram tempo precioso de sua rotina de trabalho para relatar a uma estranha suas emoções, sem os/as quais o estudo não teria se realizado.

Enfim, todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para que esse intento fosse alcançado como meta pessoal: muito obrigada!

*Dedico aos gestores escolares que
têm por intuito tornar seu fazer
profissional um instrumento de qualidade
da educação pública neste país.*

RESUMO

COSTA, Maria do Socorro Moura. **As experiências emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional. 2022.** 263 p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

Este estudo tem como objetivo **compreender as experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos em sua atuação profissional.** O objetivo da tese se baseia nos seguintes pressupostos: (1) os conflitos que emergem no cotidiano da gestão escolar levam o gestor a adotar a mediação como prática de atuação profissional; (2) o gestor vivencia experiências emocionais nos processos da gestão escolar que trazem implicações em sua atuação profissional; e (3) a gestão por mediação e as experiências emocionais do gestor auxiliam na solução dos conflitos no ambiente escolar. Para atingir o propósito do estudo foram estabelecidos como objetivos específicos: i) identificar o processo de mediação de conflitos experienciados pelo gestor no cotidiano da gestão escolar; ii) caracterizar as experiências emocionais (desencadeadas por situações de conflitos intra e extramuros escolares) vivenciadas na atuação do gestor; iii) identificar as implicações das experiências emocionais na atuação do gestor na gestão por mediação e na solução de conflitos no espaço escolar. Este é um estudo exploratório, de natureza qualitativa, de postura ontológica interpretativista, ancorada na contribuição epistemológica da perspectiva construcionista social das emoções e na perspectiva sociológica da construção social da realidade. O campo organizacional enfocado foram 11 escolas públicas municipais e estaduais, da cidade de Teresina – PI, selecionadas pelo critério de qualidade dos índices oficiais de sucesso e permanência escolar considerados no lapso temporal de nove anos, onde se destaca a atuação da gestão. O material empírico analisado resultou de entrevistas qualitativas em profundidade, feitas com os 11 gestores das escolas selecionadas. A análise baseou-se em narrativas transcritas, sob a técnica da análise de conteúdo, e os resultados possibilitaram a identificação de fatores facilitadores e/ou dificultadores da gestão, ligados à carga emocional inerente às instituições educacionais. Os principais achados mostram a relação entre a liderança engajada do gestor na condução da parceria com os outros membros da equipe gestora, o grupo docente, as famílias e na relação com a comunidade do entorno e com o Poder Público. Revelam a mediação intuitiva exercida pelos gestores à margem da formação recebida, como resultado dos processos emocionais de consciência/percepção, regulação, criatividade e ativação. Do ponto de vista teórico, o estudo possibilitou novas incursões a outros níveis educacionais, membros da equipe gestora, bem como o corpo docente. Do ângulo prático, a contribuição do estudo refere-se à inclusão de novos elementos nos cursos já propostos pelas respectivas Secretarias de Educação, com o intuito de levar aos gestores à compreensão de como as emoções podem auxiliá-los nos processos de gestão. Sintetizando, o estudo revelou a capacidade reflexiva das emoções em situações de conflito e que exigem a mediação do gestor, como possível de gerar conhecimento e criar repertórios utilizáveis em outros contextos, possibilitando o amadurecimento profissional, expresso na elaboração de estratégias gerenciais e na tomada de decisões.

Palavras-chave: Experiências emocionais. Gestão escolar. Conflitos. Mediação. Gestor escolar.

ABSTRACT

COSTA, Maria do Socorro Moura. **School managers' emotional experiences on the mediation of conflicts in the daily life of their professional performance.** 263 p. Dissertation (Doctorate in Management) – Postgraduate Program in Management, Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2022.

This study aims to understand the emotional experiences lived by the school manager on the mediation of conflicts in his or her professional performance. The objective of the thesis is based on the following assumptions: (1) the conflicts that emerge in the daily life of school management lead the school manager to adopt mediation as a professional practice; (2) the school manager faces emotional experiences in the processes of school management that have implications for his or her professional performance and; (3) school management through mediation and the school manager's emotional experiences help to resolve conflicts in the school environment. To achieve the purpose of the study, the following specific objectives were established: i) to identify the conflict mediation process experienced by the school manager in the daily school management; ii) to characterize the emotional experiences (triggered by situations of intra and extramural conflicts at school) experienced in the performance of the school manager; iii) to identify the implications of emotional experiences in the performance of the manager in the management by mediation and in the resolution of conflicts in the school space. This is an exploratory study, of a qualitative nature, with an interpretive ontological stance, anchored in the epistemological contribution of the social constructionist perspective of emotions and in the sociological perspective of the social construction of reality. The organizational field focused on were eleven municipal and state public schools, in the city of Teresina - PI, selected by the quality criterion of the official indexes of success and school permanence considered in the time lapse of nine years, where the performance of the management stands out. The empirical material analyzed resulted from in-depth qualitative interviews, carried out with the eleven managers of the selected schools, and the analysis was based on transcribed narratives, using the technique of content analysis, and the results made it possible the identification of facilitating and/or hindering management factors, which are linked to the emotional burden inherent within the scope of educational institutions. The main findings show the relationship between the school manager's engaged leadership in conducting partnership with other members of the management team, teaching group, families and in the relationship with the surrounding community and with the Public Power. Reveal intuitive mediation exercised by school managers on the sidelines of the training he received was also revealed, as a result of the emotional processes of awareness/perception, regulation, creativity and activation. From a theoretical point of view, the study made possible new incursions to other educational levels, members of the management team, as well as the teaching staff. From the practical angle, the contribution of this study refers to the inclusion of new elements in courses already proposed by the respective Departments of Education, with the aim of leading school managers to understand how emotions can help in school management processes. In summary, the study revealed the reflective capacity of emotions in conflict situations and in the demand for mediation from the manager, as possible to generate knowledge and create repertoires that can be used in other contexts, enabling professional maturation, expressed in the elaboration of managerial strategies and in the taking of decisions.

Keywords: Emotional experiences. School management. Conflicts. Mediation. School Manager.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIPE	Companhia Independente de Policiamento Escolar
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OBMEP	Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PB	Ponto Base
PDDE/FEPS	Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana
PMPI	Polícia Militar do Piauí
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os processos emocionais do gestor na mediação de conflitos.....	227
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identidade profissional (cargo) e funcional (função) dos gestores escolares	33
Quadro 2 - Composição da equipe gestora.....	48
Quadro 3 - Tipos de liderança	60
Quadro 4 - Tipificação de conflitos do ponto de vista geral	69
Quadro 5 - Escolas selecionadas para a pesquisa	93
Quadro 6 - Escolas que participaram da pesquisa.....	94
Quadro 7 - Fatores determinantes da gestão.....	120
Quadro 8 - Caracterização dos papéis do gestor escolar	162
Quadro 9 - As representações dos papéis da gestão pela comunidade, segundo a percepção do gestor.....	170
Quadro 10 - O papel da gestão por mediação: a variação semântico-prática em virtude da variação contextual	175
Quadro 11 - A preparação para atuar de forma mediadora como gestor	180
Quadro 12 - Tipos de conflitos mais frequentes na escola quanto ao âmbito, aos sujeitos e à situação geradora do conflito	198
Quadro 13 - A mediação de conflitos como desafio à prática da gestão escolar	203
Quadro 14 - As experiências emocionais no cotidiano da gestão escolar: os processos emocionais do gestor na mediação dos conflitos	214
Quadro 15 - As implicações das experiências e processos emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos	226
Quadro 16 - As formas de gestão das emoções, processos emocionais inerentes, a forma de ação do gestor e seus consequentes resultados para a gestão	227

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO TEÓRICO	31
2.1 O contexto da atuação do gestor escolar	31
2.2 O cotidiano do trabalho do gestor escolar	40
2.2.1 A dimensão institucional do cotidiano do gestor escolar	46
2.2.2 A dimensão social do cotidiano do trabalho do gestor escolar	50
2.2.3 A dimensão política do cotidiano da gestão escolar	54
2.2.4 A dimensão comportamental do cotidiano do gestor escolar	59
2.2.5 A dimensão didático-pedagógica do cotidiano do gestor escolar	64
2.3 A atuação do gestor escolar na mediação de conflitos	65
2.3.1 Conflitos: conceitos e tipificações	68
2.3.2 Os conflitos na organização escolar como desafios da gestão: a mediação como estratégia	71
2.3.3 Tipificando os conflitos do cotidiano da gestão escolar	76
2.4 As emoções do gestor escolar no cotidiano da prática profissional	79
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	86
3.1 A caracterização da pesquisa	86
3.2 A caracterização do método da pesquisa	87
3.3 O contexto da pesquisa	90
3.4 Os sujeitos da pesquisa	94
3.5 A coleta de dados	95
3.6 O processo de análise do material coletado	98
4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPREENSIVA: SIGNIFICADO E COMPREENSÃO DOS RELATOS DOS GESTORES ESCOLARES	101
4.1 A história profissional dos gestores e a forma de provimento do cargo de gestão	101
4.1.1 Análise da trajetória dos gestores no provimento do cargo	116
4.2 A escola como espaço institucional da gestão	118
4.2.1 O princípio democrático como fator facilitador da gestão	120
4.2.2 Fatores facilitadores da gestão relativos à interpessoalidade	127

4.2.3 Fatores facilitadores da gestão relativos às competências pessoais necessárias ao desempenho da atuação	131
4.2.4 Fatores limitadores da gestão	135
4.3 Significados da gestão escolar: as representações construídas pelos gestores	144
4.3.1 As representações do cargo de gestão escolar por meio da experiência vivida	145
4.3.2 As representações da comunidade sobre a gestão	163
4.4 A mediação de conflitos como prática da gestão escolar	172
4.4.1 O papel da gestão por mediação	172
4.4.2 A preparação para atuar de forma mediadora como gestor	175
4.4.3 Os tipos mais comuns de conflitos presentes no cotidiano da escola e da gestão escolar	180
4.4.4 A mediação de conflitos como desafio à prática da gestão escolar	199
4.5 As experiências emocionais no cotidiano da gestão escolar	204
4.5.1 As emoções mais frequentemente experimentadas pelos gestores escolares no contexto da gestão	207
4.5.2 O papel das emoções na mediação dos conflitos	215
4.5.3 Os impactos e implicações das situações de conflito nas emoções fora do ambiente da gestão	221
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES	259
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	260
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas	263

1 INTRODUÇÃO

A administração escolar e a sua importância para a sociedade vêm de longa data. O interesse é naturalmente decorrente da relação que ela estabelece com os resultados da educação, diante da expectativa que a repercussão da qualidade dos serviços educacionais gera sobre o desenvolvimento da sociedade de maneira geral, por meio dos processos de formação das gerações submetidas aos procedimentos escolares.

O discurso da importância da aplicação da administração ao ambiente escolar justifica-se diante do fato de ser a educação compreendida como direito básico e fundamental que permite a criação das condições necessárias para o desenvolvimento humano. Isso se dá por meio do cultivo de oportunidades para a criatividade, para a construção do pensamento crítico, para a aquisição de atributos subjetivos importantes, como autoconfiança e autoestima, bem como para a capacidade de caráter intersubjetivo que ela proporciona. Nesse sentido, a educação concentra em si o potencial para desenvolver a tolerância, o diálogo e as mudanças atitudinais responsáveis pela constituição de respostas positivas à ruptura dos padrões de sociabilidade estimulada pela complexidade das relações sociais, por meio da negociação e do aprendizado de soluções pacíficas para a diversidade de conflitos que emergem.

De acordo com Maia (2020), estudos recentes mostram que o campo de conhecimento da administração escolar no Brasil pode ser visto sob dois paradigmas: o que privilegia a gestão empresarial e o que enfoca a gestão democrática. O primeiro, prevalecente até os anos 1980, tinha como objetivo promover a construção do conhecimento teórico responsável pela configuração do campo teórico específico voltado para a escola, num movimento que simultaneamente introduzia uma teoria da Administração Escolar, discutia a gestão escolar pelo viés das funções do diretor e pretendia erigir uma Administração Escolar crítica (MAIA, 2020).

Os estudiosos pioneiros da administração escolar, cujos trabalhos datam das primeiras décadas do século XX, são o norte-americano John Franklin Bobbit, com a obra *"The Curriculum"*, escrita em 1918, e os brasileiros José Querino Ribeiro, que escreveu *"Fayolismo na administração das escolas públicas"*, em 1938; Antônio de Arruda Carneiro Leão cuja obra *"Introdução à administração escolar"* foi escrita em

1939; Manoel Bergstrom Lourenço Filho com obra de 1963, *Organização e administração escolar*, e Vítor Henrique Paro que escreveu em 1986, a obra. “*Administração escolar: introdução crítica*”. O enfoque de tais estudos era a aplicação da racionalidade das organizações empresariais às instituições educativas. Tratava-se de estudos descritivos, exposição de teorias e análise de modelos de organização escolar — todos com base taylorina, fayolina e fordiana¹ — sobre aspectos como currículo, estrutura hierárquica, elementos e princípios gerais da administração aplicáveis à instituição escolar, forjando uma base teórica administrativa empresarial e, portanto, de caráter técnico (BITAR; VICENTE, 2020; MAIA, 2020). Havia a preocupação com a administração escolar sob os pressupostos do efeito de eficiência advindo da racionalização e do resultado positivo sobre a qualidade do serviço e, digamos, do produto. Para isso, foi necessário observar a coordenação e a sincronização das funções administrativas — em seu sentido mais amplo — com vistas à obtenção do melhor desempenho possível, notadamente sob a atuação do dirigente ou diretor.

Em que pesem as críticas e as recusas posteriores às limitações dos pioneiros, esse é um importante ponto de partida não apenas para a compreensão das atividades que ocorrem no ambiente educativo, mas já como possibilidade de percepção da noção mediadora da gestão escolar, nos termos defendidos por Paro (2010) sobre a necessidade de que todo o esforço administrativo escolar deva ser guiado pela melhor forma de obter os resultados propostos.

Ainda conforme Maia (2020), o segundo paradigma substitui o anterior e concebe a especificidade da escola sob a égide dos processos democráticos em curso no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980. Contudo, ressalte-se, que essa possibilidade se constituiu a partir de princípios constitucionais, conforme o inciso VI, do artigo 206, da Carta Magna, o que o levou a ser visto como paradigma da gestão escolar democrática. Nele, ganha destaque o cotidiano da escola, e esta passa a ser vista sob um novo formato que é o trabalho de forma coletiva e participativa. Contudo, ainda que aberto um novo horizonte para os estudos da instituição escolar, esses mantiveram como suporte a produção teórica do paradigma anterior, o que conferiu ao campo um caráter dual (MAIA, 2020).

¹ Refere-se à influência da escola de Administração Científica representada pelos princípios propostos por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), Jules Henry Fayol (1841-1925) e Henry Ford (1863-1947), sobre os estudos educacionais até a primeira metade do século XX.

Considerando o exposto, dos anos 1990 em diante, a referência à gestão escolar inclui, a partir do reconhecimento da dualidade paradigmática aplicada aos estudos de Administração Escolar, as ações diretamente ligadas à atividade e seus fins pedagógicos e as que lhe dão suporte. Admite-se, assim, o aspecto singular do cotidiano e, ao mesmo tempo, adota-se para a gestão escolar o sentido baseado na concepção de administração como mediação. Esta é vista como possibilidade de realização de um trabalho com vistas a atingir sua excelência, portanto, feito da melhor forma possível. O êxito seria provocado pela não restrição às atividades-meio e pelo envolvimento de todos os processos que permitem a sincronização das diversas funções na busca de atingir os objetivos da atividade-fim, cuja relevância é socialmente indiscutível, nos termos enunciados por Paro (2010) e reforçados por Lück (2009), Libâneo (2015) e outros autores.

Discutir aspectos que compõem a gestão da escola encontra respaldo na ênfase reiterada aos cargos e aos encargos que lhe são inerentes, em virtude da valorização atribuída à função escolar, dentro do âmbito do cotidiano escolar como ponto de partida. Sob esse ponto de vista, é sobre o principal gestor que muitos estudos vão jogar luz, considerando que ele responde pela administração escolar, proporciona senso de direção aos âmbitos relacionais internos e externos relativos à escola e encaminha processos que levam a escola a cumprir sua função institucional a contento. É ele a quem, na condução dos trabalhos da gestão, cumpre realizar o que se espera como desempenho da escola (SAMMONS, 2008; LÜCK, 2009; PARO, 2010; PARENTE; CONCEIÇÃO, 2011; GAWLIK, 2018).

O caráter democrático introduzido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 gerou grandes mudanças nos processos de gestão, notadamente o caráter coletivo da gestão do processo educacional, como essência da democratização da escola. Tal dispositivo legislativo constituiu-se em base para a compreensão das transformações verificadas na concepção global da educação no Brasil e do impacto produzido sobre a gestão escolar, tanto em termos organizacionais quanto em termos do relevo dado à subjetividade dos principais atores nela envolvidos (MAIA, 2020). Nesse sentido, a democratização da educação e dos estudos educacionais não se refere exclusivamente ao trabalho coletivo realizado no ambiente escolar, mas à oferta de educação de qualidade a todos os que dela precisam, conforme Lück (2009), por meio

da colaboração dos atores que nele atuam e da oportunidade de ouvir os dirigidos, buscando compreender o cotidiano e a produção do conhecimento educacional como campo de realidades multipolarizadas e multidimensionais (MAIA, 2020).

As transformações que tiveram início a partir do processo de abertura democrática, inicialmente verificada no âmbito político do Estado desde as duas últimas décadas do século XX, gradativamente se disseminaram pelas demais relações sociais. Tal expansão explica-se por meio do magnetismo semântico representado pela democracia, ao atrair com seus princípios a participação por parte de mais e mais sujeitos nos processos de tomada de decisão que têm lugar nas famílias, nas comunidades e nas organizações.

Do ponto de vista da educação, ter a democracia como diretriz introduziu a possibilidade de superação do modelo tradicional, centralizador e unilateral em termos decisórios sobre os processos pedagógicos e administrativos no âmbito escolar. O paradigma democrático incentiva o envolvimento de todos que compõem a escola, sem, contudo, prescindir da atuação do gestor como liderança administrativa por mediação. É neste sentido que é reiterada a importância do gestor como sujeito deste estudo, uma vez que a função diretiva — um dos componentes da gestão, embora tradicionalmente considerado como o mais importante — ressalta a necessidade de observação da gestão democrática na escola, sem ignorar a ampla participação de todos que fazem parte do seu cotidiano, atentando para o caráter coletivo da gestão como elemento democrático a ser considerado.

Por equipe de gestão ou simplesmente gestores, compreendem-se os diretores assistentes ou auxiliares, os coordenadores pedagógicos, os supervisores, os orientadores educacionais e os secretários escolares. No que diz respeito ao cargo de direção, este se refere ao profissional a quem compete liderar e organizar o trabalho dos que atuam na escola, orientando-os para o desenvolvimento de um ambiente promotor do objetivo final da atividade educacional, a aprendizagem e a formação dos alunos, com vistas a atingirem o melhor desempenho possível e estarem aptos ao enfrentamento dos desafios inerentes à sua condição de cidadãos partícipes da vida em sociedade (LÜCK 2009; PARENTE; CONCEIÇÃO, 2011; SOARES; TEIXEIRA, 2006; THODY *et al.*, 2007; DOGARU; NEACSU, 2014).

Assim, para fins deste estudo, todas as referências ao gestor consideram o cargo de direção, isto é, do gestor principal, aquele que legalmente responde pelas

atividades administrativas (ou atividades-meio) e pelas atividades pedagógicas (ou atividades-fim). Tal atuação engloba os espaços intra e extraescolares, a convivência institucional com o corpo docente, discente e funcional (burocrático, pedagógico e de manutenção), com as famílias, com a comunidade do entorno da escola e com as instâncias superiores do sistema de ensino. Esses sujeitos compõem uma realidade particular à escola como organização, criando em seu cotidiano — e para a lida funcional diária do gestor — situações marcadas pelo multifacetamento que lhe é inerente e transformando-a em complexidade social, política, cultural, institucional, geográfica e tecnológica (CLARKE; OLDONOGHUE, 2017; MERRIAM; BIEREMA, 2014), conforme prevê o paradigma democrático da Administração Escolar.

Os aspectos que caracterizam o multifacetamento da realidade escolar influenciam as práticas, os resultados da gestão e as próprias relações do cotidiano escolar, definidas por interesses conflitantes que incidem de modo difuso sobre o fazer gerencial observado na escola. Logo, o gerenciamento adquire novos contornos, os quais demandam ação dialógica, postura compatível com os princípios da democracia em ambiente de variação contextual. Diante disso, o contexto escolar é atravessado por dilemas multifatoriais, dispostos como peças de um jogo de convivência e de conflitos que coexistem em espaço permeado por distinções de cunho intergeracional, interinstitucional e intercultural (CECCON *et al.*, 2009; ABRAMOVAY, 2012; TEIXEIRA; RECHE; LUCENA, 2017), descritos como fatores facilitadores ou limitadores da gestão.

Dessa forma, ao complexo cenário de gestão e à sua peculiar natureza social, que se manifesta em situações clássicas e derivadas da relação ensino-aprendizagem, contextualizada no espaço da escola, foi acrescentada a elevação no grau de multiplicidade dos atores. Por conseguinte, exigem-se da equipe gestora — e de modo particular do gestor principal — novas formas de lidar não apenas com as demandas de natureza organizacional da esfera educativo-pedagógica, mas também com questões que envolvem sua própria subjetividade. Estas últimas geram implicações de natureza emocional e psíquica, as quais, por sua vez, resultam em insegurança, em impasses e em dúvidas oriundas de situações com as quais cotidianamente se depara (LIBÂNEO, 2001; CECCON *et al.*, 2009; PARO, 2010; ABRAMOVAY, 2012; HOY; MISKEL; TARTER, 2015; POUBEL; JUNQUILHO, 2015; MOURA, 2016; TEIXEIRA; RECHE; LUCENA, 2017). Nesse aspecto em particular, a

emocionalidade característica do ambiente escolar (MARCHESI, 2008) interfere de modo significativo sobre a atuação gestora, somando-se ao fato de que “a maioria dos cargos públicos envolve demandas de trabalho emocionalmente intensas” (SILVA, 2021, p. 563).

Nesse sentido, supôs-se ser possível encontrar nos conflitos o germe de parte das situações que envolvem a necessidade de pensar a administração escolar como mediação e não apenas como burocracia. Foram tomados como base autores que mostram maneiras como se dá essa forma particular de gerir a organização escolar em seus meandros, tais como Paro (1998), Lück (2009) e Libâneo (2001), adentrando as particularidades do cotidiano da gestão escolar, especificamente em condições democráticas e participativas, sob a ótica de Marchesi (2008).

Diante disso, foi possível inferir que o caráter de mediação atribuído à gestão (ainda que alguns autores defendam a coexistência da gestão centralizadora com a predominante gestão democrática e participativa), e a adoção de estratégias organizacionais comprometidas com a participação, passam pela realização do esforço coletivo, naturalmente próprio da educação, diante do papel institucional da escola para prover a aprendizagem e a formação de cidadãos (NARDI; REBELATTO; GAMBA, 2013; SILVA; SILVA; SANTOS, 2016; BATISTA, 2018; HONORATO, 2018).

É nesse sentido, portanto, que, embora a oposição entre gestão democrático-participativa e gestão centralizadora-burocrática possa ser demonstrada por meio de estudos que têm como enfoque a tensão gerada pelos atuais cenários de complexidade que transformam o cotidiano da gestão, foi possível colocar a mediação como possibilidade administrativa (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009; CHRISPINO, 2007; DINIZ, 2014; MILITÃO, 2015; FISCHER *et al.*, 2017; HONORATO, 2018), e isso se deve em parte à incapacidade de diálogo que se apresenta em situações de conflito, ressalte-se.

Para tanto, foi necessário ir em busca de elementos considerados necessários ao desembaraço da questão, como o são as típicas situações de conflitos que emergem no cotidiano da gestão escolar. Tais elementos demonstraram ser capazes de impor ao gestor a responsabilidade de administrá-los e, simultaneamente, de lidar com as implicações emocionais que se colocam a ele individual e subjetivamente. Os conflitos se fundamentam em situações que confrontam os interesses dos sujeitos que fazem parte da dinâmica escolar. Sua administração por mediação, como papel

primordial do gestor escolar, ultrapassaria a convencional postura institucional da gestão burocrática, trazendo implicações para a gestão das emoções dos gestores no cotidiano de sua prática profissional.

Numa aproximação conceitual, na forma de tipificação nas ocorrências próprias do contexto escolar, ainda que tais conflitos ocorram com acentuada frequência nas relações sociais de forma geral, Siew e Jones (2018) preconizam que, no espaço educacional, é possível tipificá-los como próprios dos sistemas administrativo, pedagógico e humano e como resultantes da inter-relação dos atores em sua diversidade institucional ou como conflitos interpessoais, intrapessoais, intragrupo e intergrupais, a envolver valores (TRIGO; COSTA, 2008). Com base nisso, os conflitos são identificados quanto às suas fontes geradoras e quanto aos níveis de origem, notadamente aqueles que emergem com maior recorrência nos ambientes organizacionais — seja por motivações institucionais ou políticas — de forma geral. Contudo, os conflitos são vistos como desafios impostos à gestão escolar, os quais exigem a mediação como estratégia, não apenas para resolvê-los, mas para gerenciá-los, reorientando as relações sociais, conforme alertam Paro (1998, 2010), Chrispino (2007), Msila (2012), Fialho e Tsukamoto (2014), Amorim (2017), Nikolaou (2018).

De forma indireta, os conflitos exigem também o gerenciamento e a reorientação das emoções. Com base nisso, emergiu um questionamento acerca da forma como as experiências emocionais dos gestores escolares exercem influência sobre o processo de mediação em situações de conflitos, ocorridas no cotidiano da sua atuação profissional. Por conseguinte, o estudo teve como enfoque as emoções no cotidiano da prática profissional do gestor escolar. O pressuposto central foi o de que as experiências emocionais vividas são capazes de influenciar atitudes e comportamentos, ou seja, poderiam produzir impacto sobre decisões gerenciais. Compreendê-las, então, implica desvelar sua importância como fatores facilitadores ou, por oposição, limitadores da atuação profissional gestora, somados às implicações diretas sobre a condição individual do gestor, nos âmbitos familiar e pessoal.

O estudo buscou compreender as emoções experienciadas de modo subjetivo pelo gestor frente às questões cotidianas da atuação profissional da direção escolar. Grosso modo, muitas emoções resultam de situações conflituosas que têm origem em fontes diversas e específicas ao ambiente escolar, das quais derivam consequências que afetam seus estados mentais e físicos. Para a compreensão das emoções no

ambiente organizacional, lançou-se mão de estudos de Grandey, Tam e Brauburger (2002), Silva (2009, 2021), Bernardes e Marcondes (2009), Sobral (2010), Ashkanasky e Dorris (2017) e Rodrigues e Gondim (2014). Sobre fatores desencadeadores de emoções do gestor escolar, a contribuição veio dos trabalhos de Marchesi (2008), Poubel e Junquilha (2015), Resende (2016), Martins e Machado (2016), Fischer *et al.* (2017), Soares e Jardim (2019) e Maffia e Pereira (2019).

O contexto do estudo foram 11 escolas do sistema de ensino estadual e municipal do ciclo da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio), mais especificamente das modalidades Fundamental II e Ensino Médio, localizadas na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. Essas escolas estão distribuídas pelas regiões urbana e rural, em quatro zonas da cidade (Norte, Sul, Leste e Sudeste).

O estudo das experiências emocionais dos gestores na mediação dos conflitos durante a atuação profissional leva em conta a singularidade do ambiente escolar e o elevado número de situações geradoras de dilemas e desafios típicos de tal ambiente. Estes dois fatores levam à inferência acerca de sua capacidade de incidir sobre os resultados que, por sua vez, são associados à qualidade do ambiente influenciado pela gestão, e são frequentemente apresentados como impasses entre gestores e docentes, gestores e discentes, gestores e famílias, gestores e comunidade externa à escola, seja sob a forma de ações reivindicatórias, seja por meio dos dados que expressam o rendimento escolar, estes representados por meio de índices anuais de aprovação e evasão escolar, para as duas esferas de ensino pesquisadas (SAMMONS, 2008; SOARES; TEIXEIRA, 2006; TRIGO; COSTA, 2008; TRAGTENBERG, 2018; LEME, 2010; OLIVEIRA; WALDHELM, 2016).

Assim, são pressupostos do estudo:

Pressuposto 1: os conflitos que emergem no cotidiano da gestão escolar levam o gestor a adotar a mediação como prática da sua atuação profissional.

Em termos gerais, os conflitos se apresentam como consequência da interação humana e exigem superação racional mediadora. Sob o ponto de vista do ambiente escolar, os conflitos se constituem em choque de interesses e impõem resolução via meios administrativos, visando propiciar o alcance do objetivo final da instituição educativa. Contudo, o ambiente escolar se caracteriza como eminentemente

emocional (MARCHESI, 2008) e, como espaço da administração pública, demanda intensidade emocional específica, levando o gestor ao que se denomina de liderança emocional, como parte das respostas que têm efeito sobre o desempenho organizacional (SILVA, 2021), o que relaciona os conflitos inerentes ao ambiente escolar e a carga emocional que lhe é específica.

Na introdução de pesquisa sobre conflitos no campo político, Gurr (1985) afirma que os conflitos são processos sociais cuja natureza envolve valores contraditórios e carregam em seus atos intenso conteúdo emocional. Ora, assim, como em outros campos da atividade social humana, no espaço escolar há a fusão da emocionalidade que lhe é própria com a propensão à ocorrência de conflitos como processos sociais em espaços de sociabilidade e interação humanas. Dessa forma, os conflitos decorrem de fontes diversas, tais como das incompatibilidades interpessoais entre membros dos grupos, produtoras de emoções individuais ou experiências emocionais, como ansiedade, desconfiança, frustração e medo. Também há os conflitos ligados ao desempenho de tarefas, às divergências acerca do seu conteúdo e dos seus objetivos, da interpretação dos fatos, ou dos conflitos de processo, isto é, desacordos sobre como a realização das tarefas deve acontecer.

Conforme Chukwuma (2018), identifica-se, no contexto das relações de trabalho na escola e na sua gestão, a presença de conflitos capazes de demarcar a necessidade de ações de controle relativas às condições de trabalho, a questões disciplinares e a outras questões de ordem prática, tais como a alocação de recursos. Esses conflitos repercutem na tomada de decisão (CHRISPINO, 2007; JOHDI; APITREE, 2012; NIKOLAOU, 2018) do gestor, levando-o à necessidade de serem gerenciados, assim como seus efeitos, resolvendo-os, reduzindo-os ou transformando-os em situações de aprendizagem. Chrispino (2007) compreende como sendo não apenas uma forma vantajosa de racionalizar as estratégias de competência e de cooperação no ambiente da escola. Em consonância com ele, alerta Paro (2010) que a mediação, como forma de atuar frente aos conflitos que ocorrem no interior da escola, realça o caráter pedagógico desses conflitos e permite a compreensão da gestão escolar como processo. Ou seja, observa o autor que mediar não se constitui em mero processo, mas é aquele que perpassa todos os outros processos ligados à gestão escolar, e que levam à concretização do objetivo educativo.

Pressuposto 2: o gestor vivencia experiências emocionais nos processos da gestão escolar que trazem implicações em sua atuação profissional.

Na sua forma mais comum de compreensão, o conceito de emoções envolve a presença de acontecimentos que produzem reflexos subjetivos, de natureza física ou química, cuja origem é cerebral. São, portanto, respostas individuais a estímulos diversos. Com isso, embora possa ser vista como conceituável, é ainda corrente a ideia de que não é possível chegar-se a uma síntese para um conceito unitário de “emoções”. A dificuldade tem como uma de suas justificativas a subjetividade das experiências emocionais, as quais podem levar a uma variedade de significações individuais, diante da individualidade com que cada pessoa experimenta as emoções, seja no ambiente da vida privada, seja no âmbito do trabalho. Contudo, é patente o fato de as experiências emocionais terem presença constante na vida humana (SOBRAL, 2010; RODRIGUES; GONDIM, 2014; ASHKANASY; DORRIS, 2017). Se, em toda sorte de eventos humanos ou naturais constata-se a presença de emoções, em situações conflituosas elas se constituem em onipresença quase obrigatória.

De modo particular, na prática da gestão da escola, detectam-se fatores passíveis de desencadear emoções que emanam das mais diversas situações estimuladoras, consideradas facilitadoras ou limitadoras das atividades gerenciais. Isso é possível de ocorrer diante do conteúdo que apresentam as situações clássicas do ambiente, tornando-o complexo e emocional (LIBANÊO, 2001; MARCHESI, 2008). Assim, fatores legais e regimentais (como leis e portarias) somam-se a outros vetores de complexidade existentes dentro do quadro relacional do contexto institucional em que o gestor atua cotidianamente, tais como a convivência com os docentes, com os outros componentes da gestão, com os agentes de manutenção, com os alunos, com as famílias e com o ambiente de vulnerabilidade social eventualmente presente no entorno de escolas públicas e, por fim, com as instâncias superiores (na forma de metas a serem batidas e de índices a serem alcançados).

Tais elementos transformam-se, assim, em fatores geradores de tensão, de demandas emocionais diversas, a partir de controvérsias e disputas, que levam à geração de conflitos. Estes vão incidir diretamente sobre o cumprimento da função gestora e sobre a convivência com as singularidades físicas, políticas, econômicas e

sociais (RESENDE, 2016; MARTINS; MACHADO, 2016) de cada escola, influenciando no modo como o gestor responde individual e subjetivamente, na forma de emoções, embora os significados sejam construídos e compartilhados em termos sociais (GERGEN, 2009; SCOTT, 2010; MIGUEL, 2015).

Sob essa ótica, os estudos da Psicologia acerca da inteligência emocional contribuem para tornar inteligíveis as respostas emocionais do gestor no âmbito da sua atuação profissional. Tais estudos enfatizam a capacidade dos gestores em refletir sobre as emoções que sentem e, a partir disso, em aplicar respostas e soluções aos desafios que a gestão vivencia cotidianamente (SILVA, 2021). Assim, considera-se que as respostas emocionais subjetivas do gestor escolar têm como resultado processos considerados importantes na condução da gestão, não apenas diante da necessidade de mediar os conflitos, mas em outros contextos.

Contudo, conforme Gross (2013) também há implicações negativas das experiências emocionais advindas dos processos gerenciais, notadamente aqueles malconduzidos. Essas implicações negativas apresentam-se em três níveis: a) as implicações que passam pelos aspectos psicológicos, como consequência da ausência de regulação emocional, sob a forma de psicopatologias ou de estados emocionais problemáticos (transtornos de ansiedade, do humor ou de personalidade limítrofe); b) as implicações físicas, que podem acontecer por meio de patologias no esqueleto (fibromialgias) e de doenças coronarianas (distúrbios cardiovasculares); e c) sociais, na forma de conflitos duradouros. Para Gross (2013), nos casos em que situações levam a emoções negativas, é importante o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional por reavaliação, a qual leva os indivíduos a desenvolverem relações positivas com os outros, com os seus pares, com quem dividem gostos e afetos, para os casos de implicações sociais.

Pressuposto 3: a gestão por mediação e as experiências emocionais do gestor auxiliam na solução dos conflitos no ambiente escolar.

As emoções vividas pelos gestores no cotidiano da sua atuação profissional podem contribuir em diferentes aspectos no que se refere às situações de conflito e sua mediação. O potencial das experiências emocionais diz respeito ao controle de reações não momentâneas, as quais podem vir a se constituir em novos conflitos e

redundar em situações que ameacem o gestor física, mental e socialmente. Como já citado, isso diz respeito à capacidade reflexiva das situações, da qual é possível identificar e extrair a geração de conhecimento e a criação de um repertório a ser utilizado em contextos diferentes (SILVA; GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO, 2010).

Do ponto de vista da interpessoalidade, o potencial das experiências emocionais corresponde à geração de empatia, essencial em processos que visam traduzir a gestão em soluções de conflitos que pedem respostas humanizadoras e de longo prazo. É o caso da formação dos alunos ou a recuperação daqueles que se desviaram das atividades pedagógicas. Dessa forma, as experiências emocionais funcionam como um dispositivo pedagógico que ajuda a manter o controle da situação e o autocontrole do gestor, e o permitem definir ações como respostas e encaminhamentos. Reafirma-se, pois, a proposta de Gross (2002) acerca da regulação emocional, notadamente por reavaliação.

Em outra frente, chama-se a atenção para o trabalho emocional como parte da contribuição sociológica. Trata-se da relação que o gestor tem com as suas emoções e com as emoções dos outros, estabelecida por meio da percepção e da análise dos respectivos estados emocionais, o que o leva ao “exercício de habilidades emocionais no trabalho” (SILVA, 2021, p. 564).

Assim, põe-se em relevo a contribuição do construcionismo social, que afirma a influência da cultura sobre as emoções e, em consequência, sobre as ações que se seguem a elas. O gestor, pelo processo de consciência e de regulação emocional, incorpora a resposta emocional que a cultura corporativa da instituição escolar introjetou em sua forma de agir. Por meio dela, o gestor age como se espera que aja um líder. Portanto, o aprendizado é fomentado mediante o que a experiência emocional (positiva ou negativa) o tenha ensinado, fazendo-o adotar uma postura melhor diante das diversas situações que viva em quaisquer contextos, sejam eles organizacionais ou não (SILVA, 2009).

Os pressupostos do estudo sustentam o argumento de tese, a saber, que a compreensão das experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos tem importante papel em sua atuação profissional. Ou, dito de outra forma, a compreensão das experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos pode ser utilizada na sua atuação profissional, permitindo geri-las em suas interações sociais com o conjunto formado pelos sujeitos

que compartilham do funcionamento da organização escolar, promovendo benefícios à saúde emocional do gestor e propiciando-lhe maior eficiência ao lidar com as demandas inerentes ao desempenho de sua atuação profissional, notadamente aquelas oriundas da complexidade e da diversidade de atores e de situações com os quais tenha que conviver diariamente.

Neste estudo, buscou-se responder ao seguinte questionamento: **como os gestores escolares vivenciam experiências emocionais na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional?** Por conseguinte, **o objetivo geral do estudo foi compreender as experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos em sua atuação profissional, e a partir deste intuito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:**

- a) Identificar o processo de mediação de conflitos experienciados pelo gestor no cotidiano da gestão escolar;
- b) Caracterizar as experiências emocionais (desencadeadas por situações de conflitos intra e extramuros escolares) vivenciadas na atuação gestora da direção;
- c) Identificar as implicações das experiências emocionais na atuação do gestor escolar;
- d) Caracterizar o papel da gestão por mediação e as experiências emocionais na solução de conflitos em espaços escolares.

Ressalta-se que, quando se pensa em gestão organizacional, a manifestação de emoções já foi mal-recebida, ou pelo menos há percepção de resistência a ela. Mais do que isso, a manifestação de emoções em tal circunstância foi vista como inapropriada, conforme a influência weberiana do mito da racionalidade sobre a administração (SILVA, 2021), ainda que os sentimentos (emoções decorrentes da execução dos processos da organização) se misturem, por assim dizer, aos preceitos (as normas procedimentais, organizacionais e relacionais; a hierarquia; as crenças e valores compartilhados) estes compreendidos como a variável cultural predominante na organização (BERNARDES; MARCONDES, 2009) escolar. Dessa forma, no âmbito da atividade de gestão escolar, mais que inadequada, a manifestação de emoções é tradicionalmente vista como dispensável, por predominar a crença de que

estas não exercem efetivo papel na atuação da direção, de modo particular na solução de situações de conflitos. Todavia, na contramão de tais teorias, reconhece-se que, em virtude da intensidade da interação social, a presença das emoções é uma das características que tornam peculiar a dinâmica do cotidiano da escola (MARCHESI, 2008).

De modo geral, as emoções, independentemente da forma como são vistas (se sob a ótica fisiológica, psicológica ou social), apresentam-se como uma constante na atividade profissional do gestor escolar (MARCHESI, 2008; SILVA, 2009), assim como em todos os âmbitos da vida humana. Nesse sentido, neste estudo, considera-se a humanidade do gestor escolar por sentir, chorar, sorrir, sofrer, ter emoções, enfim, no cotidiano do seu trabalho.

As contribuições deste estudo alcançam os âmbitos teórico e prático. Do ponto de vista teórico, o estudo propõe a utilização de epistemologia de base construcionista sobre as experiências emocionais do gestor escolar no campo dos estudos organizacionais, reconhecendo a influência do contexto sobre a manifestação das emoções. Do ponto de vista prático, é capaz de ampliar a compreensão sobre o modo como a atuação profissional sofre a influência das experiências emocionais, incidindo especificamente na capacidade do gestor escolar de reconhecer e de manejar suas emoções, com a tripla finalidade de promover a função social da escola na formação de cidadãos aptos a lidar com o diferente e o complexo, de desempenhar sua função profissional atendendo aos preceitos legais e sociais dos relacionamentos que trava e, por fim, de manter sua saúde emocional mesmo em situações de tensão geradas no cumprimento da sua atuação institucional.

Quanto à organização, esta tese está estruturada em cinco capítulos. O **primeiro** possui caráter introdutório e apresenta, de forma sucinta, o tema e a problematização, a justificativa para o estudo, os pressupostos que constituem o argumento de tese, os objetivos e a organização da tese.

O **segundo capítulo** apresenta a fundamentação teórica referente ao contexto de atuação do gestor e escolar, ao seu cotidiano de trabalho e à sua atuação na mediação de conflitos. O cotidiano de trabalho do gestor escolar é explorado a partir das suas dimensões institucional, social, política e comportamental. Já os conflitos são conceituados e tipificados de maneira geral e de maneira específica ao cotidiano da gestão escolar.

O **terceiro capítulo** refere-se à descrição do caminho metodológico da pesquisa. É apresentada a caracterização da pesquisa, pautada no construcionismo social, assim como o método das narrativas, o contexto das escolas e os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados. Também se explica o processo de coleta de dados, baseado na entrevista qualitativa em profundidade, e de análise do material coletado, por meio da análise do conteúdo narrativo.

O **quarto capítulo** desenvolve a análise interpretativa e compreensiva dos dados. Inicialmente, são narradas as histórias profissionais e formativas dos gestores, bem como a sua forma de provimento no cargo. Em seguida, parte-se para a exploração da escola como espaço institucional da gestão, identificando-se os fatores facilitadores e limitadores dessa gestão. O próximo tópico discutido são os significados da gestão escolar com base nas experiências vividas pelos próprios gestores e nas representações feitas pela comunidade. Por sua vez, aborda-se a mediação de conflitos como prática da gestão escolar, explorando o seu papel, a preparação necessária para desempenhá-la, os tipos mais comuns de conflitos presentes na escola e no cotidiano da gestão e o desafio de encampar a mediação de conflitos nesse contexto. Finaliza-se a discussão refletindo sobre as experiências emocionais no cotidiano da gestão, incluindo as emoções mais frequentes, o seu papel na mediação de conflitos e os impactos das situações conflituosas fora do ambiente da gestão.

Por fim, **no quinto capítulo**, são apresentadas as considerações finais. Estas recapitulam os principais achados da pesquisa, as escolhas metodológicas realizadas; destacam as contribuições e as sugestões para estudos posteriores; e apontam algumas conclusões decorrentes da análise dos resultados da pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os elementos teóricos que fundamentam a tese e mostram distintas perspectivas acerca do contexto e cotidiano da atuação gestora escolar. Na primeira seção, apresenta-se o contexto da atuação profissional do gestor escolar; na segunda, abordam-se as dimensões do cotidiano da prática gerencial escolar; na terceira, enfocam-se os dois elementos que se constituem no foco da atuação gestora: os conflitos e a mediação; e, por fim, na quarta seção, aborda-se o campo emocional como eixo do contexto comportamental da atividade profissional do gestor escolar.

2. 1 O contexto da atuação do gestor escolar

Administração e *gestão* são palavras que têm origem no latim. *Administrare* significava gerir algo, de forma que sejam defendidos os interesses de quem desse algo tenha a posse. Por sua vez, *gerere* significa governar, conduzir. Percebe-se que o primeiro termo é uma forma restrita do segundo ou uma aplicação deste. Por conseguinte, embora pareçam sinônimos, *administração* e *gestão escolar* têm sentidos distintos. Para alguns estudiosos, a gestão consegue dar conta da finalidade da ação educacional pelo conteúdo dialógico que possui, enquanto para outros há a compreensão da ação administrativa escolar como uma atividade reduzida aos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial.

Conforme a legislação pertinente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 61, nos incisos II e III, respectivamente, prevê que são considerados trabalhadores da educação escolar básica aqueles que portam diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, assim como mestres ou doutores nas mesmas áreas, e aqueles trabalhadores em educação, que portam diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2017, p.21).

Para fins deste estudo, o sujeito principal é o diretor escolar, entendido como principal gestor da instituição educativa, em termos administrativos afeitos à sua eficiência. Ao discutir os aspectos que compõem a gestão da escola, o estudo refere-se à atuação do gestor principal como parte do trio (ou trindade gestora) que empreende esforços administrativos da atividade educacional e que a coordena: o

diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino (POLATO; NADAL, 2010; SANTOS, 2012). Ressalta-se que a presença da trindade gestora não possui unanimidade de aplicação. Ela vai definir-se a partir da forma como cada sistema de ensino a concebe.

Nesse sentido, a menção ao gestor escolar se refere ao diretor ou, em inglês, *school principal*. A denominação de gestor principal é atribuída quando se avalia a capacidade do gestor em ultrapassar os limites burocráticos da administração, tornando-a gestão (PARO, 2010), justamente por colocar em prática a política pública educacional. Com isso, o enfoque recai sobre suas ações, centradas nos âmbitos administrativo, pedagógico e dos recursos humanos que fazem parte da escola, embora em função do caráter democrático, em tese implantado na gestão escolar pós-1988 no Brasil, o trabalho coletivo presida a organização da função educativa.

Do ponto de vista coletivo, a atuação da equipe gestora dá-se diante do envolvimento e dos compromissos assumidos funcionalmente com o ensino-aprendizagem dos educandos, buscando criar estratégias e inovar as atividades que dizem respeito ao cotidiano escolar para garantir o equilíbrio entre o que é prescrito como burocracia e o que é pedagógico (BARBOSA, 2019). Dessa forma, ao corpo gestor cabe:

[...] [a] responsabilidade de estabelecer conexões entre teorias e práticas pedagógicas, tomar decisões corretas e acertadas acerca da implantação de políticas educacionais para a escola, aproximar cada vez mais a comunidade externa da instituição escolar, criar estratégias didático-metodológicas que promovam um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para os alunos, tornar o projeto político-pedagógico da escola um instrumento eficiente de construção e ação coletiva; bem como assessorar pedagogicamente os docentes em suas atividades laborais, investindo maciçamente na formação continuada dos mesmos para a conquista de resultados satisfatórios (SANTOS, 2012, p. 7).

Do ponto de vista das atribuições individuais, os membros do grupo gestor são definidos a partir das funções que desempenham no cotidiano da escola, por meio da legislação que institui como critério no Artigo 64, a LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino,

garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2017, p. 22).

No Quadro 1, discriminam-se o cargo e a função dos componentes da trindade gestora, conforme Santos (2012).

Quadro 1 - Identidade profissional (cargo) e funcional (função) dos gestores escolares

Identidade Profissional	Identidade Funcional
Diretor	Responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder que garante o funcionamento da escola.
Coordenador pedagógico	Profissional que responde pela formação dos professores.
Supervisor de ensino	Representante da Secretaria de Educação que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

Fonte: Santos (2012).

Como o principal gestor, o diretor define-se como o membro da gestão que possui posição de liderança (SANTOS, 2012). A relação que o diretor estabelece com a equipe e com a comunidade escolar como um todo, em termos de coexistência e cooperação, é fundamental para que os resultados esperados em forma de expectativas sociais sejam atingidos, ou seja, que a formação como finalidade da natureza específica da educação seja atingida. Sob o ponto de vista institucional, a função essencial do gestor é organizar os processos e assumir a condução destes, encaminhando a solução de questões que envolvem e interferem no cotidiano das práticas educacionais, atuando em conformidade com os princípios da gestão democrática e estabelecendo relações com os sujeitos que influenciam direta ou indiretamente no cotidiano da escola.

Lück (2009) enfatiza que, enquanto sistemas, os âmbitos administrativo, pedagógico e dos recursos humanos na escola visam responder três tipos de demanda. Em primeiro lugar, há as demandas de questões materiais, tais como adequação do ambiente e a manutenção do espaço físico da escola. Em segundo, há aquelas de planejamento da atividade-fim da instituição escolar, realizado na forma de decisões em torno de planos e metas do ensino. Por fim, há a demanda de criação de uma rede sistemática humana, na qual as relações intersubjetivas e a motivação dos sujeitos levem à satisfação de cada um dos eixos e à finalidade da escola, como espaço institucional de crescimento individual e de desenvolvimento e transformação social.

Como consequência da importância da escola como instituição social e agente socializador, questiona-se acerca do modo como a gestão escolar e os aspectos dela derivados produzem impacto sobre as experiências emocionais do gestor da escola. De modo particular, inquire-se em relação aos conflitos internos ao ambiente educacional, dentro de uma visão administrativa, e como tais emoções o permitem gerenciar a escola sobre a qual exerce sua função diretiva.

Enquanto instituição social a escola pode ser analisada sob a finalidade de transmitir o conhecimento sistematizado e, como tal, distingue-se das outras instituições sociais. Como fator de distinção, há ainda a função social da educação de transmitir a herança cultural às gerações posteriores, considerando-se as particularidades históricas totais de cada sociedade, conforme Durkheim (2013). Nesse sentido, para Lück (2009, p. 20),

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Discutir a importância da escola como agente socializador e relacioná-la à forma como ocorre a gestão decorre da permanência da socialização como âmbito da sociologia e da sua persistência como temática persistência dentro das teorias sociais. Isso se deve ao fato de a relação entre indivíduo e sociedade ser questão basilar, portanto, longínqua na sociologia e, como tal, responsável pela construção do objeto sociológico, notadamente sob a perspectiva clássica, e determinante para a definição da natureza do seu campo científico em particular (SELL; MARTINS, 2017). Contudo, adverte Corcuff (2001) que, ao longo do desenvolvimento sociológico e diante da própria dinâmica científica, tais explicações foram se tornando insuficientes ou estereis, apresentando limitações acerca de questões sobre a participação individualística na produção da vida social e, em virtude disso, passaram a conviver com outras perspectivas.

Uma dessas abordagens é a perspectiva construtivista, que emergiu como espaço teórico capaz de questionar os limites postos pela necessidade de se pensar

em menor passividade do indivíduo em face do peso da sociedade sobre ele. Segundo o construtivismo, a construção da realidade social é uma opção à relação antinômica entre coletivo e individual ou micro e macro (CORCUFF, 2001). Ao refletir sobre a relação dialética entre indivíduo e sociedade, Corcuff (2001) propõe uma conexão teórica entre autores como Dubet, Martucelli e Lahire, compondo uma “galáxia construtivista” em sociologia, em torno da presença da escola no processo socializador, o que foi ao encontro da visão de Paro (1998) sobre a abordagem relacional da educação como prática social.

Entender a educação na perspectiva relacional consiste em tê-la como apropriação do saber historicamente produzido, dado que nela se processa a própria atualização cultural e histórica do homem. Portanto, ela é o processo essencial diante da necessidade de toda a produção humana — conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, crenças — ser intergeracionalmente conservada e ampliada, como componente da vida material coletiva e histórica. Assim, ressalta-se a relação entre socialização, educação e escola, considerando que por meio desta são assimilados individualmente os princípios e as normas de conduta cruciais ao meio social, beneficiando tanto o indivíduo quanto a sociedade (FILLOUX, 2010). Em termos gerais, dessa relação deriva a natureza pessoal e social do processo socializador, a um só tempo e de forma máxima, uma vez que, na escola, ocorre o confronto de formas divergentes de socializar, onde o modo sistemático de socialização escolar assume hegemonia (RAMOS, 2018). Para Santos (2017, p. 25), isso significa que:

O ambiente escolar como um todo age como um microssistema da sociedade, refletindo as transformações atuais bem como formando cidadãos críticos capazes de lidar com todo tipo de mudança rápida e de conflitos interpessoais, e principalmente se mantendo informados diante do mundo globalizado. Cidadãos participativos e competentes para atuar tanto na vida social quanto privada, preparados para conviver com a diversidade e o conflito de ideias, bem como as influências presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o outro.

A efetivação da socialização diz respeito à homogeneidade psíquica, que, conforme Filloux (2010), seria a forma pela qual o ideal do homem é formulado pela sociedade e a qual permite que sua perpetuação seja fixada e torne comuns a todos suas características sociais. Uma vez alcançada, a socialização é continuamente

reforçada via educação, inculcando o guia social. A ideia ganha reforço ao serem consideradas as palavras de Lück (2009, p. 20), para quem é possível compreender a atividade educacional escolar como sendo:

[...] um processo sociopedagógico voltado para a mobilização do talento humano e o seu desenvolvimento, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício consciente, comprometido e pleno da cidadania, englobando a participação no mundo do trabalho e o uso dos bens culturais disponíveis.

Ao afirmar que o valor socializador da educação escolar só é passível de verificação a partir da sistematização que leva o objeto de aprendizagem do social por meio dela a concretizar-se, legitima-se a escola em seu significado e atributos e afirma-se a função socializadora da educação, no sentido ressaltado por Durkheim (FILLOUX, 2010). Desse modo, para Duarte (2002), os diversos processos sociais próprios da função institucional da escola levam à necessidade de compreendê-la como um conjunto social que vincula sua estrutura formal às relações que ocorrem no seu interior, por meio da interação de grupos, subgrupos e sujeitos com interesses diversos e conflitantes, estas vistas como uma das dimensões que a compõe, permitindo realizar sua função de forma ordenada e eficaz, portanto, passível de ser compreendida como processo em essência administrativo.

Assim, convém ratificar a distinção entre a função social da educação e da escola, ainda que seja comum certa confusão acerca dos papéis da escola. Segundo Giddens (2012), a educação passou a envolver a instrução escolar em espaços designados a essa finalidade ao assumir sua forma moderna diante da disseminação da impressão da escrita e da aceleração da alfabetização. Tais processos trouxeram consigo a necessidade de levar o conhecimento a um número cada vez maior de pessoas, em diferentes lugares (GIDDENS, 2012). Em outras palavras, a escola emergiu como a instituição cuja finalidade é transmitir o conhecimento sistematizado, sendo reconhecida como o único espaço onde isso ocorre, embora, desde a década

de 1970, já se tenha uma discussão que remete à possibilidade de a família assumir essa função, denominada de *homeschooling*².

Segundo Giddens (2012), outro importante fator a ser considerado nesse processo refere-se ao impacto produzido pela industrialização sobre o trabalho. Esta trouxe como consequência a exigência de especializações, de habilidades práticas de leitura, escrita e cálculo e da aquisição de conhecimento abstrato. Com isso, soma-se à estrutura ou âmbito social da escola — as relações entre alunos, professores, funcionários, a participação dos pais, a cultura organizacional e o clima escolar — duas outras grandes áreas ou dimensões: a estrutura física e a estrutura propriamente administrativa escolar. No âmbito físico, encontram-se a distribuição dos espaços, o número de turmas, bem como todos os recursos materiais disponíveis. No âmbito administrativo, tem-se a gestão, a direção, a tomada de decisão, a relação com as autoridades centrais e locais, o corpo docente, os funcionários e a comunidade.

A partir da organização e da gestão de tais dimensões, compreende-se a escola por meio da definição de critérios que levam em conta procedimentos de mobilização e coordenação de esforços dos vários subgrupos, reconhecidamente especializados, em busca de atingir objetivos comuns, como afirmam Blau e Scott (1970). É possível, igualmente, identificar-se a racionalização que abrange não apenas a busca de melhores resultados, mas também a economia na utilização de recursos impedidos de serem desperdiçados (PARO, 2010). É assim que a escola assume o papel de destaque na manutenção e no desenvolvimento das condições vigentes e futuras das sociedades. Tal protagonismo é influenciado por aspectos que lhe são internos e externos, formando o conjunto denominado contexto.

Para Veiga (2013), a escola define-se como espaço relacional, onde se dá a ocorrência de compromissos, de colaboração e de participação. Sua organização prevê a possibilidade da convivência da multiplicidade, tornando-a um espaço plural e diverso, emergindo daí a compreensão de sua natureza educativa, relacional e

² O termo *homeschooling* se refere ao ensino doméstico ou educação domiciliar. Como movimento, surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos da América. Criado pelo professor e escritor John Holt, ganhou muitos adeptos em diversos países a partir dos anos 1990. A modalidade de educação propõe uma reforma educacional do sistema, de modo que as escolas devam ser mais humanas e com menos formalidades. A principal intenção é que a criança aprenda conforme a curiosidade e as experiências. Com isso, orienta a flexibilização do conteúdo escolar, selecionando e aplicando materiais didáticos coerentes com os valores e crenças dos pais e adeptos. Em muitos países, a modalidade é regulamentada; contudo, em muitos outros, além de não ser regulamentada, é proibida. Informação disponível em: <<https://blog.culturainglesa.com.br/o-que-e-homeschooling/>> e <<https://aned.org.br>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

interacional. É, assim, “um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros” (VEIGA, 2013, p. 160).

Diante disso, a ênfase sobre a percepção da escola como organização e a relevância da sua gestão explicita a racionalidade do contexto de ação do gestor. Este se manifesta no cotidiano escolar apresentando características de multifacetamento quanto a aspectos sociais, culturais, políticos, institucionais, históricos, geográficos (CLARKE; OLDONOGHUE, 2017) e tecnológicos (MERRIAM; BIEREMA, 2014). São esses aspectos em coexistência que moldam e influenciam as práticas e os resultados educacionais como expectativas sociais.

Tendo em vista que a função da atividade escolar em um contexto complexo é reconhecidamente importante, não faltam explicações e motivações para a valorização da sua administração. Independentemente de quais sejam, é em nome da eficiência escolar que se destaca o papel do diretor como principal gestor, cuja atuação proporciona senso de direção aos âmbitos administrativo, pedagógico e pessoal, bem como às relações que estabelece com a comunidade externa à escola (LÜCK, 2009; GAWLIK, 2018).

É nesse sentido que, lançando-se mão de forma genérica da noção de administração como meio utilizado de forma racional para que os recursos necessários à realização de dados fins ocorram, concorda-se com Paro (2010) que quanto mais importante for a atividade — no caso específico, a atividade educacional e escolar — mais relevantes serão os processos mediadores. Em que pese a importância global de todas as atividades verificáveis no interior da escola, como as ações pedagógicas, diante da natureza da educação como fim social, há que se considerar a intensidade intencional administrativa, de modo que essa seja vista como gestão, ao buscar atingir os fins educacionais através da atividade pedagógica, como guiadora, condutora, norteadora e justificadora da função macro sobre os elementos que a circundam.

Paro (2010) reflete sobre a ênfase ainda predominante na atuação do gestor pelo viés burocrático. Para ele, isso deriva da relevância limitante dada à administração escolar como um conjunto de ações meramente legais e procedimentais, reguladoras da organização e do pleno e eficiente funcionamento da

escola, no cumprimento de sua função social e cidadã. A visão de Paro (2010) encontra respaldo na contribuição de Dourado (2007, p. 924):

[...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Por conseguinte, embora seja corrente a percepção da administração ou gestão escolar dentro de uma abordagem da administração empresarial (suas técnicas, métodos e princípios), diante da natureza, do escopo, das características e dos fins peculiares da gestão educacional, a ela não se aplica tal abordagem (DOURADO, 2007; PARO, 1998). Contudo, cabe ao gestor escolar, do ponto de vista legal, dar o suporte necessário às atividades que articulam as necessidades das três dimensões constituintes da organização escolar, intervindo para mobilizar de modo abrangente e orientando as ações estratégicas capazes de promover e desenvolver os processos que lhe são próprios (LÜCK, 2009).

Em defesa da centralidade da gestão, Sammons (2008) informa que esta teria origem na associação da gestão escolar com a liderança do gestor e com os resultados que se apresentam na forma de eficácia escolar como um dos fatores que levam aos efeitos acadêmicos esperados nos alunos, assim como teria origem na importância decorrente de a eficácia ser um dos objetivos perseguidos para o cumprimento da função da escola. É provável que isso resulte da importância dada à atuação do gestor escolar como forma de mostrar quão fundamental é o papel da administração da escola na organização dos procedimentos administrativos, no planejamento das questões pedagógicas e na criação das condições de trabalho articulado e integrado para o desenvolvimento das atividades inerentes à escola, de modo adequado, e cuja constância permite associar a atuação do diretor aos modelos gerenciais das organizações (PARENTE; CONCEIÇÃO, 2011).

Entretanto, ainda acerca da posição central do gestor, Paro (2010) explica que essa condição não deve ser tratada como meramente técnica ou burocrático-administrativa, uma vez que é sob sua responsabilidade institucional ou tutela legal

que ocorre a administração escolar. O autor, porém, reconhece que, do ponto de vista legal, portanto, institucional, a ele compete responder por tudo o que ocorre no âmbito da escola (PARO, 2010). Essa percepção fundamenta-se na complexidade e na especificidade da administração escolar, cujos esforços são compreendidos como *meios*, e não como *fins*, conforme já citado.

Ressalta-se que, do ponto de vista legal, a noção de educação e de suas finalidades abarca a compreensão acima mencionada, conforme preveem os Títulos I e II da LDB, respectivamente, tratando da concepção de educação e dos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 2017, p. 8).

Com isso, importa conhecer as dimensões que compõem o cotidiano do trabalho do diretor como gestor escolar — sob o ponto de vista institucional, social, político e emocional — e como este se expressa em seus papéis, funções e competências como formas mediadoras das múltiplas relações que ocorrem no interior da escola. Desse modo, busca-se compreender a influência que aspectos sociais, econômicos e políticos exercem sobre as experiências emocionais do gestor na resolução de conflitos no ambiente escolar.

2.2 O cotidiano do trabalho do gestor escolar

A concepção de cotidiano adotada neste trabalho rende-se à definição de conjunto de operações singulares, produzidas de forma comum, anônima e dispersa pelos indivíduos, portanto, passíveis de romper com o padrão esperado, se vistas por outro lado ou ângulo, a partir do qual se identifica o pré-estabelecido, conforme enuncia a concepção de Certeau (2014), e na qual se apresenta como “produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular” em termos de que “corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’” (CERTEAU, 2014, p. 39), porque é difusa, igualmente abrangente, e tornada legítima. Em outras palavras, sob a ótica de Certeau (2014), o cotidiano do gestor escolar define-se pelo sentido de reapropriação do espaço, cuja organização é mediada pelas técnicas da produção sociocultural que divide com os outros sujeitos com quem convive institucionalmente, e a partir daí vai alterando o seu funcionamento. Essa concepção tem como referência a possibilidade de que a gestão escolar encontra desafios para os quais a aplicação racional de estratégias administrativas empresariais nem sempre

vão se adequar. Ou seja, há um cotidiano escolar pré-estabelecido e há aquele que é criado em bases reais, por meio das próprias circunstâncias.

Tendo em vista que a ação do gestor escolar é a resposta administrativa à incumbência de prover o ambiente de elementos indispensáveis à manutenção do ensino, à garantia da sua qualidade, à difusão dos princípios democráticos e à construção de uma identidade institucional, mediante esforço que reúne a capacidade organizacional voltada para um projeto de formação humana, infere-se que é da interação desses elementos que se forma o cotidiano do seu trabalho (PARO, 2010). Tal definição da abrangência do cotidiano do trabalho do gestor escolar é feita sob uma dupla ótica institucional: a que provém da responsabilidade social da escola e a originária da racionalidade administrativa própria da conduta das práticas organizacionais do sistema educacional. Estas se distanciam da forma genérica de outras organizações e suas administrações pela peculiaridade quanto ao conjunto de recursos utilizáveis e aos fins a se atingir.

A primeira ótica decorre da expectativa em torno dos resultados apresentados pela escola. Soares e Teixeira (2006) afirmam ser a atuação do gestor pautada na mobilização, na articulação e no planejamento da rotina do trabalho escolar. Essa atuação influencia o desempenho dos alunos, na medida em que o gestor exerce suas competências frente ao caráter político que a escola possui. Tal exercício se dá pela administração das condições que levam à operacionalização do projeto político-pedagógico por todos os que fazem parte das atividades educativas e por quem ele foi construído.

Genericamente falando, o projeto político-pedagógico (PPP), como política institucional, identitária e orientadora tem como função apontar as definições do que a escola propõe como resultado da interação dos sujeitos que a compõem, e destes com os que a cercam, indicando caminhos a serem percorridos pela comunidade interna no trabalho coletivo. Em linhas gerais, o PPP é um instrumento de gestão democrática, cujo processo de elaboração ocorre por meio da participação de professores e especialistas em educação componentes da equipe gestora (VEIGA, 2001). Os processos de sua construção e a articulação com os conselhos escolar e de classe fazem com que a gestão seja sustentada a gestão por princípios democráticos verificados no âmbito das instituições públicas. O respaldo democrático

faz do PPP um guia das ações coletivas e individuais, rumo aos objetivos da atividade educacional, por tais sujeitos operacionalizados.

Sob esse ângulo, o sentido centralizador das decisões do gestor principal ou diretor é substituído pelo fortalecimento da função social da escola por meio do trabalho coletivo, produzido por tantos quantos forem os segmentos da escola, incluindo a comunidade escolar, conforme Veiga (2001). Ao mesmo tempo, pelo PPP, define-se que os membros da escola assumam responsabilidades pessoais e coletivas para a execução dos objetivos propostos, incluindo-se, dentre outros, a preservação da estrutura material ou física, constitutiva do contexto educacional, como parte da missão institucional escolar (PARO, 2010).

A segunda ótica insere-se no que Muccilo e Balzan (2009) afirmam serem princípios da racionalidade administrativa organizacional, geradores de uma teia hierárquica de diretrizes estabelecidas pela pessoa estatal, da qual o corpo de gestão e o principal gestor, particularmente, não conseguem se desvencilhar. De fato, no cotidiano do trabalho do gestor escolar, as duas óticas se apresentam a um só tempo e de forma geral, por meio do PPP, primeiro como instrumento estruturante e deliberante, depois como resultado de diálogo conciliador e participativo.

Contudo, se os raciocínios sobre práticas gerenciais propostos por Mintzberg (1973) forem aplicados às ações do gestor escolar, supõe-se que estas também se definem de forma difusa. As práticas gerenciais são desenhadas, redesenhadas e atreladas aos problemas diários que se apresentam no ambiente da escola, notadamente aqueles ligados à dificuldade de administrar conflitos entre grupos e interesses. Há um diálogo, então, com o conceito de “práticas” ou “maneiras de fazer” proposto por Certeau (2014), atualizado como as formas cotidianas pelas quais o gestor se reapropria do espaço escolar organizado pelos limites da legalidade que prevê e preside o cargo que ocupa e que, em termos particulares a cada escola, são definidas em linhas gerais pelo PPP. Além da formalidade contida no PPP e das imposições protocolares oriundas do Estado, de onde provém a orientação quanto à formulação do próprio PPP, conforme enunciam Veiga (2001), Coelho (2015) e Souza (2019), a atuação do gestor necessita incorporar a gestão democrática e participativa, o que demanda diálogo, aceitação das contradições e diversidade nas decisões.

Dessa forma, sujeita a variações contextuais, a atuação do gestor não ocorre — pelo menos nem sempre — de modo ostensivo, tal como se dá com os professores,

mas sim como trabalho de bastidores, pela criatividade dispersa e pela recriação do contexto cotidiano (SAMMONS, 2008; CERTEAU, 2014). A justificativa para essa afirmação se deve à busca em garantir as condições básicas propícias ao desenvolvimento do trabalho de atendimento da função escolar. Essa busca exige, como pré-requisito, competência de liderança, cujos traços a se destacar são: o foco instrucional ou pedagógico e o foco transformacional ou relacional, que levam ao que Marks e Printy (2003) denominam liderança integrada, como parte significativa do cotidiano do gestor escolar. O conceito de liderança integrada leva em conta o fato de a atuação do gestor envolver papéis, funções e competências inscritas em um marco de desafios que constituem o contexto diário escolar, tecido por dilemas originados em quatro âmbitos de exigência: os aspectos internos, os aspectos externos, as pautas identitárias e a busca da equidade (MERSETH, 2018).

Para Marks e Printy (2003), os desafios ou os dilemas do cotidiano escolar perpassam a ação diária dos atores da escola: tanto a do professor, em relação ao seu sucesso nas práticas pedagógicas, quanto a do gestor, em relação à superação das contingências e da sua atuação global quanto às dimensões política, institucional, social e emocional da comunidade intra e extramuros escolares que coordena.

De forma geral, o cotidiano do trabalho do gestor escolar apresenta como ponto axial o atendimento a demandas relacionadas à capacidade institucional da escola e é constituído por situações consideradas clássicas (COELHO, 2015). As demandas clássicas ou típicas são aquelas ligadas às questões curriculares, às expectativas dos pais e do governo, à eficácia escolar, às mudanças de atitudes de aprendizagem, à garantia de equivalência do ensino promovido ao nível nacional, à manutenção de canais de comunicação e de relação com a comunidade, ao estabelecimento de um clima e uma cultura interna que reconheça e afirme a diversidade, às responsabilidades administrativas, que incluem supervisão e orçamento da equipe, e o desenvolvimento de atividades educacionais (THODY *et al.*, 2007). Entretanto, as situações clássicas são passíveis de se acomodar às particularidades que envolvem os múltiplos fatores e aspectos ligados às realidades escolares específicas (LIBÂNEO, 2001). É um traço comum a todo cotidiano do trabalho do gestor escolar que tal conjunto de demandas específicas conforma-se às diferentes características que os diversos contextos apresentem.

Segundo Libâneo (2001), é possível observar um clima organizacional particular a cada escola, resultante da forma como interagem a direção e os outros membros da equipe gestora, o corpo docente, os funcionários e os alunos, ao que se acrescenta a comunidade e a família. Esse clima particular se estabelece à medida que a escola vai adquirindo características próprias e formando seu conjunto relacional baseado em elementos culturais internos à escola, tais como crenças, valores, símbolos, significados, práticas, valorações, como formas construídas de ver a si e ao mundo. Conforme admite Dogaru e Neacsu (2014), nesse contexto específico, adaptativo e complexo, o gestor torna-se a pessoa de maior influência, por responder legalmente por tudo o que ocorre no interior e no exterior imediato do espaço físico da escola, reafirmando o conceito de administração como *meio*.

Disso decorre que, a partir do gestor da escola, a ação dos outros atores que a constituem imprime certa marca ao dia a dia escolar. Isso é possível ao conduzir as tensões que se fazem presentes, como as emergentes de problemas complexos classificados pela recorrência com que se manifestam, tais como a relação família-escola, a indisciplina do aluno, a falta de uma cultura pedagógica integrativa interserial. Já problemas que resultam da imprecisão no gerenciamento escolar levam à identificação dos esforços da pessoa que conduz os processos, ou seja, do gestor (COELHO, 2015). Em outras palavras, o cotidiano escolar é afetado pelo tipo de atuação do gestor e apresenta as variações decorrentes da atmosfera reinante. Dentre outras variações, tem-se o profissionalismo e a moralidade docente, refletidos no grau de preocupação com os alunos e a forma como ocorrem as referidas situações escolares clássicas ou, ainda, o desafio posto pelo cruzamento das funções administrativas propriamente ditas, por um lado, e as de cunho pedagógico, por outro, constituindo-se em aparente contradição, como conflito do fazer cotidiano da gestão (SOUZA, 2007). Ressalta-se, porém, que a atuação central do gestor não pode ser confundida como centralização autoritária, uma vez que a gestão democrática é incompatível com o poder centralizador.

Embora exista um padrão de cotidiano escolar compreendido como situações clássicas (COELHO, 2015) e cada escola possua singularidades que a tornam única (LIBÂNEO, 2001), ao tomar a ação do gestor como liderança integrada (MARKS; PRINTY, 2003 *apud* OLIVEIRA; CARVALHO, 2018), é possível inferir ou extrair alguns aspectos que compõem o cotidiano de trabalho do gestor, com a finalidade de atingir

bons resultados pela liderança. Tais aspectos podem ser classificados como sendo, pelo âmbito instrucional, a construção de uma missão para a escola, o gerenciamento do currículo e o enfrentamento das barreiras orçamentárias e de pessoal (GAWLIK, 2018). Contudo, Gawlik (2018) alerta para a existência de estudos que indicam a influência do contexto sobre o tipo de liderança instrucional a ser aplicada, tornando-a relativa diante das variações e possibilidades das demandas contextuais (CLARKE; OLDONOGHUE, 2017; HALLINGER, 2011; LEITHWOOD; PATTEN; JANTZI, 2010; LEITHWOOD; JANTZI; STEINBACH, 1999).

Do ponto de vista relacional, a liderança aponta para o cotidiano do trabalho da gestão escolar como sendo, sobretudo, formado pela união de várias pessoas em torno de uma causa comum, tornando o ambiente simultaneamente uma comunidade formal e vinculativa, possuidora de ideias, princípios, finalidades e valores (SERGIOVANNI, 2004). Em termos contemporâneos, aos desafios transformacionais clássicos somam-se alguns outros, como aqueles ditados pela globalização e sua intensidade, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico e sua repercussão imediata, a crescente complexidade e o permanente estado de mudança, experimentados pela natureza humana e física (TRIGO; COSTA, 2008; GIDDENS, 2012).

Diante disso, e tendo como pressuposto que o objetivo da escola é articular suas atividades com a solução para a problemática oriunda do contexto social interno e de suas relações com o externo e geral, de modo a torná-las eficientes, neste estudo, pretendeu-se compreender o cotidiano do trabalho do gestor e seus elementos constitutivos. A ideia consiste em fazer isso a partir das relações que esse profissional estabelece com a sua função institucional, com a comunidade organizacional e com a comunidade externa, cujas demandas constituem-se em desafios para o desenvolvimento da rotina da gestão.

A rotina, para esse caso, é caracterizada pela incerteza, complexidade, dificuldades, dúvidas e dilemas, que podem de natureza institucional, política, pedagógica e relacional. Neste estudo, adota-se a concepção de administração como mediação para a realização de fins, por isso ela é compreendida como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p. 765). Em reforço ao que propõe Paro (2010), orienta Miertschink (2014) que, a depender da dimensão da estrutura escolar, serão mais intensas e contínuas as atividades

gestoras que compõem o cotidiano do trabalho escolar ligadas à divisão educacional, patrimonial, infraestrutural, de coordenação pedagógica, aos suprimentos diversos — materiais, pessoais, de escrituração, de inspeção, de finanças e de processos — e aquelas ligadas aos programas educacionais desenvolvidos, sem que se haja prejuízo à visão da dimensão das relações sociais que envolvem todos e cada um desses processos.

É com base nisso que a próxima seção aprofunda a reflexão sobre o ambiente institucional do cotidiano do gestor escolar.

2.2.1 A dimensão institucional do cotidiano do gestor escolar

Diante da afirmação de que, no contexto educacional, são exercidas as funções do gestor, questiona-se: no cotidiano profissional deste, tais funções são administrativas ou práticas sociais, contextualizadas, coletivas, sujeitas a variações e mudanças? A dúvida é coerente com a possibilidade de análise sob os dois aspectos: a perspectiva estritamente administrativa e a dimensão prática. Contudo, para fins deste estudo, considera-se fundamental enfatizar que, no plano geral, a atuação do gestor deve ser tomada como mediadora dos processos que ocorrem no interior da escola, tanto os vinculados à esfera legal quanto os vinculados às esferas cotidianas e imprevistas, conforme orienta Paro (2010). Ainda de acordo com Paro (2010), a opção pela gestão como mediação pressupõe que as ações perpassam todo o processo de busca de objetivos que envolvem as atividades que dão o suporte necessário como atividades-meio e se expandem sobre as atividades-fim, reafirmando a importância da atuação gestora como diretiva na esfera educacional.

Em busca da resposta à dúvida acima, obtém-se a indicação de que o primeiro aspecto está vinculado a uma perspectiva na qual as funções cotidianas do gestor escolar podem ser analisadas como parte da dimensão institucional. Nesse caso, tomar-se-ia a análise gerencial tradicional fayoliana como base, por ser a execução de estratégias efetivadas de modo exclusivo pela formalidade que se verifica no exercício das clássicas funções da administração (VARGAS; JUNQUILHO, 2012). Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o cotidiano do trabalho do gestor escolar refere-se a atividades rotineiras por ele exercidas, principalmente aquelas ligadas à garantia dos interesses da instituição e constantes nas normativas que tratam da

gestão da escola no âmbito legal, ou seja, pelo sistema de ensino dirigido e coordenado pela União e implementado pelos níveis municipal e estadual (RIBEIRO, 2012).

Observada sob esse prisma, a dimensão institucional cotidiana do trabalho do diretor escolar é baseada no ordenamento legal e presidida pela articulação da União, por meio da coordenação da política nacional de educação com os diferentes níveis e sistemas, tendo a gestão democrática como princípio para a autonomia dos sistemas municipais de ensino (BATISTA, 2018). Para isso, a LDB estabelece o número de alunos matriculados, a distribuição de turmas por horários, o quadro de pessoal, as políticas educacionais em vigência, dentre outros aspectos, a partir do nível de ensino (Educação Básica e Educação Superior) e de suas respectivas modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e os Cursos Sequenciais, de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão) (BRASIL, 2005). Nesse sentido, no estudo do cotidiano do trabalho do gestor escolar, é levada em consideração sua atuação na articulação das questões inerentes ao funcionamento da escola, caracterizadas pela natureza pedagógica, administrativa e financeira, impondo-se como atividades sistematizadas e realizáveis por meio do planejamento, controle, comando, organização e avaliação (LIMA *et al.*, 2014).

Do ponto de vista prático, a faceta institucional do cotidiano do trabalho do diretor escolar se move em torno da garantia da oferta do ensino — leia-se cumprimento da carga horária e do currículo — a que os alunos têm direito por lei. Isso permite que todos os recursos disponíveis sejam explorados, transformando os desafios humanos e físicos desses profissionais em procedimentos realizáveis e previstos nas normas e orientações gerais que afluem da autoridade a quem prestam esclarecimentos por dever de ofício, e simultaneamente lidando com as intercorrências advindas das relações que surgem na comunidade escolar (VARGAS; JUNQUILHO, 2012).

Nesse cenário, chama-se a atenção para uma questão política que atravessa a dimensão institucional do cotidiano de trabalho do gestor escolar, definindo-a como mais técnica ou mais coordenativa. Trata-se da orientação dos interesses dos envolvidos no processo de consecução dos fins da instituição escolar. Ou seja, havendo a coincidência entre os objetivos coletivos e os interesses individuais, a atividade administrativa ganha novos traços e reveste-se em trabalho colaborativo,

portanto, mais democrático (PARO, 2010). Os achados de Vargas e Junquilha (2012) ratificam a posição de Lück (2009) quando esta orienta que, além do gestor principal, compõem a equipe gestora de modo direto os diretores assistentes ou auxiliares, os coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Todos eles compõem uma equipe a quem compete organizar e orientar a escola, administrativa e pedagogicamente, ampliando a trindade-gestora (SANTOS, 2012), como pode ser visto no Quadro 2:

Quadro 2 - Composição da equipe gestora

Autor	Composição
Santos (2012)	Diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino.
Lück (2009)	Diretor, diretor assistente (ou auxiliar), coordenador pedagógico, supervisor de ensino, orientador educacional, secretário escolar.

Fonte: Santos (2012) e Lück (2009).

É desse trabalho conjunto, segundo Lück (2009), que resulta a formação da cultura organizacional escolar. Esta seria a justificativa para que os membros da equipe assumam uma postura que mobilize, estimule e construa conhecimento e aprendizagem. Para a autora, a equipe deve adotar uma atuação proativa que a habilite a se reconhecer como capaz de agir e que o faça com autonomia suficiente para a resolução e o encaminhamento adequado de situações clássicas ou imprevistos do cotidiano. Assim, uma vez no enfrentamento destas, deve o gestor utilizá-las como oportunidades para tirar lições de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009), tornando-as possibilidades cognitivas.

Nesse conjunto funcional da equipe gestora, o destaque da pessoa do gestor se dá, conforme Lück (2009), pela responsabilidade maior de nortear o modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Tal responsabilidade inclui o zelo pela realização dos objetivos educacionais e pela criação de condições para o bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar, com vistas a atingir os padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e pelas leis oriundas do Estado (LÜCK, 2009). Contudo, é necessário observar que a condução ou operacionalização da realização dos objetivos educacionais que têm lugar na escola realiza-se em processo coletivo.

Uma vez que a escola tem, na pessoa do gestor, o principal agente responsável pela qualidade dos processos educacionais, prescritos de forma particular em cada

instituição escolar por meio do PPP (VEIGA, 2001), os quais repercutem na garantia do ensino, o gestor responde pelo clima organizacional que cria e mantém, pelas relações que estabelece com os níveis superiores da administração e com a comunidade onde se encontra inserida a escola (LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2009; PARO, 2010; SANTOS, 2012). Por isso, parte-se da análise do cotidiano do trabalho do gestor escolar como possibilidade de entender o papel axial desempenhado por ele na construção da identidade institucional da escola, bem como da articulação com as outras dimensões da vida social e do tipo de relações sociais que permite desenvolver.

Embora se reconheça que a administração da escola é um trabalho de equipe e que a responsabilidade do gestor encerra o zelo amplo e geral pela escola e pela sua função institucional, ao atuar de forma global e contínua no processo de oferta às condições de aprendizagem e de formação dos alunos, não é recomendado nem justificável dividir o trabalho escolar (LÜCK, 2009). Segundo a autora, a responsabilidade administrativa não deve ser o campo de atuação exclusiva do gestor principal, e a equipe técnico-pedagógica não deve ter como esfera de responsabilidade apenas a dimensão pedagógica. Sem essa delimitação, os outros profissionais participam da liderança pedagógica exercida pelo gestor, exercendo-a em regime de coliderança. Disso decorre a definição do conceito de gestão escolar, que compreende:

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) [...] [e] o estabelecimento do direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado (LÜCK, 2009, p. 24).

Essa concepção reafirma a visão de Paro (1998), ao considerar a gestão como mediação, negando-lhe a perspectiva burocrática, meramente técnica, e atribuindo-lhe o caráter de prática social, voltada aos esforços em atingir os objetivos a serviço da educação. Esta, por sua vez, é voltada para a missão de constituir o indivíduo

histórico. Tal afirmação reforça a concepção de que a dimensão institucional do cotidiano do trabalho do gestor escolar funde-se ao que Mintzberg (1973), tratando de outro campo da atividade administrativa, defende como sendo a mediação da informalidade e da negociação próprias de processos coletivos, portanto, mutáveis. Como tal, a mediação é fortalecedora da importância que a dimensão social do trabalho do gestor tem, por ser uma construção tecida na complexidade, dinamicidade e colaboração da interação humana. Há, até aqui, a coincidência de sentido para a atuação do gestor como mediação: aquele proposto por Paro (2010), que se refere à intermediação dos processos internos, legais, portanto, esperados, e dos que provêm da imprevisibilidade do cotidiano, o que inclui os processos coletivos, proposto por Mintzberg (1973).

Contudo, não se pode deixar de mencionar que há uma identificação da atividade diretiva ou gestora escolar com a centralidade da administração em si, uma vez que, sob o ponto de vista legal, há a exigência de que o diretor ou principal gestor escolar tenha formação em gestão ou administração escolar (PARO, 2010), ainda que de forma introdutória, obtida por meio de treinamentos. Tal exigência está relacionada à complexidade que tem como base o multifacetamento do cotidiano do trabalho do gestor escolar e as influências que sofre, frente ao que importa analisar a dimensão social que a compõe.

2.2.2 A dimensão social do cotidiano do trabalho do gestor escolar

A dimensão social do cotidiano do trabalho do gestor escolar contempla o campo das relações internas, externas e o das parcerias que a gestão da escola estabelece e vivencia. Compreende as inter-relações que envolvem os sujeitos direta e indiretamente ligados aos aspectos educativos e finalísticos da educação escolar, cuja gestão é definida como um processo racional para atingir determinados fins. Estes são definidos em um marco institucional legal que pode ser analisado pelo viés administrativo, diante da sistematização, formalidade e racionalização dos esforços necessários para atingir a finalidade a que se propõe (PARO; 2010; POUBEL; JUNQUILHO, 2015; LIBÂNEO, 2001) e diante da complexidade que, sendo comum às organizações em geral, é agravada pela interdependência dos campos que compõem o ambiente escolar.

Dito de outra forma, a complexidade da organização escolar deriva do modo peculiar como cada escola torna real seu cotidiano, o que corresponde ao jeito de ser baseado na percepção e ação particulares dos distintos sujeitos que lhe dão forma e conteúdo (CERTEAU, 2014) e à maneira como definem, destinam e atribuem significado às suas práticas. Isso, por sua vez, está estritamente ligado à dimensão individual volitiva de cada membro da comunidade, de maneira que a ação dos envolvidos espraia-se pelos âmbitos e relações que a constituem (LIBÂNEO, 2001; PARO, 2010). Em consequência, no cotidiano do trabalho do gestor escolar, manifestam-se os aspectos sociais que envolvem esses sujeitos quando da composição de tal realidade e os dilemas dela decorrentes. Por isso, são vistos como elementos de um jogo de convivência e de conflitos que coexistem no mesmo espaço e que se apresentam como causas intergeracionais (por serem os sujeitos crianças, adolescentes, jovens e adultos), interinstitucionais (através da relação família-escola e escola-poder público), interculturais (por meio das diferentes culturas familiares e a cultura escolar única) e resultantes do contexto socioeconômico no qual a escola está inserida (CECCON *et al.*, 2009; ABRAMOVAY, 2012; TEIXEIRA; RECHE; LUCENA, 2017).

O gestor, sob o ponto de vista interno da escola, ao lidar com o conjunto formado pelo corpo docente, corpo pedagógico, corpo discente e com a cultura nela instalada tende a deparar-se com interferências que transcendem às funções gerenciais do seu trabalho, por serem aquelas geradoras de situações desafiadoras que levam a dúvidas e a impasses no agir (POUBEL; JUNQUILHO, 2015). Tais interferências podem ser compreendidas como dilemas socioculturais presentes no cotidiano da escola, os quais levam o gestor e o corpo de gestão a confrontarem a dimensão social do trabalho cotidiano escolar. Vargas e Junquilha (2012) entendem que tal enfrentamento pode ser traduzido em “artes do fazer”, como realizações reais, isto é, que de fato acontecem, como propõem Schatzki (2006 *apud* SANTOS; SILVEIRA, 2015) e Certeau (2014).

Com ancoragem no que representam as “artes do fazer”, admite-se a necessidade de olhar o cotidiano do trabalho do diretor escolar como “palco de práticas sociais, sujeitas a várias estratégias de composição e recomposição” (VARGAS; JUNQUILHO, 2012, p. 183). Com isso, busca-se adotar uma concepção mais realista e flexível desse cotidiano de trabalho, diminuindo a influência da

abordagem simplista da rigidez estrutural das unidades organizacionais, cujo funcionamento é reduzido ao imperativo técnico-administrativo, conforme enunciado por Vargas e Junquilha (2012).

Nesse quadro interno, o cotidiano escolar e a sua gestão são compreendidos como compatíveis com a realidade construída na escola. Isso significa que o dia a dia do trabalho do gestor escolar, observado como prática social, ocorre mediante tessitura complexa da ação de vários sujeitos (VARGAS; JUNQUILHO, 2012; MOURA, 2016). Assim, utilizando-se em analogia a reflexão feita por Mintzberg (1973) sobre o trabalho de gerentes/executivos, no caso do gestor escolar se aplica o exercício efetivo da ação, cujo contexto seria um plano de muitas incertezas, atravessado por dominante complexidade proveniente de distintas fontes e fluxos de informações e de tomadas de decisões. Seguindo por essa trilha, Whitley (1989) defende que a gestão depende de ações coletivas, ou seja, da soma de esforços coordenados de diversos atores sociais em determinadas realidades organizacionais.

Na mesma linha de pensamento, Moura (2016) afirma que há três fragmentos de práticas que, em interconexão, são capazes de dar suporte ao tecido total das práticas da gestão escolar. São eles: os “fragmentos da prática pedagógica, fragmentos da prática do apoio administrativo e fragmentos da prática do interesse social” (MOURA, 2016, p. 66). O primeiro e o segundo articulam-se à dimensão institucional do cotidiano do trabalho do gestor, enquanto o terceiro dirige-se à dimensão social.

A dimensão social do cotidiano do trabalho do gestor escolar refere-se ao modo como ficam evidentes os processos de interação contínua e dinâmica entre os membros da trama social e institucional. Estes se relacionam com a escola de modo que não apenas são influenciados por ela, mas também a influenciam (MOURA, 2016). É pela observação desses processos que são identificados os relacionamentos internos ao ambiente escolar, sobre os quais incidirá o tipo de atuação que se espera ser empreendido pelo gestor. Nesta tessitura, não se pode pensar que a prática da gestão escolar acontece de maneira isolada, mas é simultaneamente interligada a uma textura maior de práticas.

Na atuação do gestor escolar em seu cotidiano de trabalho e diante da convivência na complexidade cultural interna à escola, encontram-se elementos recorrentes, ligados à influência da diversidade ali presente. Seriam esses os que se

referem à ética na relação entre pares, aos valores que permeiam o cotidiano escolar, à relação escola-família, à relação comunidade-escola e à administração das diferenças no interior da escola — sejam de etnias, de gerações, de gênero, de classe, de pensamento, de capacidades cognitivas, de credo e de cultura, ou seja, diferenças individuais e coletivas. Isso significa que a tarefa de administrar as diferenças no interior da escola exige do gestor um esforço crítico, que desde os primeiros anos do grau pré-escolar visa propiciar a construção de um clima e de uma cultura escolar de reconhecimento e afirmação da diversidade (HONDO; GARDINER; SAPIEN, 2008). A ele especialmente cabe a responsabilidade de mediar a instalação de um clima gerador de situações de aprendizagem que afirmem a tolerância em todas as suas nuances e a implementação da igualdade quanto às oportunidades e aos resultados, ambos como expectativas sociais sobre a instituição escolar.

Ao considerar o trabalho do gestor na perspectiva da administração dos recursos no esforço humano coletivo, a dimensão social pode ser dividida em três esferas: a discente, a constituída pelo corpo da atividade-meio (docentes, coordenadores, apoio administrativo e de manutenção) e a representada pela comunidade e, mais diretamente, pelas famílias. Cada um dos membros das três dimensões internas à responsabilidade e às expectativas sociais da escola tem suas ações não apenas definidas, mas orientadas e desenvolvidas (MOURA, 2016; HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

Para Hoy, Miskel e Tarter (2015, p. 19), no interior da escola, enquanto ambiente organizacional, as estruturas formais compõem-se de “pessoas com seus próprios e idiossincráticos interesses, necessidades e crenças, os quais geralmente entram em conflito com as expectativas organizacionais”. Os autores mostram a relevância da inter-relação entre as relações/estruturas racionais, planejadas e definidas e as relações/estruturas informais, sociais e naturais no ambiente da escola (HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

Dessa forma, a dimensão social do cotidiano do trabalho do gestor escolar é resultado da interdependência estabelecida entre a esfera estrutural e o âmbito relacional. A esfera estrutural decorre da divisão do trabalho (professores das diversas áreas de ensino), da especialização das tarefas (professores, orientadores e administradores) e da hierarquia extra e intraescolar (superintendente, diretores, subdiretores e professores). Já o âmbito relacional constitui-se pelas

intersubjetividades dos atores que compõem a escola globalmente, a qual inclui, além dos citados acima, os alunos, as famílias e a comunidade no entorno (HOY; MISKEL; TARTER, 2015). Segundo Souza (2012), do interior da dimensão social escolar emergem relações que podem ser consideradas organizações informais. Por sua vez, elas dão origem a “hábitos, valores, crenças, representações os quais não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias” (SOUZA, 2012, p. 160) e para os quais os mecanismos de punição e os elementos normativos introduzem a dimensão política onde existem as relações de poder (HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

De acordo com Moura (2016), o aspecto político, como elemento transversal a todas as práticas que compõem a gestão escolar, é identificado a partir dessa conexão, uma vez que, para a escola cumprir sua finalidade essencial, “o domínio legítimo sobre as relações de poder nela instaladas é, de fato, o domínio sobre os processos de gestão escolar” (SOUZA, 2012, p. 161). Tal fato reafirma que dessas relações de poder emergem relações sociais específicas, muitas vezes não apenas contrastando, mas interferindo negativamente nos objetivos a serem alcançados. Assim, a fusão entre poder e gestão serve como ponto de partida para a análise da dimensão política do cotidiano do trabalho do diretor (HOY; MISKEL; TARTER, 2015; MOURA, 2016).

2.2.3 A dimensão política do cotidiano da gestão escolar

Para compreender a dimensão política do cotidiano da gestão escolar, é necessário observar os típicos modos de gerir as organizações educativas. Estudos mostram que existem dois paradigmas de gestão escolar no Brasil: o centralizador e o — ora predominante — democrático (NARDI; REBELATTO; GAMBA, 2013; SILVA; SILVA; SANTOS, 2016; BATISTA, 2018). Contudo, conforme Santos e Prado (2018), embora a prevalência do segundo tipo esteja prevista na LDB e cumpra o princípio democrático contido na Carta Constitucional brasileira, do ponto de vista geral, “não parece possível entender a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela” e, em consequência, das disputas decorrentes (SOUZA, 2012, p. 160). A marca do poder nas relações que ocorrem no interior da escola atinge os processos nos âmbitos macro e micro. No âmbito macro, com a interferência das secretarias municipais sobre a relação que estabelece com a gestão em cada unidade

escolar e a participação da comunidade onde está inserida. No âmbito micro, devido à forma como ocorrem as interações no interior do ambiente escolar.

No âmbito macro, o que se verifica é o resultado do processo de descentralização da autoridade governamental, conferindo autonomia aos entes subnacionais (secretarias estaduais e municipais). O gestor mantém sua função integrativa e coordenativa, de modo que a gestão do cotidiano ocorre sob a divisão de responsabilidades com os outros sujeitos componentes do ambiente da escola (NARDI; REBELATTO; GAMBA, 2013). Em outras palavras, nessa configuração, descentralizar implica o uso do mecanismo de contribuição “dos diversos segmentos que formam a unidade educativa, sendo o diretor escolar o responsável pela prática desses órgãos no contexto da escola pública” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 533).

Fora da unidade educativa, há a expectativa da comunidade, tanto imediata quanto a mais geral, em relação à escola. Definidora em parte do papel exercido pela escola, a expectativa indiretamente regula as práticas educacionais e a maneira como são executadas as atividades que lhe são próprias. Assim, importa ouvir a opinião externa a respeito da escola e suas funções, visto que disso resultam os limites determinantes da sua atuação. É dela que provém a legitimação dos mecanismos que serão criados e utilizados, para fins de funcionamento, os quais definirão a organização funcional da escola (DUARTE, 2002). Como desdobramento, é forçoso considerar a existência da atuação e da ingerência coordenativas previstas no ordenamento legal, que impõem a centralidade das decisões políticas e articuladoras dos níveis do sistema de ensino à União, e o princípio democrático, que preside a autonomia da gestão participativa dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Na base desse entendimento está a ideia de que a gestão escolar é e *faz parte* de um sistema de poder. Portanto, a escola é o espaço onde ocorre um processo político cujo andamento é realizado de modo direto, em relações identificadas por meio de ações delegáveis a outros, e como política, intermediando os microprocessos pela hierarquia nela contida (ROSSI, 2003).

Alguns outros elementos precisam ser considerados nessa relação na qual prevalece a negociação, a ativação de controvérsias e as definições das escolhas feitas diante de um leque de possibilidades colocadas pelos sujeitos que compõem a organização escolar, nos termos em que a política se apresenta como processo humano para solução de questões coletivas e fundamentais (LIPSON, 1976). De

acordo com Moura (2016, p. 105), esses elementos apresentam-se sob a forma de interesses divergentes relacionados aos “órgãos controladores, gestores, professores, pais, alunos”, articulando forças que pertencem tanto ao corpo técnico quanto ao ambiente, ou seja, pertencem às expectativas burocráticas e às necessidades individuais presentes na escola e transformam o choque de interesses em problemas a serem solucionados pelo gestor (HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

Dessa forma, a atuação do gestor assume caráter estratégico, considerando-se que, no ambiente escolar, a política pode ser utilizada nas relações de poder como forma de equacioná-las pela resolução de conflitos ou pode ter seu conceito revisto, na medida em que deixa de ser o processo humano de fazer escolhas entre alternativas para questões fundamentais e coletivas e passa a assumir conotação negativa de arena ou de espaço de disputa (HOY; MISKEL; TARTER, 2015; LIPSON, 1976). Nesse ponto, a gestão assume outro sentido de mediação, o sentido jurídico, o qual consiste no processo em que o mediador, uma terceira pessoa, presta auxílio às partes, com o intuito de solucionar um conflito, agindo de forma neutral, imparcial, sem que haja a previsão de oferecer sugestões ou imposições como solução e sem interferir nos termos do acordo entre os disputantes do direito em foco/disputa (SCAVONE Jr., 2018).

Contudo, cabe ressaltar que a forma mediadora acima citada, de caráter judicializante, tem vínculos com a introdução do princípio democrático na escola. Este prevê o diálogo como elemento importante e facilitador das relações, mas não se efetiva na prática diante da ausência de uma cultura do diálogo. Isso impõe ao gestor atuar como tribunal de apelação diante de eventuais discordâncias e impasses que ocorrem no cotidiano escolar.

É possível também que, com base no PPP, fruto de um trabalho conjunto cuja elaboração é resultado da forma mais racional de utilização em favor do bem comum, constituindo-se em proposta plural para o progresso da escola, a ação da gestão como um todo resulte no caráter democrático que permeia as relações de poder como correlação de forças (THEOBALD; SILVA; SILVA, 2009). A ênfase dada ao PPP como principal documento da escola advém da sua finalidade principal: orientar e definir os objetivos e as metas da escola enquanto comunidade, visando sua transformação própria e a do seu entorno. Essa finalidade o torna a chave (política e administrativa) da gestão escolar, “visto que nenhuma atividade educacional pode ser feita a esmo,

sem referência ao que a instituição como um todo se propõe a alcançar” (THEOBALD; SILVA; SILVA, 2009, p. 143).

Nesse sentido, o PPP é um elemento que demonstra como se constitui parte da dimensão política do cotidiano do trabalho do gestor escolar, em virtude de o caráter democrático corresponder ao âmago da formulação e da orientação do PPP como instrumento norteador das práticas da escola, o fundamento da projeção de expectativa criada em torno dessa instituição, ainda, se apoia nos resultados escolares como atributo a ser cobrado da equipe gestora. Nesse aspecto, a direção é peça considerada central à equipe gestora. A responsabilidade maior da função está legalmente concentrada, uma vez que, na organização formal do sistema de ensino, mantém-se viva a hierarquia como princípio da distribuição da autoridade (PARO, 1998).

A relação entre a função institucional da escola e a construção do PPP reside na exigência da conformidade com determinadas condições que compõem o contexto escolar e em certa disposição social de atender suas demandas específicas. O cotidiano escolar avoca para si o estabelecimento de condições e parâmetros de convivência de uma pluralidade de sujeitos e de suas práticas, nem sempre condizentes com a estrutura formal (HOY; MISKEL; TARTER, 2015). Isso reforça a ideia de que o contexto organizacional escolar, cuja natureza é plural, apresenta muitas incertezas e é pautado pela complexidade e dinamicidade. Assim, seus objetivos tendem a ser múltiplos e difusos, tornando o cotidiano do trabalho do gestor igualmente complexo (POUBEL; JUNQUILHO, 2015).

Do ponto de vista factual, a dimensão política do cotidiano do trabalho do gestor escolar constitui-se em um duplo caráter relacional: aquele que expressa com mais clareza a dimensão das relações interpessoais que ocorrem no interior da organização, uma vez que diz respeito à presença do outro e às suas implicações positivas e negativas; e outro, referente à conservação de uma estrutura autoritária onde ele é a figura de maior proeminência. Isso decorre do fato de que, na escola, ao dominar de forma legítima as relações de poder, é exercido também o domínio de fato sobre os processos de gestão das dimensões administrativas, pedagógicas e institucionais (SOUZA, 2012).

Embora assistamos à implantação de um modelo gestor que contém elementos inequívocos de autonomia local, participação, compartilhamento, há quem defenda a

ideia de que o modelo administrativo pautado na centralidade da gestão ou direção tem na liderança sua principal explicação (FERREIRA; TORRES, 2012; HONORATO, 2018). A inclusão da liderança como elemento de poder — logo, elemento político — deve-se à forma como são cotidianamente travadas as relações do gestor com os membros das dimensões internas à escola.

Ao longo do tempo, a definição do papel do gestor como aquele que medeia relações entre o poder burocrático da Secretaria e a realidade concreta da escola como conjunto tem como característica mais visível a pressão que (ainda) sofre para manter a escola no nível desejável pela comunidade intramuros, seja diante do imperativo de atender as demandas dos colegas docentes, seja pela capacidade de suprir anseios racionais ou descabidos que partem dos discentes (TRAGTENBERG, 2018). Contudo, na vigência de um modelo participativo e democrático de gestão como um sistema no qual o gestor, dentro das limitações legais, “divide” responsabilidades com outros componentes da equipe e com componentes da esfera extramuros, ouvindo as famílias e a comunidade, mantém-se a necessidade de que possua as qualidades atribuídas a um político, ou seja, algum senso administrativo (inclusive porque a lei assim prevê), a apresentação de habilidades de especialista em relações humanas e o desembaraço na elaboração de relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 2018). Desses elementos é possível derivar outras questões ligadas à liderança do gestor, como o seu provimento e as instâncias democráticas que participam das decisões de gestão, as quais serão oportunamente tratadas na seção cujo eixo é a dimensão comportamental da gestão escolar.

Outro fator que merece destaque, pelas consequências que pode ter sobre as relações de poder no interior da escola e sobre o campo comportamental da gestão, é a forma como ocorre o provimento do gestor.

Embora não haja previsão legal definidora de qual tipo deve ser utilizado, as formas mais comuns são a eleição e a indicação política. Segundo Santos e Prado (2018), importa chamar a atenção para esse aspecto, tendo em vista que o perfil do gestor influencia a materialização das relações de poder no cotidiano da escola. Reforça-se, então, a ideia de que “a escola como local de trabalho e suas distintas formas de intervenção na comunidade passam pelo crivo e protagonismo da gestão escolar” (ESQUINSANI, 2013, p. 104).

O protagonismo do gestor pode recriar a teia de ações que existem face às funções que cada membro especializado da comunidade escolar precisa cumprir, cujo controle não deriva da posse do poder pelo gestor como autoridade, mas que pode ser explicado pelo conceito de poder relacional. A forma de compreender as relações de poder existentes nesse contexto passa pela ideia de que elas seriam formas de atuar sobre as ações dos outros, e não sobre estes, de modo direto ou indireto (GURR, 1985). É preciso considerar também que não há a garantia de que a eleição do gestor pela comunidade escolar permita que as relações de poder sejam de fato democráticas, dado que “uma gestão escolar democrática não é assegurada apenas pela eleição dos cargos de gestão, uma vez que compromete outras dinâmicas tangíveis e intangíveis” (ESQUINSANI, 2013, p. 106).

É desse ponto que se parte para a compreensão da dimensão comportamental do cotidiano da gestão escolar. Nela são tratados os aspectos que fazem a interface entre o gestor e os outros membros da comunidade escolar, observando-a sob o ponto individual e coletivo nas questões que tratam do papel dele quanto à liderança e motivação e quanto à dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no interior da escola.

2.2.4 A dimensão comportamental do cotidiano do gestor escolar

Sendo a escola uma organização onde sobressai a interação entre as pessoas, e diante da natureza particular de seus objetivos, a direção é vista como o eixo ativo da gestão (LÜCK, 2011). Dela provêm a orientação e a integração do trabalho conjunto das pessoas que compõem a comunidade escolar, pondo em movimento o processo de tomada de decisões que leva à melhor forma possível e realizável para o alcance dos objetivos educacionais (LIBÂNEO, 2012).

Conforme Bernardes e Marcondes (2009), o componente cultural interpessoal é influenciado pelos componentes extra e intrapsíquico, que se referem, respectivamente, aos objetos e à aprendizagem decorrente da socialização, e quando aplicado ao ambiente organizacional da escola gera a expectativa de que sejam administrados sob a forma de aspectos formais e informais da interação. Sobre os componentes intrapsíquicos, Libâneo (2012, p. 439) afirma que “os comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os

membros do grupo” também devem passar pelo mesmo processo administrativo, de modo que a relação entre desempenho escolar e gestão mostre como esta está diretamente ligada ao controle dos resultados, como afirma Cunha (2012). Em outras palavras, do gestor tem-se a expectativa de coordenar positivamente as ações ao nível pedagógico, ao nível administrativo e ao nível político na escola, a fim de que ela cumpra sua finalidade social.

Já foi admitido anteriormente neste estudo que, numa perspectiva sociocrítica, de forma geral, o cotidiano do trabalho do gestor escolar é, por natureza, complexo. Essa complexidade decorre do modo como, na escola, coexistem a experiência subjetiva e cultural das pessoas e a influência de forças externas, bem como os interesses de grupos e subgrupos que adotam posições contraditórias e, não raro, conflituosas (LIBÂNEO, 2012). Diante desse quadro, o papel fundamental da gestão é articular, incentivar e mobilizar todos os que a seguem de forma tal que os objetivos postos pela comunidade interna e externa à escola sejam alcançados e se traduzam em efetivar as expectativas sociais (LÜCK, 2011; HONORATO, 2018).

Sem ignorar a relevância dos aspectos externos à escola, como o contexto socioeconômico e cultural familiar dos estudantes para o desempenho escolar e para o atendimento ao que se espera da escola, os fatores intraescolares precisam ser levados em consideração (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018). A respeito disso, conforme Sammons (2008), dentre 11 fatores-chave de eficácia escolar, seis são classificados como extremamente relevantes à liderança profissional e ao incentivo positivo, obviamente considerados em termos contextuais específicos e em mútua associação. São eles: i) traços de personalidade; ii) liderança comportamental; iii) liderança situacional; iv) liderança contingencial; v) liderança transacional; e vi) liderança transformacional (SAMMONS, 2008).

No Quadro 3, resumem-se as características correspondentes a cada um dos tipos de liderança.

Quadro 3 - Tipos de liderança

Tipos de Liderança	Características
Traços de personalidade	Identifica as características físicas, mentais e culturais do líder que o tornam mais apto a conduzir os demais na execução de tarefas.
Liderança comportamental	Identifica os padrões de comportamento necessários adotados pelos líderes e suas funções e ao exercício da liderança.

Liderança situacional ou contingencial	Identifica variáveis situacionais importantes para uma determinada situação, diante da dificuldade de caracterizar traços e comportamentos de liderança considerados universalmente eficazes.
Liderança transacional	Identifica os processos de troca (material, política ou psicológica) entre líder e liderados, em que, através da recompensa, ou seja, do esforço para a satisfação dos segundos, ocorra o cumprimento da tarefa.
Liderança transformacional	Identifica no comportamento do líder, em períodos de transição, a forma pela qual ele elabora processos de criação de um estado futuro desejado para a obtenção do comprometimento do empregado em contexto de mudança. Portanto, considera o contexto de menor hierarquia, maior flexibilidade e orientação para o trabalho em equipe.

Fonte: Pedruzzi Jr. et al. (2014).

É dessa perspectiva que se analisa a dimensão comportamental da atuação do gestor escolar, identificando-a como a ação gerencial que, no cotidiano da escola, leva a administração das situações rotineiras e das dificuldades surgidas no empreendimento de esforços relacionados ao exercício da liderança e à motivação, elementos fundamentais ao alcance dos objetivos educacionais.

Neste estudo, o interesse na relação entre a liderança do gestor e os caminhos que levam ao desempenho escolar esperado fixa-se no papel que aquele desempenha nos processos, seja pela motivação, seja pela atuação na dinâmica global das relações interpessoais com os sujeitos que compõem a comunidade intra e extramuros (LEITHWOOD; PATTEN; JANTZI, 2010). Tal influência manifesta-se sob dois aspectos do papel desempenhado pelo gestor: o primeiro, centrado na liderança; e o segundo, na motivação. Ambos são vistos como estratégicos para o sucesso escolar, o que, por sua vez, implica a criação de uma atmosfera colaborativa no ambiente educacional frente às dificuldades e aos desafios cotidianos interpostos, os quais podem estar relacionados à convivência com o corpo docente, o corpo discente, a equipe gestora e os auxiliares da manutenção do espaço da escola.

O investimento na liderança põe em relevo a importância das relações intersubjetivas diante das relações coletivas que ocorrem entre os membros da equipe gestora, remetendo a uma postura menos hierárquica, em que ordens e autoridade têm pouca significação quando comparadas à participação ativa dos agentes educativos reunidos em torno de um clima de cooperação. Isso se dá porque a liderança do gestor escolar, como aspecto comportamental da gestão, está presente

nos estudos que dão conta da força de aspectos intraescolares como responsáveis pelo desempenho e pelo sucesso escolar, se comparados aos fatores extraescolares, destacando-se sua importância em fornecer, programar, orientar, fortalecer e investir em recursos que possam realizar o desenvolvimento profissional dos professores, dentre outros aspectos (FRANCO, 2007; SAMMONS, 2008; LEITHWOOD; PATTEN; JANTZI, 2010). Como consequência, a liderança sobre o corpo docente pode refletir-se em um bom clima de trabalho, levando à motivação dos professores. O contrário pode gerar situações que levam a impasses capazes de repercutir no ambiente do ensino-aprendizagem propriamente dito, ou seja, na sala de aula.

Oliveira (2015) aponta para a importância da relação entre o gestor e os professores, a partir da influência da gestão indo da dimensão pedagógica, interferindo e orientando em questões de currículo ou metodologia, passando pelo monitoramento da aprendizagem dos alunos e pelo incentivo na formação docente, e chegando ao campo relacional ou afetivo, na busca de levá-los ao “fortalecimento de vínculos com a instituição, da manutenção de um clima favorável no ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). Tal relação tem impacto não somente na decisão do professor em permanecer na escola, como também na qualidade do trabalho que nela exerce (OLIVEIRA, 2015). Essa perspectiva tem referência direta à liderança e à motivação, vistas sob a ótica de uma “proposta integradora e do entendimento da liderança como fenômeno de troca entre sujeitos ou ação compartilhada capaz de transformar as organizações e as pessoas” (PENA, 2013, p. 58).

Nesse sentido, para Marks e Printy (2008), resgata-se a concepção de liderança instrucional compartilhada, que se refere à substituição da noção classificada como “hierárquica e processual” (MARKS; PRINTY, 2008, p. 371). Para essas autoras, a colaboração ativa de todos os sujeitos direta e indiretamente envolvidos em questões curriculares, instrucionais e avaliativas, leva o gestor a buscar a parceria com os docentes nas ideias, nas inspirações, nas descobertas intuitivas e no conhecimento que possuem acerca delas para, a partir disso e em regime cooperativo, melhorar a escola, o que é reafirmado por Lück (2011). Com isso, gestor e professores tornam-se copartícipes da responsabilidade que envolve a dupla dimensão do desenvolvimento escolar — a pessoal e a curricular — e ainda da supervisão de tarefas instrucionais, o que, no caso dos professores, lhes confere certa autonomia na condução dos processos junto aos alunos. Essa relação torna o gestor

um líder dos líderes instrucionais, característica que reduz ao mínimo a hierarquia instrucional.

A importância do conceito de liderança instrucional compartilhada, estimulada pela ação do gestor, reside no fato de levar à criação de um ambiente escolar favorável à coordenação e à comunicação de uma missão educacional unificada para os professores, na medida em que estes se sentem motivados a repensar suas atividades e a estabelecer parâmetros de qualidade para o ensino e o desenvolvimento pessoal (MARKS; PRINTY, 2008). Neste estudo, a utilização da categoria da liderança instrucional auxiliou a compreender o papel mediador e não apenas institucional da gestão, de modo particular em situações de conflito no âmbito das relações escolares (LÜCK, 2011).

Quanto à dinâmica das relações interpessoais do gestor em relação aos alunos, os aspectos mais comuns fazem referência à criação e à manutenção de um clima escolar favorável à aprendizagem e ao desempenho discentes, bem como à utilização de mecanismos de comunicação para solucionar problemas ligados principalmente à violência e à indisciplina, exigindo que seja exercida a função hierárquica (LEME, 2010; OLIVEIRA; WALDHELM, 2016). Por outro lado, há a concepção do uso da posição estratégica da gestão, exercida mediante o envolvimento do corpo discente e da comunidade em decisões coletivas, seguindo o princípio democrático previsto para a gestão e a própria ideia de liderança participativa (LEME, 2010; SOARES *et al.*, 2011; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

No exame dos aspectos comportamentais relacionados ao papel do gestor na dinâmica das relações interpessoais que envolvem alunos, professores e comunidade, ao papel central da direção na gestão da escola e às dificuldades encontradas no convívio e sob a influência das ações que compõem a complexa teia humana que coordena nas situações cotidianas do trabalho escolar, a atuação administrativa do gestor defronta-se com tarefas que exigem a mediação como função essencial à resolução de conflitos. Por exemplo, Merseth (2018) aponta que, dentre os desafios enfrentados por diretores, equipe gestora e professores, situam-se dilemas relacionados a situações de *bullying*, de indisciplina, de violência em todas as suas nuances, de drogadição, de convivência com áreas conflagradas onde se situam as escolas, de choque de visões de mundo, xenofobia, gênero e preconceito, dentre outras.

Merece comentário a inclusão, dentro da dimensão comportamental, da perspectiva emocional que é própria da ação educativa que ocorre em meio escolar (MARCHESI, 2008), no qual se identifica a carga emocional diária.

2.2.5 A dimensão didático-pedagógica do cotidiano do gestor escolar

Conforme Freire (2013), a gestão pedagógica pode ser compreendida como instrumento que se coloca a serviço da qualidade das atividades educacionais, portanto, de ensino-aprendizagem e, como tal, envolve desafios e expectativas. Em termos práticos, a gestão pedagógica emerge como a prestação funcional de assessoria sistemática e efetiva do trabalho desenvolvido na atividade docente, por meio do acompanhamento no planejamento das atividades didático-pedagógicas, na atividade da docência em si, exercida na sala de aula, e na condução dos processos avaliativos. Ao mesmo tempo, a gestão pedagógica busca fornecer subsídios que permitam a atualização e o aperfeiçoamento profissional, por meio de reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar, visando melhorar o processo educativo, através do estímulo aos professores no desenvolvimento engajado das atividades que lhes são atinentes, auxiliando-os na superação de problemas e desafios que fazem parte da rotina profissional docente (FREIRE, 2013). Ainda como parte da atividade didático-pedagógica, ao gestor cabe responder pelo atendimento aos pais ou adultos responsáveis pelos estudantes, bem como aos professores em situações que demandem ação rápida, material, administrativa ou de relações interpessoais. Desta forma, o gestor assume de modo global o gerenciamento das atividades da escola (FREIRE, 2013).

Além desses aspectos, ressalta-se que ao gestor compete, dentro do quadro prático, responder às questões que dizem respeito à tomada de decisão. Estas podem tornar-se elementos definidores de situações desafiadoras da administração do cotidiano escolar, exigindo a capacidade de mediá-las enquanto conflitos. Em outras palavras, conforme Lück (2009, p. 141), a gestão didático-pedagógica do trabalho do gestor é o “processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como de esforços, recursos e ações, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos”.

Dessa forma, a dimensão didático-pedagógica está inserida no conjunto de ações que ocorrem na prática do dia a dia da escola, cuja importância significativa é essencial para a determinação da qualidade do ensino ofertado. Outra manifestação da dimensão didático-pedagógica ocorre por meio de atos e até de palavras que, se repetidas no cotidiano da gestão, condicionam o desenvolvimento de significados e a formação de hábitos condizentes com a qualidade do ensino ofertado, em favor da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

Enquanto práticas, a dimensão didático-pedagógica envolve, dentre outros aspectos: a) a organização de horários de aula; b) a orientação da comunicação interpessoal por meio de editais abertos e públicos considerando o retorno e a reciprocidade; c) o estabelecimento da unidade do processo educacional através do fortalecimento curricular como referencial teórico a permitir visão globalizada do ensino; d) a promoção de condições para a melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor, buscando conhecer o que nela ocorre, por meio de visitas rotineiras ou da prática regular de observação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula; e) a orientação da elaboração, reelaboração e implementação do PPP da escola (LÜCK, 2009).

Por meio da dimensão didático-pedagógica do cotidiano da gestão, o gestor escolar visa “por sua liderança, coordenação, monitoramento e avaliação contínuos para sua escola, em acordo com diretrizes curriculares nacionais, estaduais e locais” (LÜCK, 2009, p. 103) garantir e articular as múltiplas dimensões do cotidiano da escola, com desdobramento prático capaz de levá-la a alcançar os propósitos a que se destina.

Em síntese, sobre as atividades que dizem respeito às dimensões aqui citadas (institucional, social, política e comportamental) ocorre o processo mediador da ação gestora. Tal mediação visa facilitar os processos sob sua responsabilidade condutora e aqueles compartilhados com a equipe de gestão e com todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

2.3 A atuação do gestor escolar na mediação de conflitos

Até este ponto foi apresentado o contexto do trabalho do gestor escolar em suas dimensões institucional, social, política, comportamental e didático-pedagógica.

Essas dimensões mostram-se inter-relacionadas e é delas que provêm os desafios do cotidiano de trabalho da gestão. Para compreender a atuação do gestor frente às distintas e imbricadas dimensões do seu contexto profissional, a perspectiva de Paro (2010) coloca a mediação como forma de atuar.

Conforme Signates (2003, p. 4), verifica-se “a abundância de citações e usos do verbo ‘mediar’ e dos termos ‘mediação’ e ‘mediador’ nos textos referentes aos estudos recentes de recepção na América Latina”, demonstrativa da sua importância conceitual e da sua utilização para a reflexão contemporânea para fins específicos, como a área da pesquisa em comunicação. Seria, pois, esperado que a palavra ‘mediação’ tivesse “um significado claro, consensualizado entre os diversos autores e pesquisadores, e a operadores metodológicos, cujas possibilidades e limites fossem minimamente conhecidos” (SIGNATES, 2003, p.4). Contudo, não é isso que ocorre.

Com origem etimológica no verbo inglês *mediate*, que deu origem ao substantivo *mediation* e seus derivados, como *intermediation* (SIGNATES, 2003), a palavra ‘mediação’ é correntemente associada à ideia de intermediário. Esta acepção é proveniente do contexto psicológico da epistemologia behaviorista, remetendo à ideia de elos que fazem a conexão entre estímulo inicial e resposta, gerando concomitantemente *feedbacks*, como respostas a estímulos que precedem e a estímulos novos como elos consequentes (SIGNATES, 2003). Contudo, adverte Signates (2003, p. 3) que “ante o dualismo produção/recepção, a noção de mediação comparece não como aquilo que simplesmente une os polos, e sim como um elemento articulador presente em todo o processo de comunicação [...]”, no caso em tela, em todos os processos utilizados para fins da função da escola. Assim, a palavra ‘mediação’ vem sendo utilizada conforme se identifiquem processos em que seja necessária a construção de elos capazes de encurtar caminho entre polos de partida e polos de recepção para conteúdos que sejam significativos e que gerem algum tipo de alteração em estados atuais. Esses estados podem ter caráter pacífico ou de caráter de tensão e crise em situações interpessoais, estas mais comuns no cotidiano da mediação.

Conforme Coste e Cavalli (2014) é preciso adotar uma visão dinâmica do conceito de mediação, tendo em vista a extensão de sua aplicabilidade no campo conceitual. Apesar das mais diversas formas possíveis de apresentação do conceito, neste trabalho, utiliza-se como referência a proposta de Paro (2010), para

quem é preciso considerar a relevância dos objetivos como definidora da magnitude da importância de mediar, de modo que eles sejam alcançados. Embora Paro (2010) afirme que há uma tendência na valorização da administração de forma restrita e técnica, particularmente quando o objeto de apreciação é o trabalho do gestor, neste estudo é enfatizada a importância de compreender o significado das funções diretivas educacionais a partir da natureza específica das ações que têm lugar na escola, seja do ponto de vista interno, seja do ponto de vista externo a ela.

É nesse sentido que mediar significa pôr em relevo a compreensão da administração educacional como a melhor forma de realizá-la, observando “a multiplicidade de determinações e crescentes complexidades” (PARO, 2010, p. 767), em relação direta com “a natureza e dimensão dos recursos e dos objetivos”. Em quaisquer que sejam as empresas, como as educacionais, “a realização do trabalho, por mais que se atenha à utilização dos recursos objetivos, não pode desconsiderar que tais recursos são manipulados por pessoas” (PARO, 2010, p. 767). Estas, por sua vez, só conseguem cumprir suas atividades se esses recursos objetivos se associarem aos recursos subjetivos, particulares a cada pessoa.

Isso leva à inferência de que os desafios decorrentes da inter-relação entre as dimensões podem gerar no ambiente escolar uma atmosfera que, pela divergência de interesses, provoca a criação de uma arena de conflitos, na qual são travadas disputas que têm origem nessas relações e que têm no gestor o condutor das soluções, nos diferentes níveis estruturais próprios do ambiente escolar: o administrativo, o pedagógico e o humano (FIALHO; TSUKAMOTO, 2014). Pela especificidade da atividade escolar, a gestão é, na realidade, uma adaptação da administração empresarial aos fins educacionais, tomando-se o cuidado para não tomar a noção de administração no sentido mais técnico do termo.

Dito de outro modo, Paro (1998, p. 04) afirma que tanto as atividades-meio do trabalho de “direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais” quanto a atividade-fim em si — o ensino-aprendizagem — são permeadas de forma permanente pelas finalidades educativas a que se propõe a escola, e, por isso, colocam os desafios de administração por mediação (PARO, 1998). Para o autor, a atividade-fim — a função pedagógica — existe de modo difuso e cooperativo em todas as funções que ocorrem dentro do ambiente escolar, do agente de portaria (cuja

função é a mais próxima fisicamente do exterior da escola) ao gestor (cuja função assume legalmente todas as responsabilidades).

Como desafios recorrentes no ambiente escolar e, em consequência, no cotidiano do diretor, estão os conflitos. Estes são representados pela interação permanente dos indivíduos que fazem parte da ambientação educacional, na forma de choque de interesses. Desse modo, a administração como mediação envolve necessariamente a resolução de conflitos que emergem como relações necessárias da natureza da atividade organizacional, no caso, a educativa, e visando-a não apenas como objetivo a ser alcançado, mas, sobretudo, fazê-lo da melhor forma possível (PARO, 2010). Para tanto, cabe verificar como é definido e tipificado o conflito, notadamente no sentido voltado ao ambiente organizacional, embora, em termos gerais, seja possível encontrá-lo como processo humano onipresente nas relações sociais.

2.3.1 Conflitos: conceitos e tipificações

Como parte da atividade administrativa desenvolvida pelo gestor, a resolução dos conflitos envolve uma vasta gama de significados, o que exige a compreensão do fenômeno como processo social, cabendo também caracterizá-lo. Em termos gerais, o conflito se apresenta como consequência da interação humana e é um processo que exige superação racional mediadora.

Conforme o Dicionário Online de Português (2020a), o 'conflito' pode ser definido como "a ausência de concordância, de entendimento; oposição de interesses, de opiniões; divergência; oposição mútua entre as partes que disputam o mesmo direito, competência ou atribuição". Já conforme o dicionário Houaiss (2001, p. 797), 'conflito' significa uma "profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes; choque; enfrentamento; discussão acalorada; alteração". Do ponto de vista do ambiente escolar, ao conflito impõe-se administração, visando atingir o objetivo final da instituição na sua relação com a sociedade, embora nem sempre o conflito seja travado diretamente com ela.

Para Scuro (2004), os conflitos são processos sociais com propósito e divergem do conceito de ambientes equilibrados, tais como os ecossistemas, que se referem a ciclos definidos por etapas naturais, biológicas e físico-químicas (SCURO, 2004).

Chrispino (2007, p. 15) define o conflito como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, que opõe os indivíduos ou grupos. Cabe ainda recuperar a afirmação de Gurr (1985), ao introduzir sua célebre pesquisa sobre conflitos no campo político, de que conflitos são processos sociais cuja natureza envolve valores contraditórios e carregam em seus atos intenso conteúdo emocional. De forma similar, Maillart, Oliveira e Beçak (2016, p. 51) afirmam que o conflito traz dentro de si um elemento afetivo exposto como processo emocional por envolver “o despertar de sentimentos em ambas as partes envolvidas, tais como hostilidade, raiva, tristeza, rejeição e abandono”. Em outras palavras, o conflito envolve e revela diferenças intersubjetivas que, a princípio, podem ser consideradas incompatíveis e, portanto, disfuncionais.

Especificamente no âmbito da administração, o conflito, como processo social, está ligado a metas e objetivos não alcançados, seja pelo acirramento da competição, seja pelo dissenso gerado na seleção dos meios adequados, na execução das tarefas, nas diferenças quanto aos preceitos e, por fim, quanto aos sentimentos, cujo impulso é de caráter individual às pessoas que fazem parte da organização (BERNARDES; MARCONDES, 2009; SOARES; JARDIM, 2019). Nessa perspectiva, é interessante lembrar que, segundo Rahim (2001) e Chukwuma (2018), nas organizações, os conflitos — não muito diferentes daqueles que ocorrem nas relações em geral — podem ser classificados quanto às fontes ou condições antecedentes e quanto aos níveis, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Tipificação de conflitos do ponto de vista geral

Tipos de Conflitos	
1. Quanto às fontes	
Conflito afetivo, psicológico, emocional ou de relacionamento	Ocorre quando duas pessoas interagindo, ao tentar resolver um problema juntos, percebem que seus sentimentos e emoções em relação a algumas ou todas as questões são incompatíveis.
Conflito substantivo ou cognitivo	Ocorre quando dois ou mais membros da organização discordam de suas tarefas ou de questões de conteúdo, ideias e opiniões.
Conflito de interesse	Ocorre por uma inconsistência entre duas partes em suas preferências na alocação de um recurso escasso. Mesmo quando há compartilhamento do mesmo entendimento da situação, apresenta-se uma abordagem diferente na solução que envolva a distribuição de recursos escassos entre eles ou em uma decisão de compartilhar o trabalho de resolvê-lo.
Conflito de valores ou ideológico	Ocorre quando dois membros diferem em seus valores ou ideologias em certas questões.

Conflito objetivo	Ocorre quando um resultado preferido ou um estado final de dois membros é inconsistente, em situações nas quais uma só preferência pode ser implementada.
Conflito institucional versus conflito não institucionalizado	Diz respeito às situações em que os atores seguem regras explícitas, exibem comportamento previsível, e seu relacionamento tem continuidade, como no caso de conflito entre funcionários da linha ou de negociações de gestão do trabalho. Nos conflitos não institucionalizados, essas três condições são inexistentes.
Conflito não atribuído	Refere-se ao conflito gerado pela atribuição incorreta de causas (comportamentos ou problemas) que levam ao conflito, como imputar erroneamente ações que foram feitas por funcionário de nível hierárquico superior, sob o protesto do imputado.
Conflito deslocado	Ocorre quando as partes conflitantes direcionam suas frustrações ou hostilidades a outros não envolvidos no conflito ou discutem sobre questões secundárias e não importantes.
2. Conflito quanto aos níveis de origem	
Intrapessoal, intraindividual ou intrapsíquico	Ocorre quando um membro da organização é obrigado a executar determinadas tarefas e papéis que não correspondem a seus conhecimentos, interesses, metas e valores.
Interpessoal ou diádico	Ocorre entre dois ou mais membros organizacionais dos mesmos ou de diferentes níveis hierárquicos ou unidades.
Intragrupal	Ocorre entre membros de um grupo ou entre dois ou mais subgrupos dentro de um grupo em conexão com seus objetivos, tarefas, procedimentos e assim por diante, ou ainda como resultado de incompatibilidades ou desacordos entre alguns ou todos os membros de um grupo e seu(s) líder(es).
Intergrupar	Ocorre entre duas ou mais unidades ou grupos dentro de uma organização.

Fonte: Elaboração própria a partir de Rahim (2001) e Chukwuma (2018).

No cotidiano da gestão da escola, e diante da emergência e da continuidade próprias da dinâmica escolar, os conflitos são elementos constantes, não apenas porque fazem parte da interação humana, mas em virtude das condições em que a convivência na instituição educativa ocorre, sejam ligados aos relacionamentos, sejam às tarefas ou aos processos. Os conflitos de relacionamento emergem das incompatibilidades interpessoais entre membros dos grupos, as quais produzem emoções individuais negativas, como raiva, ansiedade, desconfiança, frustração e medo. Por sua vez, os conflitos de tarefas surgem das divergências acerca do conteúdo das tarefas, dos objetivos de trabalho e da interpretação dos fatos. Já os conflitos de processo referem-se a um desacordo sobre a maneira como a realização das tarefas deve acontecer. Conforme Chukwuma (2018), no contexto relacional do trabalho diário da gestão na escola, é possível encontrar situações de metas e

objetivos que não foram alcançados, e em virtude disso, os conflitos daí advindos demarcam ações de controle sem deixar de considerar as relações sociais.

É, pois, nesse sentido, que se ressalta o atual cenário da educação, pautado por modificações que dizem respeito ao aspecto gerencial e democrático, no qual verificou-se que foram provocadas mudanças significativas no papel do gestor escolar a fim de atender às exigências do momento (SOARES; JARDIM, 2019).

2.3.2 Os conflitos na organização escolar como desafios da gestão: a mediação como estratégia

Os desafios do gestor escolar estão vinculados aos problemas que influenciam a gestão e por ela são influenciados, os quais podem ser traduzidos na forma de conflitos. Em nome da superação destes, o gestor atua para atender ao prescrito na legislação atinente e às expectativas da comunidade intra e extra-escolar.

Johdi e Apitree (2012) compreendem que, de modo geral, os conflitos envolvem indivíduos ou grupos que, por motivações diversas — tais como trabalho, poder, autoridade e ética — ou por questões interpessoais — peculiaridades, choques de valores familiares — transformam-nas em desacordos, lutas, disputas físicas, divergências e guerras. Em decorrência disso, é natural que a experiência do conflito seja uma constante vivenciada por todos os indivíduos em sociedade, cuja origem provém da “diferença de interesses, de desejos e de aspirações” presente nas relações sociais (CHRISPINO, 2007, p.16).

Sendo componente natural da experiência humana e fazendo parte da convivência nas relações sociais totais, o conflito também se apresenta no ambiente escolar como parte dos desafios postos ao gestor. Nesse ambiente, o conflito pode envolver mal-entendidos, divergências de opinião e ruídos na comunicação, tornando-se prejudicial ao trabalho educativo, acarretando baixo desempenho nos resultados da atividade ali praticada e impedindo que o fim último da educação seja alcançado, qual seja, a formação de indivíduos capazes de viver em sociedade.

Os conflitos que ocorrem no espaço restrito da escola, envolvendo os seus atores, são aqueles que derivam “das ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla” (CHRISPINO, 2007, p. 20) e que fazem parte dos seus níveis estruturais.

Portanto, tornam-se parte dos problemas da administração escolar, influenciados por aspectos estruturais e por fatores pessoais (CHRISPINO, 2007).

Visto sob a perspectiva institucional e quando influenciado por aspectos estruturais, o conflito no ambiente escolar tem como móveis as questões ligadas às más condições de trabalho, à condução da própria gestão, à disciplina e a questões práticas, tais como a alocação de recursos. Ao se manifestar nas suas instalações, o conflito repercute na tomada de decisão (CHRISPINO, 2007; JOHDI; APITREE, 2012; NIKOLAOU, 2018).

Do ponto de vista político e pessoal, os conflitos mais frequentes envolvem os docentes entre si, entre docentes e alunos, entre alunos entre si, e entre pais, docentes e gestores. As motivações para tais conflitos são classificadas como organizacionais, culturais, pedagógicas e subjetivas (CHRISPINO, 2007). Contudo, segundo Chrispino (2007), os fatores que dão origem ao conflito no ambiente educacional nem sempre são explícitos ou sequer percebidos. A própria forma de priorizar os conflitos já é um ponto de partida para sua existência. Em outras palavras, a lista de prioridades conflituais pode conter questões ligadas, por exemplo, à definição do projeto institucional diante dos objetivos que deseja alcançar e as metas a cumprir, cuja construção “favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar” (CHRISPINO, 2007, p. 20). É possível que envolva também questões acerca das ações concretas da operacionalização do projeto educativo e o modo como será executado o projeto institucional. Acrescentem-se as questões ligadas à pluralidade de pertencimento dos docentes em diferentes estabelecimentos e níveis de ensino e as que ocorrem entre autoridade formal e autoridade funcional, em razão da confusão de papéis.

Para Nikolaou (2018), diante dos conflitos que emergem no cotidiano das organizações educacionais é particularmente importante que esses sejam gerenciados, assim como os seus efeitos. Trata-se não somente de resolvê-los: há que gerenciá-los, o que envolve muito mais que aceitar técnicas adequadas para a sua resolução ou redução. A importância da adoção de uma estratégia eficaz está em que, por meio do gerenciamento, simultaneamente podem ser mitigadas as consequências negativas do conflito e pode ser mostrada a sua relevância como parte de um ciclo de aprendizagem. Tal asserção vem ao encontro das observações de Paro (1998), ao chamar a atenção para a especificidade da gestão escolar como

mediação. O gerenciamento eficaz os torna “conflitos criativos”, conforme Nikolaou (2018, p. 32), ou seja, a ação gerencial produz efeitos positivos nos conflitos, na medida em que é possível aprender formas de evitá-los, conforme Deetz e Stevenson (1986 *apud* NIKOLAOU, 2018). Corrobora-se, assim, o que Chrispino (2007) compreende como sendo uma forma vantajosa de racionalizar as estratégias de competência e de cooperação no ambiente da escola.

Em contrapartida, para Ghaffar (2010), os conflitos não são em essência construtivos nem perturbadores. Dependendo da maneira como eles são tratados, podem ser percebidos como positivos ou negativos. Para tanto, dentre as estratégias de gerenciamento adotadas, as mais importantes são: a mediação, a negociação, a evasão e a colaboração (GHAFAR, 2010).

Neste trabalho, a mediação como forma de atuar frente aos conflitos que ocorrem no interior da escola realça o seu caráter pedagógico e permite entender a gestão da escola como um processo que perpassa todos os processos ligados a ela, em direção da concretização de um objetivo, tal como afirma Paro (2010). Isso significa que a gestão dos conflitos por mediação refere-se ao melhoramento dos comportamentos em situações sociais críticas, de modo que, além do aprendizado de novas habilidades, segue-se o estímulo para a utilização destas em quaisquer situações, o que vai ao encontro da função educativa escolar, tornando-a específica. Tal aspecto reafirma a importância de realçar o conflito na escola, ao chamar a atenção não apenas para a percepção do conflito, mas também para a possibilidade de reagir positivamente a ele. Isso o torna uma ferramenta de tecnologia social, na medida em que o aprendizado de convivência e de gestão do conflito são lições que perduram após o ciclo de aprendizagem ser efetivado, como fenômeno social de longa duração (CHRISPINO, 2007).

Com isso, diante da existência de conflitos como problemas ou desafios da gestão escolar, a mediação feita pelo gestor impõe-se pela necessidade de atuação por meio de estratégia de resolução sustentável e específica. Paro (2010) afirma que, uma vez que o conceito de mediação diz respeito não apenas à forma como é discutido o conjunto de questões que criam um ambiente de disputa, cabe ao gestor atuar como liderança capaz de criar condições para que se implante de forma inovadora a escola necessária, que Amorim (2017, p. 79) compreende como:

[o] estabelecimento de relações humanas promissoras que irão propiciar a consolidação da gestão democrática, da inovação educacional, da qualidade dos processos e da autonomia das pessoas, observando-se a efetivação da avaliação do projeto político-pedagógico, indo ao encontro da qualidade, da participação e da integração das decisões internas na escola.

Além disso, é esperado que, por meio da administração por mediação, o gestor seja capaz de:

participar de todos esses processos, reconstruindo os espaços escolares para tornar essa instituição de ensino mais dinâmica, um organismo vivo de criatividade, de investigação, de valorização da diversidade. O gestor precisa entender que a escola é o lugar de realização das atividades contraditórias, um espaço pedagógico promissor para efetivar mudanças e buscar a inovação do conhecimento, produzindo saberes significativos para a sua comunidade (AMORIM, 2017, p. 80).

Por meio da disposição da atuação do gestor em administrar como mediação, ocorre a possibilidade real de induzir a comunidade escolar a “uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (CHRISPINO, 2007, p. 23). Isso só é possível porque a mediação na escola é indutora de atitudes criadoras de tolerância, de responsabilidade e de iniciativa individual, como fatores renovadores da ordem social escolar que repercutem no clima da escola e nos resultados em curto, médio e longo prazo, em termos gerais, sem, contudo, ignorar os diversos contextos escolares onde é utilizada diante dos conflitos (CHRISPINO, 2007; PARO, 2010).

A atuação mediadora do gestor escolar frente aos conflitos e com vistas ao sucesso pedagógico gera uma atmosfera que envolve colegialidade e atende ao princípio democrático que rege a gestão escolar. Isso permite que os membros da organização sejam beneficiados pela promoção de uma cultura na qual é possível a aceitação da mudança e o impulso à cooperação. Dentre as medidas consideradas mais eficazes para tal, destaca-se o desenvolvimento de equipes, o que materializa alcançar a visão e os objetivos da organização escolar (MSILA, 2012; FIALHO; TSUKAMOTO, 2014).

A capacidade transformadora da mediação, todavia, depende da forma como o gestor encara o processo, criando significados compartilhados para o objetivo da organização educativa sob sua responsabilidade de gestão. Isso, por sua vez, vai depender da forma como intervém para que os atores envolvidos na comunidade

escolar permitam-se compreender a causa dos conflitos e, conseqüentemente, melhorem seu relacionamento e o ambiente educacional (PIETROSKI, 2013; FIALHO; TSUKAMOTO, 2013). Tal fator, segundo Ntho-Ntho e Nieuwenhuis (2016), só ocorre mediante capacitação não apenas do gestor, mas dos sujeitos diretamente envolvidos no conflito e na capacidade de resolvê-lo.

Quanto aos potenciais benefícios da aplicação da mediação como estratégia utilizada pelo gestor ao tratar dos conflitos e da solução de problemas, tem-se a criação da oportunidade de reconstrução do ensino e do treinamento da inclusão de questões que envolvem o currículo, o método pedagógico, bem como os programas e as políticas nas discussões coletivas (NTHO-NTHO; NIEUWENHUIS, 2016)., Corrobora-se, assim, o sentido que Paro (2010) dá à administração como mediação. É deste modo que, para o gestor escolar, diante do desafio de lidar com os conflitos, a mediação assume seu caráter estratégico: ao permitir a sensibilização para a necessidade da discussão do conflito, ao mesmo tempo em que conscientiza os envolvidos para a necessária transformação do modo como a escola trata as questões e situações conflituais.

Mediar mostra como é possível a operacionalização de ações efetivas, se não para erradicação, mas de diminuição das situações conflituais, cujas formas mais frequentes são aquelas que reproduzem, nos diversos contextos escolares, a própria sociedade (CRHISPINO, 2007). Na própria legislação atinente à educação brasileira, ou seja, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), preconizam-se as diretrizes da administração escolar em termos de gestão (SOARES; JARDIM, 2019), com foco na mediação, nos termos de Paro (2010), ao afirmar que:

No exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e a liderança dos gestores escolares (BRASIL, 2014).

Ao afirmar as diretrizes da educação, o texto oficial dá ênfase à descentralização das decisões a serem tomadas no âmbito da escola, em relação ao eixo central e burocrático e à flexibilização estimuladora da ação autônoma e

inovadora da comunidade escolar com vistas à equidade, à participação, ao objetivo final centrado no aluno e à atuação do gestor como condutora dos processos, inclusive com a comunidade de pertencimento da unidade escolar.

Embora discordem entre si quanto ao significado da gestão democrática, tomo como reforço à concepção de Paro (2010) a ideia de que a administração escolar precisa ser pensada em termos de mediação, a posição de Cury (2009) ao chamar a atenção para o fato de que a gestão na escola implica a adoção de uma postura metodológica na qual a dialética entre os interlocutores ocorre por meio da interação contínua, interrogando e buscando as respostas enquanto atua e, com isso, transcendendo o modelo clássico de administração.

2. 3.3 Tipificando os conflitos do cotidiano da gestão escolar

Diante do conteúdo abordado, evidencia-se que o trabalho do gestor escolar ocorre sob as dimensões administrativa, pedagógica e de pessoal, encaminhando soluções possíveis às demandas colocadas. Tais demandas se referem não apenas a questões rotineiras e comuns às organizações dentro das suas particularidades institucionais, mas à singularidade das finalidades da escola cuja administração também envolve conflitos (CHRISPINO, 2007). Por conseguinte, os conflitos podem ser tipificados conforme ocorram nas esferas que compõem os sistemas administrativo, pedagógico e de pessoal da escola. Assim, são conflitos também administrativos, pedagógicos e humanos, todos ligados ao que Chrispino (2007) entende como ações específicas próprias dos sistemas escolares ou que provêm da inter-relação dos diversos atores que compõem e vivenciam as práticas da comunidade educacional de forma geral, interna e externamente.

Segundo Siew e Jones (2018), os conflitos mais comuns a serem administrados pelo gestor escolar como parte do seu fazer profissional cotidiano são os identificados a partir da diferenciação entre a comunidade intra e extra-escolar. Tais comunidades são, respectivamente, formadas pela equipe administrativa, pedagógica, equipes de funções de apoio e manutenção, corpo docente e alunos e pelas secretarias de Estado, pais e comunidade do entorno da escola.

No que diz respeito à comunidade intraescolar, tem-se as equipes responsáveis pelas atividades-meio e as atividades-fim. Siew e Jones (2018) elencam quatro formas mais comuns de conflitos verificadas nesse âmbito: conflito interpessoal, conflito

intrapessoal, conflito intragrupal e conflito intergrupar. Os *conflitos interpessoais* têm como causa a incompatibilidade de objetivos, sob a forma de falta de cooperação, de prestação de contas, de responsabilidades ou sob a forma de negligência ou ignorância quanto a deveres por parte dos indivíduos. Por sua vez, os *conflitos intrapessoais* se inserem no âmbito da ética e da disciplina na realização do trabalho por parte de um membro da equipe docente, por exemplo, e incluem atitudes que desrespeitam as diretrizes, os regulamentos e os padrões comportamentais esperados. Já os *conflitos intragrupais* consideram as insatisfações pessoais, os preconceitos, as definições de responsabilidades malconduzidas, as barreiras pessoais e as falhas e ruídos de comunicação. Por último, os *conflitos intergrupais* relacionam-se à diversidade de opiniões dos membros da equipe de gestão ou às decisões voltadas à distribuição de tarefas aos subordinados (SIEW; JONES, 2018).

Para Siew e Jones (2018), o reconhecimento das situações de conflito na escola, conforme caracterizados, permite que sejam esclarecidas as diferenças e as semelhanças entre os conflitos vivenciados pelos participantes. Além disso, permitem identificar a diferença entre conflitos estruturais ligados às mudanças administrativas ou culturais, essenciais para que haja a possibilidade de resolvê-los, e conflitos que afetam a dimensão individual dos atores, portanto, de caráter pessoal, para os quais a mudança subjetiva e as novas formas de respostas são vistas como parte da busca de soluções.

Quando o enfoque é a administração dos conflitos que envolvem os alunos como atores principais, seja nas relações com os docentes, seja nas relações travadas entre si, a atuação do gestor ganha contornos que vão além das características técnico-administrativas ou baseadas na hierarquia. Em tais situações, exige-se que o gestor assuma, de forma específica e como diretriz, a direção por valores, no sentido de que esta permite a absorção da complexidade que é própria do ambiente escolar, pelos fins a que se propõe e por refletir a sua realidade social contemporânea (TRIGO; COSTA, 2008).

De acordo com Trigo e Costa (2008), além da capacidade de absorver a complexidade, a adequação da direção por valores no ambiente educacional justifica-se por focar a permanência dos valores necessários à condição humana. Isso se dá porque a direção por valores centra-se na pessoa, na inclinação ao diálogo acerca do compartilhamento axiológico, o que atrai para si o princípio democrático, bem como a

solidariedade, a justiça e a noção de responsabilidade com a transformação do caos em ordem, uma vez que a escola tem como “objetivo a educação **para** valores” (TRIGO; COSTA, 2008, p. 579, grifo nosso).

Do ponto de vista da influência que a escola sofre das relações com a sociedade da qual faz parte e da qual não pode se desligar, os conflitos mais comuns que envolvem os alunos podem ser caracterizados por fatores que incluem situações de violência, ostensiva ou simbólica, e indisciplina. Tais elementos são verificáveis não apenas por reunir sujeitos em formação no mesmo espaço de modo contínuo, mas pela cultura geral e externa que carregam consigo para o interior da escola (TRIGO; COSTA, 2008; GALVÃO *et al.*, 2010; DINIZ, 2014).

Nesse aspecto, é importante a atuação do gestor em buscar envolver a comunidade na gestão dos conflitos como parte da mediação na gestão escolar. Isso significa que todos os esforços para resolver os conflitos são importantes, não apenas para que as soluções sejam encontradas de forma objetiva e possibilitem o melhoramento nos relacionamentos e o alcance de objetivos individuais e organizacionais no interior da comunidade escolar, mas também porque interessam sobremaneira à própria sociedade no longo prazo (TRIGO; COSTA, 2008; DINIZ, 2014).

De maneira geral, as soluções não são resultado apenas do condão da gestão escolar, embora se assinale que

“de qualquer forma, os diretores têm sob seu controle o planejamento geral das unidades, os planejamentos das áreas específicas, os planos de ensino, as reuniões de professores, bem como as demais reuniões (de alunos e de pais), privilegiando os processos interativos”. (MARTINS, 2008, p. 149)

Essa consideração revela que as soluções derivam de um esforço coletivo, demonstrando a importância do reconhecimento dos conflitos como situações de aprendizado individual e organizacional (MARTINS, 2008; DINIZ, 2014; NTHO-NTHO; NIEUWENHUIS, 2016; SIEW; JONES, 2018).

Frente à exigência da administração escolar, é necessária, portanto, a adoção de alguma estratégia sempre que surjam problemas ao gestor e que se apresentem dificuldades de cunho subjetivo, emocional, no cotidiano de sua prática profissional. Admite-se que tais dificuldades são decorrentes das atividades em geral e das relações intersubjetivas que o gestor trava com os docentes, com os alunos, com a equipe gestora, com o corpo técnico-administrativo interno, com os poderes externos,

com os pais e a comunidade do entorno da escola. Isso o coloca diante da necessidade de um olhar mais apurado pela importância do lugar institucional que ocupa como responsável pelos processos da gestão.

Embora as dificuldades de cunho subjetivo sejam identificáveis face aos conflitos que incluem a intersubjetividade dos membros da comunidade escolar amplamente tomada, é realidade também que existe, no processo de capacitação do gestor escolar, uma tendência a que sejam apresentados conteúdos de caráter normativo, em detrimento do foco sobre a existência de tensões, conflitos e resistências, que não são levados em consideração como parte do cotidiano de atuação (LÜCK, 2008; SIEW; JONES, 2018). Da ênfase normativa resulta não apenas a ocorrência de um distanciamento entre teoria e prática no processo de capacitação do gestor, mas também a necessidade de que sejam desenvolvidas habilidades de compreensão das emoções para a aplicação objetiva no cotidiano da prática profissional da gestão (LÜCK, 2008).

2.4 As emoções do gestor escolar no cotidiano da prática profissional

Na construção de um conceito para emoções são considerados os diversos pontos de vista, utilizados na formulação das funções, acima descritos. Tais pontos de vista podem ser filosóficos, fisiológicos, fenomenológicos, comportamentais, cognitivos, clínicos e sociais, conforme seja dada ênfase a distintos focos nas múltiplas possibilidades de análise (GONDIM; SIQUEIRA, 2014). Embora haja dificuldades em se chegar a uma síntese que se coloque como conceito unitário para “emoções”, seja pela dificuldade de distingui-las de humores e sentimentos, seja porque as experiências emocionais permitem uma vasta gama de significações individuais, as experiências emocionais são uma constante, dado que os indivíduos vivenciam emoções de forma particular no ambiente da vida privada e na esfera do trabalho (SOBRAL, 2010; RODRIGUES; GONDIM, 2014; ASHKANASY; DORRIS, 2017).

Sob o ponto de vista organizacional, Grandey, Tam e Brauburger (2002) consideram o papel desempenhado pela emoção como um fator importante para a adoção de atitudes e comportamentos, assim como ocorre no âmbito da vida privada. Segundo Ashkanasy e Dorris (2017), é possível distinguir o campo da emoção no local

de trabalho em cinco níveis de análise: i) o nível dos efeitos temporais subjetivos (estados afetivos, eventos afetivos, emoções discretas, humor, comportamentos); ii) o nível entre pessoas (diferenças individuais como traços de afetividade, comprometimento afetivo, satisfação no trabalho, desgaste, inteligência emocional, ou seja, personalidade e atitudes); iii) o nível das emoções interpessoais ou das interações diádicas (trabalho emocional, trocas emocionais, emoções exibidas *versus* emoção sentida, ligados à percepção e ligados à comunicação da emoção); iv) o nível do grupo (composição afetiva, grupos emocionalmente inteligentes, contágio emocional, troca de líderes e membros, com enfoque em liderança e equipes); e v) o nível organizacional (políticas organizacionais, exigência de trabalho emocional, estresse, bem-estar, clima emocional e cultura).

A justificativa para a influência das emoções nas atitudes e comportamentos diz respeito ao fato de as emoções serem manifestações dos sentimentos que compõem as dimensões intrapsíquica e interpulsíquica presentes nas organizações. São, portanto, decorrentes da forma como foram internalizados os elementos básicos da aprendizagem ao longo da socialização, assim como as interações sociais dos envolvidos nas relações que travam tanto com a tecnologia utilizada quanto com os preceitos estabelecidos para a realização dos fins organizacionais (BERNARDES; MARCONDES, 2009).

Particularmente, na prática da gestão da escola, os fatores passíveis de desencadear emoções facilitadoras ou limitadoras das atividades de gestão, pelo conteúdo que apresentam em situações clássicas do ambiente, são agravados pelo que Resende (2016) chama de diretiva legal da democracia. Segundo a autora, ficou estabelecido que um plano com metas define e determina elementos gerais a serem observados nos estabelecimentos educacionais, em quaisquer situações socioculturais e em relação aos recursos disponíveis, com vistas a ampliar o alcance sociofuncional da organização educativa (RESENDE, 2016). Isso significa que os fatores legais como os regimentos, as leis e as portarias somam-se, enquanto vetores de complexidade, à relação institucional que o gestor trava cotidianamente com os professores, corpo gestor, agentes de manutenção, alunos, famílias e com a vulnerabilidade social do entorno da escola (em regiões onde isso é uma realidade). Tais elementos são geradores de tensão, de conflitos inerentes ao cumprimento da função, justamente por serem universais e ignorarem o fato de que cada ambiente

escolar apresenta singularidades, por suas características físicas, políticas, econômicas e sociais (RESENDE, 2016; MARTINS; MACHADO, 2016).

Sobre isso, cabe salientar que o domínio de certo conhecimento para a atuação do gestor exige que, dentre outras providências, haja uma revisão na forma como é oferecida a formação, evitando-se que ocorra o descolamento entre o que é o conteúdo (burocrático) do processo de formação e o que de fato o gestor terá como responsabilidades objetivas ligadas à realidade e ao contexto da escola. Em outras palavras, alguns autores defendem que, como parte da formação, é necessário incluir noções de gerenciamento estratégico e de ferramentas gerenciais que promovam condições laborais, desenvolvimento de habilidades de relações humanas e suporte adequado à resolução de problemas que surjam do cumprimento da função e venham a se sobrepor ao desempenho do cargo, por serem os conflitos conteúdos emergentes da rotina complexa da escola (LÜCK, 2008; RESENDE, 2016; SIEW; JONES, 2018).

Embora empresas e escola tenham em comum o imperativo do gerenciamento estratégico e o uso de ferramentas gerenciais, carece o reconhecimento de que as duas têm objetivos distintos e que a complexidade da instituição educacional vai muito além de metas estabelecidas e de indicadores precisos. É próprio da escola, pela natureza de suas funções e das relações que nela se desenrolam, o olhar reflexivo, pontual e qualitativo sobre o ambiente específico que é (RESENDE, 2016, p. 3). Além disso,

a qualidade da gestão não é mensurável por fatores universais, não há “receita de bolo” que funcione nas organizações, pois dependem das determinações sociais que conduzem o ambiente, pois não há intervenções, planejamento estratégico, ações coletivas sem analisar o cenário e o público que está envolvido (RESENDE, 2016, p. 3).

Para Resende (2016), é da particularidade da escola, centrada em relacionamentos interpessoais, que derivam ao mesmo tempo a exigência do olhar mais acurado e o adoecimento psicofisiológico, os dissabores nas relações e o sofrimento no labor, notadamente do corpo docente. Isso, por sua vez, impacta na rotina do ambiente escolar, no processo e nos resultados de ensino/aprendizagem, o que se estende à ação total do gestor, fazendo com que seja necessário compreender a influência do contexto sobre as experiências emocionais que vive.

Nas organizações, assim como nas relações externas ao mundo do trabalho, as experiências emocionais são uma constante e expressam um sem-número de

sentimentos vivenciados individualmente por cada pessoa, mesmo diante de situações coletivamente objetivas. Não poderia ser diferente no campo das práticas gerenciais, afetadas que são pela interação diária dos componentes que identificam a cultura organizacional, diante das variações típicas das conjunturas e de suas peculiaridades, como é o caso da implantação de modelos puramente racionais ou democráticos, e da própria singularidade que cada organização apresenta.

As emoções constituem manifestações decorrentes da influência das variáveis ou componentes culturais. Exemplos dessas variáveis é a tecnologia utilizada, sob a forma de resultados obtidos, de processos usados e dos insumos necessários. Também são exemplos os preceitos que designam o conjunto formado pelos *status* individuais, as normas procedimentais, organizacionais e relacionais, as crenças e valores compartilhados grupalmente no interior das organizações. Diante disso, observa-se a ocorrência de ênfase ou de obstacularização na intensidade da manifestação das emoções (BERNARDES; MARCONDES, 2009). Tal fato ocorre conforme o tipo de atividade que predomina e é desenvolvida pela organização. Quanto maior ou menor for a ênfase em atividades que visam atender à variável cultural predominante na organização, maior ou menor será a presença da manifestação emocional. Para os autores, há uma relação direta entre tais processos e o conteúdo das variáveis ou componentes culturais, na medida em que estes caracterizam cada organização (BERNARDES; MARCONDES, 2009).

Outro elemento que precisa ser considerado é a influência da racionalidade sobre a forma como age e pensa o gerente no processo evolutivo do ambiente e do contexto organizacional. Isso pode levar a impedimentos à expressão das emoções como fruto da incompatibilidade entre o que pretendem atingir a organização e os indivíduos que dela fazem parte, conforme Silva (2009). Com isso, cria-se uma imagem de perfeição a ser mantida, envolta em baixas manifestações da subjetividade, associadas a características como fraqueza e fragilidade, por exemplo.

Dessa forma, os membros da organização, independentemente da posição hierárquica, apresentam sentimentos que expressam “emoções decorrentes de execução das atividades, obediência a normas de procedimentos e organização, e relacionamentos” (BERNARDES; MARCONDES, 2009, p. 13). Desse modo, a relação entre tecnologia, preceitos e sentimentos é determinante na tomada de decisões, ainda que subjetivamente os sentimentos não correspondam ao que é exigido pelo

relevo dado pela organização (BERNARDES; MARCONDES, 2009), o que se pode denominar dissonância emocional (GONDIM; SIQUEIRA, 2014).

Conforme Silva (2009), a incorporação de modelos de gestão voltados aos resultados, à flexibilidade e à participação como elementos que favorecem a interação no interior das organizações, quando somada ao cultivo e à exibição de uma imagem de perfeição para o trabalhador, obrigaram a uma revisão na forma como são tratadas as emoções. Nesse cenário, poderia ser levantada a hipótese de que as dificuldades ligadas aos âmbitos individual e grupal quanto às relações com as variáveis da tecnologia e dos preceitos puseram em questão a influência da racionalidade até então hegemônica, inibidora ou dificultadora da expressão emocional, impactando no modo como se dá a gestão.

No caso específico do gestor escolar, em que pese a implantação do modelo de gestão democrático-participativa, ainda persiste o tradicional modelo baseado na centralização, no autoritarismo e na distância razoável da atuação em relação à demonstração de sentimentos por meio de emoções, sob pena de, se não observada, levar ao desgaste da imagem de liderança forte, capaz de contornar as situações que exigem a marca indelével da autoridade (RESENDE, 2016). Tal aspecto demonstra que, mesmo diante da normativa legal que impôs os princípios democráticos como baliza da gestão escolar, o cargo e os encargos de gestão seguem o padrão gerencial que tem, em termos conceituais, o caráter weberiano da dominação legítima legal ou dominação racional-legal. Dessa forma, o gestor, como típico funcionário, é:

o que ordena é o “superior”, cujo direito de mando está legitimado por uma regra estatuída [...] Sua administração é trabalho *profissional* em virtude do dever objetivo do cargo. Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho, e particularmente, ‘sem consideração da pessoa’, de modo estritamente formal, segundo regras racionais, ou quando elas falham, segundo pontos de vista de conveniência ‘objetiva’ (COHN; FERNANDES, 1991, p. 129).

Contudo, observando-se a gestão democrática como diretriz básica da administração escolar, ao gestor coloca-se a questão da interlocução com outros atores que participam ativamente do cotidiano de trabalho, tal como indicado por Soares e Jardim (2019, p. 189):

No trabalho diário, as dificuldades nascem e se multiplicam na medida em que os conflitos são mal resolvidos. O gestor (diretor) mostra-se muitas vezes

sem agilidade para dar suporte a uma demanda cada vez mais crescente e diversificada de trabalhadores (profissionais) arraigados na velha ordem processualística administrativa de dirigente e dirigidos, impedindo que seja realizado um trabalho de uma forma eficiente e eficaz.

Nessa perspectiva, isso significa imprimir a democracia como base da gestão na tomada de decisões em situações de conflito. Ou seja, “buscar ouvir todos os interessados na situação – professores, técnicos, pais – promovendo um clima democrático e de participação, com vistas a legitimar a decisão compartilhada” (FISCHER *et al.*, 2017, p. 32). A gestão democrática visa também diminuir os impactos emocionais não apenas da situação conflituosa, mas também da busca de uma solução. Todavia, não se pode perder de vista que focar apenas nos resultados institucionais, pautados nos princípios e métodos democráticos propostos na normativa legal, pode construir uma “democracia estética”, aplicada à escola como espaço social do desenvolvimento individual (SOUZA, 2009, p. 128).

É necessário, ainda, refletir sobre as implicações que a gestão das emoções traz à atuação do gestor e aquelas que a dificuldade de gerenciar tais emoções tem sobre a sua saúde e o seu bem-estar. Em primeiro lugar, as implicações da gestão das emoções na atuação do gestor têm como vetor as situações que dificultam o cotidiano e seu equilíbrio e que, segundo Fischer *et al.* (2017, p. 34), “estão ligadas às relações interpessoais e à própria configuração política que se apresenta no modelo vigente no sistema educacional público”. Para esses autores, “a maior dificuldade encontrada está no gerenciamento do conjunto formado por professores e servidores técnicos e administrativos” (FISCHER *et al.*, 2017, p. 34). Embora estejam presentes na maioria dos estudos acerca da questão, os problemas ligados à participação e ao engajamento das famílias, ao comportamento dos alunos e à relação com a instância burocrática externa geram ansiedade, frustrações e cansaço (GOBBI; CARVALHO; DUMER, 2017). Tais problemas estão ligados a aspectos que se referem ao “desempenho da função, como o alto índice de falta dos professores, problemas de relacionamento interpessoal entre funcionários e o não cumprimento do plano de trabalho anual” (FISCHER *et al.*, 2017, p. 35).

Em segundo lugar, as implicações da dificuldade de gerenciar as emoções sobre a saúde e o bem-estar do gestor estão ligadas ao que se espera dele. Em outras palavras, criou-se um padrão, uma expectativa acerca de como deve ser um “bom gestor”, a qual impacta não apenas as suas emoções e os seus sentimentos, mas

também gera consequências psicossomáticas, uma vez que “as características do ‘bom diretor’, além de serem particulares, nunca são totalmente presentes ou atuais”, repercutindo negativamente sobre a pessoa do gestor (POUBEL; JUNQUILHO, 2015, p. 39). Ademais, o que se espera como “apropriado para um diretor de escola e que oriente suas vidas profissionais é desafiado quando algum momento crítico e inesperado acontece” (POUBEL; JUNQUILHO, 2015, p. 39).

Diante desse cenário de múltiplas e contínuas situações críticas e inesperadas, o gestor depara-se com a sobrecarga de atividades geradoras de estresse, em decorrência da própria natureza da função diretiva (MAFFIA; PEREIRA, 2014). Neste âmbito estão as situações que fogem à rotina e podem ser classificadas como violências provindas das famílias, dos alunos, da comunidade do entorno e da própria sociedade, às quais cabe ao gestor dar uma resposta. Todavia, não são apenas situações extremas que ocorrem: existem também as interrupções de períodos de férias e de descanso, motivadas pela exigência da presença da pessoa titular da gestão, tornando os gestores auxiliares meras figuras decorativas. Tais desdobramentos corpóreos fazem-se acompanhar de percepções e sentimentos que, segundo Poubel e Junquillo (2015, p. 39), são “linhas particulares de pensamento que os indivíduos começam a criar dentro deles” e que se manifestam como consequências dos conflitos verificados no cotidiano da gestão escolar, como respostas físicas, psíquicas, comportamentais e atitudinais.

Assim, com este estudo, pretendeu-se compreender as emoções vivenciadas pelo gestor ao se depararem com questões cotidianas do seu fazer profissional, resultantes de formas particulares de conflitos que emergem das mais variadas fontes, como as relações interpessoais, intergrupais, com as instâncias burocráticas e hierarquicamente superiores, com as famílias e com o entorno da organização que dirigem, cujas implicações reverberam em seus estados mentais e físicos.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que delimitam o percurso do estudo, cuja adoção visou compreender as experiências emocionais dos gestores escolares na mediação de conflitos. Assim, estão descritos: a caracterização da pesquisa, a perspectiva epistemológica, o contexto onde se inserem os sujeitos, os critérios de escolha destes, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, o processo de análise dos dados coletados.

3.1 A caracterização da pesquisa

Para a análise das experiências emocionais como fenômeno a ser investigado, adotou-se a perspectiva teórica que combina elementos utilizados em áreas de fronteira científica em expansão nos estudos organizacionais, os quais podem ser aplicados em estudos de fenômenos de gestão em meio escolar.

A realização desta tese seguiu uma abordagem qualitativa, tendo em vista sua capacidade em atender de modo satisfatório aos estudos de questões que envolvem as experiências e os significados construídos pelos sujeitos acerca de fenômenos ocorridos em meios sociais. A adoção dessa perspectiva encontra respaldo em Merriam e Tisdell (2016), para quem estudos de atividades sociais — como de Educação, Administração, Saúde e Serviço Social, ou seja, de ciências sociais aplicadas, como campos em que se verifica a predominância da prática e que demandam descoberta, percepção e compreensão tomadas a partir do ponto de vista do sujeito pesquisado — têm melhores respostas se for utilizada a pesquisa qualitativa. Contudo, não se ignora a disputa de paradigmas no interior do campo das organizações, em particular, e a possibilidade real da adoção de uma postura multiparadigmática (SILVA; ROMAN NETO, 2010; BORGES-ANDRADE; ZANELLI, 2014) em estudos organizacionais, especialmente se os estudos focam as experiências dos sujeitos no seu ambiente de trabalho, de modo especial estudos com ênfase em emoções (BORGES-ANDRADE; ZANELLI, 2014).

Para a compreensão das experiências emocionais vivenciadas pelos gestores escolares na mediação de conflitos no cotidiano de sua atuação profissional, este trabalho segue a abordagem construcionista das emoções considerando a contribuição de Gergen (2009) e Galbin (2014). Assim, seguindo as diretrizes da

abordagem do construcionismo social, os gestores escolares agem do modo como se espera que um gestor enquanto autoridade aja, ou seja, eles aprendem a responder emocionalmente conforme as regras sociais e de etiqueta corporativa os ensinam e os impõem.

A definição pela abordagem apoiou-se no fato de que as experiências emocionais são percepções intrapessoais vividas dentro de determinado contexto social. Portanto, são fenômenos que têm origens sociais, são produtos da atuação cultural sobre os indivíduos, e assim são formadas e aprendidas. É, pois, na convivência social ordenada por relações duradouras, definidas por critérios sociais, como posições, *status*, relações de autoridade (SILVA, 2009), dentro de dado contexto, que se constroem as respostas emocionais individuais.

Como apontado, a ancoragem na abordagem construcionista das emoções mostrou-se capaz de fazer compreender as experiências emocionais do gestor escolar diante de situações de conflito em sua atuação profissional, como parte da essência emocional contextual em que essa se dá (MARCHESI, 2008). O pressuposto da abordagem permite compreender e explicar os processos de formação das emoções a partir do *quando* e do *como* os indivíduos se relacionam com outros indivíduos, por meio do que é lhes é ensinado culturalmente, pelo compartilhamento da vida social (GALBIN, 2014). Assim, sendo construções sociais, as emoções experienciadas, tal como os comportamentos, as ideias e as atitudes, estão circunscritas ao contexto social onde se manifestam e desenvolvem, de forma que seus significados são passíveis de compreensão porque comportam base inteligível comum.

Antes disso, é preciso considerar o caráter intrapessoal das experiências emocionais, como impressões ou descrições, explicações e respostas que dizem respeito ao mundo que cerca o indivíduo e sobre aquilo que lhe é próprio (GERGEN, 2009).

O próximo item vincula a definição pela abordagem ao método escolhido para a realização do estudo, justificando-o.

3.2 A caracterização do método da pesquisa

Segue-se à definição da abordagem da pesquisa – o construcionismo social – a justificativa da opção pelo método das narrativas. Ao investigar as experiências emocionais do gestor escolar, adotou-se como ponto de partida o relato de situações geradoras de tais experiências e das percepções que o sujeito delas têm, esquadrinhando as emoções que estão ligadas aos conflitos na atuação administrativa.

A escolha do método encontrou amparo teórico em Cousin (2009), para quem a narrativa como método, pela reunião e exploração de histórias, possibilita o discernimento do modo como o sujeito da pesquisa, imerso em situações complexas, toma decisões e atua a partir delas, tendo-as como referência de ação. Isso permite ao pesquisador compreender o quão diversas e complexas se mostram as escolhas pessoais feitas pelo pesquisado ao longo do tempo (COUSIN, 2009), na convivência com o grupo com o qual compartilha o ambiente social de trabalho, no caso, o cotidiano da atuação gestora em meio escolar.

Reiterando a posição de Cousin (2009), a narrativa é, segundo Bastos e Biar (2015, p. 99), “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais”. Conforme Paiva (2008), serve para que as experiências humanas sejam organizadas de tal modo que consigam levar aos sujeitos pesquisados a apreciação de si mesmos e de seu fazer em situações sociais, e que os significados, percebidos subjetivamente, levam ao entendimento das experiências emocionais, corroborando a escolha da posição de Gergen (2009) sobre o construcionismo social como pano de fundo para o estudo.

Dessa forma, a narrativa não se constitui em mero recontar de eventos, mas passa a ser entendida como algo que entrou na biografia do sujeito que conta e que, ao ser avaliado emocional e socialmente, transforma o relato em experiência (LABOV, 1997). Isso se dá porque a “narrativa de uma experiência pessoal, como o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações” (LABOV, 1997, p. 3) remete à correspondência de eventos originais ordenados, portanto, plausíveis de compreensão, o que é possibilitado pelo método, segundo este mesmo autor.

Embora a contribuição de Labov (1997) se realize no âmbito da Linguística, mais especificamente na análise da narrativa, cabe relevá-la neste estudo por permitir que sejam recuperadas as experiências vividas, ao se constituir em um “método de

se recapitular experiências passadas que combina, a partir de propriedades identificáveis bem delimitadas, sequências verbais e sequências de eventos”, tornando inteligíveis as emoções nos eventos experienciais (BASTOS; BIAR, 2015, p. 105). Nesse sentido, pelo método das narrativas, é possível coletar histórias sobre dado tema, as quais levam o investigador às informações que lhe permitirão compreender o fenômeno investigado, ao utilizar como instrumento de coleta das histórias “entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo” (PAIVA, 2008, p. 3). Conforme MUYLAERT *et al.* (2014),

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio–históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo³ são também constitutivas de fenômenos sócio–históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes⁴ (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 196).

No caso específico deste trabalho, os relatos dos gestores, extraídos das entrevistas, trazem a revelação de fatos, experiências, situações sócio-históricas específicas e aspectos biográficos considerados importantes para eles e para a compreensão do fenômeno estudado, consolidando como acertada a escolha da contribuição teórica referida (LABOV, 1997; COUSIN, 2009; MUYLAERT *et al.*, 2014; BASTOS; BIAR, 2015).

A preferência pelo método da narrativa adequa-se à ontologia do objeto, uma vez que está situado no campo da realidade socialmente construída pela mediação de interações sociais, pelas quais os sujeitos pesquisados percebem de forma subjetiva a realidade que se objetiva em sua atuação profissional, e por meio da intersubjetividade estabelecida a tornam comum, o que vai dotá-la de lastro de realidade compartilhada, valorada e vivida como ações às quais atribuem significado,

³ JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

⁴ CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

conforme afirmam Berger e Luckmann (1985) acerca da construção social da realidade.

3.3 O contexto da pesquisa

Em relação à delimitação do contexto da pesquisa, inicialmente este se constituiu de escolas do sistema da Educação Básica das redes estadual e municipal, todas situadas em Teresina, capital do estado do Piauí. Metade das escolas pertencem aos anos finais (do 5º ao 9º ano) do nível Fundamental II, e a outra metade do Ensino Médio. Das escolas previamente selecionadas, nove de cada etapa de ensino foram definidas como *lócus* do estudo, organizadas em três grupos, chegando-se ao total de 18 escolas. Do ponto de vista da localização, as escolas selecionadas estão inseridas nas regiões Norte, Sul, Sudeste, Leste, Centro-Sul do perímetro urbano, e uma delas está localizada na zona rural da cidade de Teresina. Ressalte-se a importância do critério de territorialidade como parte da definição do universo pesquisado, a demonstrar o alcance das questões levantadas no estudo.

Como cada escola é representada por um gestor, seguindo as orientações de Gaskell e Bauer (2002), e o gestor é o sujeito do estudo, o número de sujeitos da pesquisa corresponde ao número de escolas. Como justificativa para a definição numérica dos sujeitos da pesquisa, o aspecto julgado relevante para o número de entrevistas, conforme os autores supracitados, considera que:

há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções (GASKELL; BAUER, 2002, p. 71).

Assim, o critério de seleção das escolas dentro da localização espacial ou territorialidade, atendeu a uma exigência: que tivessem atingido índices de rendimento

dos alunos em avaliações, feitas pelos poderes correspondentes, considerados bons ou próximos disso. Com base neste segundo critério, para as escolas municipais de Ensino Fundamental, foram definidos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em sequência bienal, no lapso temporal de 2011 a 2017 (BRASIL, 2018). Para as escolas estaduais do Ensino Médio, os percentuais das Taxas de Rendimento, obtidos mediante o cálculo, feito ao final do ano letivo, que consiste na soma da quantidade de alunos matriculados em escolas públicas e que se encontram em situações de aprovação, reprovação ou abandono dos estudos, dados publicados pelo portal QEDu, também com dados de 2017 (QEDU, 2020).

Como observado, o critério de seleção das escolas do nível fundamental baseou-se nos índices alcançados no IDEB dos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017. Criado em 2007, o IDEB tem como finalidade avaliar o ensino fundamental e médio no país. Para tanto, utiliza como base os dados sobre aprovação nas escolas e desempenho dos estudantes, colhidos junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual contempla exames de Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB auferir notas de zero (0,0) a dez (10,0) às escolas por meio dos indicativos verificados através da Prova Brasil, obtidos junto ao INEP, e do desempenho de fluxo por aprovação, obtidos junto à realização anual do Censo Escolar. A média considerada minimamente satisfatória no IDEB corresponde a seis (6,0), mas também se considera como positiva a média que consegue ultrapassar as metas estabelecidas para cada escola individualmente (BRASIL, 2014). Contudo, não é pretensão do IDEB construir um *ranking* das escolas pelas médias obtidas, ou seja, não há prenúncio de concorrência entre as escolas. Isso faz com que o índice sirva como um indicador nacional, utilizável de modo que permita à qualidade da Educação ser monitorada por bases concretas, com vistas ao estabelecimento de metas de melhoria do ensino do país, ao medir a qualidade do aprendizado nacional.

Do ponto de vista deste estudo, a importância dos índices do IDEB (para o Ensino Fundamental) e das Taxas de Rendimento (para o Ensino Médio) na escolha dos gestores selecionados para a pesquisa tem relação com a influência que existe entre a gestão e os resultados no desempenho dos alunos, como já apontado por Cunha (2012) e Libâneo (2012). Tal influência é consequência da forma como, no contexto geral do ambiente escolar, se dão as ações que envolvem todos os sujeitos que dele fazem parte, para a obtenção dos melhores resultados possíveis. Conforme

demonstrado pela pesquisa, a liderança engajada dos gestores é fator de sucesso nas atividades que levam à qualidade do serviço educativo ofertado, traduzido nos índices acima citados.

Desse modo, foi usada a análise dos resultados do IDEB para os anos entre 2011 e 2017, das escolas de nível Fundamental II que apresentaram índices acima de 6,0 nas notas do IDEB; e, quanto ao Ensino Médio, foram consideradas as Taxas de Rendimento do ano de 2018, acima de 90% para escolas com alto desempenho; ainda, percentuais médios de 50% para as escolas intermediárias e, por fim, variação entre 42% a 44% para escolas com índices baixos. Atenta-se para o fato de que foram selecionadas as unidades escolares localizadas nas zonas anteriormente citadas.

Os dados utilizados para a seleção foram obtidos por meio das informações fornecidas pelas páginas eletrônicas do INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.) e do portal QEdu (www.qedu.org.br). Esta última plataforma contém os principais dados do ensino básico, acessíveis de forma aberta e gratuita, contendo informações acerca da qualidade do aprendizado e da infraestrutura de escolas públicas municipais, estaduais e escolas privadas de cidades e estados do Brasil. O conteúdo contempla dados do IDEB, da Prova Brasil, do Censo Escolar e Enem, com base nos dados abertos do INEP.

Após a definição das escolas do nível Fundamental II, estas foram agrupadas pela nota de desempenho obtida no IDEB e classificadas em grupos (I, II e III). As escolas do grupo I são aquelas que atingiram a média do cálculo igual ou superior a seis (6,0) como o maior índice. As do grupo II são aquelas cujas notas variam de 5,0 a 5,9. As escolas do grupo III são aquelas que apresentaram índices inferiores, classificadas na variação de “sem nota” até 4,9. A ausência do índice é justificada por dois motivos: pelo número insuficiente de participantes no SAEB, o que impede a divulgação dos resultados; e pela ausência de média, caso a escola não tenha participado ou não tenha atendido os requisitos necessários para que o desempenho pudesse ser calculado (BRASIL, 2014). Incluiu-se ainda, no estudo, uma escola ganhadora de prêmio de âmbito nacional referente a práticas exitosas de gestão escolar, a qual, além de apresentar tal expressão de excelência, conseguiu, conforme o gestor, evoluir da nota de 3,2 para 8,0 no IDEB subsequente.

De forma similar, as escolas do Ensino Médio cujos gestores foram os sujeitos pesquisados foram agrupadas pela taxa de Rendimento e classificadas em grupos (I,

II e III). As escolas do grupo I são aquelas cuja Taxa de Rendimento foi superior a 90%. As escolas do grupo II apresentaram taxas que variam de 50 a 70%. As escolas do grupo III são as que apresentaram taxas inferiores a 49%, conforme os dados publicados pelo portal QEdú, a partir de dados do INEP, para o ano de 2018.

No Quadro 5, são apresentadas as escolas agrupadas por nível de ensino e por índices que as classificam em maiores, intermediários e menores desempenhos, em escala descendente, e suas respectivas localizações, e no Quadro 6 constam as escolas que efetivamente participaram do estudo, por meio dos seus gestores.

Quadro 5 - Escolas selecionadas para a pesquisa

GRUPO	ENSINO FUNDAMENTAL II	BAIRRO	ENSINO MÉDIO	BAIRRO
I	Escola Municipal Parque Piauí	Parque Piauí	CEMTI Didácio Silva	Dirceu Arcoverde
	Escola Municipal Mário Faustino	Pedra Mole	CETI João Henrique de Almeida Sousa	Morada Nova
	Escola Municipal Extrema	Tancredo Neves	CETI Professor Darcy Araújo	Nossa Sra. De Fátima
II	Escola Municipal Iolanda Raulino	Mafrense	Unidade Escolar Campestre Norte	Povoado Campestre Norte [Zona Rural]
	Escola Municipal São Sebastião	Todos os Santos	Unidade Escolar Cerqueira Dantas	Santa Rosa
	Escola Municipal Mocambinho	Mocambinho	Unidade Escolar Chagas Rodrigues	Santa Maria da Codipi
III	Escola Municipal Prof. ^a Cristina Evangelista	Três Andares	Unidade Escolar Prof. Jose Camillo da Silveira Filho	Esplanada do Uruguai
	Escola Municipal Hindemburgo Dobal	Angelim	Unidade Escolar Jornalista João Emílio Falcão	Santo Antonio
	Escola Municipal Mascarenhas de Moraes	Ilhotas	Unidade Escolar Padre Luidino di Guidi	Parque Dagmar Mazza

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (BRASIL, 2020) e do Qedu (2020).

Quadro 6 - Escolas que participaram da pesquisa

GRUPO	ENSINO FUNDAMENTAL II	BAIRRO	ENSINO MÉDIO	BAIRRO
I	Escola Municipal Parque Piauí	Parque Piauí	CETI João Henrique de Almeida Sousa	Morada Nova
	Escola Municipal Mário Faustino	Pedra Mole		
	CETI Pe. Joaquim Nonato Gomes	Bela Vista I		
II	Escola Municipal Iolanda Raulino	Mafrense	Unidade Escolar Campestre Norte	Povoado Campestre Norte [Zona Rural]
	Escola Municipal São Sebastião	Todos os Santos	Unidade Escolar Chagas Rodrigues	Santa Maria da Codipi
III	Escola Municipal Prof. ^a Cristina Evangelista	Três Andares	Unidade Escolar Prof. Jose Camillo da Silveira Filho	Esplanada do Uruguai
	Escola Municipal Hindemburgo Dobal	Angelim		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (BRASIL, 2020) e do Qedu (2020).

Atente-se para a justificativa da ausência de escolas localizadas no Centro da cidade, uma vez que essas previamente constavam na amostra, pelo critério de territorialidade. Contudo, não houve registro de notas correspondentes às citadas unidades escolares no banco de dados consultado, impedindo-as de fazer parte da amostra.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Em estudos de seleção qualitativa, a escolha dos sujeitos passa pelo que Bauer e Aarts (2002) consideram “o conhecimento da distribuição de características essenciais na população” (BAUER; AARTS, 2002, p. 42) escolhida para ser investigada, as quais sejam capazes de garantir representatividade. Contudo, para Godoi e Mattos (2010), não é possível ao pesquisador qualitativo lançar mão de fórmulas matemáticas de cálculo aplicadas ao tamanho de amostras, nem de níveis de mensuração de confiança, de níveis de erro, ou ainda de cálculos de variância,

instrumentos usados habitualmente em estudos quantitativos. Admite-se que não há uma fixação de técnicas feita *a priori* em estudos dessa natureza, porém, uma vez adentrando o pesquisador no trabalho de campo, há a flexibilidade de aumentar-se o tamanho das amostras, conforme Valles (1997).

Diante do objetivo do estudo, isto é, da necessidade de compreender como as emoções facilitam ou limitam as ações de gestão escolar, buscou-se definir os sujeitos que representariam as características essenciais da população a ser pesquisada, por meio da constatação de que a sua atuação tem influência sobre os resultados organizacionais (CUNHA, 2012; LIBÂNEO, 2012) em foco. Com base nisso, os sujeitos da pesquisa foram gestores definidos pelos critérios correspondentes às escolas, mais precisamente os diretores de 11 escolas selecionadas no universo inicial de 18, sendo um gestor por grupo. Como se pode observar, o número inicial de sujeitos não foi atendido, caindo de 18 para 11, em virtude da ausência de devolutiva do convite feito pela pesquisadora, por *e-mail* e por mensagem de *WhatsApp*. Tais recursos virtuais de comunicação foram utilizados em razão do fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19, o que impossibilitou o contato presencial com os gestores.

O atendimento do convite por parte de 11 gestores só foi possível mediante a intervenção de pessoas do círculo de amizades da pesquisadora. Tais contatos ocorreram inicialmente junto às chefias nas duas Secretarias de Educação, e posteriormente junto a colegas de trabalho que tinham algum tipo de relacionamento com alguns dos gestores à frente das escolas selecionadas. Ainda assim, oito gestores não atenderam à solicitação, ignorando as mensagens enviadas e os esforços dos intermediários do convite.

Dessa forma, os gestores investigados, foram os selecionados e com os quais foi possível estabelecer contato, constituindo-se, assim, em sujeitos definitivos, os quais foram capazes de atender aos objetivos do estudo por meio de entrevista individual e em profundidade.

3.5 A coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado no estudo foi a entrevista qualitativa. A entrevista qualitativa é considerada como meio adequado para estudos que visam

compreender o mundo que contém a vida e a visão que dele fazem os entrevistados, individualmente ou como parte de grupos sociais específicos. Esta é condição *sine qua non* para sua utilização, uma vez que conforme Gaskell e Bauer (2002, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”, quaisquer que sejam eles. Do ponto de vista prático, a entrevista qualitativa baseia-se em um roteiro, o que oferece ao pesquisador flexibilidade na condução da entrevista quanto à ordenação e à formulação das questões a serem respondidas pelo entrevistado (GODOI; MATTOS, 2010).

O tipo de entrevista qualitativa adotado foi a entrevista em profundidade. Esta tem como objeto os elementos que compõem a vida do sujeito pesquisado, por meio de suas experiências, de suas ideias, dos seus valores e da sua estrutura simbólica. Isso permite que seja delineado, de maneira geral e dinâmica, um quadro que expressa a configuração das suas vivências e da sua capacidade cognitiva, ainda que dele não seja exigido o protagonismo (GODOI; MATTOS, 2010).

Neste estudo, fez-se necessária a aplicação das narrativas à entrevista com os gestores, apresentadas por meio de pequenos relatos nela inseridos, embora para esse tipo de entrevista não seja indicado nem mesmo o uso de tópicos-guias, mas a permissão para a fluência disforme da fala do sujeito entrevistado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Contudo, para o atendimento das finalidades da pesquisa, a compreensão das experiências emocionais se dá a partir do contexto das situações ocorridas, portanto, plausíveis de serem narradas como histórias.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a utilização da narrativa se explica pelo seu valor universal em dar conta de fatos, histórias e vidas, apresentando-se sob significativa variedade de formas. Aplicada à entrevista, a narrativa torna possível às pessoas não somente lembrarem o que aconteceu, mas colocarem sua experiência em ordem sequencial, de tal modo que encontrem possíveis explicações para que assim seja, articulando e jogando com a cadeia de acontecimentos que fazem parte da construção de sua vida tanto individual quanto social. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa responde pela função de encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar a história acerca de algum acontecimento que tenha importância para sua vida e para o contexto social investigado. Dessa forma, ele consegue reconstruir acontecimentos sociais considerados relevantes para ambos, pesquisado

e pesquisador, tendo como ponto de partida a perspectiva de quem informa o mais diretamente possível.

Para os objetivos deste estudo, a entrevista qualitativa e narrativa aplica-se à compreensão das experiências subjetivas emocionais que somente a cada gestor é possível resgatar como história contida em sua trajetória profissional na gestão de conflitos por mediação.

A utilização do método da entrevista em profundidade, em consonância com Silva (2005), permitiu que fosse possível a captação, pelos relatos, das experiências subjetivas dos gestores. Não se definiu *a priori* um número de questões, mas foram construídos tópicos-guias, uma vez que o objetivo da entrevista é permitir que, por meio da narrativa de experiências emocionais, seja ressaltada a forma como se deu o fenômeno (SILVA, 2005), no caso a gestão como mediação de conflitos inerentes à prática profissional cotidiana em meio escolar.

Além da adoção de tópicos-guias, como orientadores e parte essencial do método da entrevista em profundidade, foram definidas e cumpridas etapas cuja finalidade foi construir um percurso narrativo das experiências emocionais dos gestores. O percurso compôs-se de três momentos: a) na primeira parte da entrevista, os diretores foram estimulados a apresentar os contextos antecedentes à assunção do cargo, como momento inicial da trajetória e experiência profissional com culminância na gestão. Nela foi possível a reconstituição dos momentos que correspondem à formação e às motivações que os levaram a pleitear o cargo de gestão; b) na segunda parte da entrevista, os gestores foram direcionados à narração das situações de gestão, em particular aquelas em que ocorreram conflitos emersos do cotidiano das atividades profissionais, e descreveram a percepção e a vivência das experiências emocionais no âmbito de desempenho da sua atuação gestora; c) por fim, na terceira etapa da entrevista, os sujeitos foram estimulados a refletir sobre o significado atribuído às suas experiências emocionais, como fechamento do “ciclo das experiências” (SILVA, 2005, p. 80), ancorado nas orientações de Seidman (1997), bem como às implicações dessas sobre os outros âmbitos de suas vidas. As entrevistas foram conduzidas em suas três etapas por tópicos utilizados como temas centrais, de modo que não apenas fosse possível captar as experiências emocionais, mas também construir um percurso narrativo e cíclico a partir da fala dos gestores, observando-se a reflexão sobre o conteúdo narrado.

É importante destacar também o fato de que havia a previsão da combinação das entrevistas, feitas por etapas e aproximações sucessivas, de modo a não provocar cansaço ou interrupções desnecessárias na atividade profissional dos gestores, com a observação do ambiente de cada escola. Todavia, tal planejamento foi impossibilitado, como já citado anteriormente, pelo evento pandêmico da Covid-19. Dessa forma, não foi possível a imersão no campo, com a finalidade de observar, conhecer e compreender melhor o cotidiano dos gestores.

3.6 O processo de análise do material coletado

Foi estabelecido como objetivo deste estudo compreender como os gestores vivenciam as experiências emocionais na gestão de situações de conflitos decorrentes do cumprimento de suas funções. A partir daí, compreender como tais situações implicam em sua subjetividade e nas relações intersubjetivas que mantêm no ambiente organizacional escolar e fora dos seus muros, ou seja, nos âmbitos familiar, pessoal e intrapessoal ou psíquico.

Com vistas a atingir o objetivo geral, adotou-se como parte do estudo qualitativo, de natureza compreensiva e interpretativa, a orientação analítica de combinar a análise de narrativas com a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A primeira justifica-se dentro da perspectiva de que os relatos possuem elementos cronológicos, ou seja, descrevem situações que apresentam uma sucessão de eventos que abrangem sujeitos, ações, contextos e um espaço temporal. Ao mesmo tempo, também apresentam elementos não cronológicos, correspondendo a explicações e razões subliminarmente colocadas aos acontecimentos e critérios de seleção que foram feitos pelo pesquisado durante a narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2016). A segunda atende à proposta de auxílio à perspectiva não cronológica da primeira, por meio da interpretação das transcrições, na qual atenta-se para a importância dos aspectos considerados relevantes, categorizáveis e até dos incidentais, para uma aplicação posterior dos achados da pesquisa.

Nesse sentido, a análise narrativa, como análise de experiências, de histórias contadas cronologicamente, enfatiza o foco na forma pela qual os elementos criam uma sequência. Ao fazê-lo, esclarece os motivos pelos quais alguns elementos sofrem diferentes avaliações, quando os comparamos com outros também presentes na

trajetória narrativa. Também elucida o modo como o passado reflete-se nas percepções do presente e como este, refletindo percepções emocionais do passado, permitem compreender como passado e presente espelham percepções do futuro, conforme Gomes (2003).

Não raro nos deparamos com esse resgate feito pelos gestores em seus relatos, buscando manter coerente a linha do tempo em que os motivos e as avaliações que dele fazem no percurso de sua atuação impactam nas percepções aplicadas ao futuro e continuidade da gestão. Essa linha de continuidade e coerência foi percebida pela pesquisadora na aplicação da análise do conteúdo das transcrições dos relatos, por meio das categorias identificadas, das quais se destacam a mediação intuitiva e o repertório informal, ambos originários das experiências emocionais dos gestores em sua atuação profissional.

O auxílio da análise de conteúdo é duplamente justificado. Em primeiro lugar, pela característica de permitir que sejam utilizadas categorias cuja função é colaborar na compreensão do que aparece nos relatos (BARDIN, 2016) e, portanto, de atender à função não cronológica que seria construir um todo inteligível a partir das percepções relatadas na sucessão de acontecimentos, configurando um tecido, desvendável pelo pesquisador, o qual se mostra nas falas do sujeito pesquisado, uma vez que a análise de conteúdo serve à interpretação de “fenômenos em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 6). Em segundo lugar, por poder ser aplicada com sucesso em áreas de estudos circunscritas a atitudes, intenções, emoções e processos cognitivos manifestos em atributos verbais de comportamento; aos comportamentos públicos observados e julgados pelos outros, constituindo-se, assim, em elemento de linguagem; e, por fim, a realidades institucionais analisáveis (KRIPPENDORFF, 2004).

Diante do exposto, o processo de análise do estudo teve como procedimentos, em ordem de aplicação: a busca pela compreensão das constatações que se referem às experiências emocionais nas situações de conflitos na gestão escolar; a caracterização das categorias oriundas das experiências emocionais que se manifestam no cotidiano da gestão escolar em situações de conflito, com vistas a entender como esses implicam na subjetividade do gestor. Esta última ação de pesquisa é denominada por Garson (2002) de codificar, na medida em que tais categorias têm importância para o pesquisador. Da mesma forma, na outra fase

analítica, foi abordado o papel que a mediação e as experiências emocionais desempenham na prática da gestão escolar.

Para concluir, cabe observar que houve articulação entre os aspectos que dizem respeito à gestão escolar em situações de conflito, notadamente aqueles voltados à reflexão do gestor, visando não apenas solucioná-los, mas preveni-los como parte do cumprimento de suas funções gerenciais.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPREENSIVA: SIGNIFICADO E COMPREENSÃO DOS RELATOS DOS GESTORES ESCOLARES

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa, buscando compreender de que forma as experiências emocionais do gestor escolar atuam na mediação de conflitos no dia a dia de sua atuação profissional. O ponto de partida para a análise é o relato sobre como atuam gestores de escolas que compõem a rede pública de ensino estadual e municipal.

Os achados da pesquisa estão estruturados em cinco seções, assim distribuídas: na primeira seção, são apresentadas informações sobre a formação, o percurso profissional e a forma de provimento no cargo dos gestores escolares pesquisados. A segunda seção desvela a escola como espaço institucional da gestão, identificando os seus fatores determinantes (positivos/facilitadores ou negativos/limitadores). Na terceira seção, revela-se a (auto)percepção dos gestores sobre o significado da gestão escolar, a partir do próprio cotidiano vivido e experienciado e da sua percepção sobre as representações da comunidade interna e externa à escola. A quarta seção aborda a mediação de conflitos como prática de gestão escolar, incluindo o papel da gestão por mediação, a preparação para atuar de forma mediadora, os tipos mais comuns de conflitos no cotidiano da escola e, por extensão, na gestão escolar, e a mediação de conflitos com desafio a essa gestão escolar. Por fim, a quinta seção as emoções mais frequentemente experimentadas pelos gestores escolares no contexto da gestão, o papel das emoções na mediação dos conflitos e os impactos e implicações das situações de conflito nas emoções fora do contexto de gestão.

4.1 A história profissional dos gestores e a forma de provimento do cargo de gestão

Nesta seção, são reveladas as trajetórias dos gestores como profissionais da educação e a forma pela qual se deu o seu acesso ao cargo de dirigente da gestão nas escolas onde atuam ou atuaram. É possível perceber que alguns adotam uma fala mais eloquente e outros apresentam uma postura mais objetiva quando tratam de si, o que está ligado às idiossincrasias de cada profissional. De maneira geral, quanto à experiência profissional como gestor, os relatos revelaram que o desempenho da

função é parte de um percurso natural em suas trajetórias, ainda que nem todos tenham formação pedagógica para a gestão, uma vez que mais precisamente três gestores não têm formação em Pedagogia, contudo, tiveram acesso ao cargo pelo critério democrático, via eleição, o qual orienta que qualquer docente pode candidatar-se.

a) Gestor escolar 1: Beatrice

Beatrice tem formação em Pedagogia e habilitação em Magistério, concluída em 1994 pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Antes de ingressar na escola onde hoje atua na função de Direção, já trazia experiência em outras funções de gestão escolar, em cargos de secretaria e de coordenação pedagógica, esta iniciada ainda no ano em que se formou.

A experiência profissional de Beatrice ocorreu na rede privada e pública. Seu percurso em outros cargos da gestão escolar deu-se inicialmente na rede privada, na qual atuou por 10 anos como auxiliar de secretaria em uma escola confessional e tradicional de grande porte, na cidade de Teresina. Durante seis anos, trabalhou em outra escola privada, também renomada, mas de menor dimensão que a primeira, nas funções de secretária, de orientadora e coordenadora pedagógica. Na rede pública, antes de assumir a direção da gestão da escola atual, trabalhou por 10 anos em outra escola pública, atuando como coordenadora e também no cargo de direção. No total, já havia trabalhado na rede pública estadual um total de 20 anos.

Apesar da diversificação funcional experimentada, Beatrice acredita que sua grande experiência foi como coordenadora pedagógica e não como diretora. A assunção do cargo de direção na escola onde se encontra atualmente deu-se após 10 anos no serviço público em outras duas escolas, nas quais atuou como coordenadora pedagógica.

A atual gestão como diretora resulta de um convite feito por seu antecessor, a quem atribui a oportunidade pelos laços de amizade e pela sintonia cultivada com ele em atividades na gestão da escola de onde ambos foram provenientes. A princípio, o convite lhe fora feito para ocupar o cargo de coordenadora pedagógica por um ano, mas a oportunidade de assumir a gestão deu-se através de um convite feito ao seu antecessor para gerir uma escola no vizinho estado do Maranhão. O amigo e

anteriormente chefe, motivado pelo bom trabalho apresentado por ela na participação da própria gestão e, segundo palavras dele, pelo perfil apresentado por Beatrice, a indicou à Gerência Regional de Educação (GRE) para substituí-lo e continuar o trabalho por ele iniciado.

Para Beatrice, o ano de 2015 — ano em que aceitou o convite e a indicação proposta pelo seu antecessor — foi visto como o ano de encarar mais um desafio profissional. Acredita que o cargo se constituiu um desafio em duas frentes: uma, para si mesma, na medida em que assumi-lo foi visto como um salto de qualidade e de muita responsabilidade em sua carreira profissional; e a outra, para algumas pessoas, por creditarem ao antecessor certo renome difícil de ser substituído à altura. Afirma Beatrice que o seu antecessor possuía credibilidade resultante do trabalho que vinha desenvolvendo na escola, credenciando-o, assim, junto à Secretaria de Educação, à comunidade por ele gerida e aos pais e responsáveis. Esse fato gerou certo receio quanto à sua indicação, afinal, ao contrário do seu antecessor, Beatrice, segundo suas próprias palavras, não era uma gestora “conhecida” (Beatrice).

b) Gestor escolar 2: Giulia

Giulia tem formação em Pedagogia, concluída em 2010 pela UFPI. Especializou-se em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste, instituição privada localizada em João Pessoa, Paraíba, no ano de 2015. Antes disso, porém, já tinha sido aprovada em concurso público na Secretaria de Educação Estadual (SEDUC) do Piauí, em 2000, para professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso superior em Pedagogia veio como uma exigência para permanecer no cargo público, dado que, para o concurso no qual fora aprovada, possuía apenas o curso Pedagógico, de nível Médio, feito na Escola Normal de Oeiras, Piauí.

Fez parte de equipe gestora em outras escolas na mesma cidade e, no ano de 2013, assumiu a função de coordenação na escola sem que tivesse experiência anterior na função de gestão. Em 2017, assumiu a função de gestão como diretora. Acredita que sua condução ao cargo aconteceu de “uma forma democrática” de provimento, segundo suas palavras, embora não tenha sido por eleição. O acesso

veio por meio de teste seletivo promovido pela SEDUC, para o qual se inscreveu e obteve primeira colocação, sendo chamada em seguida a assumir.

Embora seu acesso ao cargo tenha ocorrido por processo seletivo, e não por eleição, no relato de Giulia é possível identificar a faceta democrática de sua gestão, tomada como princípio gerencial: “Tem que ser democrática, acima de tudo **a gestão tem que ser democrática. Gente, porque é um órgão público [...].** Eu não posso autoritariamente decidir o que fazer, não [...] porque eu não quero pegar essa carga só para mim...” (Giulia).

c) Gestor escolar 3: Michela

Michela tem formação em Pedagogia, concluída no ano de 2007 pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Na mesma instituição, em 2008, concluiu a especialização em Gestão e Coordenação Escolar. Em 2010, concluiu uma segunda especialização, desta feita em Docência do Ensino Superior por uma instituição de ensino superior privado de Teresina.

No que diz respeito à sua experiência profissional anterior à atual gestão, iniciou como docente em creche comunitária mantida pela Prefeitura de Teresina e, em seguida, buscou novas experiências na carreira, atuando como professora do Ensino Fundamental I (ou Polivalência).

Na SEDUC, atuou como secretária por um ano, em 2009. Também assumiu o cargo de coordenadora pedagógica de 2010 a 2011 e, em 2012, chegou à Direção da gestão na escola onde se encontra atualmente. Estando no cargo há 10 anos, conta que a assunção da gestão como diretora-titular deu-se “por acaso” (Michela), e sob tais condições ficou pelos primeiros sete anos. A oportunidade surgira em virtude do afastamento por livre iniciativa da sua antecessora, ao passar por um período de dificuldades pessoais que a impossibilitou de manter-se na função. Havia a necessidade de que o substituto para a colega afastada tivesse formação e experiência em coordenação. Partindo deste critério, dentre as pessoas do quadro funcional da escola com tal capacitação, ela fora a única a candidatar-se, vindo a confirmar seu argumento de que, após a conclusão da graduação, seria necessário prosseguir estudos, com o intuito de alavancar a carreira profissional. Passados sete

anos, submeteu-se a um processo seletivo para o mesmo cargo e logrou êxito, vindo a ocupar os três últimos anos na gestão a partir da nova forma de acesso.

Enquanto experiência subjetiva, Michela descreve ter assumido a função “morrendo de medo” (Michela). Seu temor se explicava por considerar o encargo algo “muito complicado” (Michela). Atribuía-lhe muita responsabilidade, a exigência de possuir muita habilidade, o que acredita ter adquirido no decorrer do tempo de gestão, com o aprendizado que somente a prática cotidiana e o tempo trazem.

Michela afirma ter forte preferência pela sala de aula. Embora tenha passado por todos os setores da gestão escolar (secretaria, coordenação e diretoria), considera a sala de aula o melhor para si. Em detrimento de sua preferência, foi conseguindo gerir a escola adaptando-se, adquirindo maior conhecimento e conhecendo novas metodologias de trabalho. Tudo, afirma, ao custo de muito estudo, dedicação e participação em formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Após os 10 anos à frente da gestão, pretende entregar o cargo, logo que finde o cumprimento dos três anos na função, que é o prazo legal previsto pelo processo seletivo, e não mais se candidatar à gestão. Acredita já ter dado a sua contribuição nesse sentido.

d) Gestor escolar 4: Romeo

Romeo possui formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI, curso concluído no ano de 2003. Concursado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) desde 2010, antes de assumir o cargo de gestão da atual escola, teve uma experiência como docente em outra escola pública, em nível Fundamental.

No ano de 2012, foi acometido por uma doença e precisou se afastar do trabalho por aproximadamente um ano. Seu retorno deu-se no ano seguinte para a escola onde foi lotado no concurso. Diante do trabalho desenvolvido nessa escola, foi convidado para assumir a gestão como diretor em outra escola próxima e, por meio desta indicação, lá permaneceu por quatro anos. Ausentou-se compulsoriamente da função de gestor por desincompatibilização do cargo público para participar de pleito eleitoral concorrendo a uma vaga na Câmara Municipal, para a qual não logrou êxito.

Passado o período eleitoral e o resultado das urnas, voltou à direção da escola e foi, em seguida, indicado para ser gestor titular em outra escola. Nessa, segundo suas próprias palavras, a função exigia mais dele. Assumiu o cargo em 2017 e, em 2019, com a eleição para gestor da escola, uma das que compõem o universo da pesquisa, portanto, candidatou-se e conseguiu eleger-se para mais três anos de mandato.

Classifica sua trajetória de gestor como um desafio. Dentre outros motivos, por ter saído de uma experiência de gestão em escolas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (ou Fundamental Menor) para outra que abrangia do 6º ao 9º ano (ou Ensino Fundamental Maior), respectivamente, nos horários matutino e vespertino, paralelamente ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Na escola, como citado, sua gestão atendia aos três turnos. Para ele, assumir uma escola com tal esquema de funcionamento sob sua responsabilidade revelou-se não apenas um grande desafio, mas também uma experiência gratificante. Reflete que isso serviu para seu amadurecimento profissional, na medida em que não contabiliza muitas gestões em diferentes escolas, contudo, tem consigo a ideia de que as duas únicas experiências como gestor, pela sua intensidade, valeram-lhe como sólida formação gestora.

De 2017 até o início de 2021, permaneceu à frente da gestão da escola quando, a convite, passou a integrar o grupo gestor eleito, em 2020, para a condução da Prefeitura de Teresina. Assumiu, então, o cargo de Diretor de Coordenação na Secretaria Municipal de Educação.

e) Gestor escolar 5: Guido

Com formação em Matemática, Guido entrou como professor no sistema estadual de ensino em 1989, de onde saiu por iniciativa própria, queixando-se da forma como o sistema e alguns governos, em particular, tratavam o servidor.

Dessa experiência profissional seguiu para a iniciativa privada, em 1994. Permaneceu por vinte e cinco anos atuando como docente na mesma escola, pertencente a um grupo de âmbito nacional, que, segundo ele, era o que intitulou de “escola-empresa” (Guido). Acredita que, quando essa escola foi comprada por outro grupo educacional também renomado, o caráter educacional do estabelecimento

tornou-se secundário, passando a ser administrada somente como uma empresa, o que pessoalmente lhe gerou insatisfação. Contudo, apesar das novas características apresentadas pela escola, nela permaneceu até 1998, ano em que foi aprovado em novo concurso, desta feita da Prefeitura Municipal de Teresina, vindo a ingressar no sistema de ensino do município, no qual permanece até hoje.

Afirma ter grande apreço pelo sistema municipal de ensino, por algumas qualidades que este oferece, tais como: a qualidade do serviço desenvolvido; um “certo respeito” cultivado em relação aos docentes que o compõem ao promover, por exemplo, cursos de formação continuada; e pelo protagonismo do sindicato laboral, o qual, segundo ele, atua de forma significativa e aguerrida. Do seu relato infere-se que, uma vez inserido no sistema municipal de ensino, Guido percebeu nele as características que faltavam ao sistema estadual de ensino, as quais foram responsáveis por sua saída espontânea anos antes.

Durante certo tempo, Guido esteve simultaneamente a serviço das duas formas de ensino: a pública e a privada. No município, atuava como docente na zona rural sul da capital; na rede privada, lecionava em uma renomada escola que atendia a um público de classe média alta, localizada na zona nobre da cidade. Posteriormente, foi remanejado para um prédio da mesma escola privada, localizado em zona “não tão nobre” (Guido), segundo suas próprias palavras, atendendo a um público de classe média baixa. Isso, porém, não afetou a qualidade e o amor que tinha e tem pela profissão docente. Embora sua rotina de trabalho, à época, fosse bastante “corrida” e diversificada, classifica o momento como uma experiência muito boa.

Essa experiência viera como oportunidade em que fora inicialmente incluído por acaso, ao ser chamado a assumir o cargo de diretor-adjunto. Vivenciar a experiência o fez “tomar gosto” (Guido) pela atividade gestora. Assim, está no cargo de gestão da mesma escola, na condição de diretor-adjunto, desde 2005.

O período em que conciliou as atividades de docente na escola privada e de gestor na escola pública perdurou até 2018, quando deixou a rede privada e passou a dedicar-se exclusivamente à escola pública municipal.

Quanto à forma de acesso ao cargo, a atual governança teve início por meio de eleição direta, modalidade em que votam alunos do 9º ano do Ensino Fundamental — com idades de 13, 14 e 15 anos —, pais de alunos de até 12 anos, professores e funcionários. Na última eleição, os membros da gestão — o diretor-titular e Guido,

como diretor-adjunto — decidiram não se candidatar à recondução do cargo. Contudo, por não se apresentarem outros candidatos — a única candidatura que se apresentou fora impugnada — foi criado um impasse. Frente a essa situação, o então Secretário de Educação e o Prefeito Municipal convidaram os gestores a permanecerem no cargo e a assumirem o compromisso iniciado antes por meio da eleição. Dessa forma, as gestões não sofreram alterações com a troca dos governantes municipais eleitos em 2020 e foram mantidas até a próxima eleição para gestor escolar a ocorrer em novembro de 2021.

Inquirido dos motivos pelos quais não se candidatara como titular, o gestor respondeu não ambicionar poder, mas que se “acha e se sente um diretor”. Esse sentimento deriva da experiência lograda nas gestões das quais fez parte. Em primeiro lugar, pelo trabalho realizado com o diretor-titular, já aposentado, a quem chama pelo diminutivo do nome, que o convidara a assumir pela primeira vez como adjunto e com o qual compartilhara três mandatos. Em segundo lugar, pelos resultados obtidos com os dois outros mandatos em que compôs a atual gestão.

f) Gestor escolar 6: Pietra

Pietra possui formação em Pedagogia pela UESPI, concluída em 1993, e em Letras, pela UFPI, concluída em 1994. Acumula larga experiência no magistério do Ensino Básico, mais de 14 anos em gestão como titular, e alguns anos em outras funções gestoras, como adjunta e como pedagoga.

A experiência como diretora-adjunta deu-se por dois anos numa escola anterior à atual, a qual dirige desde 2007. Mesmo tendo atuado como gestora, é como professora que se vê e se considera ser antes de tudo. Sua trajetória teve início na modalidade Polivalência, da qual saiu após se submeter a outro concurso público para professora de Português. Além disso, tem no currículo a experiência como professora de 2º ano do Projeto *Acelera*⁵ da Prefeitura Municipal de Teresina e como pedagoga, cargo que assumiu por um ano.

⁵ O *Programa Acelera Brasil* é uma política educacional de correção de fluxo escolar, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna no ano de 1997. Em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, visa promover a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série, com dois ou mais anos de atraso escolar, matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental (LALLI, 2000).

Desde que se formou, há 28 anos, vem conciliando sua experiência profissional em Teresina com a de professora no vizinho estado do Maranhão, na também vizinha cidade de Timon. Tal situação é muito comum entre os dois estados, o que se configura em mercado de trabalho para docentes e gestores educacionais da região. Nela, atuou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quase todo o tempo no turno da noite.

A dupla formação lhe permitiu ministrar aulas em outras áreas/disciplinas, tais como Matemática, Artes, História, Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia. No ensino público, atuou 26 anos como professora na EJA, nos ciclos correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio, e por dois anos como professora no Ensino Médio regular. Já na rede privada, foi professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no antigo curso de Formação de Professores. Pietra reflete que acumula bastante experiência docente ao longo da sua trajetória profissional em toda a extensão do Ensino Básico, à exceção apenas do Ensino Infantil, do qual que não tem experiências a relatar.

Considera que a sua atuação como gestora iniciou-se quando era ainda estagiária. Na escola, quando chegava a turma de estagiários, tanto a diretora quanto as professoras “iam embora” (Pietra) e deixavam a escola toda nas mãos deles. Mais que isso, descreve a forma como todos “corriam” (Pietra) a si para perguntar o que fazer para solucionar algum problema ou quando tinham alguma dificuldade. Assim, considera que sua preparação para a gestão se iniciou desde muito cedo, na medida em que auxiliava aos colegas estagiários na resolução dos problemas do cotidiano da sala de aula.

Desse relato, não seria apressado inferir que a gestão em todas as suas modalidades é também resultado da experiência continuada ao longo do processo de formação e profissionalização, que tem início nos créditos finais da graduação e nos anos iniciais da trajetória profissional da gestora.

g) Gestor escolar 7: Lorenzo

Lorenzo é graduado em Pedagogia desde 2002, e em Comunicação Social desde 2006, ambos cursados na UFPI. Atua nos sistemas de ensino estadual e municipal: no estadual, regido pela SEDUC, é professor de Ensino Religioso no Ensino

Médio; e no municipal, vinculado a SEMEC, é professor Polivalente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A trajetória profissional de Lorenzo foi marcada, sobretudo, por sua atuação como professor alfabetizador. A respeito disso, reflete que foi difícil enfrentar uma dura rotina diária, cuja finalidade era conciliar as duas jornadas laborais, movendo-se de forma intensa entre os dois regimes de trabalho e com vistas a complementar a carga-horária. Embora estivesse desempenhando a função para a qual prestara concurso, é como professor formador que realmente se sente bem. É nesse lugar profissional onde se sente seguro, lecionando para formar professores.

Chegou ao cargo de direção onde está atualmente no ano de 2017, após submeter-se a processo seletivo promovido pela SEDUC para atuar justamente na escola onde é lotado pela SEMEC, sem que antes tivesse passado por qualquer experiência na gestão escolar. Durante esse percurso, vem trabalhando para atingir novos patamares acadêmicos com a formação continuada, conseguindo entrar para um Mestrado na UFPI. Orgulha-se do trabalho que vem desempenhando à frente da gestão da sua escola e acredita estar contribuindo não apenas como funcionário da educação pública, mas como cidadão, na medida em que participa da formação das gerações mais jovens.

h) Gestor escolar 8: Luigi

Embora tenha formação em Geografia, concluída em 2007 pela UESPI, e em Letras – Português, concluída em 2008 pela UFPI, Luigi iniciou sua trajetória profissional em 2006 na condição de estagiário. Foi como estagiário que atuou em quatro escolas da rede municipal, incluindo aquela em que hoje está lotado e em que atuou como diretor-adjunto antes de exercer a função de gestor principal.

Uma vez graduado, atuou como professor substituto entre 2007 e 2009 na mesma escola onde é gestor atualmente, até ser aprovado em caráter efetivo em concurso para o magistério. Entre 2016 e 2019, Luigi atuou como diretor-adjunto na escola onde atualmente é o principal gestor e na qual, até então, exercia exclusivamente a docência desde 2010. Toda a experiência acumulada como gestor — antes e depois de assumir a gestão principal — deu-se na mesma escola onde foi lotado como concursado, e em que antes já tinha atuado como estagiário.

Chegou ao cargo de gestão por meio de eleição, depois de compor chapa como diretor-adjunto em parceria com uma colega. Após vencerem o pleito que, por sinal, não teve concorrência, assumiu a titularidade da gestão em virtude de a colega com ele eleita para o cargo de titular ter abdicado e voltado para a sala de aula.

Reflete Luigi que a experiência como professor, na escola onde atua hoje como gestor, foi fundamental para conhecer o funcionamento da realidade escolar, o que lhe permitiu “arriscar-se” (Luigi) a candidatar-se e a cumprir a função gestora. Para ele, o envolvimento gradual com as atividades da escola foi despertando o interesse em participar da gestão. Assim, crê que tornar-se gestor foi um processo de construção que só foi possível por meio da atividade docente. Acredita que essa experiência significativa serve como justificativa para, passado o período regulamentar de gestão, candidatar-se à reeleição, agora como titular da direção, para mais um mandato de três anos, no qual pretende dar continuidade ao processo de transformação da realidade dos sujeitos que compõem a escola onde atua.

i) Gestor escolar 9: Monalisa

Monalisa formou-se no curso de Licenciatura Plena em Geografia no ano de 2005 pela UESPI e, em seguida, trabalhou por quatro anos, como professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em uma escola privada de porte mediano, localizada em bairro periférico da cidade. Durante os anos de 2007 e 2008, ainda como professora em escola privada, lecionou paralelamente no Ensino Médio em escola pública estadual, onde exerceu a docência no Ensino de Jovens e Adultos.

De 2010 até 2016, já concursada pela Prefeitura de Teresina, atuou como docente no Ensino Fundamental em três escolas municipais diferentes. Nesse período, teve a oportunidade de perceber e vivenciar os problemas e as mazelas do cotidiano das escolas. Em 2014 a 2015, foi convidada pelo gestor a coordenar o

Programa Mais Educação⁶, do Governo Federal, em uma das escolas onde trabalhava e onde hoje é gestora. Na coordenação local do programa citado permaneceu até 2015.

Relata que à época era previsto ao professor que estivesse à frente da coordenação do programa, a liberação das atividades de sala de aula, em regime de 40h semanais, para dedicar-se de modo exclusivo à coordenação do Programa.

Como coordenadora, sua função era organizar e implementar a execução do Programa, procedendo desde a seleção dos professores por meio do currículo até o acompanhamento das ações que atendiam às crianças no contraturno das aulas, em atividades que incluíam oficinas, bandas de fanfarra, artes marciais como o *karatê*, leitura e interpretação de textos e dança. Afirma que a experiência contribuiu para acumular conhecimento sobre o funcionamento da escola, o que no futuro lhe permitiu geri-la.

Ao final desse período, em 2016, lançou seu nome à apreciação dos pares e comunidade escolar, e foi eleita para o cargo de direção da escola, para um mandato de três anos já cumpridos. Ao término deste, em 2019, candidatou-se novamente e veio a reeleger-se, exercendo a gestão atualmente.

j) Gestor escolar 10: Letizia

Letizia tem graduação em História pela UFPI, concluída em 1992. Fez três pós-graduações ao longo de sua trajetória profissional: em História do Piauí, em História Socioeconômica, ambas concluídas na UFPI, e em Psicopedagogia, em uma instituição de ensino superior privada da capital. Relata que sua formação continuada também conta com todos os cursos que lhe foram oferecidos pelas instituições em que trabalhou e trabalha: “Sempre que são ofertados cursos e atualizações, e tenho condições de participar, eu participo” (Letizia).

⁶ O Programa Mais Educação foi criado pela em 2007, por uma Portaria Interministerial, e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10. Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, em no mínimo 7 horas diárias, por meio da adoção de atividades optativas em campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, considerando os tempos e espaços e os sujeitos envolvidos com a ação educacional, dentro das especificidades a seguir: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2018).

Conta que não pretendia parar por aí, que ainda tinha como meta prosseguir os estudos e ingressar no Mestrado e depois no Doutorado. Contudo, temporariamente suspendeu o projeto porque, depois de certo tempo em atividade profissional, “a prioridade é se manter” (Letizia) e ainda pela dificuldade da oferta dos cursos de pós-graduações, não apenas na cidade onde mora, mas no estado também. Além disso, precisou focar seus esforços apenas no trabalho durante dois anos, renunciando à qualificação, inclusive utilizando recurso da licença-prêmio na rede estadual, onde é concursada, para atender a demanda de questões familiares.

Concursada nos regimes estadual e municipal de ensino, afirma que lograra êxito nos dois concursos e já trabalhava em escolas privadas antes mesmo de concluir a graduação, vindo a assumir as duas vagas após formar-se. Uma vez graduada e convocada, permaneceu trabalhando nos três turnos, conciliando os sistemas público e privado. As escolas privadas onde prestou serviço eram conceituadas, renomadas e, em pelo menos duas delas, o atendimento era orientado a famílias de alto poder aquisitivo e outras escolas onde o público atendido pertencia à classe média.

Embora considerasse bastante corrida e cansativa a tripla jornada, Letizia conta que a experiência foi rica e a ensinou muito, tendo em vista que os sistemas eram muito distintos entre si. Permaneceu nesse intenso regime de trabalho até quando atingiu o tempo exigido para a solicitação de aposentadoria pelo Regime Geral da Previdência Social do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Além disso, outro fator que a impulsionara a dedicar-se inteiramente ao ensino público seria o fato de que, à época, a educação privada “mudara muito”.

A gestora atua há 28 na educação pública. Desse total, 25 anos foram dedicados à mesma escola municipal como professora, na qual somente a partir de 2016 passou a atuar também como diretora.

A oportunidade de assumir a função de gestão viera inicialmente por indicação, na mesma escola onde fora lotada em 1993, e só a partir de 2018 passou a atuar em outra escola do Município, na qual está atualmente.

A oportunidade de assumir a gestão dessa segunda escola, por sua vez, viera de outra proposta de indicação feita pelo então Secretário de Educação, cujo perfil era, segundo suas palavras, muito voltado para “dados, números, pelo avanço da educação mostrado pelos números” (Letizia). O convite seria para implantar o regime de tempo integral na escola, em virtude de esta não estar apresentando “bons

números para a rede” (Letizia). O que Letizia chama de “números” é a expressão matemática do êxito em competições escolares nacionais, como Olimpíadas, e em sistemas de avaliações da educação.

Por fim, a gestora relata que o convite se revelou um desafio profissional, por diversos fatores, dentre os quais se destacam: não ter experiência anterior de implantação do regime de tempo integral; estar diante de uma nova fase da vida profissional, mas não ao ponto de querer aposentar-se de vez; e, por fim, ter motivação em aprender mais.

k) Gestor escolar 11: Domenico

Depois de decepcionar-se com o mercado de trabalho para a formação técnica obtida em nível de Ensino Médio, em escola federal da capital, Domenico investiu em sua carreira acadêmica e conseguiu incluir duas graduações no currículo. A primeira, de Licenciatura em Educação Física, concluída no ano de 2000 pela UESPI, e a outra de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, concluída em 2007 pela UFPI. Esta última foi feita após reconhecer certo gosto para as artes musicais, o que acredita ser resultado da participação em movimentos da igreja onde congrega.

Na sua trajetória profissional, conta ainda ter sido aprovado em concurso para o Magistério na rede estadual de ensino no mesmo ano em que se formou em Educação Física, onde permanece até hoje. Como professor do estado, teve a oportunidade de fazer cursos de pós-graduação *lato sensu*: o primeiro em *Esporte Escolar*, com duração de dois anos pela Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Programa Segundo Tempo do governo federal; o segundo em Novas Tecnologias da Educação, oferecido pela UFPI; o terceiro em Gestão para a Aprendizagem, oferecido pela SEDUC e ministrado pela Fundação Lemann, logo após sua aprovação no processo seletivo para gestor, cujo objetivo era preparar os gestores escolares para a atuação profissional.

Toda a experiência profissional na educação ocorreu em escola pública. Inicialmente em regime de tempo parcial de 20h e, em seguida, passando 40h. Em 2009, com a implantação das escolas de Tempo Integral em Teresina, submeteu-se e teve êxito em processo de remoção da escola onde fora lotado após o concurso, a

qual ficava em zona diametralmente oposta à sua residência, para outra escola mais próxima de casa. A ideia de submeter-se à remoção viera diante da proposta “transformadora e revolucionária que o encantara” (Domenico), como parte do projeto das Escolas de Tempo Integral, e ainda pela oportunidade e compensação financeira que a mudança de lotação trazia como vantagem aos professores que a ela voluntariamente aderissem, em forma de gratificação, considerada razoável para a época. Com isso, conseguiu participar do que denominou “primeira leva das escolas de tempo integral em Teresina” (Domenico).

Para exemplificar o motivo do encantamento com o potencial revolucionário da proposta da Escola de Tempo Integral, informa que a escola onde fora lotado na remoção teve seu IDEB alavancado de 3,2 em 2009 a 6,0, em 2017. Domenico atribui o salto qualitativo à dedicação dos professores e gestores em termos de oferecimento de diversidade nas atividades pedagógicas, de fato, em tempo integral, como contido no plano da modalidade escolar recém-implantada. O fato de os alunos passarem o dia todo na escola, no turno e no contraturno, submetidos a uma série de ações educativas que envolviam artes, esporte, reforço escolar e a motivação dos professores em passar em torno de 9 horas por dia no espaço de atuação profissional dedicados ao desenvolvimento de projetos, permitiu à escola conquistar a qualidade de ensino que exhibe atualmente.

Além disso, Domenico chama a atenção para o potencial afetivo que é desenvolvido entre professores e alunos em escola no modelo integral, o que acredita ter contribuído para o seu próprio êxito como gestor. Considera esse aspecto aliado à sua própria trajetória pessoal e profissional. A primeira inclui o envolvimento com o que chama de “vida em comunidade”, junto à igreja e aos movimentos internos a ela, como comunicação, música, congressos etc. A segunda refere-se à facilidade de envolver-se e participar ativamente dos projetos e atividades propostos pela gestão, com a qual tinha proximidade.

Movido pelo sonho que sempre cultivou em “impactar, movimentar a escola” (Domenico) e pelo incentivo de colegas e amigos professores, em 2017, concorreu à vaga de gestor, através de processo seletivo. Estava “receoso por ser muito amigo da gestora” (Domenico) à época, temendo ser julgado por ela como alguém que “queria tomar seu lugar” (Domenico), mas se candidatou e obteve êxito, vindo a assumir a

gestão. Com o término de mandato previsto para este ano, ao ser inquirido se pretende recandidatar-se ao cargo, informa:

Essa é uma ideia, mas, assim, quando a gente olha para a família tem uns gritos muito grandes, afinal, são quatro anos de muita dedicação. A gestão envolve muito tempo, e quando a gente se compromete termina muitas vezes dando até mais e uma parte fica ali, brigando, puxando “a saia” (Domenico).

Com esta fala, Domenico deixa nas entrelinhas a preocupação com o impacto que as atribuições do cargo e o desempenho das funções a ele inerentes, embora não sejam consideradas como “um fardo” (Domenico), produz no círculo e nas relações familiares. O significado da expressão “uns gritos muito grandes” (Domenico) corresponde às reclamações feitas pela família acerca da dedicação que o cargo exige e o sacrifício a ela correspondente.

4.1.1 Análise da trajetória dos gestores no provimento do cargo

Em que pese a trajetória individual de cada gestor, dos relatos foi possível depreender que o acesso ao cargo variou dentre as três formas de provimento mais comuns no Brasil: a nomeação ou indicação, forma mais tradicional para cargos considerados de confiança; o processo seletivo com base na qualificação, na impessoalidade e na aferição da competência profissional; e a eleição pela comunidade escolar, a forma participativa que materializa a democracia em organizações escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Na primeira forma de provimento, é possível identificar traços do tradicionalismo que remete ao apadrinhamento político ainda presente na administração pública. A segunda, embora signifique uma alternativa ao clientelismo, pode levar a críticas sobre a gestão com efeito burocrático. Por último, a terceira materializa a implantação do viés democrático que ouve a comunidade e permite a escolha do gestor baseada no interesse que os membros docentes possam demonstrar de servir à comunidade onde desempenham sua função profissional, com ou sem experiência em gestão (OLIVEIRA *et al.*, 2009; PARO, 2010; OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002).

De todo modo, o critério político está presente nas duas formas que não se baseiam na aferição da competência técnica dos candidatos — submetidos ao processo seletivo — sejam eleitos ou indicados ao cargo de gestão. Oliveira e Schwartzman (2002, p. 21) assim consideram:

A falta de critérios substantivos e objetivos pode significar que, mesmo nos casos de escolha pela comunidade escolar, o critério é essencialmente político — só que se trata de política local, e não da prefeitura ou do governo estadual.

A nomeação ou indicação, embora a princípio possa sofrer críticas por levar à desconfiança da comunidade escolar, foram justificadas pelos gestores nos relatos mais como resultantes da capacidade demonstrada frente às necessidades do cargo e menos pela proximidade com as pessoas que têm influência suficiente para nomear ou indicar, sejam parte da autoridade constituída (as Secretarias de Educação), sejam os gestores a serem substituídos. Uma terceira justificativa apresentada relaciona-se a escolas com baixa “produtividade”, verificada através dos números oficiais que medem o desempenho e a qualidade do ensino, o que demanda a indicação de nomes de confiança do gestor público que já demonstraram capacidade de alavancar resultados positivos.

Para as formas de provimento ao cargo por eleição, realizada apenas entre professores, os gestores foram conduzidos ou reconduzidos ao cargo sem disputa significativa ou até sem concorrência. O que se pode inferir dos relatos é que, diante das muitas responsabilidades definidas em legislação ao gestor e da necessidade de entrega total ao cargo, facilmente comprovada pela experiência — desafiadora — dos colegas que passaram pela gestão, muitos professores não se sentem atraídos pela função e declinam da possibilidade de participar como dirigentes nas escolas onde atuam.

Outro aspecto que chama a atenção é a formação dos gestores indicados ou eleitos. Nem sempre o gestor escolar é um pedagogo. Há uma tendência de que, independentemente da área de formação, os gestores sejam eleitos ou indicados sem que seja considerado tal critério.

Quanto ao teste seletivo, embora este seja uma forma democrática de escolha, no sentido de que é aberto a quem queira — e possa — dele participar, o princípio democrático difere do provimento por eleição. A diferença substancial reside no

caráter meritocrático do primeiro, uma vez que a justificativa do conteúdo democrático do mecanismo de provimento é posta no indivíduo e não na comunidade a ser gerida. Isso significa que o processo seletivo como forma de concurso garante a ampla participação como elemento-chave da democracia, mas não garante que o interesse e a vontade geral (ROUSSEAU, 2010) serão assegurados, tendo em vista que o concursado/selecionado nem sempre pertence à comunidade para a qual se candidatou ao cargo, diminuindo, assim, o valor democrático em termos da coletividade escolar, já que esta não pode escolher o seu gestor (OLIVEIRA, 2014).

A gestora Giulia, ao afirmar que “fiz [um teste seletivo para gestores] e fui colocada, fiquei em primeiro lugar e fui chamada”, reforça a reflexão de Paro (2004) de que a argumentação mais comum para esse tipo de provimento do gestor escolar repousa sempre na defesa da moralidade pública da escolha e na adoção de critérios técnicos para o preenchimento de cargos em instituições públicas, notadamente para cumprir encargos que têm a ver com a formação de cidadãos, como o é a escola.

4.2 A escola como espaço institucional da gestão

Nesta seção, aborda-se o contexto em que se desenvolve a prática da gestão escolar e os seus fatores determinantes. Com base nas percepções acerca do papel da gestão apresentadas pelo gestor — a autopercepção e as representações externas da atuação da gestão — é possível identificar os fatores positivos e os fatores negativos ligados ao contexto da gestão escolar.

Por fatores determinantes da prática da gestão, compreendem-se os aspectos que favorecem e os que dificultam o desempenho da atividade profissional do gestor. Dizem respeito a desdobramentos rotineiros das relações que se desenrolam nas dimensões sociais, culturais, políticas, comportamentais e pedagógicas do contexto da escola, correspondentes aos processos legais, pedagógicos, administrativos, financeiros e de gestão de pessoas. Enquanto inseridos nas dimensões que compõem o cotidiano escolar, tais fatores são vistos como construções resultantes da forma como a interação social se desenvolve na escola e das práticas introduzidas por meio da convivência e da experiência cotidiana. Estas práticas permitem institucionalizar comportamentos e a própria função gestora, não apenas como conjunto de técnicas burocráticas, somadas à legalidade que preside o comportamento funcional do gestor

escolar, as quais se constituem em competência profissional frente as responsabilidades do cargo.

De acordo com Lück (2009, p. 13), independentemente da profissão, o desempenho das funções a ela atribuídas exige um rol de “conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si”. Além disso, é preciso ter definidos padrões que meçam o desempenho da função, cujo enfoque baseia-se em competências que, por sua vez, estão relacionadas à qualidade do serviço oferecido pelo profissional. Acentua Lück (2009) que, para medir-se a competência, que envolve os conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto da atuação profissional, faz-se necessário levar em conta dois ângulos de observação: o que diz respeito à função ou profissão em si – o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional (LÜCK, 2009, p.12); e o que se refere à pessoa que a exerce. Neste caso, a capacidade de execução precisa atingir um nível tal que seja suficiente para o alcance do objetivo da ação profissional ou de uma responsabilidade específica (LÜCK, 2009).

Reforça Lück (2009) que, no caso das atividades desenvolvidas na escola, de modo geral, e pelo gestor em particular, a apresentação e o desempenho das competências torna-se essencial para que a qualidade não apenas exista, mas que se sustente. Contudo, as competências (ligadas à função e ligadas à pessoa do gestor) e o seu respectivo desempenho só terão efetividade conforme a ação do gestor reflita sua concepção sobre a educação, que, por sua vez, se irradiará sobre o contexto geral da escola, sob a forma como conduz sua liderança na organização das atividades educacionais (LÜCK, 2009).

Disso infere-se que a forma como o gestor garante o funcionamento e a promoção do sentido de visão social, por meio da manutenção e da articulação das dimensões e ações do trabalho desenvolvido na escola (LÜCK, 2009), reflete-se nos fatores positivos (facilitadores da gestão) classificando-os, de acordo com os relatos dos gestores, em três âmbitos: o âmbito que abrange o princípio e os métodos da democracia; a interpessoalidade; e o âmbito próprio das competências gerenciais do gestor. Já do ponto de vista da influência negativa ou dos fatores limitadores da atuação gestora, dos relatos emergiram seis aspectos: a herança negativa das gestões anteriores; a ausência de integração família-escola; as questões externas à

escola; as interferências políticas externas; o corporativismo dos professores; e a resistência ao cumprimento das normas.

Assim, no Quadro 7 são apresentados alguns fatores determinantes da atuação do gestor, com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 7 - Fatores determinantes da gestão

Fatores positivos	Fatores negativos
Relativos aos princípios e aos métodos democráticos - Participação dos sujeitos nas instâncias decisórias - Simetria nas relações Relativos à interpessoalidade - Diálogo - Atenção ao outro - Construção de vínculos - Capacidade de lidar com as emoções Relativos às competências gerenciais - Formação continuada - Liderança engajada - Mediação intuitiva	- A herança (negativa) das gestões anteriores - Ausência de integração família-escola - Questões extraescolares - Interferências políticas externas - Corporativismo - Resistência ao cumprimento das normas

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

4.2.1 O princípio democrático como fator facilitador da gestão

Internamente à escola, emerge dos relatos o caráter democrático adotado pela gestão como um dos fatores que favorecem a atuação do gestor. Nele, sobressaem como princípio e como métodos da democracia a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar nas instâncias colegiadas e decisórias e o consequente respeito e adesão às decisões tomadas coletivamente, assim como a adoção da paridade no tratamento das questões discutidas, sob a qual todos são ouvidos e cujas decisões trazem sempre o seu caráter coletivo. Convém lembrar, contudo, que a gestão democrática — e participativa — não se resume ou se explica por fatores volitivos do gestor. A própria legislação prevê as condições de normatização das ações da gestão educacional, com a finalidade de descentralizar, dar mais agilidade e garantir seu teor participativo (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Quando se refere aos aspectos democráticos da gestão, é comum a teoria trazer como primeiro ponto a forma de provimento do cargo do gestor (CURY, 2002). Sem dúvida, a forma pela qual se dá o acesso ao cargo de direção na qual o gestor sai do seio dos seus pares e é escolhido diretamente pela comunidade a quem vai gerir é de fato uma expressão da democracia, seja pelo ângulo dos princípios, seja pelo método de escolha adotado. Para Lück (2009), entretanto, a escolha do gestor pela comunidade, mediante escrutínio, não assegura que o trabalho a ser desenvolvido alcançará a qualidade que uma mobilização conjunta oferece. Em vez disso, poderá trazer vícios que desvirtuarão a noção básica de que a democracia se pauta na concepção da vontade geral sempre tendente ao melhor, ao benefício igualmente geral:

nem sempre essa escolha de diretores pela comunidade tem resultado na mobilização da comunidade escolar na realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências mais ou menos comuns, de que ocorre, mediante esse procedimento, a construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária (LÜCK, 2009, p. 9).

Assim, embora os gestores considerem democrático o provimento por eleição pela comunidade, portanto, um aspecto positivo, para ser considerado democrático, e como tal um fator de favorecimento da gestão, é preciso ir além do provimento, até porque alguns dos gestores que defendem a adoção da democracia como princípio e como método não foram eleitos, mas indicados, ou seja, o acesso à gestão deu-se pela forma considerada menos democrática.

No entendimento dos gestores, o que facilita a gestão passa pelo princípio e pelos métodos da democracia no diz respeito à participação da comunidade escolar na gestão. Entretanto, mais uma vez, convém atentar para o fato de que, embora seja vista como essencial para alcançar objetivos e solucionar problemas vivenciados na escola, a participação de atores externos (como, por exemplo, a família) que precisam estabelecer vínculos integrativos com a escola pode sofrer variações de compreensão, indo da forma ativa (desejável, portanto, ideal) à forma consultiva ou informativa e, ainda, à forma apenas colaborativa em relação à realização de eventos da escola (OLIVEIRA *et al.*, 2009), formas menos ideais de participação, as quais diminuem o potencial democrático.

No caso em estudo, a métrica democrática utilizada e que aparece nos relatos apresenta-se sob a forma da **participação** ativa em assembleias, atos decisórios coletivos que têm por finalidade a construção dos parâmetros que tornam possível a convivência e a própria dinâmica da atividade escolar. É nesse sentido, do que é considerado “administrar uma realidade que é em si mesma democrática” (CURY, 2002, p. 165) que se mostram o princípio e métodos democráticos traduzidos “pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2001, p.165), que têm presença na gestão, conforme os sujeitos da pesquisa.

De todo modo, ao mencionarem o princípio democrático como fator positivo à gestão, os gestores chamam a atenção também para a democratização da escola pelo caráter de abertura à **participação** da comunidade e a busca de qualidade da educação para todos, como afirma Lück (2009). Nesse sentido, para Lück *et al.* (2000), a realização da democracia no espaço da escola passa pelo processo de construção social e pela efetivação de seu trabalho com base na possibilidade de que o poder seja compartilhado por meio da tomada de decisões coletivas, o que está relacionado à compreensão da dinâmica e do teor conflitivo e contraditório das relações sociais que nela têm lugar, pelo entendimento da escola como uma organização onde pulsa vida e dinamicidade.

Ainda acerca do que diz respeito à participação como forma de organização para a tomada de decisões que abrange (por representação) a comunidade interna, envolvendo os segmentos que compõem o ambiente escolar nas instâncias de decisão colegiada, cujo objetivo é definir a observância às regras a serem seguidas, conforme descrito nas narrativas dos gestores, identifica-se o princípio democrático como fator facilitador da gestão:

A gestão tem que ser democrática porque **todos têm o seu papel de poder tá [sic] dando a sua opinião** e eu aceito. Olha, uma coisa que eu aceito são opiniões dos vários segmentos (alunos, funcionários...). Eles dão a sugestão e eu vejo se é capaz de se instalar. Eu ouço e instalo aquela sugestão. Acho que a gestão democrática é a que todos participam, né [sic]? Até, assim, nessa questão da, por exemplo, eu acho que tem que ter democracia na gestão, nós temos... [por exemplo, se] chega um referido recurso a ser utilizado na escola. Eu não posso por *si* [sic] só, autoritariamente decidir o que fazer, não. **Tem um segmento lá que é o Conselho Escolar, a gente tem que fazer reunião. O Conselho Escolar é composto por alunos, pais de alunos, professores, comunidade escolar, por mim, então eu tenho que ouvir os vários segmentos, e o que a maioria decidir é o que tem que ser feito.** É por isso que eu acho que tem que ter

democracia e que todos tenham condição de opinar, até quando tem algum problema, eu levo para o Conselho porque eu não vou pegar essa carga só *pra* [sic] mim, é por isso que eu acho que tem que ter democracia, para eu não ficar com aquele peso *pra* [sic] mim (Giulia).

Observa-se que, para a gestora, o princípio democrático revela-se na sua forma mais simples e direta, pela participação de todos, pela oportunidade de voz dada aos diversos sujeitos que compõem o universo escolar. Esse princípio permite-lhe atuar da forma que considera acertada porque atende ao pluralismo de opiniões e ideias na resolução de questões importantes, impedindo-a de agir de modo isolado e autoritário.

Mas, além da aprendizagem, você tem que tomar muitas decisões. **Você aprende a executar a tão sonhada democracia** porque a gente vive num país de democracia, mas **lá na gestão você tem que executar isso na prática** [...] (Monalisa).

[...] as regras de convivência que nós [temos na escola], não *foi* [sic] a gestora Beatrice quem criou, mas foi uma... **foram regras ‘sentadas’ junto com toda a comunidade escolar. Nós sentamos** [sic] **com o professor. Nós sentamos** [sic] **com funcionários. Nós sentamos** [sic] **com aluno, principalmente. Nós sentamos** [sic] **com aquele que é o nosso foco, que é o aluno**, e quando a gente colocava uma regra, quando a gente ia falando [sobre] as regras que já existiam para ver se permaneciam, os alunos diziam assim: “Professora, aí precisa melhorar!”, [por exemplo] um aluno que tinha um dia de suspensão tinha que ter era dois. Tinha que ser, então. Os próprios alunos *eles* [sic] foram incrementando essas regras, e aí, a senhora [a mãe que se queixava das regras] não entende por que *não sentou* [sic] junto com a gente. Mas todos foram convidados a sentar e dialogar sobre isso. Mas infelizmente a senhora colocou sua filha *em* [sic] escola errada... mesmo porque a senhora não conhece a escola que sua filha está estudando (Beatrice).

Aí, chamei o Conselho da escola, conversei com eles e pedi ajuda. **“Gostaria que vocês me ajudassem nessa questão, principalmente vocês, professores, porque a gente precisa estar tirando esses jovens dessa situação, porque como já conheço a comunidade, a família dele... É uma família desestruturada, é um jovem que ele não obedece a ninguém, faz o que dá na cabeça dele e se ele começa a fazer isso, a gente pode ter problema mais na frente”** (Michela).

Os três relatos são exemplos da execução do princípio democrático, conforme a concepção de democracia que os gestores trazem. Observa-se neles que a democracia está presente na gestão por meio da forma como o gestor compreende que devem ser discutidos os problemas ou desafios e as decisões que os superarão ou por força da lei que assegura a presença de instâncias deliberativas, como o

Conselho Escolar, formado por representantes da comunidade interna como um espaço onde são discutidas questões coletivas fundamentais, para as quais as respostas precisam ser fruto de deliberação coletiva e plural, a serem transformadas em medidas tomadas em nome do conjunto. Ademais, ao afirmarem que “acho que a gestão democrática é a que todos participam” (Giulia) e que “as foram regras ‘sentadas’ junto com toda a comunidade escolar” (Beatrice), as gestoras indicam que seguem a proposta democrática do coletivo, o que isentaria o gestor de possíveis acusações de autoritarismo e autocracia, portanto, favorecendo a tomada de decisões e a aceitação delas.

Além do Conselho Escolar, os gestores apresentam outra instância dialogal e decisória que existe na escola e que põe em prática outro princípio democrático: a equidade na busca da justiça. Trata-se do Comitê de Mediação, formado por representantes da comunidade interna à escola, cuja atribuição essencial é analisar casos que necessitam de um veredicto com base na imparcialidade das decisões justas, sem que se recorra a instâncias externas e alheias à realidade particular da escola:

[...] inclusive, tem um núcleo de mediação de conflitos na escola, tem pessoas que a gente tem que escolher: um representante da comunidade, um representante dos alunos, um dos professores, para fazer essa mediação e, fora esse, tem o Conselho Escolar, que ele sempre ele é a proposta a ideia que ele aconteça para dirimir, para solucionar qualquer tipo de problema que venha acontecer (Lorenzo).

Na escola tem um Comitê de Mediação de conflitos, e aí, diante da gravidade do fato, eu o convoquei para que juntos resolvêssemos a questão que envolvia a professora que agredira o aluno, e a mãe e a tia, que estavam danadas: “Eu estou quase dando na cara dessa professora!”, “Vou *na* [sic] delegacia!”, diziam as duas. Foi bem complicado. Mas conseguimos resolver ali mesmo (Domenico).

Acerca disso, Lück *et al.* (2000, p. 25) asseveram que, por meio da “prática de mediação que envolve saber equilibrar interesses diversos, sem desconsiderá-los”, tem-se, como implicação, “um processo de ganha-ganha, em que todos os segmentos envolvidos têm suas necessidades mais importantes reconhecidas e atendidas, assim como contribuem, com sua competência, para a efetivação da educação (LÜCK *et al.*, 2000, p. 25).

Dito de outra forma, como parte da aplicação do princípio e dos métodos da democracia, a participação na mediação, envolvendo diversos segmentos da escola, permite que o resultado de situações conflituosas, por exemplo, seja alcançado de forma que interesses diversos sejam desviados de possível rota de colisão e sejam inseridos em ambiente de equilíbrio e colaboração, dos quais se extraíam os objetivos da educação.

Por último, é prevista na legislação a sugestão da presença do Conselho de Classe, como espaço de reflexão, avaliação e deliberação. A formação do Conselho de Classe prevê a participação de pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escolas, sob a égide da autonomia de cada escola, as quais devem estabelecer critério de transparência e de democracia na eleição de seus membros, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2021). Contudo, na prática, o Conselho Escolar molda-se às particularidades de cada escola. Sua efetivação como instância participativa está atrelada ao tipo de relação pedagógica que se estabelece entre os sujeitos e a prática desenvolvida na escola, de modo que os rumos que segue podem oscilar entre a construção de práticas que envolvem a crítica e os princípios democráticos e a reprodução de uma cultura autoritária, seletiva e socialmente excludente, por meio das decisões que toma. Tal oscilação pode se explicar pela formação real assumida pelos Conselhos Escolares, vistos como órgão colegiado que reúne de forma periódica professores das diversas disciplinas, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, que, juntos, refletem e avaliam o desempenho pedagógico dos alunos que compõem as turmas de séries ou ciclos, conforme Dalben (2004), em perspectiva individualista, decidindo quem avança ou quem fica retido, conforme deliberação coletiva. Assim, a depender da orientação difusa das práticas e cultura escolares, se autoritária ou democrática, o Conselho Escolar garante a participação dos segmentos que conduzem as atividades da escola, em conjunto com o gestor, mas não asseguram o princípio democrático de fato.

Quanto à simetria das relações travadas com todos os sujeitos, dos relatos emerge que, a adoção de uma linguagem e de um comportamento simétricos, visando garantir a equidade nas relações que o gestor trava com os diferentes segmentos com os quais convive no seu ambiente de atuação profissional, é vista como um fator positivo à gestão:

A pessoa *vai na escola* [sic] resolver uma questão, que **ela vai numa situação que ela se acha inferior**. Muitas mães não têm estudo, então, pra compensar isso, ela altera a voz, ela quer resolver é brigando, então a gente tem que usar outras estratégias, como pegar aqui [toca no cotovelo], de leve aqui no cotovelo, trazer *pra* [sic] cá, *botar numa mesa assim* [sic], **sentar de lado, não ficar naquela posição autoritária atrás da mesa, então, assim, algumas técnicas a gente usa** (Pietra).

Eu sempre falo assim *pros* [sic] meus subordinados... eu nem sei se são subordinados... **“Olha, eu estou aqui nessa gestão, aqui, eu tenho cargo de gestora, mas todos nós aqui somos iguais”**. O vigia, porque ele está bem ali no portão e eu estou na gestão, não significa que eu sou melhor do que ele. Nós só estamos em funções diferentes. Os trabalhos são dignos e importantes. São funções importantes. Eu passo aos alunos também: “Estou bem aqui, mas não sou melhor do que você, mas tem que ter respeito tanto da minha parte com vocês. Não sou melhor do que vocês em nada, sou só a gestora e vocês são alunos.” Eu acho que basta essa humildade, não... de humildade. É importante humildade (Giulia).

Para as gestoras acima, a paridade ou simetria nas relações favorece o entendimento, a harmonia na tomada de decisão, o cumprimento às normas, ao criar condições para que a atuação gestora seja compreendida e, em consequência, tenha aceitação, mesmo nos casos em que a princípio pairasse uma atmosfera hostil. Infere-se que, tal como ocorre em outros âmbitos das relações sociais, a postura simétrica durante uma conversação quebra a resistência dos que se sentem inferiores em aceitar o que está sendo prescrito pela outra parte. Ou seja, é possível que os gestores se reconheçam dentro de uma relação de forças, na qual a vantagem que levam por ser a autoridade, “o que tem poder” (Pietra), nem sempre lhes confere sucesso na obtenção dos resultados da atuação. O êxito, então, pode ser facilitado por uma mudança de atitude, a qual deixe o Outro em estado de igualdade dialogal. Assim, conforme acentua Santos (2017), dentre os fatores que colaboram para o que estamos denominando de favorecimento da gestão encontra-se o estabelecimento da boa comunicação, na qual se inclui a paridade dialogal. Ela imprime maior interação e fortalece os vínculos cooperativistas necessários ao desempenho da escola, por meio das relações que o gestor desenvolve com sua equipe de trabalho, com repercussão positiva na comunidade escolar.

Diante do exposto, é preciso ressaltar que quaisquer reflexões ou menções feitas ao aspecto democrático da gestão escolar passam pela transformação política

que se operou no ambiente interno à escola pública a partir da promulgação da Carta Constitucional Brasileira de 1988, tal como afirma Rafacho (2019, p. 40):

Após um período de gestão autoritária na educação, caracterizado pela existência de obstáculos na transformação da escola pública brasileira e pela dificuldade de participação da comunidade escolar na gestão das escolas, a Constituição de 1988 estabeleceu, no artigo 206, dentre outros princípios, a gestão democrática do ensino público (inciso VI). Esta nova perspectiva de descentralização do poder passou a fortalecer o espírito de equipe e de cooperação em relação às demandas existentes nos espaços escolares.

Além do fator democrático, outros fatores favorecem a gestão, quando se consideram as relações interpessoais previstas ou não, que venham a desafiar o gestor na sua prática. Destacam-se, dentre eles, os fatores que se referem ao sucesso da gestão por meio de dois aspectos: o primeiro, que trata das competências ligadas à dimensão interpessoal da gestão; e o segundo, que se refere à qualificação pessoal do gestor escolar. Ambos têm como finalidade o alcance dos objetivos que envolvem planejar, organizar, orientar e liderar sua equipe de gestão na execução das atividades que dizem respeito à administração dos processos educativos da escola. Especificamente quanto à interpessoalidade da gestão, cabe ressaltar, como essencial, ao gestor a capacidade de desenvolver interação positiva com todos os componentes educacionais no contexto relacional escolar (RAFACHO, 2019).

4.2.2 Fatores facilitadores da gestão relativos à interpessoalidade

Em relação à dimensão interpessoal, foram relatados como fatores que favorecem a gestão escolar: a utilização do diálogo pelos gestores, como regra geral, com professores, alunos, famílias e a comunidade do entorno da escola; a atenção ao outro; a capacidade de lidar com as emoções e a construção de vínculos sociais e afetivos.

Conforme os relatos, o uso do **diálogo** permite a criação de um ambiente de entendimento e equilíbrio, no qual é possível chegar à raiz de problemas que se tornam desafios ao gestor, levando-o a compreender a postura dos envolvidos na situação e o encaminhamento de soluções que atendam aos diferentes pontos de vista acerca do que é o adequado e do que é possível de ser realizado para fins dos objetivos educacionais. Isso significa que:

O diálogo e a comunicação podem transformar o entendimento em ação a forma harmoniosa e cooperativa entre a equipe, irá dar o tom de como este ambiente será formado, se retalhador ou estimulante, motivando as pessoas a manter o foco, podendo resolver conflitos, oferecendo informações, visando a autorrealização de cada um (SANTOS, 2017, p.13).

Quando aplicada do modo como é posta pelos gestores nos relatos, a manutenção do diálogo como forma de alcançar os níveis de entendimento e efetividade que se espera das atividades educativas, mediadas pela gestão escolar, expressa-se como fator necessário ao equilíbrio da organização educacional, seja do ponto de vista das relações em si, seja do ponto de vista das finalidades educativas da escola:

Aí, **a gente senta [sic], conversa e tudo...** Aí, sai numa boa, abraçado, numa boa, sempre assim (Guido).

Para Guido, o diálogo serve para apaziguar os ânimos, estabelecer a paz na convivência entre os que pensam de forma diferente, desarmando conflitos mais graves.

[...] importante é acolher para poder entender. Então é esse, eu entendo que é o papel do gestor, **fazer com que haja esse diálogo, esse encontro de interesses** (Lorenzo).

A gente **tem que manter o equilíbrio e, conversando com calma, chegar num entendimento.** (Luigi).

Para Luigi e Lorenzo a estratégia dialógica tem como função promover o equilíbrio quando ocorre algum choque de interesses e opiniões, que, de outra forma, não seria alcançado.

A observação da capacidade de diálogo pode apresentar outra vantagem, conforme assinala Pietra, que utiliza o diálogo para atingir as finalidades pedagógicas, como o caráter “terapêutico” (grifo nosso), no sentido de compreender o que impede o aluno de avançar na aprendizagem.

Olha, você pegar pressão do secretário que o menino tem que aprender a ler, e a gente chega e chama o *meninozinho* [sic] lá na sala porque eu tenho que descobrir por que ele não aprende a ler. **Aí, eu**

converso, “Vamos conversar, meu filho.” Aí, vamos conversando **devargazinho** [sic]. Aí, conversando, conversando, conversando... quando sai de lá o menino deslanchou e leu! Aí, ele disse: “Era só isso, professora?” “Era!” “Se você quiser saber alguma coisa, *tu vem* [sic] aqui!” (Pietra).

O acima exposto é corroborado por Santos (2017), para quem são quatro os aspectos essenciais no que denomina de nova concepção da educação: o estabelecimento do diálogo, a garantia da participação, a utilização de práticas criativas e a diversidade cultural e pedagógica. Dessa forma, o diálogo torna-se elemento fundamental para que a noção de educação que serve à formação do ser social e à sua inclusão como cidadão por meio da expectativa e capacidade postas na escola se efetive e apresente os resultados socialmente esperados.

A abertura ao diálogo se relaciona e se expressa na preocupação com o outro, pela importância conferida aos sentimentos, às condições psicológicas, às condições materiais e as socioeconômicas, às questões estruturais que cercam a vida e que repercutem nos processos que têm lugar no ambiente da escola. Isso aparece nos relatos:

Apesar de eu ser professor de matemática, não gosto de trabalhar com problema, eu trabalho na prevenção. Isso fez com que a gente fizesse várias reuniões e esclarecemos aos professores [para], **na aula, ficar olhando na cara do aluno**, que, ao virar as costas para o aluno para escrever no quadro, mas que ele fizesse muito aqueles momentos de leitura para olhar para o aluno, olhar para a cara, olhar para o corpo, ver como que ele se movimenta, ver como que ele responde, **ver a angústia desse aluno, para gente investigar, ver o que tá** [sic] **acontecendo** (Guido).

Você tem que ter um olhar para as necessidades dos alunos... [o] que **tá** [sic] **acontecendo. Eu sempre procuro ver. Quando o aluno vem com um problema, eu procuro ver o que está acontecendo em casa...** essas questões *pra* [sic] você entender aquele aluno, né? (Michela).

[...] a gente tem que estar tendo respeito com aquele cidadão, pois, se ele é errado daquela forma, se apresenta com esse comportamento, **a gente tem que ver de onde ele está vindo, qual a clientela da comunidade dele, da família, como que é a vida dele no ambiente dele** e, assim, a gente vai tentando conhecer família, comunidade e aluno (Giulia).

O que é possível inferir dos relatos é que o caráter mediador da educação escolar produz nos indivíduos a humanização, que não se restringe às práticas do

ensino-aprendizagem, mas que, de forma global, se expressa também nas práticas da gestão. Com isso, observa-se que nem sempre o gestor vai poder resolver os desafios apenas utilizando protocolos técnicos, burocráticos, previstos na legislação. É possível que muitas demandas que chegam até ele careçam de um olhar humano para que os efeitos pedagógicos da gestão também se mostrem.

Nesse cenário, é possível notar a presença da **capacidade de lidar com as emoções** despertadas pelas situações diversas que se apresentam como um fator importante na superação dos desafios da gestão. Como as emoções se referem à subjetividade dos indivíduos, sejam elas emoções básicas, sejam sociais, ou se vistas como reações que derivam do modo como os gestores interpretam os conflitos, os desafios ou problemas capazes de interferir no andamento das atividades educacionais sob a sua responsabilidade, presume-se que essas possam ser inseridas no rol dos fatores que se relacionam a alteridade favorecendo a gestão, sempre que for o caso.

A consequência desse processo, segundo os relatos, seria a **criação de vínculos sociais e afetivos** com os sujeitos que têm alguma relação — como é o caso da família e comunidade externa — ou estão sob a atuação direta da gestão — a comunidade interna, como um fator facilitador da prática de gestão. Para os gestores, esse tipo de envolvimento é natural e esperado e, como tal, permite o favorecimento da gestão, na medida em que, por meio dessa aproximação, passam a conhecer melhor os perfis do conjunto humano com o qual convivem e a identificar fragilidades, dificuldades, necessidades que de alguma forma podem ter consequências sociais ou cognitivas que atrapalhariam a condução e os resultados da atividade educativa:

Esse meu sentimento de amor aos alunos que estudam lá na escola termina que cria uma relação afetiva. Não tem como porque **a gente passa muito tempo na escola, a gente cria laços com as pessoas** e principalmente com os alunos... (Monalisa).

Lá na escola a gente é como uma família, ainda mais em tempo integral [...]. Pra você ter uma ideia, eu recebo menino chorando na minha sala, eu recebo funcionário que está com problemas pessoais... assim (Domenico).

[...] E [eles] têm uma fragilidade emocional, que eu às vezes olho e digo assim: “Não vou dizer nada, não.” Eu faço é ajeitar. Uma vez que fui muito criticada porque descobri que um pai estava batendo

no filho. Aí, eu arranjei um jeito dele ir lá na escola. E aí que conversei com ele e, quando terminou a situação, o professor foi me perguntar: “E aí, o que tu aí fazer? Vai denunciar ele? O que nós vamos fazer?”. Aí eu disse: “Não, arranjei um emprego pra ele! Ele vai tirar aqui quinze dias de férias do vigia” (Pietra).

Num crescendo, e em sentido circular, por meio dos vínculos estabelecidos é possível ao gestor, ao adotar a simetria na linguagem e em seus atos como expressão da paridade das relações, ir gradativamente modulando o diálogo. Com isso, demonstra que a atenção ao outro, como forma de acolhida, auxilia no enfrentamento dos desafios surgidos no cotidiano, os quais, se não forem devidamente trabalhados, podem causar danos às atividades e aos objetivos educativos.

Entretanto, diante da necessidade da adoção de uma orientação voltada para o desempenho das suas responsabilidades como competências intrínsecas ao trabalho educativo e à sua importância social, cabe ao gestor identificar as competências pessoais necessárias, ligadas ao fazer profissional, que podem ser estabelecidas em programas pessoais de desenvolvimento, com o intuito de enfrentar os desafios surgidos nos âmbitos administrativo, pedagógico e humano da gestão.

4.2.3 Fatores facilitadores da gestão relativos às competências pessoais necessárias ao desempenho da atuação

No que tange às competências pessoais da atividade profissional do gestor, os fatores favorecedores que emergem dos relatos são: informação; formação continuada; exemplo de liderança dado pelo gestor; motivação gerada pelo engajamento do líder; e mediação intuitiva.

No âmbito organizacional, diante da especificidade que apresenta a escola, os fatores gerenciais ou técnicos que favorecem a gestão, relacionados às competências da pessoa que desempenha a função, tornam-se um imperativo do qual o gestor não pode prescindir. Não os tendo de forma “espontânea”, há que se criar as condições para que se manifestem, conforme Lück (2009, p. 10):

para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções. Em vista disso, os próprios diretores escolares, em geral, professores de destaque em

sua comunidade escolar, alçados a essa importante responsabilidade, mediante méritos diversos, buscam a formação necessária para instrumentalizar-se pelo desenvolvimento de competências, para melhor realizar o seu trabalho.

No que diz respeito à **informação**, é preciso considerar que alguns fatores ligados ao processo de aprendizagem gerencial, conforme Silva (2009), dependem das variáveis contextuais onde se insere a natureza da gestão. Nesse sentido, emerge dos relatos a ideia de que o gestor, para gerenciar os desafios que surgem no seu cotidiano profissional, precisa partir da adoção de uma visão integral da escola de tal forma que perceba a inter-relação dos aspectos internos a ela com aqueles relacionados à sua inserção no bairro e na comunidade.

Por exemplo, para a gestora Monalisa, um fator facilitador dessa natureza a auxiliou na pacificação da equipe docente da escola durante um princípio de pânico coletivo originado pelo futuro ingresso de alunos provenientes de uma ocupação de solo ocorrida nas proximidades da escola. Infere-se que a justificativa para tal reação teve como base o desconhecimento da futura clientela e a suposição de que essa teria características diferentes, e consideradas negativas, daquela que já atendiam e com a qual já estavam acostumados a lidar. Percebeu-se, por meio do relato, que a simples possibilidade de os ocupantes virem a se tornar parte da sua clientela deixou os professores assustados. Contudo, coube a ela propor um estudo detalhado desses sujeitos para obter uma visão do todo logo que as pessoas buscassem a acolhida na escola através das novas matrículas.

Conhecer os novos membros da clientela da escola em suas características específicas e gerais — sua vulnerabilidade, sua cultura, seus problemas e suas dificuldades — auxiliou a relação da gestão e com a escola em geral e com os docentes em particular. Tal atitude encontra respaldo em Rafacho (2019, p. 69), para quem a informação acerca de elementos que circundam o ambiente escolar torna-se essencial:

aspecto importante é a capacidade do gestor em compreender fatores sociais e políticos que influenciam na realidade da escola, buscando a integração com a comunidade através da criação de relacionamentos de cooperação com toda a comunidade escolar.

Na mesma direção apontada por Monalisa e pela teoria, a gestora *Giulia* entende que conhecer os alunos e a comunidade de onde eles provêm permite

construir um quadro geral que possibilita a tomada de decisão capaz de surtir efeitos positivos, os quais servirão como parâmetro para futuras e similares situações e decisões. A informação possibilita que se estabeleçam relações profícuas com a comunidade do entorno da escola pela possibilidade da formação de parcerias informais, sobretudo tendo como elemento de troca a utilização dos equipamentos físicos da escola com fins de democratizar a participação da comunidade vulnerável em atividades que lhe proporcionem cidadania e usufruto das vantagens sociais produzidas pelo coletivo em geral.

Infere-se que a utilização do espaço físico da escola, abrindo-se à comunidade, traduz-se em recursos de desenvolvimento social e de pacificação das relações, atuando de forma a diminuir as situações de violência, na construção de uma cultura de paz que, ao partir da escola, torna-se possível se estender para o perímetro externo a ela e, com isso, venha a se espalhar sobre as relações macrosociais, como enfatizam os seguintes autores:

[...] faz-se imperioso enfatizar a importância da educação e dos serviços de atenção especializados voltados para “convivência cidadã”; conjugar participação com responsabilidades sociais; resgatar a confiança nas instituições, espaços de socialização e proporcionar oportunidades para atividades culturais, de integração comunitária e trabalhos com a família, entre outros. Todas essas diretrizes indicam que políticas devem ser firmadas nas ações de prevenção de violência e não se basear em medidas repressivas (ABRAMOVAY, 2015, p. 18).

É preciso termos clareza de que a abertura da escola às comunidades é de grande importância como oportunidade de acesso a um espaço público e como estabelecimento de um outro tipo de relação dos sujeitos com a escola. [...] A escola precisa constituir-se como mais um espaço à disposição das comunidades para o usufruto de ações esportivas e de lazer [...] (MENDES *et al.*, 2009, p. 558).

Tal parceria repercute positivamente na sociedade, como relatado pelos gestores, cujos esforços em chamar a comunidade para participar da vida da escola resultaram em ações práticas. Em alguns casos, tais ações proporcionaram premiações às gestões e permitiram-lhes vislumbrar acenos de pacificação e de progresso humano e social como contribuição específica à sociedade daquilo que é feito no interior da escola. Desse modo, vieram a constituir-se de modo particular ao

gestor e aos seus sucessores em ganho de fato pela informação acumulada sobre o entorno da escola e suas necessidades.

Além de acumular informações acerca da clientela da escola, sobre a região no entorno da escola e sobre as famílias e alunos, é considerado essencial à gestão que o gestor acumule conhecimento técnico especializado por meio da **formação continuada**. Nesse aspecto, em que pese a iniciativa individual de cada um, os gestores apontam a preocupação do poder público em prover cursos e atualizações que os permitam conhecer as inovações a serviço da gestão escolar, cujo conteúdo abranja relações humanas, gestão administrativa, inovações, estratégias pedagógicas e afins.

Em 2013, entrei na escola e, em 2015, **teve um curso de capacitação para gestores na Secretaria**, e a gente participou desse curso que nos ajudou muito não só na área administrativa, como na pedagógica. Fui para essa outra gestão [a segunda assumida] **me sentindo mais preparado**, pois participei de um curso de capacitação (Romeo).

A gente sempre vem passando por formações que tem na SEDUC [...] (Giulia).

Eu acredito que a preparação através da formação é muito importante, **e graças a Deus na SEMEC nós temos isso** (Monalisa).

Os relatos acima corroboram Rafacho (2019) sobre o fato de que papel decisivo da escola, no que tange à qualidade do ensino, somente é cumprido mediante o desempenho apresentado por seus profissionais, estes sob desenvolvimento qualitativo contínuo. Tal asserção é corroboradas por Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Observa-se que, de forma integrativa, os fatores até aqui relatados favorecem a gestão, na medida em que permitem a manutenção de um clima organizacional pacífico, voltado para o sucesso educativo. Contudo, isso só é possível, conforme

narração dos gestores, mediante a instauração da convivência com base na reciprocidade do respeito entre os sujeitos que estabelecem relações sociais no interior da comunidade escolar, sob o princípio do **diálogo**, se não total, pelo menos num patamar desejável:

A gente tem que dialogar, sim. [...] **Depois do nosso diálogo, de que cada um dizendo a sua contribuição, foi que a gente chegou a um consenso, a uma situação que foi favorável para todo mundo.** Eu não quero que ninguém fique numa reunião [onde] só eu [esteja] falando, dizendo o que tem que fazer, não. Eu quero, sim, que haja pessoas contrárias e depois [que] a gente dialogar, todo mundo junto, a gente chegue a uma conclusão que seja agradável a todos e aí, deu pra resolver (Beatrice).

[...] Aí, lá se vai eu e a coordenadora, *fomos sentar* [sic] com essas duas meninas, e que já vem da rua lá de onde elas moram, de fora dos muros da escola. Olha, **a gente teve que sentar** [sic], **chamamos as duas alunas, o pai já estava com uma, aí chamamos a outra e eu e a coordenadora, e aí fomos falar, né** [sic]? E começamos, só sei que, no final, eu e a coordenadora mostramos para elas que a vida só tem sentido se todos nós vivermos em comunhão, em paz, o sentido da vida é esse. Eu só sei que, no fim das contas, fizemos com que as duas se abraçassem e aí zerou, aí foram para a sala e nunca mais [brigaram]. Esse foi um dos casos (Giulia).

Merece comentário também a alusão feita por Lück (2009) acerca dos indicadores da qualidade na educação no âmbito do ambiente educativo, em cuja lista de elementos observados consta, como fatores facilitadores relacionados à interessoalidade, os quais emergem dos relatos dos gestores, “a amizade e solidariedade e **o respeito ao outro**” (LÜCK, 2009, p. 61). É, pois, na ênfase dada às relações humanas, apresentadas como uma das sete dimensões de liderança relacionadas com as escolas eficazes (LÜCK, 2009), que se justificam os aspectos que compõem a dimensão interpessoal como fatores facilitadores da gestão escolar.

Todavia, ao tempo em que identificam no contexto da sua atuação profissional fatores positivos à gestão, os gestores relatam também que convivem com o seu inverso: fatores que dificultam o andamento dos processos educativos da escola.

4.2.4 Fatores limitadores da gestão

Dos relatos dos gestores emergem fatores que impõem dificuldades à gestão, tais como: a resistência ao cumprimento das normas; a ausência de integração

família-escola; as questões extraescolares, algumas provindas do ambiente imediatamente exterior à escola; as questões relacionais que opõem o gestor a professores e funcionários.

De maneira geral, os fatores limitadores dizem respeito aos conflitos de interesse que opõem os sujeitos que fazem parte do cotidiano da gestão e a atuação do gestor, buscando atender às demandas que se relacionam ao cumprimento da função essencial da escola e à sua própria função enquanto dirigente legalmente constituído. Os conflitos que se configuram em fatores limitadores têm sua raiz em expectativas frustradas, as quais dizem respeito à percepção que fazem alunos, professores, funcionários e comunidade externa da escola acerca de como deve agir o gestor.

Ao discutir o cotidiano da gestão escolar, Lück (2009) propõe que, dentre as competências do gestor, são observadas aquelas que se referem à promoção de uma cultura organizacional baseada em regularidades de condutas, procedimentos e preservação física, tecnológica e material da escola, formação de hábitos disciplinares individuais e coletivos com efeito duradouro e adoção de ação motivadora. Para a autora, em termos gerais, há uma crença de que a qualidade da educação é conseguida mediante a apresentação de aspectos formais, tais como os planos de ação, o projeto político-pedagógico, as condições físico-espaciais, bem como o aprimoramento teórico de normas e regulamentos. Todavia, sem que se observem as práticas do cotidiano escolar, não se obtém a qualidade esperada. O cotidiano, aqui, é compreendido como a reunião de tudo o que ocorre de forma efetiva no dia a dia da escola, com vistas a alcançar o propósito de inserir os educandos em processo de formação, sejam tais aspectos sociais (como as relações), aspectos formais (como as práticas previstas no planejamento) ou eventos rotineiros e triviais, os quais podem ir de encontro ao planejado (LÜCK, 2009).

É, pois, nesse contexto, que confunde real e ideal, onde são identificados pelos gestores os fatores que dificultam a gestão. Os sujeitos pesquisados avaliam que, assim como afirma Lück (2009), para atingir sua finalidade funcional, devem adotar uma postura que consiga mobilizar e organizar de forma dinâmica todos os que compõem o elemento humano sob sua liderança, em termos de energia e talento, tanto individual quanto coletivamente. Desse modo, conseguiriam constituir um ambiente que promova de forma efetiva a aprendizagem e a formação dos alunos.

Nesse sentido, o primeiro fator diz respeito à **desobediência**, que traduz a resistência ao cumprimento das normas estabelecidas com o propósito de garantir a função escolar e a qualidade desta. Essa resistência provém de tríplice fonte: alunos, professores e famílias. No tocante aos alunos, são exemplos as situações relatadas por Michela sobre um aluno que colocara fogo na escola, em clara desobediência às normas: “é um jovem que ele não obedece a ninguém, faz o que dá na cabeça dele e, se ele começa a fazer isso, a gente pode ter problema mais na frente” (Michela). Da mesma forma, tem-se o caso relatado por Lorenzo sobre a aluna que fora à escola com roupa inapropriada e, por isso, fora barrada pela professora, impedindo-a de fazer uma prova. Por fim, há o episódio relatado por Monalisa, em que o aluno insistira em levar o celular para a escola quando havia uma norma recente que impedia os discentes de fazê-lo, levando a gestora a um conflito grave com o pai da criança, insatisfeito com a ação tomada por ela diante da violação da norma. Observa-se que as três situações exemplificam a resistência dos alunos às normas.

Contudo, às vezes, a resistência parte dos professores. São ilustrativas as situações descritas por Monalisa:

[...] conflitos com professor foi o que mais [teve].

[...] de repente eu *tava* [sic] aqui na Direção, e a secretária “Monalisa, a turma está sem professor!”. E eu “Mas como assim? O horário não está dizendo que é o professor quem tem que estar lá?”.

[...] como **a escola tinha uma cultura de atraso**, de entrar a hora que quer, de fazer o que quer, e planejar do jeito que quiser, a gente foi tentar mudar isso. [...] o horário da escola tinha que ser seguido, eles [os professores] tiravam o nome da frequência, botavam o nome deles, eles entravam na turma que eles queriam porque eles achavam que eu ali não era nada. Eles passavam por cima da gestão.

E o caso relatado por Domenico:

Essa professora não participava das reuniões pedagógicas. Não acatou a decisão do Conselho Escolar. Fazia o que queria.

E, por fim, o relato de Luigi:

É... encontrei uma escola desestruturada [...]. As coisas aconteciam de qualquer jeito, e eu não tinha sequer autoridade para falar com os professores, pra [sic] colocar [...] enquanto diretor

titular eu precisei assumir a frente das coisas e eu tive, eu tinha duas possibilidades: **a primeira era fingir que aquilo não estava acontecendo.**

Os relatos sugerem a resistência à gestão face à insatisfação dos professores. Como pares do gestor, os docentes compreendem que não precisam acomodar-se aos comandos, em decorrência da identificação que têm com a pessoa que está à frente da direção, em alguns casos por eles escolhida para gerir a escola, o que leva ao corporativismo presente nas relações e na expectativa das ações promovidas pelo gestor. As insatisfações e o corporativismo podem ser considerados como parte da herança negativa de gestões anteriores, conforme relatam os gestores ao usar expressões como “era a cultura da escola” (Luigi) ou “havia na escola a cultura do atraso” (Monalisa).

O segundo fator limitador da gestão seria a **falta de integração entre a escola e a família**. As relações família-escola se constituem em tema recorrente “nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas, na pesquisa científica sobre educação” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 30), desde o final do século passado. Para Resende (2016), as relações que o gestor estabelece com a família fazem parte da atuação com o ambiente simultaneamente externo e interno da escola, na medida em que:

as ações do gestor escolar devem ir além dos muros das escolas, isso de fato, é essencial para a qualidade e manutenção do ambiente saudável pelos pais, professores e alunos, tornando-se elementar a articulação com a família e sociedade (RESENDE, 2016, p. 10).

Desse modo, é preciso que a gestão articule e integre a instituição educativa, a família e a comunidade, cuidando de manter informados pais e responsáveis acerca da forma como os alunos desempenham suas obrigações discentes e da maneira como estão sendo conduzidas as metas contidas no projeto político-pedagógico.

Além disso, segundo Silva, Silva e Santos (2016), outro aspecto que se refere à presença da família na escola e na gestão está ligado à defesa de uma escola de qualidade para todos. Portanto, a participação da família é vista como um mecanismo que fortalece a busca pela qualidade da educação, de modo que estar presente demonstra que os pais ou responsáveis legais “têm interesse na oferta de uma educação com oportunidades para todos” e, com isso, contribuem “no processo das

decisões e das avaliações da instituição educativa” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 545).

Contudo, nos relatos emergem queixas dos gestores de que a família não participa como gostariam. Afirmam que a presença dos pais ocorre em situações bem específicas: para reclamar de algo que os desagradou ou quando são intimados a comparecer diante de alguma falta grave dos filhos no interior da escola. Nesses casos, os relatos apontam para situações tensas que, às vezes, evoluem para confrontos, nos quais fica patente o conflito de interesses da família contra os interesses e objetivos da escola. São exemplos os casos relatados por Pietra, Beatrice, Monalisa, Guido e Domenico, em que os conflitos explicitam a tensão existente entre a gestão, preocupada em defender os objetivos educativos da instituição escolar, e a família, interessada em proteger seus filhos quando têm razão ou mesmo quando estes claramente burlaram as regras e inviabilizaram a concretização dos objetivos escolares, em muitos casos demonstrando completo desconhecimento dos componentes do universo escolar.

Acrescente-se, ainda, a ideia disseminada entre as famílias de que a escola é um “depósito dos filhos” (Domenico) enquanto os pais desenvolvem suas atividades laborais. Tal ideia resulta em outra crença, a de que a escola deve assumir todas as responsabilidades que são da família, como prover segurança física, segurança alimentar, formação moral e ética, disciplinamento. Casos desse tipo emergem dos relatos dos gestores. Pietra comenta acerca do aluno que roubava a mando do pai, a quem a escola precisou substituir no processo formativo do aluno). Monalisa relata dois episódios específicos: um que envolveu o uso irregular do celular pelo aluno, gerando um conflito grave com o pai; e o outro, do pai que viera pegar o filho na escola duas horas depois de encerrado o expediente escolar. Por sua vez, Michela narra sobre o aluno que pusera fogo na escola e sobre o qual a gestora assumiu a responsabilidade legal perante a autoridade policial por 12 horas diante da ausência dos pais ou de um responsável, tendo que ouvir da mãe, ao chegar à delegacia, que finalmente o filho teria encontrado alguém que o disciplinasse. Guido traz o relato acerca da autorização dada pelo pai para castigar — inclusive fisicamente — o próprio filho, caso necessário, dentre outros.

Diante dos exemplos citados acima, observa-se que, dentre as situações que desafiam a gestão, a relação da escola com a família é recorrente e destacada. Para Coelho (2015, p. 1270), trata-se de uma

delicada relação atravessa décadas e — entre permanências e rupturas — segue cada dia mais complexa. As incertezas são grandes, mas um dado continua inabalável: quanto mais próximas estiverem essas duas instâncias socializadoras, mais o aluno será capaz de aprender.

Nesse sentido, conclui a autora que é possível verificar as “situações clássicas” (COELHO, 2015) que ilustram a relação ou a falta de integração entre família e escola. Dentre elas, é possível destacar “a baixa frequência de pais em reuniões escolares e um acentuado desinteresse pela escolaridade dos seus filhos” (COELHO, 2015, p. 1270), de modo particular, afirma, as famílias que vivem em situação socialmente favorável. Essa falta de entrosamento tem como fator desencadeante o desconhecimento do modo como funcionam os mecanismos educativos próprios da escola, fazendo com emergja a dissonância entre os dois universos: o escolar e o familiar. Como consequência, identifica-se a presença da indisciplina do aluno, a qual se expressa em atos de desobediência, mediante o choque entre os valores ensinados na escola e aqueles que existem na família.

Nesse sentido, fica claro para a autora que:

[...] É na desordem familiar que os professores costumam buscar explicações para o mau comportamento dos seus alunos. Alegam que alguns aspectos formativos como, por exemplo, saber comer à mesa e tratar os outros com gentileza e respeito, deveriam vir de casa, mas que, de fato, as funções andam confundidas.

A categoria *indisciplina* nesse caso também agrega situações de desinteresse, violência e apatia do aluno. Tanto gestores como professores e, particularmente, os coordenadores pedagógicos admitem dedicar a maior parte do seu tempo de trabalho para tratar de assuntos disciplinares. Minuto a minuto eles se deparam com algum aluno desinteressado, distraído e bagunceiro, sem contar os dias pesados, em que a violência invade os muros da escola, sem pedir licença (COELHO, 2015, p. 1271).

Ressalta-se, porém, que a função da gestão do cotidiano escolar tem como pressuposto atuar de modo a fazer com que a lacuna entre os dois universos seja diminuída, uma vez que se reconhece:

A necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação psicológica, orientação sexual, orientação para novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 89).

O terceiro e último fator refere-se às questões extraescolares que afetam o cotidiano da gestão. Dentre elas, destacam-se aquelas provenientes da comunidade do entorno da escola, tanto as oriundas de situações graves, ligadas à segurança, quanto as comezinhas, que se colocam como fonte de conflitos, opondo os alunos entre si, e as interferências do Poder Público, sobretudo as de cunho político.

Para os gestores, conforme os relatos, os problemas que fogem às questões pedagógicas, citadas como as mais fáceis de serem resolvidas, colocam a gestão sob certa tensão porque tendem a impedir que as atividades educativas sejam desenvolvidas normalmente. Os episódios mais frequentes se referem ao ambiente do entorno da escola. Considerando que os gestores exercem sua atividade profissional em regiões periféricas, em unidades escolares encravadas em comunidades carentes e com alto índice de violência, a maior parte dos relatos retrata a forma como a influência do contexto socioeconômico se impõe sobre a comunidade interna assistida, incluindo as famílias e a sua cultura peculiar:

[...] nossa escola era uma escola de periferia e nessa localidade a gente tem muitos conflitos com relação a usos de drogas, então nossos alunos, nossa clientela de alunos, são muito voltados... alunos com tornozeleira [eletrônica], ordem judicial e assim vai... [...] (Michela).

[...] uma das minhas grandes dificuldades quando eu comecei na gestão foi no turno da noite, foi o turno da noite. O quê que eu encontrei? É... encontrei uma escola desestruturada, sem coordenação pedagógica, daí você já tira que... com muitos problemas de alunos, **alunos fazendo uso de droga na escola, né? Aluno fazendo, traficando dentro da escola, aluno possivelmente armado dentro da escola. Assim, eu tive muito receio, eu tive muito, muito, muito receio.** Essa situação eu já *encontrei ela* [sic] enquanto diretor adjunto, mas, enfim a gente não assumia a frente das coisas, né? Enquanto diretor titular eu precisei assumir a frente das coisas (Luigi).

[...] Só que, nessa hora, nós todos ficamos de mãos atadas, e ela disse que, na próxima vez, iria levar uma faca *pra* [sic] furar a menina e eu não podia deixar isso acontecer. Ela disse: **“Olha, eu vou te pegar, eu vou vim pra [sic] escola é de faca agora,** mesmo que não me deixem entrar eu pulo e ninguém vai ver”. **Fiquei com medo, todos**

nós ficamos apavorados, né? Pelo fato de ela namorar com um assaltante [...] (Giulia).

Dos relatos é possível inferir que a violência e seus corolários transbordam da comunidade e avançam, pulando o muro da escola, tornando-a também vulnerável e trazendo desafios à gestão, os quais não constam na teoria que o preparou para atuar. Contudo, a vulnerabilidade social também se apresenta como parte do contexto e exige que o gestor assuma a responsabilidade de intervir. Nesse mesmo contexto, explodem os casos de violência que apontam para a desestruturação familiar, gerando um círculo vicioso que termina invadindo a escola, as salas de aula e a gestão:

[...] Para você ter ideia, **teve fatos que surgiram dentro da escola que eu tive que ir até a casa do aluno porque chegou queixa que a aluna estava sendo torturada pelo padrasto**, então a gente teve que entrar com providências junto ao Conselho Tutelar nessa questão, mediar os conflitos dentro da escola (Romeo).

Às vezes, essas crianças, **eles são agredidos em casa pelos pais**, aí chegam *na escola* [sic], repassam essa agressão, e aí, quando a gente chama o pai, a gente percebe que a criança *tá* [sic] reproduzindo o que o pai faz em casa (Guido).

.....
[...] A senhora *tá* [sic] é... longe de imaginar o tamanho da violência doméstica que existe nas famílias, a senhora está longe de imaginar. A família pobre, às vezes, você *presencia ela* [sic] nas ruas porque não tem praticamente casa para esconder os conflitos. Os ricos estão detrás dos grandes muros, mas acontece. [...] *me chamou* [sic] muita atenção, nós com a equipe da Prefeitura, fomos visitar essa casa aqui no Promorar [bairro próximo à escola], o casal e cinco filhos. **O pai usuário de droga, o fogão ficava no lado da cama. Você não sabia o que era quarto, o que era cozinha, o que era... tá** [sic] **entendendo? Miséria total.** Isso aí me marcou muito mesmo. Mas esse caso de violência doméstica nas famílias é comum (Guido).

Na comunidade, a mãe tem vários filhos, ela é a mantenedora daquela casa, do que a gente chama de casa. Mas é... **se você for na periferia você vai ver, aí elas vivem em uma condição sub-humana de existência**, às vezes a mãe sai e deixa a filha adolescente [que] já é mãe, aí ela amamenta, cuida da casa, e elas vivem uma relação, por exemplo, é uma relação diferenciada da que elas têm na escola. E às vezes, **na escola, elas levam aquilo que elas relacionam na vida dela, no cotidiano delas, elas tentam levar para escola, que é um, uma conversa bem de baixo calão, palavrões, xingamentos, elas tentam resolver no grito** (Lorenzo).

[...] É você carregar o dia a dia de centenas de crianças e, às vezes, você consegue resolver, mas tem muita coisa que a gente não consegue, não é? **É criança passando fome, é criança sendo violentada. Constantemente na escola eu estou entregando pai ao**

Conselho Tutelar, eu estou denunciando pai para o Ministério Público. Lembro-me de um caso de uma criança que chegou na escola toda cortada, como se tivesse sofrido, assim, eu não sei se era faca, eu não sei...eu nem entrei em detalhes porque a gente fica até meio doente quando eu vejo a criança. Aí, eu sei que rapidamente fui atrás do Conselho Tutelar, aí foram atrás da mãe da criança, e ela morava no Maranhão. Conseguiram entrar em contato com a mãe, o menino ficou em abrigo mais de quinze dias, aí a mãe veio do Maranhão, pegou a criança e levou embora (Monalisa).

É possível observar, nos relatos abaixo, que a escola é considerada um tribunal de apelação para os conflitos da comunidade, o que atribui ao gestor o papel de árbitro dos conflitos.

Mas eu lhe digo bem aqui que os conflitos de fora terminam entrando na escola e que a gente termina se envolvendo e resolvendo coisas do próprio bairro, não é nem da escola, é do bairro mesmo. Eu termino é resolvendo coisas do bairro (Monalisa).

Um aluno que jogou pedra na casa do vizinho, lá no bairro dele. Onde é que foram buscar esse menino e quem é que foram atrás para resolver esse problema? Na escola, atrás da diretora (Pietra).

Por outro lado, as questões extraclases, às vezes, têm como protagonista o próprio Poder Público. Neste caso, os desafios à gestão podem se apresentar pela interferência quanto à manutenção de funcionários cuja função é manter informados os segmentos superiores:

[...] A coordenadora pedagógica entendeu que não dava mais certo manter a secretária porque ela interferia dentro das ações de gestão dentro da escola, e **ela foi [à Secretaria de Educação], negaram isso pra ela o pessoal da cúpula, da alta cúpula da SEDUC**, que é quem de fato define quem vai ser o gestor (Lorenzo).

Em outros relatos, a interferência é pedagógica, mas ocorre de modo a desrespeitar a dinâmica interna e própria de cada escola, como relata Michela:

[...] a gente teve algumas situações que tivemos que ir tirando um aluno de uma turma e colocando na outra. Geralmente [o representante da] a GRE [Gerência Regional de Educação] vem e faz aquele levantamento e pergunta: "Por que tirou aquele aluno? Não pode fazer isso!" Aí, digo que podemos porque o que a gente tem que fazer aqui é solucionar as problemáticas e, se a gente vê que aquelas duas pessoas não têm condições de ficar no mesmo espaço, como a sala de aula, a gente [...] (Michela).

A interferência se dá por meio de atos de influência política, como foi o caso relatado por Monalisa acerca da proibição imposta pela gestão para o uso da quadra poliesportiva que existe no interior da escola. Aberta nos finais de semana para o uso da comunidade externa à escola, precisou ser interditada por ocasião das medidas de segurança sanitárias frente à pandemia da Covid-19. Relata a gestora que foi interpelada pessoalmente pelo Secretário de Educação, por um vereador e por representantes da comunidade para que autorizasse a abertura da quadra, passando por cima da concepção de segurança da gestão, bem como contra a ordem à própria determinação do Município para atender a conveniências políticas:

Resumo: eu, na condição de gestora, na presença do Secretário, de um vereador, fui obrigada a abrir a quadra para esse grupo, para esse segmento lá da comunidade. Me senti [sic] desolada, sem apoio e, assim, me senti muito ruim, péssima. Esse dia, pra mim, foi um dos dias mais sem moral [sic], eu não sei se poderia usar essa expressão, **mas eu me senti sem autonomia para fazer a gestão da escola** porque eu não tava [sic] fazendo nada fora da lei, eu estava observando as leis, o decreto. Aí eu cheguei muito desanimada em casa, nesse dia (Monalisa).

Ao afirmar que se sentiu “sem autonomia para fazer a gestão” (Monalisa), a gestora revela que as interferências externas ao dia a dia da escola, principalmente provindas da relação política entre entes do Poder Público, dificultam a gestão, o que pode ser resumido nas palavras de Camurça (2013, p. 183):

O gestor é a figura central para promover o ganho de qualidade de que a educação brasileira tanto necessita. E, da mesma forma que seu papel é importante, sua rotina está cada vez mais complexa. Ele deve, cotidianamente, dar conta de variadas “gestões”: do espaço, dos recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade do entorno e com a Secretaria de Educação e das relações interpessoais (com funcionários, professores e familiares) - tudo isso, com um objetivo maior, que, se não é novo, ganhou uma importância que parecia um pouco esquecida nos últimos tempos: a aprendizagem dos alunos.

4.3 Significados da gestão escolar: as representações construídas pelos gestores

Esta seção tematiza a gestão escolar a partir da percepção dos 11 gestores escolares pesquisados e inclui dois significados segundo a percepção dos gestores:

o primeiro é a visão que eles mesmos atribuem ao cargo e às suas funções a partir da experiência vivida, ou a autopercepção do que é ser gestor e da sua prática; o segundo refere-se à maneira como eles enxergam a percepção da comunidade escolar sobre a atuação do gestor escolar, a partir da expectativa do desempenho de suas funções. Dessas representações – ou significados – decorrem três categorias analíticas acerca do tema, organizadas sob a forma de subseções.

4.3.1 As representações do cargo de gestão escolar por meio da experiência vivida

Conforme os relatos dos gestores pesquisados, a autopercepção da gestão escolar é que ela é, sobretudo, uma tarefa institucional, considerada subjetivamente por eles como um desafio justificado pela responsabilidade — ou responsabilidades — inerentes ao cargo. Como diz Michela: “a gente não pode ser gestora só da escola e sim do total, de tudo”. De forma semelhante, Pietra define a carga de responsabilidade que acompanha o cargo de gestor: “tudo o que acontece ou você resolve ou quando você chega lá tem que **arcar com todas as consequências daquilo**. Então, você vive com aquele peso”.

Além disso, os gestores veem a gestão como um papel relevante em suas trajetórias profissionais. Esse papel não é visto apenas como encargo assumido, do qual precisam atender as exigências, mas principalmente como fazer diário. Neste, percebem-se como eixo em torno do qual giram todas as respostas necessárias ao andamento esperado das atividades educacionais. Embora algumas decisões sejam produto de uma gestão compartilhada, como as que envolvem o Conselho Escolar, como afirma *Lorenzo*, “as pessoas geralmente procuram é encontrar... elas querem uma decisão minha”.

Nesse sentido, nos relatos, o peso da responsabilidade do cargo aparece como um padrão. É comum encontrar nas falas a utilização de expressões que remetem à dificuldade, complicação, desafio e temor, como maneiras de enfatizar a carga de responsabilidade que cerca o desempenho da função:

[...] Ih, é bem complicado!...eu assumi morrendo de **medo**, muito medo mesmo porque essa função de gestora é muito **complicada**, porque tem muita responsabilidade (Michela).

É bem **complicado**!... Tem o peso da responsabilidade (Pietra).

É uma função bem **difícil** de executar... (Monalisa).

Não há **desafio** maior que ser gestor de uma escola (Romeo).

[...] Não vejo como um fardo. Não sinto como um peso. Mas **é um desafio muito grande a gestão**. Você lidar com a gestão de pessoas, a gestão pedagógica [...] (Domenico).

Antes de indicarem as qualidades estabelecidas como exigências ao desempenho da função de gestor escolar e a tarefa precípua que define o cargo, os relatos apontam para a influência definidora da gestão como sendo um desafio vinculado às questões de relacionamento interpessoal entre os membros da escola, às diversas situações ou “complicações” (como eles definem) e, por fim, às necessidades ou limitações materiais impostas cotidianamente. As falas revelam que, para os gestores, todas essas necessidades exigem respostas imediatas, as quais se somam a aspectos das relações da escola com o ambiente externo a ela, fechando, com isso, o círculo de complexidade em que atuam diariamente.

Das falas dos gestores emerge, pois, a gestão escolar como uma tarefa a ser desempenhada sob a exigência de domínio de capacidades múltiplas necessárias. Tais capacidades, abaixo listadas, são fatores que permitem compreender o papel do gestor dentro da escola para responder de forma adequada, oportuna e a contento as demandas dos sujeitos que dela direta ou diretamente dependem e, ainda, em atenção às responsabilidades legais do cargo.

Os gestores afirmam que, além das exigências dos processos pedagógicos, oficialmente tratados como o principal, considerados o eixo da atuação gestora, eles precisam ter domínio dos processos administrativos, financeiros e de gestão de pessoas. Acerca disso, afirma Pietra: “Eu fiz vários cursos de gestão, mas pra começar, essa coisa da gestão de pessoas não se trata muito”. Para ela, no curso de gestão de pessoas, o que menos recebe um tratamento é justamente a gestão de pessoas, o que aponta para uma dissociação entre a teoria e a prática ou entre a gestão *ideal* [dever-ser] e a gestão *real* [ser]. Em sentido convergente, para Michela, tudo ocorre em termos de resolução diária de problemas: “você tem que dar conta do setor administrativo, setor sociocultural, de todos que estão envolvidos naquele local...”. Ou seja, a proatividade aparece como uma competência exigida aos gestores em sua atuação.

Outro aspecto trazido como uma dessas capacidades exigidas ao gestor é a que diz respeito a atrair para si a adesão da comunidade sob sua direção para o âmbito

do projeto de gestão, por meio da persuasão. Conforme relata Monalisa, “Você tem que ter um poder de convencimento. O gestor tem que ter um poder de convencimento. Eu me defino assim.”. A fala de Beatrice reforça tal percepção: “o maior desafio é exatamente **trazer aquelas pessoas** que são mais difíceis **para o meu lado**, aquelas pessoas que têm dificuldade de obedecer, de fazer seu trabalho e eu fui tentar cativar”.

Porém, embora afirmem a essência da problemática da atuação profissional na gestão escolar como algo que os desafia e assusta, os gestores chamam a atenção para três elementos que permitiram chegar à delimitação de fatores que colaboram para a compreensão do papel de gestor: a) a capacidade de dialogar; b) o engajamento e a liderança para melhorar a vida das pessoas e; c) a promoção do equilíbrio do ambiente da escola. Com base nos relatos, são esses três fatores considerados a chave para a conquista da segurança que sentem e que transmitem aos sujeitos com quem compartilham o ambiente escolar. Por meio deles, os gestores conseguem palmilhar o terreno da gestão e desempenhar sua função essencial, atraindo os comportamentos necessários e adequados ao cumprimento do papel destinado à escola.

4.3.1.1 A capacidade de dialogar

Como já enunciado na seção que trata dos fatores facilitadores da gestão, **a capacidade de dialogar** emerge nos relatos como sendo componente fundamental ao fazer profissional do gestor escolar. Sem ela, a comunicação não se instala e o autoritarismo preenche os espaços reservados à persuasão negociada.

Para Beatrice, diálogo é “a palavra que mais fecha a questão da gestão”. Hoje, olhando e refletindo criticamente para o passado, ela consegue perceber que, no início da gestão na escola onde atua, encontrou muitas barreiras ou lhe faltou apoio, principalmente por parte dos docentes, por não ter reconhecido sua própria dificuldade de dialogar, em virtude de não ter, à época, a habilidade de desenvolver um diálogo. Segundo a gestora, essa deficiência derivava de dois aspectos idiossincráticos: o primeiro, do que acredita ser uma característica pessoal sua, já que se autodefine como “uma pessoa muito dura”. O segundo, por não ter aprendido ao longo da vida a escuta do que o outro tem a dizer. Como ilustração, afirma que, ao se comparar com o seu antecessor, percebeu que lhe faltava justamente a habilidade de parar para ouvir o outro. Em vez disso, usava a violência (verbal, psicológica) que o poder “lhe

conferia e permitia”: “...eu vou *estar brigando* [sic], vou bater porta, e bati porta. Às vezes eu batia a porta para me fazer compreendida”. Acrescenta, ainda, “eu queria que ele [o professor que não cumpria o horário] entendesse, não só e tinha que ser à força, e eu fui entendendo que não era assim”. É, porém, sabido que ouvir é elemento básico no processo de dialogar. Para Beatrice, a capacidade, paulatinamente aprendida, de desenvolver um diálogo com a comunidade escolar lhe permitiu conquistar melhor desempenho do trabalho e o seu próprio espaço. Contudo, Beatrice deixa claro que esse aprendizado não teve origem exclusivamente nas dificuldades encontradas no início da gestão. A admiração pelo trabalho do seu antecessor, pela forma como se comportava diante da complexidade do ambiente escolar, diante das diferentes opiniões e da resistência aos comandos por ele emitidos, serviu como fonte de inspiração para suas próprias ações como gestora: “Eu me apaixonei pelo trabalho do professor Nuno, que é o professor da escola que me indicou, porque ele sabia fazer esse diálogo com os professores” (Beatrice).

O conteúdo dos relatos demonstra que o diálogo amortece o impacto das medidas menos simpáticas e das reações mais belicosas quando há — e comumente há — conflito de interesses envolvido na questão a ser solucionada.

Segundo o Dicionário Virtual (2020), a palavra ‘diálogo’ tem sua origem da palavra latina *dialōgus*, que é originária do grego e significa conversa entre duas ou mais pessoas, situação em que estas manifestam suas ideias, discutindo ou trocando impressões visando um entendimento. Tal definição lembra que, embora um diálogo possa se iniciar partindo-se de diferentes pontos de vista, é fundamental que seja baseado em reciprocidade, conscientização e atenção, sem as quais o círculo não se fecha. Para Martins (2012), o diálogo tem função potencializadora nos processos de comunicação interpessoal. Sua forma e ocorrência se dão a partir do estabelecimento da interação entre atores sociais, com a finalidade de esclarecer dúvidas e de dar retorno da efetividade da comunicação, de forma direta e imediata. Assim, para a autora, todos os elementos que compõem o diálogo são articulados a fim de unir os atores, com vistas a comunicar o que for importante para o sistema organizacional de que fazem parte e, mais que isso, para o relacionamento que dele é construído, aprofundado e em que, doravante, nele será refletido.

No espaço organizacional da escola, o diálogo permite a construção de pontes de acesso que ligam os sujeitos ao objetivo educacional como objetivo final. Nos termos de Luca, Andrade e Sorrentino (2012, p. 591),

Dialogando expomos nossa essência e ganhamos mais consciência de nós mesmos, de nossas fragilidades e fortalezas, virtudes e limitações, o que queremos e com o que não concordamos, encontrando nosso lugar na sociedade, que nada mais é do que a expressão da nossa identidade.

Nesse sentido, nas falas dos gestores escolares, revela-se a compreensão de que o diálogo é essencial ao seu fazer diário. Nas palavras de Beatrice, é uma construção em aberto de um canal consciente com todos os sujeitos envolvidos no dia a dia da escola. Como afirma Luigi, “Eu não me noto como uma pessoa que fala, um gestor que fala assim de maneira mais autoritária. Eu sou mais no sentido de conversar...”. A fala de Romeo corrobora a importância da capacidade de escuta, para quem ser gestor de escola “mudou esse meu temperamento em querer ouvir mais as pessoas, entender mais as pessoas”. O gestor garante não saber escutar antes de assumir o cargo e comportar-se de modo incompatível com a gestão, por ter “temperamento muitas vezes explosivo, de não querer ouvir, de tomar decisões antecipadas [provavelmente o entrevistado quis dizer *precipitadas*]”.

Nos relatos, o diálogo apresenta-se, pois, como ferramenta de trabalho do gestor em todos os momentos da gestão, seja no trato com os colegas docentes, estes na posição de dirigidos, seja com os discentes, o contingente em processo de formação, portanto, resistente a comandos das gerações mais maduras; seja com as famílias e suas demandas sempre urgentes, com ou sem razão; seja com a comunidade externa e do entorno da escola, para atender, cooptar e firmar parcerias; seja com o poder público a quem presta obediência.

Um exemplo disso é expresso por Pietra, quando descreve que, ao longo da sua gestão, o diálogo tem sido um dos seus principais recursos de trabalho. As situações que emergem e são provenientes da ação dos sujeitos internos e/ou externos à escola impuseram a ela a necessidade de parar, respirar, ouvir e resolver, conforme descreve.

Eu sou essa figura com a onda baixa o tempo todo. [...] [às vezes] tem umas mãos que chegam lá *danaaadas*, aí eu olho pra elas e digo

assim: “A senhora quer uma água? Um café? Sente aqui...” aí, ela diz: “Vou sentar, não! Porque eu chego aqui brigando e saio daqui sorrindo com você!...” Aí, eu digo: “Pois vamos começar logo. Sente aqui” (Pietra).

Pietra acredita que sua natureza a impede de deixar o que chama de “linguagem assimétrica” (Pietra), delimitadora do lugar do gestor como o lugar de poder, vir a subverter o diálogo e inviabilizar a solução dos problemas. Por isso, a gestora põe em prática, sempre que seja necessário a escuta que antecede a “fala mansa” (Pietra), calculada no método do diálogo, trará o outro da condição de apenas reivindicante para o centro da solução. Atitudes simples, como oferecer um sorriso, um café, uma água e uma cadeira para se sentar, na compreensão de Pietra, funcionam como fatores que desarmam o interlocutor aborrecido, no caso as mães (ou pais), que interrompem sua rotina de trabalho ou de afazeres outros para ir à escola discutir problemas do filho. A cordialidade é, então, demonstração de empatia, de simetria na relação eventual.

A mesma ideia emerge na fala de Letizia, ao defender que ser gestora não a torna “melhor que os outros”. Para ela, é muito importante, pois, manter a linearidade nas relações e, para isso, a capacidade de dialogar é essencial à cooperação que a função da escola exige.

Nos relatos, fica evidente que a capacidade de dialogar não apenas impede que o autoritarismo seja a tônica da atuação gestora, como também permite que sejam construídos vínculos a partir dos quais se estabelecem parcerias ou alianças com a comunidade interna e externa à escola. Os processos administrativos, pedagógicos ou da gestão de pessoas são facilitados ao criar-se uma convergência de interesses, atitudes e comportamentos.

No mesmo sentido, outros relatos reforçam o entendimento de que o diálogo é mais que uma estratégia: é recurso fundamental à prática gestora. Luigi, por exemplo, avalia seu comportamento como gestor e rejeita o uso do autoritarismo como forma de conviver e cumprir suas funções. Classifica-se como comedido, aberto ao diálogo, o que o permite colher parcerias para os resultados da escola:

[...] na avaliação que faço de mim enquanto gestor, não sei, já andei perguntando para uns colegas mais próximos [...] eu não me noto como uma pessoa que fala, um gestor que fala, assim, de maneira mais autoritária, com essa força no sentido mais autoritário. Eu sou

mais no sentido de conversar e tentar trazer para o meu lado [...] (Luigi).

A capacidade de dialogar com se constitui em importante estratégia de atuação do gestor escolar, seja para garantir a permanência do que vem dando certo na implementação do projeto educacional em curso, seja para implementar as mudanças necessárias para materializá-lo. Serve também ao estabelecimento da comunicação, à construção ou ao fortalecimento de vínculos e, ainda, à diminuição de arestas resultantes da colisão de interesses e à criação de simetrias na interação.

4.3.1.2 O engajamento e a liderança para melhorar a vida das pessoas

O segundo fator que caracteriza o papel do gestor escolar envolve **o engajamento e a liderança para melhorar a vida das pessoas** como elementos do cotidiano da ação gerencial. O engajamento refere-se aos comportamentos do gestor relativos ao compromisso de todos os que participam da vida na instituição escolar para o alcance da qualidade do serviço que prestam e para o atendimento das mais diversas necessidades que se apresentam sob a forma de demandas cotidianas, verbalizadas ou não.

O engajamento surge nas falas de Michela, por exemplo, ao afirmar que já precisou ficar por quase doze horas, contadas do início de um dia de trabalho — um pouco depois do início do expediente, às 18h — até às cinco horas da manhã do dia seguinte, acompanhando um aluno, menor de idade, que, após ameaçar, pôs fogo na escola e teve que ser levado coercitivamente à Central de Flagrantes. Diante da ausência da mãe e da dificuldade em encontrá-la ou alguém que por ele legalmente se responsabilizasse e em razão de o fato ter ocorrido nas dependências da escola por ela gerida, Michela pernoitou na delegacia com o aluno. Segundo a autoridade policial que presidia o inquérito investigativo, a gestora não precisaria ter permanecido na instituição policial após a denúncia e condução do aluno. Contudo, apesar de ficar consternada com a situação do aluno transgressor e preocupada com os julgamentos que lhe seriam feitos pela atitude extrema de denunciá-lo, concluiu que, agindo assim, estaria exercendo sua função “com coerência, respeito, amor”, demonstrando o comprometimento com a escola e com o alunado sob sua responsabilidade. A atitude de Michela proveio da crença de que é parte do seu papel o desempenho de ações e

de atitudes exemplares que vão muito além das responsabilidades que legalmente o cargo lhe reserva.

Outro exemplo emerge da fala de Monalisa, ao relatar o esforço em mudar a cultura da escola. Segundo ela, tal cultura era identificada pelo desacordo com o comportamento da comunidade interna em relação às normas e boas práticas educativas. Isso veio a lhe render problemas de convivência e inclusive processos judiciais, movidos por docentes e funcionários insatisfeitos com o choque de gestão. De acordo com Michela, tais embates jurídicos lhe trouxeram prejuízos financeiros, por ter que custear despesas de honorários advocatícios, o que atribui à falta de engajamento dos seus antecessores: “Quando eu assumi, [...] estava tudo muito desorganizado, tudo fora do compasso. [...] aí eu comecei a ter conflitos com funcionários, com professor, foi o que mais me tirou o sono no primeiro ano de gestão”. Em outro trecho, Michela afirma: “Quer brigar, pois nós vamos brigar, mas eu defendo os alunos!”.

Giulia também defende que o engajamento e a liderança caminham juntos, ao dizer que “A gestão, eu vejo como isso, um líder é isso, o líder é *estar liderando* [sic] para melhorar a vida das pessoas, melhorar em todos os aspectos”.

Outras formas de engajamento serão apresentadas em outra seção, como parte da gestão por mediação intuitiva, que esclarece tais comportamentos eleitos pelos gestores como fatores que também permitem identificar o papel da gestão escolar.

Assim como a capacidade de dialogar, o engajamento e a liderança são considerados essenciais para que a função seja de fato cumprida, segundo os sujeitos da pesquisa. Para os entrevistados, é preciso “vestir a camisa da escola” (Monalisa), tornar-se um defensor ferrenho dos sujeitos sob sua direção. Aliás, dirigir a escola é, para eles, “liderar para o melhor” (Giulia, Michela, Romeo, Beatrice, Luigi, Letizia, Domenico), isto é, para melhorar não apenas os índices da escola, mas a vida de todos os que compõem a comunidade escolar, em curto, médio e longo prazos.

Essa visão é ratificada na fala de Romeo quando afirma, em relação aos professores, que “...o meu papel como gestor da escola era **proporcionar** para eles [os professores] que possam atuar na sua profissão...”. Também emerge nas palavras de Monalisa ao se afirmar como “advogada dos alunos”:

Você tem que trabalhar em cima dos preceitos da qualidade do ensino, então isso faz você buscar continuamente meios para que todos os alunos sejam atendidos, para que todos tenham igualdade de condições de aprendizagem [...] (Monalisa).

O engajamento aparece na proteção aos casos de vulnerabilidade social que são comuns na comunidade discente e que a eles se apresentam.

De forma transversal, em todos os relatos emergem situações que demonstram a necessidade do engajamento do gestor e do exemplo de liderança que constrói a partir daí. Seja na tomada de decisões diretas no exercício de sua autoridade, seja no encabeçamento de campanhas internas voltadas à criação de uma rede de proteção para as múltiplas formas de violência verificadas no interior das famílias e que explodem no espaço da escola. Tais formas de atuação são por eles consideradas como meios de mostrar o compromisso que têm no cumprimento do seu ofício e de, com isso, atrair a parceria de docentes, funcionários, comunidade em torno. A gestora Beatrice, por exemplo, define sua gestão como sendo pautada em engajamento e liderança, ao afirmar que “[...] trabalho de gestão é um trabalho, mas que só dá para trabalhar e só dá para ver resultado verdadeiramente se houver um trabalho em equipe. A equipe tem que trabalhar.”

É nesse sentido, pois, que se apresenta a liderança do gestor engajado. Compondo uma espécie de aliança administrativa para a superação das dificuldades encontradas no cotidiano da atuação, os gestores unem engajamento e liderança, o que é identificado principalmente quando os gestores buscam justificar sua permanência ou sua recondução ao cargo. Pietra, por exemplo, orgulha-se dos 15 anos de história de gestão e, ao falar sobre isso, apresenta o engajamento e a liderança como fatores que caracterizam o papel do gestor expressos nas falas dos seus colegas gestores:

Em quinze anos tem história demais. Eu gostava muito dos projetos, dos bons resultados... [...] Assim, a SEMEC quando dizia assim: “é um projeto, é uma coisa *pra* mostrar fora, pra mostrar *pro* [sic] estado, para mostrar na TV”, iam muito, liga *pra* Pietra, vê o que ela tem lá! (Pietra).

Da mesma forma, Beatrice refere-se ao sucesso obtido junto aos pais de alunos, ao corroborar o seu engajamento e liderança na gestão:

Ontem mesmo *eu sentei* [sic] aqui com um pai e ele simplesmente disse: “Aqui, professora, onde é que eu, qual o canal que a gente bota aqui que a senhora é uma excelente gestora? Que a escola é boa? [...] Que eu não sei o que digo”. “Não. Fique mesmo só no canal boca a boca. Não precisa o senhor botar em lugar nenhum, não” (Beatrice).

Ratificando os achados da pesquisa, o engajamento é, pois, associado a “envolvimento, comprometimento, paixão, entusiasmo, absorção, esforço concentrado, ardor, dedicação e energia” (SCHAUFELI, 2012, p. 34). Nos relatos, o conceito de engajamento emerge sempre em sentido pessoal, retido no desempenho da atividade do gestor, e de forma autorreferida, ainda que por meio da fala de outrem, como nos casos de Pietra e Beatrice. Isso se explica porque, de maneira geral, o engajamento profissional é definido como um fenômeno que se associa ao bem-estar geral do indivíduo, tanto em termos físicos quanto mentais, que reverberam no desempenho das suas funções laborais cotidianas, influenciando, por sua vez, no êxito da organização como um todo (PAULI *et al.*, 2017; BAKKER; DEMEROUTI; BRUMMELHUIS, 2012).

No relato de Domenico, o engajamento emerge da noção que ele faz do que é ser gestor, ao afirmar que:

o gestor não é somente o administrador do espaço, de resolver problemas [...] a minha função é fazer com que os alunos despontem, acordem, despertem, que entendam que precisam estudar [...] que é preciso melhorar os resultados da escola, que os resultados indicam que é preciso fazer planejamento. Da mesma forma vou trabalhar com os professores, para tirar aquela coisa do cansaço, tirar aquela coisa de que muitos não se sentem valorizados [...] o papel do gestor é **alguém que vai orquestrando para que as coisas possam acontecer** (Domenico).

Nesse sentido, o engajamento profissional atrai para si diversos outros conceitos que remetem ao fenômeno do bem-estar no desempenho das funções de trabalho. Tais conceitos incluem compromisso com a organização, conduta de extrafunções, iniciativa pessoal, qualidade do serviço, autoeficácia, resiliência, participação e motivação (MACHADO; PORTO-MARTINS; AMORIM, 2012), dentre outros. Todos remetem a algo positivo, portanto, desejável como parte da conduta do profissional.

Para Schaufeli (2012, p. 34), embora o engajamento tenha como base um elemento subjetivo e possa ser definido em termos da “relação da pessoa com seu

trabalho”, a construção do engajamento no trabalho pode ser alcançada ao nível da organização, a partir da criação de um projeto que envolva recursos de trabalho e recursos pessoais. Como parte deste entendimento, orienta o autor que, diante do contágio proveniente do engajamento, é possível chegar-se ao êxito da organização como um todo, conforme proposto por Pauli *et al.* (2017) e Bakker, Demerouti e Brummelhuis (2012). É nesse ponto de inflexão que entra o conceito de liderança.

Assim como engajamento, confirme Yukl (2013), *liderança* é uma palavra de uso corrente no vocabulário comum. Porém, ao ser incorporada à terminologia técnico-científica, não passou por um tratamento de definição ou de redefinição específica, dando margem a imprecisões conotativas. Em consequência, liderança é por vezes confundida com termos correlatos, como poder, autoridade, controle, supervisão, dentre outros. Contudo, sempre que a palavra liderança é usada, sua definição emerge como “traços, comportamentos, influência, padrões de interação, relações de papel e ocupação de uma posição de administrador” (YUKL, 2013, p. 2.). Na maior parte das definições de liderança, é possível identificar a suposição de que ocorre a influência sobre os outros, no sentido de orientação, estruturação e facilitação não apenas de atividades, mas de relacionamentos no interior de grupos ou organizações (YUKL, 2013).

Com isso, nos remetemos ao que propôs Schaufelli (2012, p. 6) para afirmar a posição peculiar do líder engajado:

os líderes têm um papel especial na promoção do engajamento. A liderança, particularmente a transformacional fornece uma visão clara, inspira e motiva, oferece desafios intelectuais e mostra interesse nas necessidades dos funcionários, é bem-sucedida em fazer isso. Além disso, a gestão deve se concentrar nos pontos fortes dos funcionários, em vez de fraquezas.

Quando associamos engajamento e liderança para melhorar a vida das pessoas como uma expressão que eflui dos relatos e das reflexões dos gestores entrevistados, buscamos ressaltar o vigor, a energia, a vontade de fazer o trabalho para o qual foram designados e a forma como traduzem essa energia vital para a orientação e a facilitação dos processos cotidianos da escola.

É dessa forma que Monalisa reflete sobre o entusiasmo do período inicial de sua gestão: “[...] no primeiro ano de gestão, meu Deus, *bombava!* Chegava *na* [sic] escola já em ponto de bala”. A expressão “bombar” é uma gíria que, segundo o

Dicionário Online de Português (2020b), possui como um dos seus sentidos “ter grande sucesso; ser bem-sucedido no que pretende fazer”. Com base nesse significado, é possível afirmar que Monalisa refere-se ao entusiasmo que sentia a cada dia quando chegava a escola para cumprir um dia de trabalho, também expresso no uso da expressão popular “em ponto de bala”, que conforme o Dicionário Informal (2022), significa “estar pronto, preparado para realizar uma ação”. Quando compara tal período com os dias atuais, pandêmicos, afirma: “[...] eu não sei se a pandemia [...] trouxe um pouco de cuidado, pé no freio [...]” (Monalisa). COMENTAR MAIS ESSA SEGUNDA FALA

Assim, engajamento e liderança, formando um duo comportamental direcionado para o desempenho das funções gestoras com vistas a melhorar a vida das pessoas, traduz-se nas falas dos sujeitos como sendo um único fator, responsável por definir seu papel coordenativo, estruturante, orientador e facilitador dos processos inerentes à função social e educativa da escola. Com isso, observa-se que em consonância com o citado acima, do conceito de liderança proposto por Lück (2010, p. 37) emerge a estreita relação entre a liderança e o engajamento do gestor escolar reproduzido nos relatos dos sujeitos desse estudo:

um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades.

A associação é válida na medida em que ao gestor cabe o esforço de zelar e atuar planejando, organizando, orientando, coordenando, monitorando e avaliando os processos essenciais e adequados para que sejam efetivas as ações orientadas à promoção da aprendizagem e formação dos alunos. O gestor faz isso ao mediar as ações expressando a vontade de realizar o seu trabalho e ao cumprir as suas responsabilidades, atraindo a participação dos que fazem parte da escola para uma compreensão comum da missão e da visão da organização escolar a qual pertencem (LÜCK, 2009).

A partir da associação entre liderança e engajamento, o esforço profissional do gestor escolar é voltado para a qualidade do ambiente que gerencia, equilibrando as relações nele inseridas, considerando-se que

cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação, em associação com os seus resultados. Em consequência, não se pode prever inteiramente os desdobramentos desses processos, em vista do que, cabe aos gestores estarem continuamente atentos a cada gesto, sinal, comunicação e desdobramentos de cada momento e situação, de modo a encaminhá-la o mais adequadamente possível, tirando proveito dos acontecimentos, como circunstância de desenvolvimento e de aprendizagem (LÜCK, 2015, p. 63-64).

Isso faz com que a regra válida para todos exija de cada gestor em particular o envolvimento com o seu fazer profissional, no sentido de criar o ambiente propício aos resultados esperados em termos de desenvolvimento humano e social e de aprendizagem, sob sua coordenação.

Em termos teóricos, a abordagem de liderança que melhor expressa a atuação dos gestores em estudo é a que se aplica à concepção de liderança transformacional. Mesmo assim, é possível, em alguns casos, identificarem-se situações em que se manifesta a liderança situacional, tendo em vista o contexto geral em que as escolas selecionadas estão situadas e a complexidade que as caracteriza.

Por um lado, ao ressaltarem a necessidade de mudança na cultura organizacional enraizada que encontraram no início da gestão — como relatam Pietra, Beatrice, Lorenzo, Luigi, Monalisa e Letizia — e, por outro, as dificuldades derivadas dos relacionamentos entre gestão, professores, alunos e pais — como relatam Romeo, Guido, Michela, Giulia, Monalisa, e Domenico —, os gestores ratificam a posição teórica segundo a qual a liderança transformacional “apela aos valores morais dos seguidores na tentativa de conscientizá-los sobre questões éticas e de mobilizar sua energia e recursos para reformar as instituições” (YUKL, 2013, p. 321).

Retomando a justificativa da identificação da liderança transformacional como a abordagem que se aplica aos casos estudados, para Yulk (2013), a liderança transformacional age de forma a estimular a motivação dos seus seguidores, na medida em que os torna mais conscientes da importância dos resultados da tarefa a ser desempenhada. No caso dos gestores escolares, trata-se do atendimento às necessidades de formação e desenvolvimento dos educandos. A liderança transformacional os induz a transcender seus próprios interesses, considerando o

bem da organização ou do grupo como pertencente a uma ordem superior de interesses.

Com isso, tem-se o gestor como líder engajado, aquele que, além de desenvolver sua atividade em ambiente de cooperação, mediado pela capacidade de dialogar e de assumir uma postura pela combinação de tais fatores, também consegue reunir as condições da criação de um ambiente de equilíbrio na escola.

4.3.1.3 A promoção do equilíbrio do ambiente da escola

Como terceiro fator que permite caracterizar o papel do gestor escolar, segundo as percepções dos próprios gestores, tem-se **a promoção do equilíbrio do ambiente da escola**.

Nos relatos, a promoção do equilíbrio do ambiente da escola emerge como um fator que está atrelado às competências específicas do gestor e que, às vezes, as extrapola. Exemplo disso é o que diz Luigi ao buscar definir o que é ser gestor:

[...] às vezes, a pessoa fala das competências mesmo específicas de gestor, de saber e entender de política educacional, de currículo, sei lá de quê. ...Enfim, essa coisa mais, mais burocrática, mas **talvez a maior dificuldade seja no equilibrar as coisas**, né? Eu falo equilibrar porque eu sempre notei que há... aqui como um... campo de forças (Luigi).

Conforme esse gestor, diante da dinâmica da escola, caracterizada pela sua intensidade, todo o tempo de atuação é marcado pela interação dos elementos sociais e materiais que compõem a realidade da escola e as diferentes situações que se apresentam. Isso implica em dar vazão às soluções, fazendo com que as atividades sejam realizadas dentro de um quadro de normalidade. Dessa forma, o equilíbrio do ambiente da escola, segundo Luigi, exige a combinação de qualidades pessoais e de formação para lidar com o nível de complexidade com o qual se defronta todos os dias. Nesse sentido, o gestor apresenta as relações sociais instaladas na escola como um dos elementos que fazem parte desse contexto, permitindo-nos esclarecer o que é definido por ele como um “campo de forças”:

[...] A gente tem a Secretaria representando a política educacional, enfim, colocando como é que as coisas têm que acontecer; o corpo docente que às vezes não ‘conversa’ muito com o que a Secretaria

coloca, às vezes é bem divergente. Tem a comunidade, né, que às vezes vai para outro canto e **a gente fica aqui no meio tentando equilibrar essas forças e tentando fazer com que tudo vá no mesmo sentido**, que é no sentido de uma construção de uma educação de qualidade (Luigi).

Observo que, no espaço relacional do campo de forças desenhado por Luigi não aparece o corpo discente. Porém, ao considerar o jogo interacional nele inscrito como campo de forças presente na escola e como desafio ao trabalho do gestor, o corpo discente emerge como parte do conceito de gestão nas falas de Lorenzo, para quem o gestor desempenha “um papel de... como se fosse um dispositivo para regular a as tensões, porque todas as pessoas envolvidas têm interesses”, o que inclui os alunos como o alvo direto das ações e do jogo de interesses da escola. Tal significado é reafirmado no excerto a seguir:

Então tinha que dividir também essa minha atenção. [...] era o aluno, professor, cada um nas suas, no seu entendimento. Eu tinha que estar ali sendo esse elo de comunicação, de diálogo, para que a coisa andasse melhor, e aí eu fui trazendo aqueles que eram mais difíceis (Beatrice).

Em consonância com o que afirma Luigi e Beatrice, para Lorenzo “a gestão entra como algo que está ali para fazer com que isso se articule, para que ninguém saia prejudicado [...]”. Desse modo, a partir do diálogo, pode ocorrer o encontro de interesses dentro de um cenário de equilíbrio e não de choque.

Ainda com o intuito de ilustrar o que diz, Lorenzo relata um episódio em que uma aluna foi impedida de adentrar a sala de aula e realizar uma prova porque a professora entendeu que ela não estava vestida adequadamente. A negativa da professora gerou um princípio de tumulto na sala de aula, envolvendo também a secretária da escola. De acordo com o relato, a situação só foi passível de solução quando o gestor entrou em cena e fez ver às duas — secretária e professora — que o interesse do aluno é a razão de existir da escola. A forma que encontrou para solucionar o problema ou o “choque de interesses” como ele mesmo denomina, foi conduzir, no seu próprio carro, a aluna até em casa para que trocasse de roupa, levando-a, em seguida, de volta à escola para que se submetesse à avaliação como os demais colegas, não sem antes propor à secretária e à professora que a aluna fizesse a prova em sua sala ou outro espaço da escola, o que foi sumariamente

rejeitado por ambas. Contudo, segundo ele, o grande problema identificado na situação fora o entendimento das duas componentes do corpo funcional da escola de que ele, o gestor, escolhera o “lado errado” da questão, diminuindo-as perante a aluna e a todos os alunos, “passando por cima da autoridade delas” (Lorenzo).

[...] é tentar é contornar algo que... parece... é... não acontecer. **É tipo assim, os professores têm uma ideia, os alunos têm outra**, então, nessa relação, o gestor tem que chegar e mostrar para o professor que o aluno tem uma postura diferente, mas a postura dele não significa que ele esteja errado. É importante que a gente procure dentro daquele aluno ou de todos eles algo que a gente possa trazer para a gente e, dentro dessa relação, fazer algo produtivo (Lorenzo).

Às vezes, a necessidade de promover o equilíbrio do ambiente da escola se manifesta por meio da capacidade de apontar um caminho para a ação do corpo funcional sob a responsabilidade do gestor, diante de uma situação de pânico que poderia desestabilizar e inviabilizar as atividades educativas. Tal situação pode vir do interior ou de fora dos limites da escola, conforme afirmam Monalisa, Pietra e Letizia, ao relatar situações de violência no interior da escola ou de sua iminência.

Monalisa, por exemplo, descreve uma situação cuja solução só foi possível ao encontrar o ponto de equilíbrio, utilizando-se de uma visão holística do fato desencadeante. Para ela, se não tivesse adquirido a capacidade de enxergar o todo e, com isso, de perceber as correlações de força possíveis de serem equilibradas, provavelmente não teria superado a dificuldade surgida e conseguido “pacificar o processo” (Monalisa).

Minha escola está localizada numa região que tem *vááárias* invasões e logicamente esse pessoal começou a se matricular na nossa escola, começou a buscar a escola. Então, de repente, eu começo a ter um público com uma condição social, econômica bem diferente dos outros do mesmo bairro, que não a invasão. Aí, eu lembro que no início da minha gestão surgiram duas invasões e que os professores chegaram numa reunião muito apavorados: “Eita! O que *vai vir pra* [sic] estudar na escola? Qual vai ser o nosso público?”, aí eu [disse]: “Gente, vamos ter calma! Vamos aguardar. Vamos matricular esse pessoal. Vamos analisar, vamos fazer nossa avaliação diagnóstica, para saber o nível de aprendizagem dele, vamos observar o comportamento dele, para a gente saber como a gente vai reagir” (Monalisa).

A gestora afirma que sua postura foi acalmando os docentes e “eles gostaram, e terminou que deu certo, e está dando certo até hoje”. Entende que conseguiu

acalmar os ânimos e pacificar a equipe docente de modo que a escola cumprisse sua função social.

Nesse mesmo sentido, outros relatos dão conta dessa capacidade de equilibrar o ambiente administrando as diferentes situações que ocorrem no cotidiano da gestão. Tais situações incluem desde a resolução de problemas ligados a um furto cometido por um membro da comunidade discente e para o qual a solução policial foi tomada no interior da escola até a intervenção corajosa em atender a uma vítima de violência física por arma branca, ocorrida no interior da escola, como relata Pietra:

[...] lá [na escola] tem transporte escolar. Um dos motoristas estava dormindo dentro do carro. Pois uns rapazes entraram para assaltar o motorista, *esfaquearam ele* [sic] que a arma branca ficou enfiada dentro do braço.... Todo mundo se admirou como eu conduzi a situação, porque ele *entrou dentro* [sic] da escola com aquela faca enfiada. Eu sei que resolvi tudo: chamei o Serviço de Atendimento Municipal de Urgência (SAMU), eu orientei o que devia e o que não devia fazer, aquela coisa toda.

No mesmo sentido, Letizia relata uma situação em que, por força de um boato iniciado na escola onde é gestora, instaurou-se uma atmosfera de pânico entre alunos, funcionários e professores. O boato replicava notícia amplamente divulgada pela mídia nacional acerca da invasão de uma escola no interior do estado de São Paulo, na qual foram vitimadas a gestora, uma funcionária, alunos e os próprios invasores. Sua atitude foi acalmar a todos, “indo de sala em sala” (Letizia), mostrando que não havia invasor algum, que o perigo fora apenas pela má-fé do boato. Acredita que seu comportamento de liderança foi essencial para proporcionar o equilíbrio perdido por alguns instantes.

Outro relato, desta feita de Domenico, enfatiza a atuação do gestor na criação de um ambiente de equilíbrio, acalmando os ânimos da equipe. O caso tratou-se da invasão da escola por parte de um pai, cuja postura mostrou-se como uma ameaça real não apenas às atividades escolares, mas à integridade física das pessoas que a compunham. Relata Domenico que agiu dentro dos limites da sua autoridade, de modo enérgico, mas brando, chamando o pai à razão e ao discernimento das boas práticas de convivência e civilidade esperadas.

Dessa forma, é possível perceber que este terceiro fator está relacionado ao gerenciamento das situações que se impõem no cotidiano do trabalho do gestor. Para Yukl (2013), é parte da atividade de gestão encontrar respostas cuja base é a

previsibilidade e a manutenção da ordem, com vistas a evitar problemas que dificultam a realização das atividades na organização. Em conformidade, afirma Lück (2009) que o trabalho do gestor escolar compreende a busca para atingir o equilíbrio do ambiente educativo. Este, por sua vez, está ligado à construção da “unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade” (LÜCK, 2009, p. 102) da escola. Ou seja, embora Lück (2009) se refira às competências do gestor como parte da dimensão pedagógica, não seria de todo errado supor que a busca de um ambiente de equilíbrio na escola não esteja inserida na função gestora de forma holística, como, de fato, ela se apresenta.

Grosso modo, a busca pela criação de um ambiente de equilíbrio do ambiente organizacional da escola apresenta-se como parte do objetivo do gestor em equilibrar valores e interesses divergentes, por vezes até concorrentes, de forma que, pela incompatibilidade apresentada, não sejam responsáveis por impedir que os resultados da atividade sejam atingidos e, desse modo, inviabilizem a gestão, em particular, e a própria função social da escola, em geral.

É importante ressaltar que o primeiro fator (a capacidade de dialogar) e o terceiro (a promoção do equilíbrio do ambiente da escola) estão relacionados, em praticamente todos os casos relatados, aos conflitos que surgem da convivência dos sujeitos que compõem o ambiente interno e o ambiente externo da escola, cuja resolução inevitavelmente vem “parar no colo do gestor” (Romeo, Pietra, Beatrice, Luigi, Michela).

No Quadro 8, apresentam-se as representações do papel do gestor e suas características correspondentes, à luz da autopercepção dos gestores.

Quadro 8 - Caracterização dos papéis do gestor escolar

PAPEL DO GESTOR ESCOLAR	CARACTERIZAÇÃO
Capacidade de dialogar	• Realização e efetivação da comunicação • Evita o autoritarismo • Busca de apoio e alianças • Construção e fortalecimento de vínculos sociais • Conquista de espaço profissional • Amortecimento do impacto de medidas antipáticas • Diminuição de reações negativas a comandos • Gerência democrática
Engajamento e liderança para melhorar a vida das pessoas	• Criação de condições de bem-estar geral • Compromisso com a qualidade do serviço oferecido • Proatividade

	• Comprometimento enérgico, firme, vigoroso e traduzido em ações que vão além das tarefas rotineiras • Reflexo no exemplo dado por meio das ações • Empreendimento de esforços que provocam mudanças • Acolhimento e atendimento qualificado aos sujeitos vulneráveis • Ação coordenada, estruturante, orientadora e facilitadora dos processos educativos
Promoção do equilíbrio do ambiente da escola	• Ligada às competências específicas do gestor • Às vezes extrapola os limites das competências específicas • Refere-se à forma de lidar com a complexidade do ambiente • Exigência da combinação de qualidades pessoais e formação • Conciliação de interesses divergentes e colidentes • Utilização do diálogo como ferramenta gerencial • Atuação de base racional • Acalmar os ânimos e pacificar a equipe. • Evita problemas que dificultem a realização das atividades da organização escolar • Capacidade de resolução de todos os problemas, mesmo os aparentemente insignificantes ou menores • Inspirar confiança para as pessoas;

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Conforme visto, no Quadro 8 são sintetizados os aspectos do comportamento que refletem o ideal holístico da atuação do gestor e suas efetivações práticas no cotidiano da complexidade real da escola e da gestão, em que os gestores atribuem a si ações que possuem uma carga de atuação positiva, central e coordenativa.

Reafirma-se a compreensão de que a ação do gestor, conduzindo a ação dos outros atores, permite imprimir certa marca ao cotidiano da escola. A condução das tensões e dos problemas simples ou complexos, envolvendo a relação família-escola, a indisciplina do aluno, a falta de uma cultura pedagógica integrativa interserial, assim como dos problemas resultantes da imprecisão no gerenciamento escolar leva à identificação dos esforços da pessoa que modo central, conduz os processos: o gestor (COELHO, 2015).

Com isso, a gestão apresenta aspecto, sobretudo, centralizador, segundo os próprios gestores, quando são consideradas as percepções relatadas acerca das representações feitas pela comunidade com a qual convivem no cotidiano de sua prática, seja a interna, seja a externa à escola.

4.3.2 As representações da comunidade sobre a gestão

Nesta subseção, o objetivo é mostrar a forma como a comunidade (interna e externa à escola) vê o papel desempenhado pelo gestor ou simplesmente as

representações da gestão escolar feitas, de um lado, por funcionários, docentes e alunos; e, de outro, pelas famílias, comunidade e poder público, por outro, sob a percepção do gestor.

De modo geral, as representações do papel do gestor feitas pela comunidade intra e extraescolar remetem a uma atuação central e concentradora de funções, mesmo considerando-se que a atual ênfase de governança escolar é no regime de gestão democrática, segundo os relatos dos próprios gestores (Lorenzo, Beatrice, Michela).

Do ponto de vista interno da escola, uma das representações da gestão que emerge com maior intensidade e frequência nos relatos aponta para a concentração de poder que este aparentemente possui por atrair para si a responsabilidade sobre tudo o que ocorre no interior da escola, ou a ela diga respeito. Há, nas falas dos gestores, a percepção de que as pessoas que possuem relação com a escola, direta ou indiretamente, esperam que a gestão assuma e responda por tudo o que acontece no seu interior ou imediatamente a ela exterior. Por exemplo, em tom de gracejo, Pietra afirma que a sala da Diretoria deveria se chamar [sala de] “Solução de Problemas”. Nesse mesmo sentido, gestores relatam situações que extrapolavam suas funções legais ou para as quais não tinham uma pronta resposta de ação, exatamente por não ter “relações com as coisas da escola” (Pietra, Luigi, Beatrice e Lorenzo):

[...] É comum, às vezes, inclusive já teve [sic] muito, eu falei muito sobre isso, de “**Não, não é problema nosso**. A mãe é quem tem que resolver esse caso, a mãe é que é irresponsável, é a família que não cuida, e tal e tal”. Mas aí quando a gente vai ver [...] a gente fica (Luigi).

No relato de Luigi, a afirmação “Não é problema nosso” indica que a interpelação do gestor por membros da equipe funcional da escola acerca de algum problema relacionado a alunos, com ocorrência fora do âmbito da escola, na expectativa de que a resolução fosse por ele encaminhada, embora a questão em si fugisse à responsabilidade da gestão.

[...] Ave Maria! Houve situações em que eu já recebi, até no começo da minha gestão, eu recebi mensagens de alunos, às vezes de professor, de que reclamava de que eu não sabia... “Como é que a professora Beatrice **é gestora se ela não sabe resolver?**” (Beatrice).

Um aluno que jogou uma pedra na casa do vizinho, lá no bairro dele. Onde é que foram buscar esse menino, e **quem foram atrás para resolver esse problema?** Na escola, **atrás da diretora!** (Pietra).

As pessoas geralmente procuram encontrar... **elas querem uma decisão minha, como se eu [a] tivesse.** (Lorenzo).

Da mesma forma, Beatrice, Pietra e Lorenzo relatam essa expectativa de que não apenas o gestor **tudo sabe** resolver, mas **tudo deve** resolver, conforme a percepção da comunidade intra e extraescolar.

[...] E às vezes, tem vários pais que vêm na escola dizer: **“Ô, diretora, muito obrigado. Faz tempo que eu estava com esse problema, era com a vizinha e graças a Deus a senhora resolveu”.** E aí, não tem como, acaba se envolvendo. Termina entrando nos muros da escola (Monalisa).

De forma similar, o relato de Monalisa expressa essa percepção quando, ao interferir em dada situação, indiretamente resolveu um problema que não teria nenhuma relação com a função da escola, para o qual a autoridade do gestor não seria a instância adequada para recorrer.

As falas demonstram a expectativa dos membros da equipe de gestão, do corpo docente ou da comunidade externa de que o gestor se responsabilize pelos problemas oriundos de comportamentos arraigados que os alunos, por exemplo, trazem da família, ou que a ela digam respeito, e até situações que saem do escopo da gestão escolar e poderiam ser resolvidas em outra instância, sob a intervenção de outra autoridade.

A maioria das situações que se apresentam como propiciadoras das representações do gestor escolar como autoridade máxima, segundo eles, refere-se aos conflitos como componentes da vida no ambiente da escola, o que leva a outra atribuição representada: a função arbitral. Na função de arbitragem, para o gestor, a comunidade interna cobra atitudes voltadas para a aplicação do regimento (notadamente os professores e os funcionários), mas que se mostrem conciliadoras (alunos e pais) e, tal como se espera da justiça, que adotem a imparcialidade.

Na opinião de uma das gestoras, em algumas situações específicas, a arbitragem leva o gestor a um paradoxo: resolver todos os problemas com firmeza e, ao mesmo tempo, renunciar a sua autonomia frente à aplicação do regimento para agir de forma condescendente. A título de esclarecimento, utiliza um fato ocorrido no

período pandêmico em curso, em que a comunidade do entorno da escola acionou a Secretaria de Educação do Município, exigindo que a quadra poliesportiva, que fica no interior da escola e é utilizada nos finais de semana pelos jovens dos arredores, fosse reaberta. Ao explicar a impossibilidade de atender à reivindicação, diante das autoridades que a procuraram em companhia de alguns membros da comunidade para que ela flexibilizasse o uso da quadra, a gestora expressa o paradoxo acima mencionado: “Mas, Secretário, nós não estamos sob um decreto de restrições sanitárias? Por que eu tenho que abrir a quadra?” (Monalisa).

A situação descrita demonstra a percepção do gestor de que a comunidade externa, tal como a interna, atribui ao gestor poderes que ele legalmente não possui:

Ô, Secretário, me diga uma coisa: **se eu abrir a quadra** o senhor vai se responsabilizar? Se acontecer alguma coisa que esteja relacionada à Covid-19, eu quero que **o senhor tome a responsabilidade para a Secretaria** (Monalisa).

Ainda sob o ponto de vista da comunidade interna, um outro papel é atribuído ao gestor, quando é considerada a cultura organizacional da escola: o de tomar decisões à revelia dos estratos superiores aos quais se submete, como o Secretário. Nesse sentido, entram em choque a necessidade do cumprimento e desempenho das funções gestoras e os interesses de grupos específicos (professores, alunos, funcionários), os interesses individuais e os da coletividade como um todo.

Do ponto de vista dos interesses dos professores, por exemplo, manifesta-se o corporativismo, através de uma esperada condescendência por parte do gestor em relação a práticas nem sempre legais ou, então, consideradas nocivas ao andamento das atividades educacionais. Tal condescendência seria expressa em tolerância relativa a ausências, atrasos e negligências praticadas por professores. Estes se ressentem de a gestão ignorar que gere seus pares, isto é, de um profissional que “já esteve do outro lado” (Letizia) esperam solidariedade, compreensão. Assim, emergem relatos dando conta de situações em que os professores agiam à revelia da gestão e revelavam suas insatisfações, trazendo problemas ao gestor:

[...] fazer o horário e o **professor não aceitar** o horário, e ele entrar na turma **que ele queria** (Monalisa).

As coisas aconteciam de qualquer jeito e eu não tinha sequer autoridade para falar com os professores, para colocar; “Ó, professor, vamos trabalhar assim ou assado, vamos tentar dessa forma”, como, né? Como eu iria fazer isso? Como eu iria fazer essa abordagem se **o professor agia por conta e risco dele?** (Luigi).

[...] eles achavam que eu não era nada, **eles passavam por cima da gestão**. [...] Embora tenha mandado faltas de **muitos colegas**, *mas* [sic] mesmo assim [ao final] eles entenderam [...] que **a gestão estava lá para executar** (Monalisa).

[...], Mas eu te confesso que o primeiro momento foi muito difícil... o que eu deveria fazer para me fazer compreender, que **o professor tinha que fazer o trabalho dele**, ele tinha que cumprir o horário dele [...] (Beatrice).

Quando se consideram as representações dos papéis do gestor feitas pelo Poder Público, os relatos trazem principalmente a atribuição de defender os interesses do Estado no cumprimento da função de prover a educação pública. Reserva-se ao gestor a função de intermediação com a comunidade gerida, por meio da cobrança da apresentação de resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na Prova Brasil, na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e na criação de um ambiente onde possam ser desenvolvidas as atividades atinentes à escola. Nesse sentido, conforme os gestores, a Secretaria de Educação espera que eles ajam usando certa dose de autoritarismo quando assim for exigido, uma vez que, para ela, o gestor é a pessoa técnica e legalmente indicada a dizer como as coisas devem funcionar.

As representações dos pais (ou das famílias) sobre o papel do gestor recaem principalmente sobre a atribuição de assumir a missão disciplinadora e formativa que os substitua na tarefa de educar os filhos. Em muitos relatos, nota-se a percepção da responsabilidade que a família deposita na escola, não apenas de mediar sua função social como espaço da aprendizagem do conhecimento sistematizado (GIDDENS, 2012), mas também de formar, transmitir normas, valores e princípios. Esta responsabilidade deve ser compartilhada entre família e escola, como afirma Domenico: “A gente sabe que a família é primordial dentro da escola”. Contudo, nessa relação família-escola, é enfatizada a transferência de atribuições da família à instituição escolar, tais como a garantia de oferecer segurança física (contra a violência do meio onde o aluno mora, principalmente para o contraturno das aulas), segurança alimentar (porque às vezes a família não tem condições de prover o básico

de alimentação diária e necessária) e (única) fonte de renda familiar (através dos programas sociais e de transferência de renda do governo, que preveem a frequência do aluno à escola como condicionalidade para a permanência da família no cadastro positivo do programa).

Você imagina **durante anos, você orientar uma criança** e você chamar o pai e não conseguir resultado nenhum. [...] Aquela criança crescendo e o rumo entortando. E aí descobrir por que eu nunca tive resultado: porque era o pai que fazia a criança roubar! **Como é que eu chamo o pai para me ajudar numa situação, e é o pai o causador daquilo?** (Pietra).

Fiquei com medo da reação da família, eu não ia saber como a família ia saber o lado da escola. Só que a mãe chegou e foi logo dizendo: “Agora *tu achou* [sic] um que vai te botar no lugar, né? **Mas muito bem, professora, gostei de ver, é pra** [sic] **fazer isso mesmo!**” (Michela).

A escola virou **um depósito, um local onde o filho vai estar em segurança**, onde tem a merenda, a fonte do *Bolsa-Família*, e aí o aprender mesmo fica relegado a segundo plano, e é o gestor responsável por coordenar tudo isso (Letizia).

Aí mulher, chegou um aluno, um aluno assim coitado, acho que ele nem cresceu, pequenininho: “**Ô diretora eu preciso estudar, mas eu estou vindo também pra** [sic] **jantar porque lá em casa a gente não tá** [sic] **tendo o que comer. O que vai ser o lanche hoje?**” Aí desde esse dia eu resolvi mudar o cardápio porque no cardápio tinha biscoito com suco, biscoito com suco. Aí eu botei... até as nutricionistas podem falar, os alunos se você perguntar... **a minha merenda lá é toda janta**, assim. **Eu consegui botar um cardápio que seja só comida. Aí o aluno: “Diretora, ô suco com biscoito, porque não sustenta não, eu estou lá em casa sem jantar, nós estamos passando fome, meu pai e minha mãe estão desempregados”,** era [sic] esse tipo de coisa que tem e muito (Giulia).

Como se vê, existe uma tênue linha que separa as representações dos sujeitos que compõem a comunidade interna à escola daquelas do ambiente externo. A diferença, quase imperceptível a olhos menos atentos, corresponde ao grau e a intensidade das relações formais que se instalam no espaço intraescolar. A comunidade interna — constituída de professores, funcionários e alunos — participa ativamente do ambiente da gestão. A partir de cada grupo de sujeitos com as suas demandas específicas, e em nome das atividades que os liga, as atribuições do gestor são construídas e institucionalizadas, utilizando-se de parâmetros para a avaliação da conduta do gestor quanto aos comportamentos previstos na legislação a ela atinente.

Como resultado, observa-se que as representações da comunidade acerca do gestor têm como papéis mais relevantes: a) saber resolver todos os problemas; b) arbitragem; c) pessoa de maior poder na escola; d) possui missão disciplinadora e substitui os pais na tarefa de educar.

A capacidade de resolver todos os problemas e a pessoa de maior poder na escola são representações complementares entre si. A comunidade reconhece tais atribuições como definidas por lei, portanto, no conjunto, destinam ao gestor a função centralizadora e concentradora de poder, o que encontra eco nas palavras de Lück (2009, p. 17), ao afirmar que “o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam”. As competências seriam:

Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

.....
Articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (LÜCK, 2009, p. 15).

Quanto à atribuição de *possuir missão disciplinadora e substituir os pais na tarefa de educar*, nos relatos, é comum emergir a menção à substituição da família pela escola, como nas falas de Domenico e Guido:

Os pais querem alguém que de fato lidere. **Alguém** que de fato organize, que de fato faça a coisa acontecer, que de fato comunique, **que discipline, que de certa forma dê um direcionamento...** Eu costumo dizer que, às vezes, também os pais fazem da escola um depósito...não sei se expressão seria essa. **Tem muitos pais que só jogam [os filhos], e alegam que não têm tempo, que trabalham o dia todo [...]** (Domenico).

Esses meninos *me dão* [sic] a bênção. O pai chega aqui e “**Ó, professor, o senhor é o pai desse menino aqui. Qualquer coisa...**” Eu digo: “**Eu só não dou de cinturão, mas o restante...**” [e o pai responde] “**E se quiser...**, mas aí não, já é violento, não vamos partir para isso e nem o senhor” (Guido).

Ao examinar a função social da educação e da escola, é comum nos depararmos com certa confusão de papéis da segunda. A realidade é que, ao assumir

sua forma moderna, a educação passou a envolver instrução em escolas designadas de modo específico para atender a essa finalidade. Conforme Giddens (2012), isso resulta da disseminação de materiais impressos e do crescente avanço da alfabetização, o que levaria, por sua vez, à necessidade de atender a demanda de fazer o conhecimento chegar a mais e mais pessoas em diferentes locais. Além disso, outro importante fator nesse processo seria o impacto da industrialização sobre o trabalho, levando-o à exigência de especializações, habilidades práticas de leitura, escrita e cálculo, e a aquisição de conhecimento abstrato (GIDDENS, 2012).

Nesse jogo social dinâmico, voltado à socialização do indivíduo, a família possuía lugar definido, compartilhando em certa medida a responsabilidade de prover as condições básicas de assimilação dos valores e princípios morais fundamentais à vida em sociedade. A escola, como parte do sistema educacional, se encarregaria de alguns desses valores e princípios (GIDDENS, 2012), não ocupando o espaço institucional familiar. Contudo, a educação — e a educação escolar — avançou em direção à importância que possui atualmente. Ela passou a se constituir em parte essencial da linha que até então separava educação e escolarização.

Visto por esse ângulo, entende-se por educação a instituição social que torna possível a promoção da aquisição de habilidades e conhecimentos que levam à ampliação dos horizontes individuais do ser humano. Por sua vez, a escolarização refere-se ao processo formal de transmissão de conhecimento e habilidades específicos, curricularizados de forma predefinida e em ambiente especializado: a escola (GIDDENS, 2012). Portanto, para o primeiro conceito, cabe a relação de cooperação entre família-escola; para o segundo, visto sob a especificidade dos resultados e processos educativos, não.

Quadro 9 - As representações dos papéis da gestão pela comunidade, segundo a percepção do gestor

	ATORES SOCIAIS	REPRESENTAÇÃO DO GESTOR
COMUNIDADE INTERNA	Professores	• Saber resolver todos os problemas • Arbitragem de conflitos • Corporativismo • Aplicação do regimento da escola
	Alunos	• Saber resolver todos os problemas • Legislador • Garantidor do bem-estar geral dos alunos (segurança, alimentação, infraestrutura e solução de questões pedagógicas) • Arbitragem e conciliação

		• Aconselhamento
	Funcionários	• Saber resolver todos os problemas • Possui missão disciplinadora e substitui os pais na tarefa de educar • Pessoa de maior poder na escola • Arbitragem
	Equipe Gestora	• Responsabilidade total por tudo que acontece na escola • Organização da escola • Saber resolver todos os problemas
COMUNIDADE EXTERNA	Pais	• Saber resolver todos os problemas • Possui missão disciplinadora e substitui os pais na tarefa de educar • Pessoa de maior poder na escola • Arbitragem
	Secretaria de Educação	• Defesa dos interesses do Poder Público • Intermediação entre o Poder Público e a comunidade gerida • Apresentação de resultados • Orientação para o funcionamento da escola • Uso de autoritarismo se necessário • Criação de um ambiente de sucesso nos índices de avaliação da escola
	Membros da comunidade	• Lugar de poder • Arbitragem • Voz de comando

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Em que pese o maior ou menor grau de convergência nas representações, é sobre o papel do gestor e por meio da autopercepção que dele o gestor tem que são integradas as duas formas de representar a gestão escolar. Afinal, para eles, como se definiria a gestão escolar se não através da atuação mediada pela capacidade de dialogar, pelo engajamento e liderança para melhorar a vida das pessoas e pela busca em promover o equilíbrio do ambiente da escola?

Acerca disso, a teoria chama a atenção para a figura do diretor como o principal responsável pela instituição, liderando e envolvendo as partes que compõem a escola — principalmente as internas a ela, como docentes, funcionários, alunos e famílias — apontando para a gestão como um dos eixos que levam ao êxito da organização e das ações desenvolvidas na escola (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016). É a essa postura de dedicação, energia e eficácia do gestor, capaz de envolver os sujeitos no cumprimento de seus respectivos papéis para atingir a função da escola, que os relatos denominam engajamento.

4.4 A mediação de conflitos como prática da gestão escolar

Esta seção tem como objetivo trazer os relatos e reflexões dos gestores acerca da mediação como prática de gestão escolar. Os conflitos, fonte das diversas situações que fazem parte do contexto cotidiano de sua atuação profissional, exigem o processo mediador como meio de solução. Para tanto, são trazidos ao centro da discussão: a) o papel da gestão por mediação; b) a preparação para atuar de forma mediadora como gestor; c) os tipos mais comuns de conflitos presentes no cotidiano da escola e por extensão na gestão escolar; e d) a mediação de conflitos como desafio à prática da gestão escolar. Os relatos revelam a centralidade da ação mediadora da gestão, independentemente das atribuições definidas no marco legal da administração pública para a atuação do gestor escolar, para a solução dos conflitos que envolvem a comunidade interna e externa à escola.

4.4.1 O papel da gestão por mediação

Para todos os gestores pesquisados, a gestão escolar é cotidianamente mediação. O entendimento do termo *mediação*, no contexto da gestão, apresenta variação semântica, conforme o aspecto contextual que se apresenta, o que a torna uma expressão polissêmica.

Assim, trata-se de buscar o sentido no uso da expressão ‘mediação’, quando vinculada às diversas aplicações a que se sujeita e que possui, aderindo aos casos e fatos que a tornam uma necessidade. Emergem dos relatos duas concepções: a primeira, como facilitadora dos processos educacionais (no geral) para diminuir a distância entre dois polos: o aluno e a aprendizagem; e a segunda, caracterizada pela arbitragem e a conciliação como base da atuação mediadora (nos casos particulares) entre indivíduos, grupos e interesses em rota de colisão. São, portanto, sentidos diferentes aplicados pelo mesmo sujeito (o gestor), no mesmo espaço (a escola), pelo mesmo processo (a gestão).

Diante disso, nos relatos dos gestores, expressa-se o primeiro sentido aqui referido: o de que a gestão é essencialmente mediação, tendo em vista que o principal objetivo do gestor é levar a escola a cumprir sua função primordial, para a qual atua como “ponte” (Domenico):

A gestão tem que fazer o processo de aprendizagem andar. O **trabalho é pedagógico** (Domenico).

A gestão é mediação porque busca **garantir a educação de qualidade** (Luigi, Monalisa).

O **foco** da gestão **é o aluno** (Beatrice, Romeo).

Conforme os relatos, mediar é mobilizar competências para desenvolver ações que levem ao sucesso da escola como instância social preparatória para a vida em sociedade. Portanto, é facilitar os processos de aprendizagem do aluno, assegurar os recursos necessários que garantem a educação de qualidade, adequando as atividades aos objetivos escolares, complementando a participação da família no processo:

[...] você às vezes, tem que ser dura nas suas decisões, que ser objetiva, tem que ter objetividade, a direção. [...] **o principal é promover uma educação de qualidade, e que essa educação tenha qualidade** (Monalisa).

Para fazer a gestão por mediação é preciso **dar exemplo** para o aluno (Michela).

[...] Acho que um exemplo de gestão por mediação seria [...] **diante dos problemas ligados a casos de bullying** [...] a escola foi vencedora em um concurso de projetos sobre **práticas exitosas de gestão escolar**. Eram apenas três escolas por estado, e a nossa escola ganhou o direito de representar o Piauí, com um projeto sobre o combate ao *bullying*, com atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano (Domenico).

A concepção de mediação associada à conciliação e à arbitragem apresenta-se como essencial no cotidiano do ambiente escolar, uma vez que um dos papéis da escola é determinar como os conflitos serão tratados: se utilizados como situações de aprendizagem ou não.

E aí, quando a gente vai gerir a escola, a gente começa a fazer toda essa mediação. Aí, a gente começa a ter o contato com o professor, a gente tem o contato com o aluno, funcionário. **Aí vai surgindo várias situações** [sic] **inusitadas que vamos ter que trabalhar de forma, no sentido de que vamos mediar mesmo, a gente tem que chamar o professor, chamar o aluno, ver o que está acontecendo.** Às vezes o professor só olha o aspecto do professor e esquece um pouco da questão do aluno, das questões que envolvem [...] sociais, econômicas, que podem estar atrapalhando na aprendizagem, no

interesse do aluno, e aí, a gente vai trazendo o professor e vai mostrando, a gente vai convencendo o professor que é preciso fazer isso, traçar isso, que é *pra* [sic] gente alcançar aquele objetivo (Monalisa).

Na base da compreensão da mediação como conciliação e arbitragem, verificada no cotidiano da gestão escolar, prevalece a noção de variável cultural que possui maior intensidade no cotidiano da escola, considerando-se sua função social, ou seja, se a ênfase da organização é em tecnologia, preceitos ou sentimentos (BERNARDES; MARCONDES, 2009). Por óbvio, na organização escolar, as variáveis de conteúdo mais intenso são em ordem hierárquica os preceitos e os sentimentos, uma vez que aquela possui função modeladora, socializando os indivíduos conforme os valores e as normas vigentes em sociedade (GIDDENS, 2012). Em consonância com tal entendimento, é possível notar, a partir dos relatos dos gestores, que as intervenções da gestão no quadro das interações, dos relacionamentos e dos conflitos visam reduzir a distância entre os sujeitos envolvidos nas situações conflituosas, facilitando a realização de encontros e cooperação, bem como a criação de um clima propício para a compreensão do trabalho desenvolvido na escola, o que se denomina mediação relacional (COSTE; CAVALLI, 2015).

Poder-se-ia argumentar que, diante do complexo cenário da gestão escolar, da sua peculiar natureza social, na qual se manifesta a multiplicidade de atores envolvidos em situações atravessadas por relações que envolvem subjetividades, emoções e características psíquicas individuais, é esperado que o gestor assuma a tarefa de mediar os impasses com os quais cotidianamente se depara (LIBÂNEO, 2001; CECCON *et al.*, 2009; PARO, 2010; ABRAMOVAY, 2012; HOY; MISKEL; TARTER, 2015; POUBEL; JUNQUILHO, 2015; MOURA, 2016; TEIXEIRA; RECHE; LUCENA, 2017). Todavia, Coste e Cavalli (2015) chamam a atenção para o fato de que, mesmo “a mediação sendo atualmente discutida principalmente em conexão com a resolução de conflitos, seu escopo não é confinado a este aspecto mais espetacular que recebe a maior atenção da mídia” (COSTE; CAVALLI, 2015, p. 27).

Assim, é possível notar que os dois conjuntos de relatos remetem à noção de mediação como facilitação dos processos que compõem o trabalho educativo escolar centrado no aluno, o cidadão em formação, fazendo com que seja diminuída a distância entre a expectativa social e a realização do *ser social* em construção. Para Lorenzo, por exemplo, essa função mediadora da educação e da gestão envolve

compreender a atuação como um “dispositivo capaz de regular as tensões” oriundas da interação que o ambiente escolar vivencia cotidianamente. A mesma reflexão emerge nos relatos dos outros gestores, vistos anteriormente, remetendo ao segundo sentido da gestão por mediação, aplicada aos casos particulares, isto é, às situações de conflito.

Quadro 10 - O papel da gestão por mediação: a variação semântico-prática em virtude da variação contextual

O sentido da mediação	Aplicação	Fins do processo
Facilitação dos processos educacionais	Geral – diminuição da distância entre dois polos – o aluno e a aprendizagem	assegurar os recursos necessários que garantem a educação de qualidade, adequando as atividades aos objetivos escolares, complementando a participação da família no processo
Atuação de arbitragem e a conciliação	Casos particulares – entre indivíduos, grupos e interesses em rota de colisão, por meio de intervenções da gestão no quadro das interações, dos relacionamentos e dos conflitos	reduzir a distância entre os sujeitos envolvidos nas situações conflituosas, facilitando a realização de encontros e cooperação, bem como a criação de um clima propício para a compreensão do trabalho desenvolvido na escola
Ponto convergente – processo centrado no aluno, o ser em formação, diminuindo a distância entre a expectativa social e a realização do ser social em construção		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Quadro 10 é apresentada a síntese do papel que a mediação praticada pelo gestor escolar assume, diante das situações que são próprias do espaço e nos processos que ocorrem na escola

4.4.2 A preparação para atuar de forma mediadora como gestor

Quando perguntados se passaram por alguma preparação ou treinamento para atuar como gestores por mediação, os sujeitos pesquisados admitem serem oferecidos cursos de preparação para a gestão escolar pelos dois sistemas de ensino. Contudo, a maior parte admite também que o sentido mediador que efluiu do treinamento refere-se somente à formação técnica (gestão pedagógica, administrativa, um tanto de gestão financeira), o que consideram, de certa forma,

incipiente e insuficiente, uma vez que relatam a frequência de situações em que é necessária a gestão de pessoas:

[...] na primeira formação que eu tive oportunidade de participar, eles trabalharam a **questão pedagógica da escola, a questão financeira e também a questão administrativa**, então, ajudou bastante nesse primeiro momento quando eu fui encarar a escola (Monalisa).

[...] teve um curso de capacitação para gestores na Secretaria, e a gente participou desse curso que nos ajudou muito não só na **área administrativa, como na pedagógica** (Romeo).

Eu fiz vários cursos de gestão, mas pra começar, essa coisa da gestão de pessoas não se trata muito. **Se trata muito** [sic] **dos processos, principalmente o pedagógico**. Aí, **fica ali um pouquinho do administrativo, menos ainda de financeiro** (Pietra).

As falas dos gestores entrevistados revelam que os treinamentos oferecidos objetivaram oportunizar o mínimo de compreensão sobre os processos legais que balizam a conduta do gestor. Entretanto, todos se ressentem da carência de uma capacitação que os habilite a gerir as relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola.

Em que pesem a preocupação e a intenção do poder público em não os deixar agir às cegas, de maneira amadora, os gestores afirmam que nada substitui o aprendizado da mediação que ocorre no dia a dia da gestão. Sobre isso, emergem relatos como:

Mas a gente **faz isso mais intuitivamente**. A gente **não faz como tendo um protocolo de como fazer**, ou isso estando dentro das nossas atribuições (Pietra).

[...] **no chão da escola** é que a coisa acontece, e a gente **vai adquirindo repertório para ir seguindo** (Luigi).

[...] na primeira escola que fui gestor, praticamente **eu tive que “aprender na tora”**, tive que aprender no **cotidiano** como se fazia [...] (Romeo).

A ausência de protocolos relatada por Pietra sugere que o aprendizado se faça no *fazer*. Também se infere das afirmações de Luigi, notadamente a que se refere ao “chão da escola”, em analogia ao “chão da fábrica” como o local onde o processo fabril é executado, como o lugar mesmo de pôr em prática o que se sabe sobre gestão

escolar. No mesmo sentido, tem-se a expressão popular “aprender na tora” utilizada por Romeo, cujo significado sugere aprender à base de autodidatismo, em regime de tentativa e erro, nos limites do próprio conhecimento de gestão ou da experiência profissional que os gestores não traziam ao assumir o cargo e seus encargos, o que nos leva a inferir que a gestão se dá também como prática.

Nos relatos dos gestores acima, observa-se que a ideia da ausência de “*protocolos*”, de ação intuitiva, e a presença das expressões “no chão da escola” e “aprender na tora” indicam um aprendizado conquistado com dificuldade, sem a ajuda da teoria ou dentro das suas lacunas ou limites. Os gestores são levados a construir um conjunto de práticas que têm a função de conduzir a gestão, o que está exposto na frase “a gente vai adquirindo repertório para ir seguindo” (Luigi).

O cotidiano da escola é que vai fortalecer o que você aprendeu na teoria e você vai colocar em prática (Monalisa).

Não, [não tive] nenhum treinamento [para a mediação]. Foi mesmo *tête-à-tête*. **Foi na convivência, foi no trabalho diário** (Beatrice).

Do mesmo modo, expressões como “na convivência” indicam que aprender a mediar na escola ocorre no cotidiano, no trabalho diário de aplicar e colher da prática as formas de como fazer gestão. Infere-se que o repertório da mediação é incorporado na prática da gestão escolar a partir da ação, fortalecendo a teoria vista na formação pedagógica, seja ela acadêmica para os gestores pedagogos, seja ela proveniente do curso oferecido pelas Secretarias no início da gestão.

Dito de outra forma, para o conjunto dos indivíduos reunidos no cotidiano do ambiente escolar, como professores e funcionários, colocam-se diferentes desafios em forma de inseguranças, dúvidas e impasses a serem enfrentados como parte de sua convivência com os outros e no desempenho de suas funções, as quais exigem deles ressignificações, reinvenções de soluções nem sempre incluídas nos protocolos ou numa “lógica determinista” (FERRAÇO, 2007). Isso faz “com que a escola englobe aspectos que a caracterizam muito mais do que uma organização estritamente burocrática” (POUBEL; JUNQUILHO, 2015, p. 32). Para o gestor, porém, essa exigência é acentuada, superdimensionada.

Consoante Poubel e Junquilha (2015), o que se tem como expectativa de comportamento “apropriado para um diretor de escola e que oriente suas vidas profissionais é desafiado quando algum momento crítico e inesperado acontece”

(POUBEL; JUNQUILHO, 2015, p. 39). Tais eventos são o cerne do cotidiano da gestão.

Além disso, é preciso considerar a especificidade das situações que cada escola vivencia, e não apenas elas, mas tudo o que resulte em apropriações subjetivas acerca delas, na forma de “percepções e sentimentos” (POUBEL; JUNQUILHO, 2015, p. 39). Tais apropriações se transformam em pontos de partida para formas particulares de pensar, que podem vir, por sua vez, a se constituírem em novas orientações de como atuar frente às exigências práticas da gestão escolar (SHOTTER; TSOUKAS, 2014; CERTEAU, 2014).

Sob essa perspectiva, em consonância com os achados da pesquisa, é possível afirmar, utilizando-se as palavras de Poubel e Junquilha (2015, p. 33):

por ser apenas o responsável formal pela gestão escolar, tendo que construir uma gestão pautada no envolvimento cotidiano dos outros participantes da comunidade escolar, as práticas cotidianas do gestor escolar são marcadas por estar em meio a muitas negociações, incertezas e conflitos.

A expressão “no chão da escola” corresponde ao sentido dado ao cotidiano do trabalho diário. Para os gestores, a vivência e a convivência geram problemas e situações do dia a dia da escola que os colocam frente a frente com questões muitas vezes não previstas na teoria, mas que precisam de uma resposta imediata:

Olhe, a gente fica naquela responsabilidade de que até quando os outros não resolvem alguma coisa **jogam pra** [sic] **você, que você é o diretor. Aí, você vai resolver. Então, a gente, mesmo que não tenha sido preparada, como já disse, vai buscar um jeito de tentar resolver, e tem que ser rápido! E tem que ser na hora!** Tem que pensar assim e se vira naquele momento e resolve! Não é assim: “Para bem aqui essa situação que eu vou ver como resolve”, não! **Você nem para. Você resolve.** Aí é importantíssimo, porque se você paralisar e não resolver o problema... vamos dizer assim, a matriz daquele conflito, você vai fazer o quê? A primeira coisa que dizem é: “Esse diretor não resolve nada!” (Pietra).

Ao se queixarem do treinamento recebido ao assumir o cargo, por não contemplar a previsão das situações da realidade, os gestores admitem que, em suas ações, não há espaço para lacunas e hesitações. Portanto, adotam uma postura em que a “mediação intuitiva, aquela para a qual não há protocolos” (Pietra) seja efetiva em seus resultados.

Com base na realidade exposta nos relatos acima, cabe ressaltar a contribuição de Lück (2011, p. 63) acerca da postura adotada pelos gestores:

complexidade e interatividade dos processos sociais e da interação pessoal, marcada pela dialética entre motivações e interesses pessoais de um lado, e valores e necessidades sociais, de outro, cada situação tem sua própria dinâmica e movimento. Como tais, crises, ambiguidades e incertezas são consideradas como ocorrências naturais desses processos, servindo como elementos de aprendizagem e construção de conhecimento (LÜCK, 2011, p. 63).

Isso não apenas é capaz de gerar novos patamares de desenvolvimento de estratégias de ação pedagógica, mas pode tornar o que se pode considerar “elementos mobilizadores de energia para a ação” (LÜCK, 2011, p.63), utilizáveis na atuação do gestor escolar, com vistas a criar formas e condições de desenvolver respostas, que posteriormente podem vir a se transformar em protocolos a serem usados nas situações de mediação.

Por outro lado, emerge também nos relatos a reflexão de que a formação teórica não pode ser abandonada. Ao contrário, ela deve ser contínua e, mais que isso, autoproduzida. Ao gestor cabe estar sempre em busca de informações, de formação que o permita desempenhar e cumprir sua função de modo satisfatório aos olhos da comunidade interna e externa à escola e aos seus próprios olhos. Constata-se tal visão nas palavras de Beatrice, Michela e Letizia:

[...] Eu leio bastante. Eu gosto de assistir vídeos [sobre gestão]. Assisto muita coisa que se relaciona com a questão aluno-professor, aluno-aluno. **Eu tive que ler muita coisa sobre isso** (Beatrice).

Primeiramente, a gente precisa gostar de estudar, a gente precisa estar lendo, participando das formações que a Secretaria passa para a gente... **cabe a cada um de nós ir atrás, ir buscar**, porque precisamos estar informando para eles as problemáticas que a gente tem dentro do nosso ambiente de trabalho (Michela).

Todos **os cursos que pude fazer para aprender mais sobre gestão, eu sempre fiz**, e continuo fazendo (Letizia).

Nos relatos, emerge a ideia de que aos gestores é possível, por meio dos cursos oferecidos por ambas as Secretarias, compreenderem qual seria o seu papel frente à gestão da escola, inclusive distinguindo sua atribuição daquelas orientadas à coordenação e à gestão financeira, respectivamente.

Nos mesmos moldes, a mediação que possui um caráter intuitivo e imediato, diante das diversas facetas que o contexto da escola como âmbito profissional do gestor apresenta, ganha contornos mais específicos quando tem como propósito a gestão de conflitos que emergem da natureza relacional que é própria da escola.

Com isso, é possível afirmar que os gestores, ao refletirem sobre sua prática, compreendem como a mediação pode auxiliar na gestão de conflitos no cotidiano escolar e como pode ser relevante no apoio à tomada de decisões para prever ou superar futuros conflitos.

Quadro 11 - A preparação para atuar de forma mediadora como gestor

Tipos de Formação	Forma de Aquisição	Críticas	Pontos positivos
Formação técnica (foco em gestão pedagógica, administrativa e gestão financeira)	Oferecida pelo Poder Público	Ausência da inclusão da gestão de pessoas, incipiência.	Estímulo à autoformação (formação contínua)
Formação Intuitiva da mediação	Ocorre no dia a dia da gestão, no ("chão da escola", aprendizado no fazer cotidiano)	Improvisações, ausência de protocolos, ambiguidades, incertezas e conflitos	Criação de um repertório, forma de apoio à tomada de decisões para prever ou superar futuros conflitos, estímulo à criatividade gerencial

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 11 expõe as formas pelas quais se dá o processo de preparação dos gestores escolares para atuar como mediadores, os pontos negativos e os pontos considerados positivos de cada forma preparatória.

4.4.3 Os tipos mais comuns de conflitos presentes no cotidiano da escola e da gestão escolar

É de conhecimento geral que onde existe interação entre sujeitos com capacidade volitiva é natural a ocorrência de conflitos. Todavia, a natureza desses conflitos varia de acordo com o contexto onde ocorre a interação. Na escola, os conflitos mais comuns giram em torno de questões administrativas, pedagógicas e humanas. Ressalta-se, porém, que estas últimas, conforme os gestores pesquisados, estão na raiz dos conflitos que ocorrem nas outras instâncias. Em consequência, tais conflitos exigem do gestor uma mediação também administrativa, pedagógica ou humana.

De acordo com os relatos, normalmente os conflitos são causados pela implementação de medidas novas ou já previstas que partem do âmbito administrativo da gestão, notadamente aquelas de curto prazo, provenientes da Secretaria e que envolvem pequenas ou grandes rupturas nas práticas dos sujeitos componentes do contexto escolar. Nesse sentido, os conflitos referem-se a desobediências, questionamentos, insatisfações, enfim, a interesses individuais ou corporativistas contrariados. Para uma classificação dos conflitos citados pelos gestores, tem-se uma diferenciação que abrange o âmbito direto: a) conflitos administrativos; b) conflitos relacionais e c) conflitos pedagógicos. É possível também diferenciar os sujeitos dos conflitos conforme estejam relacionados ao exterior da escola, originados pela relação desta com o seu entorno, e os que provêm da própria comunidade escolar.

Quando se considera o ambiente interno à escola, dois aspectos precisam ser observados no que se refere aos conflitos, sejam eles administrativos, relacionais ou pedagógicos. O primeiro aspecto diz respeito às situações clássicas ou típicas escolares, como às relativas ao currículo, às expectativas dos pais, às políticas educacionais postas pelo poder público para o funcionamento institucional e a eficácia escolar, às situações de aprendizagem de maneira geral e ao desempenho frente às outras instituições de ensino com as quais compartilha características, conforme Coelho (2015). O segundo aspecto refere-se ao clima e à cultura interna à escola, a qual não apenas reconheça, mas afirme a diversidade nela existente, as responsabilidades administrativas e o desenvolvimento das atividades educacionais, conforme Thody *et al.* (2007).

Do ponto de vista da relação física da escola com o exterior ou entorno, muitos conflitos provêm das características socioeconômicas da comunidade onde está inserida a escola. A influência do entorno torna possível o ambiente escolar se constituir no espaço onde as diferenças explodem e as práticas cotidianas repercutem, uma vez que a escola existe em função de uma “clientela específica” (Monalisa, Giulia, Guido, Luigi, Michela) e adjacente a ela. Isso se explica, no caso em estudo, porque a educação pública se constitui em direito social básico, portanto, posto ao atendimento das populações que recorrem ao poder público para provê-lo (Pietra, Monalisa, Giulia, Guido, Luigi, Michela, Letizia).

Nesse sentido, os relatos ratificam como o contexto escolar desencadeia a emergência de conflitos no cotidiano da prática do gestor escolar:

Nossa escola era uma **escola de periferia** e, nessa localidade, a gente tem muitos conflitos com relação a uso de drogas, então nossa clientela é muito voltada com tornozeleira [eletrônica], ordem judicial e assim vai [...] (Michela).

[...] O que eu encontrei? Encontrei uma escola [...] com muitos problemas de alunos, **alunos fazendo uso de droga na escola**, né? Aluno fazendo, **traficando dentro da escola, aluno possivelmente armado dentro da escola**. [...], inclusive eu já cheguei a recolher arma de brinquedo, revólver de brinquedo que parecia de verdade (Luigi).

[...], mas eu lhe digo bem aqui que **os conflitos de fora terminam entrando na escola** e que a gente termina se envolvendo e resolvendo coisas do próprio bairro, não é nem da escola, é do bairro mesmo (Monalisa).

Para conflitos que envolvem a relação com o meio onde a escola está inserida, a mediação ocorre inicialmente na instância administrativa, em seguida na instância relacional e, por último, mas englobando as duas outras, na instância pedagógica.

Como exemplo de conflito que envolve a relação da escola com o seu meio de inserção sob o ponto de vista administrativo, Monalisa relata que propôs a abertura da escola nos finais de semana para a comunidade do entorno, fossem ou não seus alunos: “[...] nós temos uma quadra poliesportiva lá na escola que tem vários grupos que frequentam [...]” (Monalisa). Do relato, pode-se inferir que o intuito original seria estabelecer uma parceria com a comunidade, a fim de evitar a invasão da quadra poliesportiva que há no interior da escola e, em consequência disso, evitar danos ao patrimônio físico dela: “Passei quase seis anos labutando, implementando medidas para a comunidade entender [...] que **a escola tem os espaços que vão ajudar a comunidade**, mas que tem que ter o uso racional dos espaços públicos...” (Monalisa). Com isso, a administração buscou mediar de forma simultânea a solução para dois problemas: o primeiro, fato muito comum em escolas da periferia e que deu causa ao projeto de abertura, foi a contenção da invasão da escola e sua depredação por pessoas estranhas a ela; o segundo foi a utilização da quadra em dias de folga escolar semanal (fins de semana), de modo que os alunos da escola e de outras também pudessem ficar ocupados, evitando-se o contato com práticas nocivas e até ilegais,

previsão contida em programas governamentais aplicados a muitas cidades pelo país, como o *Programa Escola Aberta*⁷.

Analisando o mesmo caso relatado, desta vez sob o ponto de vista relacional, a mediação passa pela capacidade do gestor em desenvolver um diálogo com as lideranças locais, atraindo a parceria da comunidade. O intuito foi mostrar a ela que prejuízos causados à escola, sejam ao espaço físico, sejam à normalidade das atividades, são, antes de tudo, um auto prejuízo provocado pela tensão ou interrupção da formação, da instrução e do atendimento aos alunos, sua clientela (Michela, Monalisa, Letizia, Domenico).

Por fim, quanto à dimensão pedagógica da mediação, para os gestores, quaisquer conflitos administrativos, pedagógicos ou relacionais que surgem em função da inserção espaço-social da escola precisam ser transformados em situações de aprendizagem. Essa aprendizagem ocorre não apenas de forma pontual, considerando a questão em si que tenha gerado o conflito, mas numa abordagem mais difusa, alargando os horizontes da atuação da escola e da gestão sobre aspectos de cidadania e da vida em sociedade. Portanto, tais conflitos pedem a condução da mediação pedagógica. A título de ilustração são apresentados os relatos de Domenico e Monalisa, a seguir:

[...] A questão do *bullying* foi trabalhada por um ano pela comunidade escolar, na forma de atividades que envolviam tanto a escola quanto a comunidade. **Transformamos um problema que é gerador de violência em aprendizagem para a vida dos alunos**, envolvendo a comunidade e as lideranças. Foi muito positivo (Domenico).

[...] porque a gente tem no calendário lá a Semana da Paz, onde a gente faz várias atividades voltadas *pra* [sic]...**porque o bairro é um pouco violento**, tem toda essa história...e **aí na minha gestão eu desenvolvi, botar no calendário a Semana da Paz**. Aí, a gente faz caminhada, a gente faz projeto, enfim... (Monalisa).

⁷ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda, oferecidos aos estudantes e à população do entorno. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e conta com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (Fonte: Ministério da Educação). Informação disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta> >. Acesso em: 3 fev. 2022.

Sob a ótica relacional, como citado, os conflitos são mais frequentes e muitas vezes são causados por questões alheias à atividade educativa da escola. Para os gestores, as questões que levam a esse tipo de conflitos estão relacionadas aos processos humanos de interação: ruídos e falhas na comunicação, choque de interesses e valores, consequências da etapa biográfica em que a maior parte dos alunos se insere e que irrompem naturalmente ao encontrarem ocasião em espaço específico de longa permanência de contato, o que Giddens (2012) denomina interação situada.

Segundo os relatos, a maior frequência de conflitos no âmbito administrativo está na relação gestão-professores. Logo a seguir vêm os conflitos envolvendo a relação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-gestão, família-professor, família-gestão. Nas últimas colocações, situam-se aqueles que envolvem comunidade-gestão e funcionários-gestão.

Em uma de suas falas, num episódio já citado, Lorenzo relatou um fato ocorrido para ilustrar o conflito da relação aluno-professor. A origem fora a questão administrativa no que tange à indumentária da aluna, a qual contrariava a norma da escola. Nesse relato, é trazido um exemplo simultâneo de conflito entre professor-aluno, professor-gestão e professor-família:

[...] a menina chegou para fazer a prova, parece que ela não estava vestida adequadamente, a professora achou que a forma que ela estava vestida não era *pra* [sic] entrar na sala de aula e fazer a prova, e **ela entrou em conflito com a professora**. A professora colocou-a para fora da sala de aula, só que aí ela veio para a secretária, e a secretária deu total apoio à professora, e a menina ficou lá desolada. Então eu cheguei para a menina e conversei com ela: “Olha, vamos, eu lhe levo na sua casa, você vai lá, troca de roupa e eu volto, a gente retorna *pra* [sic] escola e você faz a sua prova. Se não quiser ir para a sala de aula eu faço bem aqui no pátio com você a prova”. Só que, nesse intercurso, eu fui *na* [sic] casa dela e retornei com ela vestida adequadamente para fazer a atividade. Nesse intercurso, quando ela voltou, **a secretária achou que eu passei por cima da autoridade dela e da professora**, e não aceitaram, as duas, que a menina fizesse a prova. Aí, a menina voltou *pra* [sic] casa chorando e **aí, lá vem a mãe!... Aí teve um bate-boca da secretária com a mãe** [...] (Lorenzo).

Segundo Lorenzo, a situação tivera início na sala de aula e dela evoluíra para a gestão. Contudo, a solução encontrada pelo gestor causara outro conflito, desta feita

na forma de choque de autoridades entre a ordem dada pela professora e a secretária e a contraordem dada pela direção. Por último, envolveu-se a família no conflito, dado que a mãe da aluna, diante daquela situação, fora até a escola para “tirar satisfações” com a professora.

Considerando-se o ponto de vista pedagógico dos conflitos, estes envolvem basicamente a relação entre duas ordens de sujeitos: gestão/ professor e gestão/família. Nas situações conflituosas entre gestão e professores, dentro do âmbito das questões administrativas, as mais frequentes correspondem ao descumprimento do Regimento da escola, à insatisfação com a organização de horários elaborada pela equipe gestora ou ao atendimento de novas diretrizes oriundas das duas Secretarias. Há aqueles conflitos que sugerem ao gestor adotar uma postura de complacência, em que, por corporativismo, abrandaria ou ignoraria os pontos acima destacados. Seria o que Letizia denominou o “ônus *negativo* [sic] da gestão”: não dar tratamento diferenciado a ninguém, independentemente de quem seja e a que grupo pertença.

Os gestores relatam situações das quais emergem os motivos dos conflitos com a gestão, como professores descontentes com os horários de suas aulas, portanto, resistindo ou não cumprindo suas obrigações profissionais ou reclamando da extensão do horário de aulas, a mando da Secretaria:

A SEMEC, em 2017, mudou a carga horária dos professores de Português e Matemática. Os professores ministravam 12h/a de interação com os alunos e as outras [eram] extraclasse. Em 2017 eles passaram a ministrar 13 horas e o restante da carga horária somente *pra* [sic] questão de planejamento. Aí essa norma foi imposta para todas as escolas e a nossa escola não ficou de fora. Aí, **a gente foi implementar essa norma na escola, e essa professora não aceitou...** E aí, a gente foi conversando, dialogando, tendo várias reuniões, tentava explicar por que que aquilo tinha mudado, **mas ela colocou na cabeça dela que era uma decisão minha, da gestora e não da Secretaria.** E eu tentava mostrar para ela que era uma decisão da Secretaria, que eu como administradora estava lá só *pra* [sic] executar e que os professores tinham que cumprir aquilo, e então, por conta disso, a professora começou a insuflar a equipe para não dar essa uma hora aula a mais, *pra* [sic] na hora que acontecer essa hora aula todo mundo evadir-se da sala de aula, deixar os alunos e ficar a cargo da gestão ver o que ia fazer com esses alunos. [...] (Monalisa).

E quando eu assumi aqui a escola, eu sonhava trabalhar na escola de tempo integral porque eu já tinha muito conflito com alguns professores **porque eu sentia que o professor da escola pública, ele não era um professor que verdadeiramente se preocupava**

com a escola pública. A grande maioria, eles se preocupam mesmo é só em ganhar dinheiro, só em **ter o “bico” lá** e ganhar aquele trocado a mais, mas ele só se identificava quando era escola particular porque ele sabia que exigia mais, e essa exigência ele era obrigatório a cumprir (Beatrice).

[...] Até aqui mesmo, professores de escola particular, **botei na cabeça deles. Eles tinham aquele negócio de escola particular e escola pública.** [Eu disse para eles:] “Moço, esqueça isso! Não existe escola pública e nem particular, existe escola e responsabilidade do professor. Eu não acredito que um médico que atende lá no [Hospital privado] São Marcos vem aqui para o [Hospital público do] Promorar e será outro médico. Ele tem que ser o mesmo médico. Escola é escola, ela é pública, ela é particular, mas é escola. **Acaba com isso! Entendeu?”** (Guido).

Da mesma forma, Romeo relata situação que envolve não apenas o descumprimento, mas também o corporativismo que preside o comportamento de professores em relação à gestão, o que é reforçado pelo relato de Monalisa:

O professor da escola era rotulado como aquele professor que não gostava de dar aula. Aí, por tanto atestado que ele colocava na escola, **então quando acontecia uma coisa de verdade com ele**, a gente ficava na dúvida. **“Será se ele realmente tá [sic] com isso?”** (Romeo).

[...] foi justamente no início da gestão, quanto teve que mudar a cultura da escola. Então, como a escola tinha uma cultura de atraso, de entrar a hora que quer, de fazer o que quer, e planejar do jeito que quiser, a gente foi tentar mudar isso. **No início, tinha um grupo de três professores que eles começaram a achar que era perseguição minha**, que era invenção da minha cabeça, “Eita, *Monalisa*, tu vais registrar essa falta?” [e eu respondia]: “Eu vou registrar a falta.” E aí, eu registrava. Final do mês, resumo da ópera: finalzinho do mês, desconto nos contracheques. Aí, para quem vinham? Quem que levava a “*lapada*” toda? O diretor! E aí vinha **“Mas por que você mandou minha falta?”**, *ta-ta-ta...* e eu tentando demonstrar “Gente, não é uma atitude minha. Aliás, não é uma decisão minha, a atitude de enviar é sim, minha, porque **é uma atribuição do diretor informar, se você não ministrou eu tenho que informar**” (Monalisa).

Os conflitos que ocorrem entre professores e alunos, gestão e alunos ou gestão e família são desencadeados pela não aplicação do Regimento escolar. O exemplo dado por Beatrice refere-se à relação professor-aluno:

Teve uma situação que a professora lá em sala de aula, *né* [sic]? Conversando, dando a sua aula, um aluno tirou uma brincadeira lá com a professora **e a professora na hora só revidou, né** [sic], a brincadeira. Não gosto nem de repetir que nomes foram trocados, e

aí, na verdade eu tive que chamar a professora aqui na sala. Na verdade, ela tirou o aluno da sala de aula, né, porque ela, no direito dela disse: **“Ou ele sai ou eu saio!”** E aí, claro, o aluno se recusou a sair... e eu tive que ir lá na sala. Ela simplesmente saiu da sala, veio até aqui e disse que, se o aluno não saísse, ela não continuaria a aula dela [...] (Beatrice).

De modo similar, apresentam-se relatos acerca de conflitos que ocorreram pela resistência dos alunos em obedecerem às normas da escola:

[...] eu estava muito incomodada com a questão do uso do celular na escola, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Eu lembro que eu chegava em sala de aula *pra* [sic] fazer o monitoramento das salas e o professor estava no celular, e os alunos estavam. E aí eu fiz uma grande reunião, primeiramente com os professores, falei, e eles entenderam, enfim, deixaram o celular *pra* [sic] uso pedagógico inclusive os que usavam [diziam] “Ó, Monalisa, vou usar o celular hoje.” Beleza! Resolveu. **Já os alunos, foi, assim, bem difícil.** E aí, eu sei que a gente baixou uma portaria, e a maioria dos pais da escola acataram a decisão. E aí, um belo dia depois da portaria, **eu saí recolhendo celular ainda com uso indevido.** E aí, eu cheguei até com uma brincadeirinha, que a escola estava instalando o *wi-fi*, que estava precisando de celular *pra* [sic] botar as senhas, e que, “Por favor, quem tiver com celular bote *pra* [sic] fora”. Aí quando eu fiz esse gesto foi, assim, centenas, eles botando celular *pra* [sic] fora*ta-ta-ta-ta*, eles botando celular *pra* [sic] fora, e eu recolhendo na caixinha, “Vou levar para Diretoria *pra* [sic] estar colocando as senhas, não se preocupe, não”. Quando terminou eu só fiz avisar: “Olhe, tem aqui o Regimento da escola, existe essa portaria, foi feita reunião com os pais, celular é proibido, então, todos esses celulares só serão devolvidos se o pai vier buscar na escola”. Ah, isso foi um alvoroço na escola! **Confusão!** (Monalisa).

Outro relato da mesma gestora se refere a conflitos que opõem gestão e família, quando os interesses desta não encontram eco nas ações promovidas pela direção escolar, tais como regras básicas de acesso e respeito aos horários:

[...] eu lembro que o que mais me incomodava era, quando eu entrava em sala de aula e depois de vinte, trinta, quarenta minutos depois entravam vários alunos, e eu não conseguia ministrar o conteúdo porque os alunos ficavam entrando, entrando, e eu reclamava aquilo sempre para a outra gestora e aquilo nunca chegava a uma solução. E aí eu disse: “No meu primeiro dia de gestão eu vou controlar esse portão. Eu vou revolucionar essa escola! Essa escola vai ter horário *pra* [sic] entrada, vai ter que ter horário *pra* [sic] saída, os alunos vão ter que aprender que aqui tem norma!”. E isso é uma coisa que parece tão simples, mas [...] foi bastante suado *pra* eu alcançar isso. Eu lembro que, no meu primeiro dia, eu cheguei muito cedo *na* escola [sic] *pra* [sic] receber os alunos. Aí, eu recebendo os alunos, quando deu

7h10 fechei o portão. Pedi para o agente de portaria “Feche o portão”, e aí virei as costas e fui resolver as coisas da escola. Quando penso que não, o agente de portaria me chama, e todo nervoso: “Professora, tem um pai lá fora e ele tá [sic] muito alterado!”. E aí, eu lembro que tinha uma menina que estava, assim, segurando na grade da porta querendo entrar e ele [disse] **“Você não vai abrir o portão pra minha filha, não?”**, e aí eu [disse]: “Pai, é o seguinte: hoje ela não vai entrar na escola porque o horário da entrada é *sete horas* [sic], então significa dizer que ela tem que estar pelo menos dez minutos antes de sete horas”, [o pai retrucou] “Ah, mas já são sete e...”, [eu o interrompi] **“Pai, a gente dá tolerância de dez minutos, se o adolescente, a criança não chegou nessa tolerância, infelizmente hoje ela não vai poder assistir aula, e eu acredito que amanhã ela vai acordar mais cedo, ela vai observar o horário da escola...”**. E, de repente, o pai, louco, entra no carro e [diz] **“Eu devia lhe dar três tiros!”** [risos] Isso no primeiro dia! Aí eu fiquei assim, eu fiquei estática... Se ele me der [os tiros] aqui, já foi! No meu primeiro dia já vou morrer! [risos] ...mas eu lembro que fiquei com meus *olhares* [sic] fixos que era *pra* [sic] ver se realmente ele estava tirando alguma coisa do carro, mas só foi uma ameaça (Monalisa).

Nos dois relatos, o conflito expressa não apenas o fato de os alunos oferecerem maior resistência em obedecer às normas da escola, mas reflete também o comportamento contraditório da família. O choque entre a cultura da escola e a cultura familiar poderia ser compreendido como um ponto de atrito entre as duas instituições sociais, opondo-se à função da escola no processo de socialização secundária dos indivíduos (GIDDENS, 2012), adaptando-a ao interesse da segunda.

Sob a perspectiva pedagógica, os conflitos mais frequentes são os que opõem a gestão à família e a gestão aos professores. A forma mais comum corresponde a questionamentos e desmotivações, respectivamente.

Quando os sujeitos envolvidos são a gestão e a família, as discordâncias se materializam em questionamentos de medidas que, aos olhos não especializados dos pais, aparentemente dão tratamento inferior aos filhos-alunos ou significam negligência da gestão. Contudo, conforme explicam os gestores, as medidas normalmente têm justificativa embasada em processos didático-pedagógicos e visam assegurar o sucesso das atividades escolares:

Principalmente nas turminhas de primeiro ano que as crianças são menorzinhas, estão no período de alfabetização, a Secretaria pede que a gente faça... Mesclar... os alunos que tenham um rendimento melhor ficam numa turma e os alunos com rendimento um pouco abaixo ficam em outra turma. **Teve um caso de uma mãe que não tinha aceitado que a criança dela tenha ficado naquela série ‘dita’ inferior.** Ai, a gente colocou essa criança não porque ela era inferior,

mas porque ela era a mais inteligente da turma e **a professora a selecionou para ser tipo uma tutora naquela turma**. Aí, a gente mostrou *pra* [sic] mãe que, apesar de que a gente faça um trabalho de conscientização, as próprias crianças se rotulam e aí, a gente teve que mediar também esse conflito junto com a mãe... “Por que minha filha está naquela turminha se ela é inteligente, faz todas as tarefas, já sabe ler?” (Romeo).

[...] a escola não estava funcionando em tempo integral, só estava funcionando de tarde, e aí a gente recebia muito pai na escola, e com as informações que alguns pais chegavam, diziam assim: **“Como é que está funcionando? Por que o meu filho não está estudando? Que hora que tem aula mesmo?”**. E aí vinham aquelas indagações (Beatrice).

Por outro lado, às vezes os relatos trazem conflitos que têm origem na família e provocam atrito com a gestão:

Para você ter ideia, teve fatos que surgiram dentro da escola que eu tive que ir até a casa do aluno porque **chegou queixa que a aluna estava sendo torturada pelo padrasto** [...] (Romeo).

A senhora tá é longe de imaginar o tamanho da violência doméstica que existe nas famílias, a senhora está longe de imaginar. A família pobre, às vezes, você *presencia ela* [sic] nas ruas porque não tem praticamente casa para esconder os conflitos. Os ricos estão detrás dos grandes muros, mas acontece. Tá aí [sic] o caso do *Jairinho*⁸, né? Mas esse caso de violência doméstica nas famílias é comum. Às vezes a gente conversa com os pais daqui e eles já se acostumaram com isso. “Ah, mas ele fez isso e isso e por isso que torci o braço dele”. “Minha senhora...”. É comum (Guido).

De forma similar, nos relatos emergem conflitos protagonizados pela gestão e pelos professores. Enquanto a gestão aparece defendendo o Regimento, o projeto político-pedagógico da escola ou a Secretaria, os professores aparecem resistindo a abandonar práticas arraigadas:

[...] Quando a gente tem uma situação que é colocada pela Secretaria. Por exemplo, de um programa vindo da Secretaria que tem que colocar dentro da escola e **muitas vezes esse programa não é aceito pelo professor** (Romeo).

⁸ O Caso Jairinho trata-se de caso nacionalmente veiculado que causou comoção geral pela morte do menino Henry Borel, de 4 anos, filho da professora Monique Medeiros, ocorrida no dia 8 de março deste ano. De acordo com a denúncia, ele foi vítima de torturas feitas pelo padrasto, o ex-vereador Jairo Souza dos Santos Júnior, o Dr. Jairinho, no apartamento do casal, localizado na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Informação disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/julgamento-do-caso-henry-borel-continuara-em-dezembro-no-rio>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Nesse caso específico, além da manifestação da discordância, em que cada grupo defende seu ponto de vista, é comum manifestar-se também a desmotivação do grupo docente, o que pode gerar prejuízos ao desenvolvimento das atividades educativas da escola.

[...] às vezes, alguns componentes do grupo [docente] não enxergam essas coisas boas. **Ficam ali, presos nas coisas difíceis, nas dificuldades**, aí, a **gente precisa ser um pouco mais categórico** no sentido de que a gente tem as possibilidades de continuar avançando (Luigi).

Alguns relatos revelam como fonte do conflito o tratamento dispensado à escola pública por parte de professores que atuam paralelamente na rede privada, ponto de discordância com o gestor:

[...] teve um professor que **era professor renomado, de escolas, daqui de Teresina, escolas mesmo alto nível, porém chegava na [sic] escola ele não queria dar aula, e ele faltava**. Faltava *muuuuito*. Aí eu disse: “Meu Deus, como é que pode? Quer dizer que o professor, ele dá aula lá *pra* [sic] elite, mas quando chega aqui que é *pro* [sic] pessoal que é pobre, ele não tá *nem aí*? Isso não tá [sic] certo.” Eu prefiro estar lá, ajudar o pobre a revolucionar, a transformar a vida, porque a elite já, enfim, mas ... é uma questão de ideologia. [...] Resumo da ópera: o professor faltou um mês, dois meses, três meses, levou o caso até para a Procuradoria do Município, ele perdeu o emprego, foi exonerado. *Professorzão* famoso! Foi exonerado da escola. E depois conversando com uns colegas, ele se encontra com uns colegas e diz: “É, aquela diretora ali é cascadura. Ela bota mesmo o povo *pra* [sic] correr da escola dela.” [risos] mas, assim, não é que a escola é minha [...] (Monalisa).

A desmotivação pode ser gerada por diversos fatores, dentre os quais os gestores destacam: a desvalorização (financeira e social) do trabalho docente, as pressões das Secretarias por números positivos e fatores oriundos da pandemia do Covid-19. Sobre este último fator, infere-se que a desmotivação tem origem na forma improvisada como tiveram que aprender a lidar com uma didática completamente nova para eles, mediada pela tecnologia da informação, na carga extra de trabalho que a adaptação ao contexto exigiu e nos baixos resultados obtidos no processo).

[...] nem sempre eles [os professores] colaboram com a escola de fato... escola noturna, e ele já vem de uma lida diária de outras

instituições, chegou a noite **é só para cumprir tabela para receber o contracheque** [...]. A gente em sala de aula é bem mais complicado, e eu sinto, assim, que é a realidade do professor é muito difícil, é muito, muito delicada (Lorenzo).

[...] muitos [professores] não se sentem valorizados. **A gratificação que recebemos é a mesma de 2009.** ...Isso termina machucando muito o professor, que queria ser um pouco mais valorizado (Domenico).

[...] aqui a gente aqui em Teresina, a gente tem uma corrida bem louca, assim, pela nota do IDEB, tanto é que os resultados estão aí. A gente tinha umas reuniões, assim, bem difíceis, *pra* [sic] levar resultados e, se não levar resultados, tinha que explicar por que não, e levava... e eram reuniões bem difíceis que a gente **tinha que trazer para a escola as cobranças, as demandas, mas passar [as cobranças] com um certo “filtro”, porque senão a galera [os professores] também não aceitava, né?** (Luigi).

Sob o ponto de vista do contexto excepcional da pandemia do Covid-19, os gestores já haviam feito certa previsão dos conflitos. Estes eram de certa forma naturalizados, compreensíveis, como emerge no relato de Luigi:

[...] [o conflito] foi sobre o estabelecimento de metas. A gente no final do ano já pensa nas metas para o ano seguinte, já para o ano de 2021. Aí, **o contexto complicado né, o ano de 2020, bastante atípico, complicado, professor desgostoso**, dizendo que os meninos não aprenderam e não sei o quê, e outros professores mais otimistas, “Não, mas a gente vai conseguir e não sei o quê” ... e aí gerou até um meio de... estresse (Luigi).

Dentre os conflitos que têm como causa a discordância entre gestão e professores, Domenico relata a postura de uma professora contrária ao que foi definido pelo Conselho de Classe. Tal assembleia se reúne ao final do ano e avalia, de forma conjunta — gestor, coordenação pedagógica e professores — caso a caso quais alunos serão aprovados ou reprovados. Os primeiros terão uma oportunidade de prosseguir, submetendo-se aos estudos de recuperação escolar, enquanto os segundos ficam retidos na série. O estabelecido é de que o aluno só pode ficar retido em duas disciplinas, a partir de “um olhar diferente para as justificativas” (Domenico). Contudo, a citada professora, embora ausente à reunião do Conselho de Classe, decidiu, de modo unilateral e contrariando a decisão coletiva de “dar uma chance a um aluno” (Domenico), reprová-lo, rebaixando a nota que ela mesma lhe havia atribuído anteriormente. Essa nota faria o aluno ficar retido em três disciplinas com

notas negativas: “Aí, eu fiquei chateado com aquela história. [...] eu e a coordenadora pedagógica, fomos lá e corrigimos o erro que ela tinha cometido” (Domenico).

É, todavia, no âmbito dos conflitos relacionais que emerge o maior número de situações, segundo os relatos dos gestores pesquisados. As palavras de um gestor resumem os problemas que são vistos como conflitos relacionais: “Assim, problema é conflito, mas [é] o seguinte: no final da história **são convivências**” (Guido). No que tange aos pares de sujeitos envolvidos nessas situações conflituosas, estes são formados por professor/aluno, aluno/aluno, professor/família, gestão/professor e gestão/família. Como dizem as gestoras:

Nossos conflitos não estão voltados apenas para alunos, mas também professores, funcionários, comunidade (Michela).

A gente tem conflito de tanto jeito. [...] É de tanto jeito! [...] **Em todas essas relações interpessoais aparece algum tipo de conflito** (Pietra).

Quanto às causas, estas variam conforme os interesses se chocam. Para os conflitos entre professor e aluno, os relatos revelam situações de desrespeito, ora por parte do aluno, ora de forma mútua, e relatam também situações de indisciplina:

[...] E aí uma aluna que os professores vinham sempre falando: “Eita! Mas essa aluna é grosseira! Quando manda a gente sair [diz] ‘**Sai do meio, professor!**’” **Respeito é fundamental**, né [sic]? [...] (Giulia).

E aí, os professores participaram do Conselho [de Classe] e vários disseram que não tinha condição. **Ela [a aluna] gritava e mandava os professores calarem a boca** (Michela).

[...] E aí, começou **os professores a trazerem problemas**. “Professor, esse menino aqui [fez] assim, assim, ‘assado’... tinha chamado aqui para conversar individual e tal e tal uma vez, duas vezes [...]” (Guido).

Nos casos relatados acima, percebe-se que a cobrança dos professores em relação à postura dos alunos é por respeito no trato pessoal ou pelo estabelecimento da autoridade dos docentes. As queixas concentram-se na forma como os alunos reincidem em práticas que não consideram a posição do professor como aquele que orienta, disciplina e corrige faltas comportamentais, como parte da função que lhe foi atribuída socialmente.

[...] Teve o caso de **uma professora chamou o aluno de “veado”**. Não chamou especificamente, mas na sala de aula repreendeu o menino na frente de todo mundo. A turma caiu na gargalhada, e todos entenderam que ela estava falando da sexualidade do aluno. Foi outro bafafá! Menino botando dedo na cara da professora, um bocado se levantou e foi na minha sala e foi um *auê* danado!... [...] o aluno se sentiu ofendido (Domenico).

A situação relatada por Domenico traz um conflito em que a postura da professora vai de encontro ao interesse da própria escola. Como a instituição que propala o respeito ao Outro para a convivência social, a quebra dessa expectativa pela docente desencadeou um rol de problemas a serem resolvidos no âmbito da gestão.

Quando se referem aos conflitos aluno/aluno, os relatos trazem situações relacionadas a dois âmbitos distintos: as que envolvem fatores externos à escola e as que envolvem o cotidiano do espaço escolar. As primeiras são resultado de situações vividas anteriormente, em outros espaços de convivência social, como a vizinhança e as “disputas românticas” (grifo nosso) e, conforme relata uma gestora, estão ligadas à “fase da transição dos hormônios” (Monalisa), uma vez que parte considerável da clientela das escolas é formada por adolescentes. As segundas incluem situações de *bullying* ou desavenças sem motivos aparentes:

[...] eram duas alunas da mesma série, *né* [sic]? Uma chegou *pra* [sic] mim dizendo que eu tinha que tomar uma providência, olha que era Ensino Médio, eu tinha que tomar uma providência **porque, quando** [ela] **passava, a aluna “ficava jogando piada nela e aquilo não ia dar certo”** (Giulia).

[...] a gente teve um aluno que ele inicialmente chegou *na* [sic] escola e veio todo de forma, dessa forma que jovens querem viver hoje, cabelo pintado de vermelho, azul, amarelo, com brincos daqui da ponta da orelha até aqui. **Aí, teve** [sic] **alguns meninos que começaram a chamar ele** [sic] **de Pica-Pau**. “Ah, o Pica-pau, chegou!” Ele começou a se irritar com aquilo, e eu só observando e sempre conversando com os outros, “Olhe, vocês não podem estar apelidando seu colega dessa forma”. Eles dizem “Ah, mas ele é o Pica-Pau” (Michela).

Os conflitos aluno/aluno, como enunciado acima, pode ter como motivações questões que extrapolam os muros da escola e se constituem em uma extensão da

vida que se desenvolve na comunidade, tais como questões de vizinhança, por causas diversas.

No início, eu lembro que bem no início da minha gestão, eu lembro que **o pessoal tinha umas confusões lá de fora e traziam pra [sic] dentro da escola**. Principalmente as meninas. Se eu lhe disser que os registros de ocorrência, a maioria é menina. E eu lembro que uma vez eu reuni os alunos por série e fiz uma reunião... [e disse:] “Olhe, eu estou chateada de saber que as meninas é que me dão trabalho nessa escola. Logo as meninas! Vocês não me representam!” [risos]. Eu sei que foi engraçado. E aí, lá quando a gente vai fazer o ...o... organizando os dados da escola, a gente vê que a maioria é menina, elas estão envolvidas em conflitos. Elas estão naquela fase da transição dos hormônios, aí tem aquela coisa de namoro. **Aí, traz lá de fora a confusão pra [sic] dentro da escola** (Monalisa).

[...] A única confusão que a gente tinha **era com as meninas, por causa de namorado**. [...] então, a maioria dos conflitos é que, **às vezes, o colega não é respeitado como gostaria de ser pelo outro colega** (Guido).

[...] **menino de comunidade é sério, é uma coisa assim a se pensar, eles brigam**, eles... às vezes eu já tive que separar menino pelo braço (Lorenzo).

Similarmente, dos relatos emergem conflitos que opõem professor e família. De forma predominante, tais conflitos estão ligados ao tratamento que é dispensado pelo professor ao aluno, às vezes evoluindo para ameaça ou violência. Domenico relata um episódio que causara desconforto não apenas à gestão, mas à comunidade escolar como um todo, numa situação em que uma professora atacara fisicamente um aluno:

Tem o caso de uma professora ótima na escola, professora muito boa, excelente, muito dedicada, muito empenhada, mas ela é muito impulsiva também. [...] E ela tem um filho que, ela é mãe solteira, ela engravidou já trabalhando na escola, e ele praticamente nasceu dentro da escola. Então, ele vai para a escola... tempo integral é como família, então, ele vai para a escola, apesar de alguns funcionários dizerem assim “Mas ela é errada! Ela deixa esse menino muito largado, deveria deixar em casa.” Mas muitas vezes a situação financeira é meio complicada, e a gente vai empurrando ali, e permitindo. Foram permitindo de lá *pra [sic] cá*, e eu também não ia chegar e ir dizendo “Ó, pois tire seu filho daqui [e] bote pra [sic] lá!”. E eu deixei ali. Então, ele brinca com os alunos, com os outros alunos, ele almoça com os meninos, ela vai pegar ele ali rapidinho porque mora perto da escola...Então, é aquela coisa. Um determinado dia, eu só ouvi aquela gritaria, e aí chegaram duas alunas: “Professor, como é que pode? **A**

professora deu um empurrão no menino! O menino caiu no chão e ela ainda foi *pra* [sic] cima dele, **bateu no menino! Professor, não pode!** A culpa foi do filho dela foi que bateu no menino e o menino bateu nele”. E eu: “Meu Deus do céu!” [coloca as mãos na cabeça] Daqui a pouco chegou a mãe [do menino] feito onça. Chegou a tia... que iam dar na professora, que iam a Delegacia. Foi aquele alvoroço! [...]. (Domenico).

O episódio relatado revela não apenas um conflito entre professor e família, mas indica também que as situações conflituosas que colocam tais sujeitos como opositores têm origem em conflitos entre professor e aluno, em situações típicas e atípicas, embora comuns.

Nos mesmos moldes, dos relatos efluem situações de conflito que têm como sujeitos a gestão e o professor. De maneira geral, tais situações referem-se a questões relacionadas à sobreposição de autoridade e a questões de pessoalidade. Esta, em muitos casos, numa presumida perseguição da gestão em relação ao professor, justificada como motivo para denúncias ou situação de constrangimento, em cuja raiz está o descumprimento das normas da escola, corroborando o argumento de que fatores administrativos e pedagógicos explodem em conflitos relacionais. Como exemplos são citados dois casos, o primeiro, por Monalisa, em clara menção à insatisfação dos professores com a atuação da gestora dentro do que é previsto pela legislação como sua função; o segundo, por Lorenzo, diante de uma professora que contrariava a expectativa da comunidade escolar inteira, e ele como gestor cumpriu os ritos adequados para solucionar o problema.

No início, tinha um grupo de três professores que **eles começaram a achar que era perseguição minha**, que era invenção da minha cabeça, e aí eu sei que foi para o âmbito da Secretaria, e da Secretaria abriu um processo administrativo, PAD, e aí depois eles entraram na Justiça, contra a decisão da SEMEC, e a gente teve que ir pra Justiça pra provar que os professores... era, assim, coisas muito graves, de o gestor, no meu caso, fazer o horário, e o professor não aceitar o horário, e ele entrar na turma que ele queria. Por exemplo, você sabe que o gestor vai lotar o professor de acordo com o perfil. Se a professora tem o perfil alfabetizador, logicamente, você vai dar aquela turma para a professora, se você é professora de Matemática, mas você tem o perfil de mais, mais... *pra* [sic] professor de 6º, 7º ano, nós vamos botar você lá; se se você tem mais relação com 7º e 9º, professor que vai trabalhar a questão do IDEB, professor que gosta de trabalhar com o IDEB, então a gente lota de acordo com o perfil. **E esses professores não aceitavam de jeito nenhum. E tinha o horário da escola, tinha que ser seguido**, eles tiravam o nome da frequência, botavam o nome deles, eles entravam na turma que eles

queriam, porque eles achavam que **eu ali não era nada, eles passavam por cima da gestão** (Monalisa).

[...] na reunião do Conselho, essa professora se mostrou, assim, eu acho que ela... **eu senti a discriminação dela em relação também a minha pessoa**, só que eu não *bati de frente com ela* [sic] [...] então, essa situação também foi uma situação que me marcou porque depois eu sei que ela fica falando, a... ela fala: **“Aquele negão que me tirou”**. Aquela coisa que, de fato *não foi eu* [sic] [que] provoquei a reunião do Conselho com representantes dos alunos, com os professores, e toda comunidade para conversar com ela, só que ela se sentiu, é... menosprezada e, de fato, era a minha ideia, era de fato tirar, porque ela... eu via que ela não tinha esse traquejo, ela não tinha esse sentimento de acolher a comunidade. Foi uma questão que gerou um impasse também e que ela definiu por ela mesmo sair, pedir remoção (Lorenzo).

No mesmo sentido, em um relato já apresentado anteriormente, Lorenzo apresentou a situação em que ocorreu um conflito cujo fator desencadeante fora compreendido pela professora como sobreposição de autoridade em relação a ela e a secretária que a apoiava. Na ocasião, uma aluna fora impedida de permanecer em sala de aula por não estar vestida de forma considerada adequada pela professora, e o gestor interveio.

Entretanto, é possível verificar também que é comum os gestores relatarem situações conflituosas nas quais há a oposição de atitudes de professores em relação ao que é estabelecido pela gestão. Isso pode indicar uma sobreposição não apenas de autoridade, mas uma sobreposição de vontades, uma vez que, nos relatos, os gestores apresentam a preocupação de que não é, de fato, sua vontade que deve prevalecer, mas a “vontade” da legislação, através das ordens emanadas do Poder Público, denominadas por Luigi de “políticas educacionais”.

Por fim, quanto aos conflitos que colocam em lados opostos a gestão e as famílias, novamente são identificadas raízes administrativas, ou seja, subliminarmente o conflito residiria na discordância em relação às normas impostas pela gestão, que levaria as famílias ao embate individual ou em grupo. Alguns conflitos relatados beiram

a violência, e os gestores precisaram recorrer ao Pelotão Escolar⁹ ou à própria Polícia Militar para impedir o agravamento da situação:

[...] teve [sic] pais que disseram que **se eu se eu não me aquietar**, se eu não fosse... se eu não, **se eu prejudicasse os filhos deles**... eu digo: “Não, mas eu não vim aqui para prejudicar nenhum filho de vocês!” ... Pois é [responde o pai]: “Não, porque pelo que eu já vi a senhora ficou chateada.” Aí, eu respondo: “Não, ficar chateada é uma forma que eu acho que eu tenho direito porque eu acho que faltou respeito.” E aí, **essa aluna, por conta do regimento, ela foi punida, foi suspensa porque ela me desrespeitou em redes sociais, e lá no Regimento é bem claro** (Beatrice).

O pai do aluno da escola pública, no geral, ele tem pouco conhecimento, então ele tem um **pouco de dificuldade em entender a gente e compreender as leis, as regras da escola...** (Guido).

[...] De repente, já tinha até terminado o expediente da manhã, entra um pai muito revoltado, procurando por mim na escola. Eu já estava até no meu horário de almoço. E aí, o agente de portaria [disse]: “Não, ela está almoçando. Ela não vai lhe atender agora, não!”, e ele [o pai, respondeu]: “Ela vai me atender agora!”, e o filho dele, que era aluno da manhã, chegou chorando, junto com o pai. Aí, eu parei de almoçar, junto onde estava eles, e [disse]: “Pois, não, pai, eu vou lhe atender. O que foi que aconteceu?” ...pensei que tinha sido alguma coisa, uma morte, né, não sei...aí, ele começou a me xingar. Mas foram palavras assim, de baixo calão, assim, na frente da criança, que era aluno da escola. Eu fiquei sem reação porque eu disse “Meu Deus, o homem vai me bater! Ele vai me agredir aqui.” [...] E **o descontentamento dele é porque, na cabeça dele, eu não podia proibir o aluno de usar o celular na escola**. Mas ele também não conseguia justificar por que o filho dele tinha que usar o celular lá na escola. Ele só achava que era errado, que eu era ditadora, que eu era aquilo, que eu queria ser dona da escola. Que eu queria até ser dona do celular dos alunos. [...] Aí, quando o Pelotão Escolar chegou, eles rapidamente chegaram na [sic] escola, aí eles convocaram esse pai, **colocaram ele** [sic] dentro da Diretoria, [o policial] pediu **pra** [sic] **eu pegar o Regimento, pediu para o pai ler**. Olha! [eram] quatro páginas. O pai leu artigo por artigo...*tá-tá-tá*...Eu nunca tinha visto isso na minha vida! [expressão de espanto e admiração] os policiais... **quando chegou na parte do**

⁹ O Pelotão Escolar - Companhia Independente de Policiamento Escolar – CIPE, criada na estrutura organizacional da Corporação, por meio da Lei Estadual nº 6.199, de 27/03/12, é responsável pelo policiamento preventivo e ostensivo nas escolas públicas com circunscrição em todo o Estado do Piauí e vincula-se diretamente ao Comando de Policiamento Comunitário da PM-PI. Outrora denominado Pelotão Escolar, com 23 anos na atividade de policiamento escolar, originou-se no ano de 1992 e pertencia à 3ª/Cia1º BPM, funcionando inicialmente no Centro Administrativo do Estado, na SEDUC. Até meados de 1998, desempenhava o patrulhamento a pé durante a semana em Pontos Base (PB) e, nos finais de semana, em uma viatura VW Kombi-SEDUC, nas escolas estaduais, além dos serviços de guarda da sede da Secretaria e em instalações de outros prédios. A partir do ano de 1999, o Pelotão Escolar passou a realizar o serviço ostensivo de policiamento a pé e em motocicletas cedidas pela SEDUC, nas Unidades Escolares de grande porte. Informação disponível em: <<http://www.pm.pi.gov.br/cipe.php>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

celular, o policial *fez e/e* [sic] ler umas dez vezes: “Leia! Releia!” [fala com ênfase, imitando a postura do policial] (Monalisa).

O episódio narrado por *Monalisa* apresenta dois aspectos que decorrem da natureza interativa do cotidiano da escola. O primeiro reflete a natureza conflitual da interação porque nele há a identificação de uma situação de oposição, a qual pode se dar em virtude das “diferenças de pensamentos, críticas, ou esbarrões acidentais que possam gerar frustrações no outro” (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018, p. 604). No caso da gestão e do pai, acerca de uma norma institucional. O segundo expressa a natureza violenta da interação, uma vez que o uso de expressões verbais ofensivas, características de situações em que o uso da força por parte de um dos sujeitos, tem como finalidade alterar o quadro situacional, por meio de coação, sob a qual o outro é obrigado a prestar obediência (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018).

Por fim, são relatados conflitos entre a gestão e a comunidade. De forma geral, os conflitos se relacionam ao acesso (permitido ou não) ao espaço da escola, por grupos ou por indivíduos. Essas motivações foram ilustradas em dois casos já relatados: o esfaqueamento do motorista do ônibus escolar na escola sob a direção de Pietra, e o impasse envolvendo a abertura da escola para utilização da quadra no período pandêmico, relatado por *Monalisa*.

Como forma de sintetizar os achados da pesquisa, identificados nos relatos dos gestores, o Quadro 12 expõe os tipos de conflitos que ocorrem com maior frequência no cotidiano da escola, classificados segundo o âmbito, os sujeitos neles envolvidos e as respectivas situações desencadeadoras.

Quadro 12 - Tipos de conflitos mais frequentes na escola quanto ao âmbito, aos sujeitos e à situação geradora do conflito

Âmbito do conflito	Sujeitos do conflito	Situação de conflito
Administrativo	Gestão – professor	Descumprimento do Regimento Insatisfação com horários das aulas Desobediência ao horário das aulas Corporativismo
	Professor-aluno	Descumprimento do Regimento
	Gestão – aluno	
	Gestão – família	
Pedagógico	Gestão – família	Discordância quanto aos métodos aplicados
	Gestão – professor	Discordância Desmotivação
Relacional	Professor – aluno	Desrespeito mútuo Desrespeito unilateral Indisciplina

	Aluno – aluno	Questões externas e anteriores (situações vividas fora da escola) <i>Bullying</i>
	Professor – família	Violência verbal Violência física
	Gestão – professor	Sobreposição de autoridade Pessoalidade
	Gestão – família	Violência doméstica Abandono
	Gestão – comunidade	Violência

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Na próxima subseção, em outra frente da compreensão do fenômeno estudado, serão analisados os processos de mediação utilizados pelos gestores diante das situações de conflito que acontecem no cotidiano da gestão escolar.

4.4.4 A mediação de conflitos como desafio à prática da gestão escolar

Como apontado na subseção anterior, os conflitos são situações que ocorrem cotidianamente no ambiente da escola e desafiam a gestão por se colocarem como problemas que exigem uma atuação direta da direção ou como impasses a serem geridos coletivamente. Além disso, os gestores muitas vezes se deparam com situações para as quais não há protocolos, não há previsão teórica, sequer previsão legal para a resolução. Assim, a importância de considerá-las como parte do dia a dia da atuação do gestor deve-se aos impactos negativos que podem trazer ao desenvolvimento das atividades educacionais. Nesse sentido, embora inevitáveis, os conflitos se constituem em um dos eixos para o processo de atuação do gestor, de modo que esta possa ser caracterizada como conciliadora e pedagógica.

Diante disso, conforme Lück (2011), dentro da mudança paradigmática da gestão escolar, abandona-se a concepção limitada de administração, para a qual

Qualquer exceção à normalidade e cumprimento aos modelos, normas e regras corresponde a uma disfunção, a ser coibida com penalidades que vão desde a advertência, até a exclusão. Portanto, segundo esse entendimento, tensões e conflitos devem ser coibidos a todo custo, e penalizados, caso ocorram, sem qualquer preocupação com o entendimento da sua ocorrência e aprendizagem a partir da experiência (LÜCK, 2011, p. 60-61).

Em vez disso, para a autora, o gestor deve adotar uma postura em que a escola, nas suas particularidades, seja capaz de construir de forma singular suas

experiências, ainda que a princípio a situação de conflito não apresente aspectos positivos, mas que possa ser encaminhada do modo mais adequado possível, e da qual possam ser tiradas lições de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Além dos conflitos, é importante chamar a atenção para a mediação como desafio imposto aos gestores na sua atuação profissional. A concepção de mediação adotada nesta seção refere-se ao sentido de conciliação que a ação do gestor carrega. Dentre os aspectos que emergem dos relatos dos gestores acerca da temática, inclui-se a mediação como uma das muitas responsabilidades que lhes cabem. Conforme refletem, mediar é um modo de equilibrar as relações dentro do espaço escolar, harmonizando-o sob a forma de acolhimento das diferentes posições e opiniões, bem como pela necessidade de encontrar uma solução na hora da ocorrência do fato conflituoso:

Essa questão [dos conflitos] é muito séria. Se surge um conflito, você não pode jogar aquilo embaixo do tapete, **aquilo ali tem que ser resolvido**, não pode porque isso aí pode dar consequência à coisa mais séria, sabia? (Giulia).

Nesse aspecto, inicialmente, os gestores entendem a mediação de conflitos como um desafio dentro das suas obrigações. em virtude de não terem passado por uma preparação efetiva dirigida aos conflitos e à mediação. Contudo, estes não são de todo desconhecidos, uma vez que já os presenciaram ou dele fizeram parte como docentes, como profissionais da equipe gestora ou como estudantes.

Merece comentário também o reconhecimento que fazem acerca da impossibilidade de não haver uma previsão que abranja todos os tipos de conflito com os quais se deparam. O cotidiano da escola, no que concerne aos tipos de conflitos emergentes, é de certa forma imprevisível. Nos relatos de Beatrice e Michela é possível identificar essa imprevisibilidade:

[...] **Todo dia tem uma situação que você tem que se organizar e resolver mesmo**, e não pode esmorecer, não, porque se esmorecer, [você] desiste. [...] **Todo dia é uma situação**, às vezes com o mesmo par, às vezes com pares diferentes, mas problemas diferentes que, às vezes, a gente tem que tirar um pouquinho do que já foi feito em outra mediação e tentar ver o que pode ser se aproveitado dali para resolver aquele problema que apareceu de imediato ali. Mas é assim, é aprendendo, estou aprendendo. Não sei ainda, não. Sou mediadora de conflito, não, *tô* [sic] aprendendo (Beatrice).

[...] a gente nunca está preparada totalmente, né? Sempre a gente tem que estar procurando meios de estar exercendo essa função de mediadora **porque a cada instante, a cada momento, a gente vai passando por momentos que a gente precisa estar**, como posso dizer... utilizando maneiras de mediar de uma forma diferente, **nunca a gente está mediando algum conflito ou problema dentro de nosso trabalho igual um ao outro**, sempre você tem que estar... **Os problemas que surgem, os obstáculos sempre são diferentes [...]** (Michela).

Lück (2011) e Libâneo (2001) defendem que cada escola, em particular, possui um clima organizacional que a identifica como única. Para Libâneo (2001), esse clima é resultado da interação que ocorre no seu interior, envolvendo a equipe gestora, os professores, os alunos, os funcionários, e o âmbito relacional externo a essa convivência, constituído pelas famílias e pela comunidade. Portanto, para Libâneo (2001), o clima organizacional escolar vai sendo estabelecido pela aquisição de características específicas a cada escola, formando um conjunto relacional próprio, cujas bases se assentam em elementos culturais internos (crenças, valores, símbolos, significados, práticas), os quais se constituem em maneiras de ver a si e ao mundo, elaboradas socialmente, em conjunto e em permanente construção.

Contudo, mesmo que assuma a gestão de uma escola onde já atue como professor ou como parte da equipe gestora, uma vez principal gestor, estará sujeito às situações inesperadas e cotidianas do contexto em que atuará, frente às características que esse possui. Diante desse quadro, são mobilizadas as competências adquiridas na forma de treinamento ao assumir a gestão ou aquelas trazidas de sua biografia, as quais o permitirão conduzir a gestão em geral e a mediação de conflitos, em particular. Tais competências, adquiridas ao longo da trajetória profissional e às vezes fora dela, são utilizadas como recursos de atuação gestora nos processos de mediação de conflitos, como relata Domenico:

Eu já participava ativamente de outras atividades de liderança, alguma coisa mais na igreja, lidando com pessoas, de alguma forma isso ajudou [...] (Domenico).

Por meio dos relatos dos gestores, reafirma-se que a mediação de conflitos não se constitui apenas em uma responsabilidade funcional a mais, como tantas outras, mas é percebida como uma extrema responsabilidade. Mediar, nesse sentido, pode apresentar dois fins específicos: o primeiro seria atuar de forma diligente, buscando

encontrar uma solução no momento da ocorrência do fato, de modo que as opiniões ou posições opostas não levem ao agravamento da situação; e o segundo seria extrair da situação um efeito pedagógico para os envolvidos no conflito.

É assim, **qualquer conflito que acontece na escola, a gente chama para responsabilidade da gestão**. A gestão tem uma responsabilidade, claro, até *um certo* [sic] ponto. Aí, chega, primeiro assim: a gente conversa com os meninos. **Porque temos o interesse de ensinar para eles como mediar os seus próprios conflitos**. Porque não vão ter escola para sempre e pai para sempre, eles têm que aprender isto (Guido).

Mediar conflito é colocar à prova o seu equilíbrio, o seu psicológico, os seus valores e, conflito, o próprio nome já diz: conflito. Vai trazer você também pra [sic] situação e você termina se envolvendo. **E aí é onde está a capacidade do gestor de pegar aquela situação e transformar aquela situação em algo que vai é... ser solucionado e ao mesmo tempo ela vai promover uma formação** (Monalisa).

A fala de Guido resume bem os dois fins da mediação acima elencados. Quando ele afirma que “qualquer conflito que acontece na escola, a gente chama para responsabilidade da gestão”, está se referindo à sua função mediadora, no sentido jurídico do termo, para pacificar as partes envolvidas. Ao mesmo tempo, também expressa o compromisso educativo da escola em promover o aprendizado como finalidade última para os educandos sob sua responsabilidade, portanto, afirma ser preciso transformar cada problema ou conflito que ocorra dentro do espaço escolar em situação pedagógica. Esses sentidos são reafirmados no relato de Monalisa.

Ressalte-se também que, ao avocar para si a resolução dos conflitos, mesmo os de menor proporção relativos a questões comezinhas, o gestor faz valer sua autoridade. Atua tal como um juiz imparcial que precisa não apenas mediar, mas prover a execução de veredictos, os quais nada mais são que a resposta legal que a função tem o atributo de cumprir:

[...] apesar de ter percebido que a professora errou naquele momento [ao fazer um comentário jocoso em relação à orientação sexual do aluno, constringendo-o em sala de aula], **mas ela percebeu a gravidade do que ela fez**, e aí ela tem duas opções: ou **ela não comete mais** ou ela comete e vai se resolver [...] (Domenico).

Quantas vezes também eu tenho que mediar aqui um conflito que o professor causou lá na sala de aula, e aí vem de lá para cá e eu tenho que entender os dois lados? E aí, a gente tem que ir ponderando a coisa, vendo outra, **colocando cada um no seu lugar e lembrando**

sempre que o professor, ele tem que ter a sabedoria de que ele está tratando com adolescente, o adolescente ainda está em formação, e o professor já tem a sua formação (Beatrice).

A ideia de atuação similar à de um juiz imparcial é exposta nos relatos de Domenico e Beatrice. Domenico o faz de forma velada, ao dizer que as opções da professora eram fazer um ajuste de conduta ou responder legalmente pelo que fez, a partir da ação dele como gestor. Por sua vez, Beatrice lembra que, às vezes, é preciso chamar e colocar cada parte envolvida no conflito em seu “lugar” institucional, no caso o professor.

Finalmente, não custa afirmar a função pedagógica dos conflitos para o gestor conforme a reflexão de Giulia:

[Mediar] os conflitos servem como exercício da prática, já me ajuda a resolver outros. Você em outras situações vai é... [interrompe o exemplo] de aprendizado também, é um momento de aprendizado. Em outras situações você vai saber resolver outros, talvez, né? Não, não se encerra [ali] não, não se encerra, não (Giulia).

Observa-se que o conteúdo pedagógico dos conflitos tem dupla face: aquela que atende à demanda pedagógica dos alunos, orientando-os no seu processo de formação e proporcionando amadurecimento para a convivência social fora dos muros da escola, e aquela que se dirige à atuação do gestor, como prática a ser incorporada em sua trajetória gerencial.

Quadro 13 - A mediação de conflitos como desafio à prática da gestão escolar

Percepções do gestor acerca da mediação dos conflitos	Sentido	Atuação
Equilíbrio das relações dentro do espaço escolar Acolhimento das diferentes posições e opiniões	Desafio	Conciliação das opiniões ou posições opostas para evitar o agravamento da situação Extração de efeito pedagógico [situação pedagógica] Conotação jurídica
Busca de solução imediata	Responsabilidade funcional	Diligência Aplicação da norma legal

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Quadro 13, a mediação de conflitos é caracterizada como desafio à prática profissional do gestor a partir de suas percepções, assim como o sentido que lhe é dado e a forma como ele atua.

4.5 As experiências emocionais no cotidiano da gestão escolar

Nesta seção, são apresentadas as experiências emocionais do gestor escolar no cotidiano da sua atuação profissional, em situações de conflito para as quais sua intervenção é exigida, bem como a função dessas situações para a ação gerencial escolar e os impactos que produz.

Presentes de forma diversificada no cotidiano dos indivíduos, as emoções cumprem importante papel na existência humana. Conforme Gondim e Siqueira (2014) são, no mínimo, quatro as funções das emoções na vida das pessoas: preservação da vida, comunicação e registro de momentos significativos na história coletiva ou individual, socialização do indivíduo adequando-o e ajustando-o a contextos sociais distintos e expressão das características individuais.

A justificativa para a identificação da presença constante das emoções na vida humana baseia-se no fato de os estados emocionais constituírem respostas a estímulos aos quais todos os humanos estão submetidos quando em contato, sejam eles ligados a estados de introspecção como “pensamentos e às imagens mentais” (GONDIM; SIQUEIRA, 2014, p. 286).

Consideram-se também os estados ligados a situações ambientais externas físicas ou sociais, neste caso, “se incluem a família, os grupos sociais e o local de trabalho” (GONDIM; SIQUEIRA, 2014, p. 286).

De toda forma tais situações são percebidas ao nível intrapessoal, ou seja, apenas cada indivíduo é capaz de informar sobre a emoção que lhe foi despertada por tais fatores.

No cotidiano do trabalho do gestor escolar, as emoções não são apenas um elemento a mais. Na verdade, o próprio trabalho do gestor escolar é, em essência, um trabalho emocional (MARCHESI, 2008). Sua atividade profissional se desenvolve em situações que podem levá-lo a experimentar, no mesmo dia, diferentes e antípodas emoções, em virtude da interação que estabelece com os sujeitos que com ele

dividem essa experiência e com o próprio contexto em que opera seu fazer profissional.

Sendo natural ao gestor escolar vivenciar diversas experiências emocionais cotidianamente, ora positivas, ora negativas, buscamos compreender como ele regula as emoções que experimenta, o que faz para lidar com elas, de forma que não apenas as impeça de prejudicar o andamento da sua atuação profissional, mas que esta seja desempenhada a contento, vindo a cumprir a função educativa básica da escola de transformar problemas e conflitos em situações de aprendizagem.

Com isso, tem-se dois aspectos essenciais: o primeiro refere-se à presença e à função das emoções na vida do indivíduo, considerando-se as relações estabelecidas com os outros e com o meio físico onde está inserido; e o segundo, à constatação de que o ambiente da atuação profissional do gestor é fundamentalmente emocional.

De maneira genérica, como já afirmado, independentemente da situação em si, as emoções dizem respeito a respostas fisiológicas — e psicológicas — a acontecimentos externos, como estímulos que levam a apresentação de comportamentos considerados básicos e necessários. Tais comportamentos podem ser de fuga ou de aproximação, como enfrentamento da causa do evento, sintetizando a possibilidade de sobrevivência do indivíduo (ESPINOZA, 2004; MIGUEL, 2015). Portanto, as emoções são responsáveis pela evocação de um conjunto coordenado de tendências de respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas que, agindo juntas, são capazes de influenciar o modo como são dadas respostas necessárias às situações que se configuram como desafios e/ou opções percebidas pelo indivíduo (GROSS, 2002).

Dito de outra maneira, para uma definição de emoção, considera-se que esta seja “como uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação” (MIGUEL, 2015, p. 153).

Sendo o ambiente escolar um complexo relacional, ressalta-se o aspecto social das emoções. Conforme Miguel (2015, p. 155):

nas interações, as pessoas estão constantemente avaliando e interpretando as reações emocionais próprias e das outras pessoas, frequentemente de maneira não consciente, as emoções teriam, então, um papel crucial na manutenção das relações sociais.

Isso aconteceria em função do que Koury (2017, p. 60) apresenta como sendo “um leque informativo” de cunho social, que serve para orientar os indivíduos que compõem um grupo societário com o qual compartilham a orientação de suas ações. É nesse sentido que o cotidiano da atividade profissional do gestor se revela como essencialmente emocional (MARCHESI, 2008). Portanto, infere-se que a sobrevivência como intuito último da resposta emocional não pode ser sempre compreendida de forma literal e fisiológica, mas também no sentido da manutenção da relação social.

A emoção — ou reação ao estímulo — pode significar o fim da relação social. No caso em estudo, pode significar a impossibilidade de manutenção do cargo de gestor ou as consequências danosas à sua permanência, tais como responder a um processo administrativo, por exemplo. Esta última consequência é expressa nas palavras de Beatrice: “[...] diante das emoções, às vezes a gente termina tendo atitudes que na verdade não era para ter tido”, com a possibilidade de ter que responder legalmente pela má condução do fato desencadeante da resposta emocional.

Nesse contexto, sendo as experiências emocionais correspondentes às respostas ou sentimentos momentâneos, próprios de experiências subjetivas diante de situações vividas ou entendidas como estados sentidos ao nível intrapessoal, individual (SILVIA, 2006; GONDIM; SIQUEIRA, 2014; SILVA; MACÊDO, 2021), as respostas do gestor às mais diversas situações que têm lugar no contexto da sua ação gerencial nos levam a buscar saber como os gestores vivenciam e refletem acerca das reações despertadas frente aos conflitos cotidianos.

Cabe ressaltar que, se observadas do ponto de vista social, as experiências emocionais podem ser associadas ao *self*, mais especificamente aos elementos “Eu” e “Mim”. O “Eu” seria “o agente criativo, impulsivo e incognoscível do *self*, responsável por pensar, sentir e reagir a situações, enquanto o “Mim” seria “a consciência reflexiva de uma pessoa como objeto social, tal como vista da perspectiva dos outros”, conforme Scott (2010, p. 179).

Para a compreensão das experiências emocionais na vivência cotidiana da gestão, as reflexões tiveram como ponto de partida os seguintes aspectos: a) as emoções mais frequentemente experimentadas pelos gestores na mediação e nas

situações de conflito; b) o papel atribuído pelos gestores às emoções experimentadas na solução de conflitos; c) os impactos e implicações das situações de conflito nas emoções fora do ambiente da gestão.

Tais aspectos foram levantados na pesquisa sob o pressuposto de que as experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos podem ser utilizadas na sua atuação profissional, permitindo-lhes geri-las em suas interações sociais com os sujeitos que compartilham do funcionamento da organização escolar, vindo a beneficiá-lo na execução das atividades funcionais, e no ponto de vista pessoal, onde sejam identificadas repercussões dessas. Refletir sobre tais experiências pode trazer benefícios à sua saúde emocional e maior eficiência ao lidar com as demandas inerentes ao desempenho de sua atuação profissional, em particular aquelas que têm origem na complexidade e na diversidade dos atores e situações com os quais se defrontam diariamente.

4.5.1 As emoções mais frequentemente experimentadas pelos gestores escolares no contexto da gestão

Sendo o ambiente de trabalho do gestor escolar um espaço onde se verificam estímulos diversos para as mais variadas emoções, observa-se, nos relatos, que dentre tais estímulos os conflitos são os mais frequentes.

Considerando tal contexto, as emoções que têm maior frequência na vivência diária do gestor são as que se definem diante de situações em que efluem propósitos interacionais com respostas fisiológicas ou psicológicas, portanto, definidas como emoções básicas, tais como raiva, tristeza, alegria, medo.

Uma emoção secundária recorrente nos relatos, a frustração, normalmente emerge nos relatos estando ligada à tristeza experimentada diante de um fato, no lapso temporal em que a ação desencadeadora se deu e sobre o qual a ascendência gerencial não surtiu o efeito esperado, seja a curto ou médio prazo.

Acerca disso, Beatrice, Michela e Luigi expressam a percepção de emoções no desenrolar da ação de outrem:

Eu acho que eu lembro até de todas as situações que eu já passei e foram a partir delas que eu fui aprendendo a melhorar até mesmo no trato aqui com um pai. Eu já sei que determinadas coisas que eu dizia, e agora eu estou usando formas diferentes [de dizer] porque foi nesse,

nessa... nas emoções que eu fui aqui sentindo, **às vezes, de um professor, de um pai, chegar aqui e aí dizer coisas comigo enquanto gestora, e eu fui sentindo ali aquela raiva** (Beatrice).

[...] o que aconteceu daquela atitude de atear o fogo, **eu simplesmente tomei a atitude ali na hora, acho que pela raiva. No momento eu fiquei com raiva**, por isso já fui tomando essa decisão, "Eu *num disse* [sic] que *se eu pegasse eu* [sic] lhe denunciava? Pois eu vou lhe denunciar" (Michela).

Um dia eu tive que separar uma briga de duas mães dentro da escola. **Ah, deu vontade de puxar os cabelos delas!** [risos] na verdade, era uma mãe com uma aluna. Nossa!... Nossa Senhora! Foi difícil! [risos] porque foi assim, eu estava... foi na entrada dos alunos... aqui a gente tinha, fazia a formação dos alunos, organizava os meninos na entrada, fazia uma oração, *tarará*, os avisos, e depois cada grupo ia para suas respectivas salas. Aí, de repente começou uma discussão, daqui a pouco virou uma briga, e puxa cabelo e tudo, e lá vou eu pra [sic] separar a briga. Nem pensei. Tinha que ir lá separar a briga. E assim, uma situação constrangedora, bem constrangedora mesmo, *pra* [sic] mim, vergonha alheia também, e eu [disse]: "Poxa vida! Como é que pode, meu Deus do céu? Não tem a mínima condição!" (Luigi).

Dos relatos, a raiva emerge como uma emoção muito frequente experimentada no cotidiano da gestão. Pode-se inferir que tal emoção resulta da incapacidade do gestor em ter o controle sobre tudo o que ocorre, portanto, refere-se a uma situação que, saindo do controle, quebra a normalidade da escola ou a previsão diária de sua estabilidade. Contudo, ao tempo em que descrevem a raiva como a emoção sentida, os gestores refletem que ela pode instigar decisões precipitadas e com desdobramentos imprevisíveis. Portanto, a raiva seria uma emoção a ser controlada.

Nesse sentido, no relato de um gestor, é apontada a necessidade de assumir uma postura que teria como finalidade despertar sentimentos favoráveis e evitar embaraços a partir do controle da apresentação de si mesmo, o *self*, nas relações diárias com os outros, conforme Scott (2010). Nesse caso, na interação com a família durante atuação mediadora, em uma situação cuja repercussão impingira sofrimento físico a um dos alunos sob sua responsabilidade, o que clamava por uma decisão mais rigorosa por parte dele:

[...] teve um [caso] que chamou muita atenção, ainda menino assim do quarto ano. Eles brincando, um coleguinha riscou a ponta da caneta no cimento e queimou o braço dela. A mãe é muito cuidadosa com ela, mas eu chamei, conversei, mostrei tudo e tal, eu achei que a mãe não ia perceber, mas a mãe percebeu e perguntou para ela e falou: "Mãe, foi Fulano de Tal que fez isso e tal e tal..." Aí, [o menino] era vizinho e

[o pai] compadre [da mãe da colega ferida]. Aí ela repassou o caso para o pai do menino. O menino jogando bola, à tardinha, ele chamou o menino e, quando o menino chegou em casa, ele pegou uma chave de fenda e... aí, eu fiquei bravo! [faz uma cara de bravo, fecha o cenho] ... esquentou na boca do fogão e fez uma ferida maior no mesmo lugar na mão da criança. Aí eu fiquei bravo. Eu *chamei ele* [sic]: “Agora, nós vamos se [sic] acertar! Você não pode fazer isso!” Quando o menino me contou a história, que a mãe da menina veio aqui arrependida porque tinha falado isso para o compadre, e foi ela que trouxe o menino aqui e me mostrou. Olha, eu fiquei assim horrorizado, entendeu? Eu nunca imaginei que isso poderia acontecer e **eu fiquei com medo da minha recepção com esse pai, de partir *pra* [cima] dele. Aí, chamei o Conselho Tutelar e tudo, aí foi resolvido. Isso me marcou bastante** (Guido).

Observa-se que a preocupação do gestor com a sua reação ao “castigo” utilizado pelo pai fora gerada, sobretudo, pela indignação que sentira, motivada pela raiva. Ao afirmar “fiquei com medo da minha recepção com esse pai, de partir *pra* [cima] dele”, Guido sugere que, em outras circunstâncias, fora do contexto da sua atuação profissional como gestor, provavelmente teria ido às “vias de fato” com o pai agressivo e vingador. Todavia, no caso, a emoção precisou ser contida para que não houvesse um desdobramento que, além de ir contra as expectativas do comportamento esperado do gestor, agravaria ainda mais o conflito.

Além da raiva, conforme os relatos, a tristeza é uma emoção frequentemente presente no cotidiano da atuação profissional do gestor escolar. Ela pode se manifestar em situações nas quais a mediação não surte o efeito por ele esperado, não apenas do ponto de vista imediato da ação, mas quanto à repercussão institucional. Em decorrência, o gestor sente que de alguma forma fracassou no desempenho de sua função.

Como fatores desencadeantes ou estímulos para a tristeza, é possível apontar o fato de não ter conseguido levar todos os sujeitos que fazem parte da situação ao discernimento que poderia evitar um conflito, e em virtude disso, não ter atingido o objetivo pedagógico e mediador da gestão.

Exemplo disso é o relato de Romeo ao descrever um episódio ocorrido e que tinha como protagonista João, uma criança especial, aluno da escola, em que ele brincando com outra criança agiu de forma intempestiva, que aos olhos de quem assistia a cena, em especial o pai da outra criança, parecia ser um ato de violência:

Eu fiquei emocionado porque o João ficou atarantado e ele olhou para todo mundo e soltou a criança de uma vez e foi por isso que o pai ficou chateado, ele soltou a criança de uma vez quando a gente gritou com ele. **Naquele momento eu fiquei muito triste pelo João, a gente sabia qual era a intenção dele, mas quem estava de fora vendo**, o pai que estava vendo de fora não sabia, aí a gente teve que gritar “João, solta a criança!”. Aí, ele soltou de uma vez e logo ficou retraído. Ele ficou muito triste com aquela situação, com as pessoas não terem entendido o que ele queria com aquela ação dele (Romeo).

Observa-se que, já no início, o gestor reconhece a emoção que sentiu. Ele não usa a expressão “*triste*”, em vez disso, utiliza a expressão “*eu fiquei emocionado*”. Em seguida, indica que a situação o emocionara, provocando-lhe tristeza pela incompreensão do gesto do aluno, sobre o que o gestor não tem controle.

Assim como no caso de Romeo, no relato de Pietra, exposto a seguir, é possível observar que a tristeza está vinculada à impotência funcional de provocar um resultado que não dependia diretamente de sua atuação.

[...] Não, ele [um aluno envolvido em situações de violência] ficava assim: como ele tinha essa história do pai que já era desse jeito [acusado de roubos na região], então o que ele fazia estava ali confirmado pelo pai. Não tinha pra [sic] quem você ir reclamar. Então, ele era um aluno muito indisciplinado, ele se envolveu numa situação de eleição de escola, em que ele ficou do lado da outra chapa, que era contra mim, e eu cheguei a receber até uma ameaça de morte. Por isso que eu me lembro de toda essa situação. Mas o mais frustrante pra [sic] mim não foi nada disso, não. **O mais frustrante para mim foi saber que eu não consegui ajudar, resolver naquela situação** [...] eu não sabia a real causa daquele comportamento. Só fui saber depois dos roubos, que descobriram a TV na casa da irmã, aí que a gente foi descobrir como era o pai. **Mas aí a situação para ele [o aluno] já estava estabilizada para o mal a tal ponto que não tinha, não teve mais volta. Ele acabou se envolvendo em outras coisas e apareceu morto.** Foi uma coisa assim muito triste! [balança a cabeça numa expressão de pesar] (Pietra).

Em ambos os casos narrados por Romeo e por Pietra, a emoção gerada nos gestores foi a tristeza, como o resultado de não terem atingido o objetivo funcional de controle das respectivas situações vivenciadas, e cujo desfecho deu-se à revelia de sua ação.

Outra emoção relatada como frequente pelos gestores é o medo, uma emoção intensa que se apresenta como parte de situações de grave conflito e envolve duas dimensões: o medo de um desfecho físico, portanto, ligado a estímulos externos limítrofes e imediatos; e o medo ligado à possibilidade de prejuízo retardado, como

uma repreensão, uma advertência, uma represália institucional, uma “mancha na reputação” do gestor ou da escola que ele gerencia.

A primeira dimensão do medo é identificada no relato de Monalisa a respeito de um pai insatisfeito com a decisão da gestora em impedir o uso do celular durante as aulas:

[...] eu corri *pra* [sic] secretaria, fechei a porta e fui ligar para a polícia. E aí ele insistentemente queria me agredir. Aí ele foi lá *pra* [sic] fora. Que ia me esperar lá fora, que queria resolver era comigo. Aí, quando o Pelotão Escolar chegou, eles rapidamente, eles chegaram *na escola* [sic], aí eles convocaram esse pai, colocaram ele dentro da Diretoria [...] Eu disse assim: “Meu Deus, quando esse policial sair daqui esse homem vai me matar.” [risos] eu fiquei toda me tremendo... “Vai me matar.” [...] Um cara muito grande, muito grande. E aí, eu lembro que o policial perguntando “Rapaz, como é que você faz uma coisa dessas?! Você, um segurança, trabalha com segurança?” [...] (Monalisa).

A segunda dimensão do medo é identificada no relato de Michela, a seguir:

Já aconteceu uma vez assim, nessa questão assim, duas senhoras começaram a se estranhar dentro da escola, mas se comportaram. Mas quando eu vi aquela questão das duas se enfrentando e uma dizia e a outra falava, aí comecei a ficar com medo de acontecer algo pior ali. Aí, quando saíram as duas, quando chegaram na calçada, que elas não estavam dentro da escola, a outra disse assim: “Olha, não estamos mais dentro da escola, agora *tu vai* [sic] ver que agora estamos é na rua!” As duas começaram a se bater. Foi preciso todo mundo correr. Naquele momento fiquei assustada com essa atitude. **Meu Deus do céu, o comportamento dentro da escola levou lá *pra* [sic] fora! Aí fiquei preocupada com aquela sensação. “Ah, agora vão dizer que as alunas do [...], quando saem da escola, saem pra brigar”.** Fiquei um pouco assustada (Michela).

No caso relatado por Michela, o medo manifesta a preocupação em que fosse posta em dúvida sua capacidade de resolução de conflitos que se iniciam no interior da escola, não encontram resolubilidade na presença da gestão e extrapolam seus limites, evidenciando a “fraqueza institucional” da escola e, mais flagrantemente, a incapacidade gestora.

Conforme se pode inferir dos relatos, é possível que o medo traga consequências negativas à gestão ou à pessoa do gestor. Por vezes, essa emoção pode travar uma tomada de decisão ou, ao contrário disso, levar o gestor a agir de

forma impulsiva, seja para resolver uma questão institucional, seja para se preservar fisicamente.

Todavia, o contexto da gestão escolar traz também emoções positivas, mesmo em situações de mediação de conflitos. Em que pese o destaque dado às emoções negativas, como a raiva, a tristeza e o medo, os relatos trazem experiências de afeto e alegria. Os gestores enfatizam que, no cotidiano da gestão, é frequente vivenciarem emoções positivas na forma de consequências da atuação, tais como compensações emocionais, gratificação profissional, realização pessoal e o sentimento de dever cumprido. Tais emoções se expressam no afeto que nutrem pelo que fazem profissionalmente e pela clientela a que assistem com o seu trabalho cotidiano, cujos resultados positivos lhes causam bem-estar emocional.

A alegria se refere não apenas ao desempenho satisfatório de sua função mediadora, mas ao caráter enriquecedor que, segundo eles, o dia a dia da atuação profissional pode desencadear. Dos relatos é possível colher exemplos ilustrativos dessa emoção:

Mulher, no começo é coisa chata. **A gente fica assim com aquela coisa...** eu digo... Quando o pai *mais* [sic] a aluna *chegou pra* [sic] mim, eu digo: “É um pessoal que não tem o que fazer. Tanta coisa *pra* [sic] fazer, com essa besteira *pra* [sic] resolver, *né* [sic]?” Mas aí depois, com o desenrolar a gente fica até emocionada, *né* [sic]? E a gente se **sente útil, eu me sinto útil, me senti útil, né** [sic]? [abre um sorriso de satisfação]. De naquele momento, aquelas duas meninas... olha já vinha de um ano ou dois, só que recentemente chegada da escola no primeiro ano, e trouxeram lá da rua delas, do povoado, e aí começou na escola as piadinhas, e aí graças a Deus foi cortado. **Eu me sinto útil. Só isso mesmo, me sinto útil e capaz também de ter solucionado** (Giulia).

O relato de Giulia traz dois elementos acerca das experiências emocionais do gestor. O primeiro é traduzido pela impressão subjetiva e não compartilhada sobre a preocupação do pai e da filha com questões mezinhas, em princípio expressa na insatisfação quanto ao conteúdo dos conflitos que são objeto de sua intervenção profissional. O segundo manifesta-se quando relata como uma situação banal pode trazer compensações profissionais e emocionais com o desfecho produzido por sua atuação.

Nos relatos de outros gestores, emerge a expressão subjetiva da emoção de alegria ao mediar pequenos problemas, questões burocráticas ou resolver conflitos.

Os entrevistados narram os sentimentos consequentes da alegria resumidos em termos de utilidade, de gratificação e de completude profissional.

[...] Eu percebi que o pai percebeu que ele tinha feito a maior burrada da vida dele. De repente, o pai parou e pediu desculpa pra mim... “Diretora, me desculpe. Eu quero lhe pedir desculpa. Eu jamais poderia ter feito isso com a senhora. A senhora só quer o bem da escola, a senhora só quer o bem do meu filho.” **Foi uma ação [situação] assim, inusitada, mas que gerou resultado.** E eu percebi que foi verdadeiro. **E aí, depois desse dia, o pai se tornou amigo da escola.** [risos]. Um amigo da escola (Monalisa).

[...] a gente transpôs uma barreira importante, talvez as outras pessoas não enxerguem essa barreira que eu consegui enxergar que transpus, que foi a questão de eu me colocar realmente como gestor da escola, eu consegui lidar com essa questão... não resolveu os problemas, mas eu consegui saber que eu estou ali lidando com os problemas, que eu sou responsável, por isso fez muita diferença pra mim. **Então é como se eu fosse assim, um diretor pela metade antes, e depois, eu consegui me enxergar como um diretor por completo. Mais uma vez, não por eu ter conseguido resolver os problemas, mas por eu conseguir me enxergar dentro de um espaço realmente com a função de gestor** (Luigi).

Merece comentário a resposta emocional positiva que Luigi obteve diante de uma situação que pode tê-lo frustrado por não alcançar o resultado esperado do ponto de vista funcional, ao afirmar que mesmo não conseguindo resolver os problemas. No entanto, como experiência emocional, conseguiu ver a si próprio como gestor que atua e que sabe lidar com os problemas e desafios que aparecem no seu cotidiano.

Outro menino...esse caso até emocionou a gente esse outro, porque era um rapaz já, ele estava no 8º, 9º ano, ele estava passando por uma situação familiar muito difícil, tinha saído de casa, e ele pegou a chinela de outra pessoa na comunidade. A chinela *tava* [sic] lá e ele pegou a chinela, e foi para escola com a chinela, ele pegou o que não era dele. Ele pegou o que não era dele. Foram lá na escola! Aí bateram lá na sala, o que era tudo, aí vieram me contar. Aí eu digo: “E agora?”. A primeira coisa que a gente pensa é ‘O que eu tenho a ver com isso?’. Mas aí eu digo: “São meus alunos, deixa eu ver como é que resolve”. Aí eu mandei chamar, eu perguntei, mas não na frente, eu chamava em outra sala pra [sic] não ter... pra [sic] não chocar e não correr o risco de não ter, até pra [sic] essa pessoa de fora ir atrás e ter alguma violência, né? Eu disse: “Rapaz, o que foi que aconteceu? Porque estão atrás ali de um chinelo, o que foi que aconteceu?” E aí a marca do chinelo que me disseram, quando eu bati o olho, era o chinelo que ele *tava* [sic] no pé. Aí eu disse: “É esse chinelo aí?”. Aí, ele não negou. Ele disse: “É, professora”. Aí, eu disse: “Mas, rapaz, *tu* pegou [sic] o chinelo alheio.” Aí, eu sei que na história era assim: ele pegou o

chinelo porque precisava ir para a escola e não tinha nenhum chinelo. Aí, eu disse: “Vamos devolver esse chinelo!”. Peguei, botei numa sacola... “Tá bem aqui seu chinelo. Agora você vai embora!”. Aí, eu disse: “E agora, o que eu vou fazer?”. Aí, eu disse: “Fulano, vai bem ali com ele na quitanda perto da escola e compra outra chinela *pra* [sic] ele! Só que *tu não compra* [sic] essa marca aí, não. Tu *vai* [sic] comprar uma inferior” [risos]. Eu sei que a gente resolveu essa coisa do chinelo, conversamos com ele, e aí, anos depois ele voltou na escola, fardado de polícia, e foi agradecer as orientações que a gente deu pra ele e tudo, e disse que a gente tinha contribuído para a formação dele, e agora ele era um homem de bem, um *polícia*. **E a gente ficou toda [sic] emocionada, que a gente fica toda boba** [abre um sorriso de satisfação] (Pietra).

No relato de Pietra, é possível observar como uma situação que, a princípio, fugia da sua competência, por ter causa, origem e desenvolvimento externos, pode transformar-se em motivo de gratificação emocional, a partir da sua atuação mediadora. Mais que isso, a resposta emocional positiva foi retardada uma vez que o resultado se apresentou anos depois, com o aluno tendo obtido sucesso na sua formação graças à atuação da escola e, em particular, da gestora.

Com isso, é importante notar também que, nos relatos, há uma relação entre emoção e sentimento experimentados: a primeira como efêmera e a segunda como permanente, tanto nas situações de conflito quanto na mediação e nas soluções encontradas pela atuação do gestor. Conforme Espírito Santo e Sousa (2020, p. 241):

Compreende-se dessa forma que a emoção (como medo, tristeza, alegria, amor e raiva) é vista como resultado automático de um evento no ambiente individual ou social, com importância para o indivíduo, podendo englobar uma ampla gama de significados e incluindo termos relacionados que se tornam sinônimos em determinadas situações. Enquanto o sentimento (como irritação, tédio, receio e excitação) é baseado na ponderação das experiências e expectativas sobre o evento, sendo mais profundo e podendo incluir elementos desconhecidos pelo indivíduo.

Infere-se que as experiências emocionais, notadamente aquelas que resultaram de vitórias de gestão, puderam trazer compensações emocionais e até profissionais aos gestores.

Quadro 14 - As experiências emocionais no cotidiano da gestão escolar: os processos emocionais do gestor na mediação dos conflitos

Emoções mais frequentes na mediação e nas situações de conflito	Fatores desencadeadores das emoções	Consequências das emoções experienciadas
Emoções básicas: • raiva • tristeza • alegria • medo Emoção secundária: • frustração	Incapacidade de controle sobre tudo o que ocorre Quebra da normalidade e da previsão diária de estabilidade A mediação não surte o efeito esperado Desfecho inesperado ou à revelia da gestão	Emoções negativas: • Travamento de uma tomada de decisão • Ação impulsiva Emoções positivas: • Compensações emocionais • Gratificação profissional • Realização pessoal • Sentimento de dever cumprido
O papel atribuído pelos gestores às emoções experimentadas na solução de conflitos	• Extração de aprendizados de gestão • Definição de rumos em tomadas de decisões futuras • Estabelecimento de vínculos empáticos com os sujeitos envolvidos	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Quadro 14 são apresentadas as experiências emocionais vivenciadas pelo gestor durante a sua atuação profissional, em situações cotidianas nas quais se verificam conflitos, os quais exigem a mediação.

4.5.2 O papel das emoções na mediação dos conflitos

Como observado, o cotidiano da gestão expõe os gestores escolares a diferentes emoções, daí afirmar-se que o ambiente profissional deles é essencialmente emocional. Para eles, conforme os relatos, o cotidiano se constitui em um conjunto de situações que, ao mesmo tempo em que os levam a experimentar muitas e diferentes emoções, também os levam a extrair aprendizados, definir rumos em tomadas de decisões e estabelecer vínculos empáticos com os sujeitos envolvidos nas diversas situações, dando-lhes segurança e autoconfiança para agir.

Com base na contribuição de Silva e Macêdo (2021) acerca da relação entre emoções e trabalho no setor público, pode-se compreender por que o ambiente de trabalho do gestor escolar consiste em contexto laboral cuja natureza do serviço prestado (público) impõe carga emocional intensa, a qual pode repercutir de forma negativa ou positiva sobre as suas ações. Além das queixas habituais sobre a ineficiência do setor estatal e as demandas individuais dos sujeitos com quem divide

o espaço institucional, a própria convivência no espaço interrelacional escolar o expõe às experiências emocionais diversas. Por conseguinte, é importante compreender o processo responsável pela gestão das emoções do gestor e a maneira como ocorre a sua regulação ou modulação, de forma que lhe permitam fazer escolhas profissionais não apenas cabíveis às mais diversas situações que surgem, mas, sobretudo, sob a perspectiva do gestor, acertadas. É possível inferir também que tais escolhas manifestam adaptações ou aprendizados inseridos no contexto profissional.

Conforme Gross (2002) existem duas maneiras de compreender a regulação emocional. A primeira seria a reavaliação emocional, que implica mudança cognitiva (GROSS, 2013), ocorrida no início do processo de geração da emoção, e que consiste na possibilidade de alterar a forma como dada situação é construída, com fins de reduzir o impacto emocional provocado. A segunda remete à supressão emocional, ocorrida após o processo de geração de emoções, e que consiste na inibição dos sinais externos dos sentimentos subjetivos provocados pela emoção.

A supressão emocional manifesta o caráter social da aprendizagem emocional e coincide com a proposta do *self* social, conforme Scott (2010). Assim, por meio do processo socializador, os indivíduos aprendem e apreendem estratégias que os permitem estabelecer relações duráveis com os outros, independentemente das emoções que subjetivamente experimentam, sem que isso provoquem rupturas nos laços sociais. Contudo, é comum nos relatos dos gestores a identificação do processo regulador emocional de caráter reavaliativo, como parte da busca de controle tanto das situações de conflito em si quanto das emoções que experimentam. Segundo Gross (2002), isso ocorre diante da maleabilidade que o indivíduo sob emoção experimenta. Para o autor, não somos obrigados a agir de determinada forma conforme as emoções, isto é, existe uma previsibilidade de que ajamos sob a pressão das emoções, mas isso não é automático. Dito de outro modo, as emoções não nos obrigam a agir, elas fornecem alternativas de respostas (GROSS, 2002).

Em relação ao aprendizado oriundo das emoções experimentadas na atuação mediadora, emerge dos relatos um aspecto considerado essencial pelos gestores para a sua atuação profissional: o que se pode chamar de *contraexemplos*. Ou seja, diante dos fatos, especialmente os conflituosos, algumas emoções experimentadas ensinam aos gestores “como não fazer”, como não agir. Tal aprendizado está relacionado à consciência emocional, ou seja, os gestores, diante das situações e das

experiências emocionais por elas desencadeadas, desenvolvem um processo pelo qual são capazes de reconhecer as emoções sentidas.

Para Gross (2002), as emoções são importantes porque nos fornecem respostas já testadas subjetivamente ao longo do tempo para problemas de adaptação recorrentes e, portanto, são passíveis de controle. É nesse sentido que, por meio das emoções experienciadas, os gestores compreendem ser essencial identificar quando e por que não agir durante o curso da situação. Consideram importante não se deixar influenciar pelo “calor da emoção” e pela sua intempestividade, como relatado por Michela:

A gente não pode tá [sic] tomando decisões precipitadas [...]. Uma atitude que a gente tem que estar analisando psicologicamente, emocionalmente, na nossa coerência, no nosso comportamento, na nossa visão, **daquilo ali, aí, essa atitude me enriqueceu bastante, porque agora quando vou tomar qualquer decisão** sempre considero o que já vivi (Michela).

Não agir sob a pressão emocional e sob a pressão do momento significa, nos termos propostos por Gross (2002), regular por reavaliação as emoções experimentadas e buscar controlar a situação geradora de emoções similares, uma vez que a reavaliação está ligada ao processo de mudança cognitiva (GROSS, 2013). Esse sentido é expresso na fala de Michela, ao tratar os resultados obtidos como enriquecimento profissional.

Acerca da mudança cognitiva, orienta Gross (2002, p. 283):

A mudança cognitiva é frequentemente usada para diminuir a resposta emocional. No entanto, também pode ser usada para ampliar a resposta emocional, e até mesmo para mudar a própria emoção — por exemplo, transformando a raiva de um agressor em pena. O significado pessoal que é atribuído à situação é crucial porque influencia fortemente a resposta experiencial, comportamental e fisiológica, como tendências que serão geradas nessa situação particular.

É nesse sentido que utilizamos a palavra *contraexemplo* para designar o aprendizado que as emoções trazem aos gestores. Conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 468) *contraexemplo* refere-se “ao exemplo que nega determinada afirmação”. Ou seja, em sentido geral, aplicando-se a noção de *contraexemplo*, as emoções vivenciadas pelo gestor em situações de mediação

apontam para a sua possível utilização posterior como um exemplo a ser seguido, a se repetir de modo deliberado, porque já experimentado.

Contudo, nos relatos dos gestores e, portanto, no sentido deste trabalho, afirma-se o contrário: o *não fazer* representa a percepção de que o controle da ação durante o curso emocional por ela provocado é necessário à manutenção da estabilidade das relações que têm lugar no ambiente da escola. Esse seria como uma bússola do contraexemplo.

Refletem os gestores que é preciso tornar as situações do dia a dia da atuação profissional, notadamente aquelas que envolvem conflitos, em situações de aprendizagem para si, proporcionando a construção de um repertório de soluções a ser acessado sempre que condições similares se apresentarem:

[...], mas em aula presencial, as aulas começam, os alunos chegam às sete horas, eu costumo chegar [às] seis e meia, seis e quarenta, *pra* [sic] sentar, respirar, planejar aqui, pelo menos as primeiras horas do dia. Planejar mesmo o miudinho, a agenda está aqui lotada de coisas, é meio burocrático. Fazer uma leitura, enfim. Então, *pra* [sic] dar tempo esfriar, vamos dizer assim, ***pra* [sic] receber os alunos, os professores, as mães que vêm zangadas, e num sei que [sic], enfim... Então, eu tento, na medida do possível, manter essa postura assim mais calma.** E eu tenho conseguido manter uma emoção equilibrada, e mais do que isso, eu tenho conseguido manter um tom equilibrado. Então, as pessoas vêm geralmente zangadas, falando alto, e eu respondo falando baixo. E daqui a pouco tá eu [sic] e a outra pessoa falando baixo. ***Então, nessas situações conflituosas que sempre acontecem todos os dias na escola, eu procuro manter esse equilíbrio emocional, às vezes nem estou lá essas coisas.*** A gente tem que “Opa! Bora lá!”. A gente tem que manter o equilíbrio e, conversando com calma, chegar num entendimento. Então, eu costumo adotar esse tom, seja de ... ***acho que no início foi meio premeditado***, mas acho que hoje estou assim, não tenho mais tanta dificuldade [...]. A gente, nesse papel de gestor, a gente precisa passar um equilíbrio (Luigi).

[...] eu sou uma pessoa... ***apesar de que eu não me considero uma pessoa calma, mas eu sempre procuro pensar, eu penso mais do que eu ajo.*** É na minha vida assim... as pessoas, às vezes, eu sinto algo muito forte dentro de mim, com algo que você me faça, mas eu sou incapaz de demonstrar que eu senti. Eu guardo aquilo dentro de mim, que você me falou, que você gesticulou, que você deixou de fazer *pra* [sic] mim. Mas eu fico só sentindo dentro de mim mesmo, aí depois... eu sou tipo aquele, tinha um personagem antigo da *Escolinha* do Chico Anysio que ele dizia assim, depois de uma hora que ele sentia, aí que ele ia extravasar. Eu não sou aquela coisa “pavio curto”. Você me disse uma coisa e eu lhe respondi. Eu vou levando. Não, eu absorvo, eu sinto dentro de mim, fico maquinando aquilo: “Por que *que* [sic] a Socorro me disse isso? Por que que ela me fez isso?”, ***eu vou***

maquinando dentro de mim mesmo, e aí, depois eu vou resolvendo dentro, eu acho que é isso. Dentro de mim ajuda a resolver muitos impasses porque ali eu vou resolvendo (Lorenzo).

São exemplos dessa determinação os relatos de Luigi e Lorenzo, para quem é necessário pensar sobre as emoções e as suas consequências, o que os auxilia a resolver os conflitos e impasses interpessoais surgidos no cotidiano da gestão. Nos dois casos, as experiências emocionais expressam seu caráter pedagógico, seja como exemplos, seja como contraexemplos. É essa percepção intrapessoal e não socializada que os permite agir e responder às demandas funcionais diárias.

Uma das repostas funcionais que têm como base a experiência emocional é expressa na busca de equilíbrio mediado pela consciência emocional, tal como revelam Monalisa e Pietra:

A forma como você reage pode trazer a solução para esse problema. Aí, se você não tiver preparada emocionalmente, **se você não tiver equilibrada, pode ser que você torne aquilo em algo muito mais complexo**, e trazer [riscos] até [para] sua vida. Colocar as vidas das pessoas que estão envolvidas quanto a sua vida em risco, dependendo do que seja o conflito (Monalisa).

Não tenho dessas explosões, não. Eu me lembro de ter brigado com um pai uma vez, pra defender uma professora. Mas tudo o que eu disse foi calculado, e eu disse por que quis. Tudo! Não foi assim uma explosão. **Tudo o que eu disse pra [sic] ele, eu disse por que quis, e foi rápido, mas foi calculado.** Não me arrependo, não. Então não foi assim uma explosão, algo impensado. [...] A pessoa liga pra mim “Como é que eu resolvo? Não sei que, não sei que, não sei que...” Aí eu digo: “Para aí! Respira! Me diga direito”. Aí eu digo: “Você vai fazer assim, assim, assim, assado”. Aí ela diz: “Ah, tá bom!” (Pietra).

Ao afirmarem que precisam se manter calmos, ou seja, no controle das suas emoções, os gestores chamam a atenção para o potencial criativo dos conflitos que emergem no cotidiano, do fundo emocional que os acompanha. Também sublinham a consciência emocional e a maneira como as emoções podem repercutir positiva ou negativamente em sua atuação profissional:

[...] **esses conflitos servem como exercício da prática, já me ajuda a resolver outros.** Você em outras situações vai... é de aprendizado também, é um momento de aprendizado. Em outras situações você vai saber resolver outros, talvez, né? (Giulia).

Numa situação em que eu termino resolvendo aquele conflito e **aquela minha emoção que às vezes extrapolou, mas depois eu retomei e resolvemos aquilo ali, vai implicar porque vai ficar um aprendizado**, aquilo ali já vai, em outra situação, já não vou agir daquela forma eu já vou é agir dessa outra forma (Beatrice).

Dessa forma, é possível inferir que as emoções funcionam como um dispositivo pedagógico que ajuda a manter o controle da situação e o autocontrole do gestor, a definir ações como respostas e encaminhamentos. Reafirma-se, assim, a proposta de Gross (2002) acerca da regulação emocional, notadamente por reavaliação, vindo a constituir-se em aprendizagem socioemocional (SILVA, 2009).

No mesmo sentido, para os gestores, as emoções experimentadas são como mecanismos geradores de empatia, logo os permitem encontrar soluções para os desafios, os problemas e conflitos da gestão, principalmente os de cunho relacional:

[Eu] trabalho com as emoções. É firme, mas eu sempre procuro ver o que tá [sic] acontecendo com o outro: o que tá [sic] ocorrendo aí, o que aconteceu? Tem que ver, tem que conhecer, né? Porque é muito sério a gente estar dirigindo... muito sério. E a emoção tem que estar presente sempre, ainda mais numa comunidade que é... eles são tão necessitados em vários aspectos. A gente tem que ter esse olhar... mas tem que colocar as emoções. Olha, tem que colocar as emoções também. E a emoção para essas pessoas da zona rural é muito carente, **o tempo todo você tem que colocar a emoção e conhecer o que está acontecendo ali naquela realidade e não aplicar só a legalidade**, né? É por isso que a emoção tem que ir junto também. A gente aplica muito, muito (Giulia).

[...] eu sempre me coloco no lugar do outro. E aí, a emoção que me veio foi a daquela mãe, de ver a filha rejeitada, de ir... daquela adolescente, é... com opinião formada, sendo destrutada pela professora pela forma como ela quer se vestir... eu me coloquei no lugar delas. E aí, eu senti a incapacidade de se colocar dentro de um ambiente... **então é uma emoção de empatia, de rejeição em relação a alguma situação...** (Lorenzo).

Nos relatos, é ressaltada a empatia derivada da emoção, o que permite buscar soluções para as situações vividas pelo gestor. No caso relatado por Lorenzo, a empatia está ligada à rejeição já anteriormente vivenciada por ele, desencadeando uma emoção que pode ser de tristeza. Ou seja, a situação despertara no gestor sua memória emocional, levando-o a refletir sobre o seu papel à frente da gestão e a compreender o papel da emoção experienciada no momento. Nesse sentido, levou-o a buscar uma atuação menos burocrática e mais humana, ao colocar-se no lugar da

aluna e da mãe, ao ponto de gerar um novo conflito, desta feita com outro membro da equipe gestora (a secretária) e com a professora. Este, porém, de solução mais fácil, segundo Lorenzo.

Considerando o que foi dito, é possível compreender que as emoções vivenciadas pelos gestores no dia a dia da sua atuação profissional podem contribuir no que tange às situações de conflito e sua mediação. Seu potencial diz respeito ao controle de reações não momentâneas, as quais podem vir a se constituir em novos conflitos; à capacidade reflexiva que carregam consigo as situações, gerando conhecimento e criando um repertório utilizável em quaisquer outros contextos; à geração de empatia, essencial nos processos interpessoais, como já visto no relato de Lorenzo; à tomada de decisões, por vezes inusitadas, como relatado por Pietra no episódio do furto do par de chinelos; e ao amadurecimento gerencial frente a futuras e semelhantes situações, expresso na elaboração de estratégias gerenciais.

4.5.3 Os impactos e implicações das situações de conflito nas emoções fora do ambiente da gestão

Ainda no campo das emoções experimentadas pelos gestores na mediação dos conflitos, quando convidados a refletir sobre o impacto delas sobre sua vida fora do ambiente profissional, os gestores identificam certa interferência sobre sua vida pessoal e familiar:

A minha esposa estava grávida da minha segunda filha, e aí teve um problema na escola, teve um arrombamento na escola. Aí, a minha esposa com a minha filha de três anos e grávida, com a outra... aí, aconteceu... Sozinho num apartamento e aconteceu de eu ser chamado pela polícia para comparecer à escola. **Isso me marcou muito porque eu fiquei dividido: “Fico com minha esposa e minhas filhas ou vou resolver minha vida profissional lá na escola?”** (Romeo).

A dúvida de Romeo expressa o senso de responsabilidade aguçado pela emoção experimentada diante de uma situação-problema que se desenrola fora do horário regular da gestão, para cujos encaminhamentos sua presença era imprescindível, colocando-o numa encruzilhada, por assim dizer.

Quando eu tô [sic] **bem isolada aqui em casa, calada**, as pessoas já percebem: “Meu Deus, o que é tu tens? Porque tu és muito comunicativa, fala demais”, e aí eu fico isolada, **“Não, eu tô [sic] aqui encabulada com uma situação da escola”**. **“Ah, mas você não pode trazer pra casa problemas da escola, não!”** [Eu retruco] “Mas é porque eu não consegui resolver e tá [sic] martelando em minha cabeça”, e eu fico pensando como é que eu vou ajudar o Fulano de Tal, porque eu não consegui resolver aquilo, ou às vezes acontece algo dentro do próprio sistema que te limita, e aí aquilo te causa muita insatisfação. E aí você fica... aí é tipo uma depressão, é como se fosse uma depressão, um sentimento de ... de... perda, negativa que baixa seu emocional... eu sinto isso. Aí eu me isolo [e] termino ficando calada e isolada. [...] o trabalho da gente é tão cansativo. A gente dispende tanta energia que às vezes eles [os familiares] dizem **“Ah, no final de semana a gente vai fazer isso!”**, aí eu [digo] **“Não! Gente, no final de semana eu não estou com vontade de fazer nada. Do que eu estou a fim é de só lavar meu cabelo, secar e me jogar na cama pra descansar”**, aí ele [diz] “Ei, mas *tu tá* [sic] muito *pra* [sic] baixo!”, e eu [respondo] “Não, eu estou muito é cansada”. A gente não vê a hora de chegar o fim de semana para descansar. E aí **termina é complicando o convívio com a família** porque eles querem sair, querem passear, querem comer uma comida melhor, mas cadê a energia da pessoa pra fazer tudo isso? E aí... (Monalisa).

No caso de Monalisa, a interferência não é sentida apenas por ela, como uma experiência emocional impulsionada por uma questão específica, como no caso relatado por Romeo, mas é principalmente percebida pela família. O depoimento da gestores põe em relevo o questionamento sobre até onde vai a atividade gerencial escolar, assim como quais são os limites da atuação profissional do gestor. Similarmente, ambos os gestores afirmam que isso se dá em função de a gestão não deixar espaço para tréguas: a atividade gerencial escolar é uma constante em suas vidas de forma diuturna, ainda que fora do período normal de trabalho, principalmente se comparada com a atuação como docente:

[...] eu na sala de aula, eu fazia meus planejamentos, eu participava das coisas todas, das ações, **mas final de semana eu estava despreocupada**. Férias, que [eu] tirava minhas férias sem nenhum problema. Já na gestão, não. Eu posso estar no final de semana, de madrugada...Você acredita que o pessoal da segurança me liga de madrugada? Eu é que parei de atender, mas eles ligavam de madrugada... quando eu vejo que é *eles* [sic] eu não atendo mais [risos]. Mas eles ligam de madrugada. **Férias, você tem férias oficialmente, mas na prática tudo depende de você!** (Pietra).

Diversos finais de semana meus eu estava em delegacia abrindo B.O. (Boletim de Ocorrência) porque a escola sofreu furto de oito [aparelhos de] ar-condicionado, e lá vou eu levar perícia, abrir B.O. e **aí acabou**

meu final de semana. E às vezes eu estou de férias, em outra cidade, a adjunta me liga: ‘Aconteceu isso, isso e isso!’, e lá vai! Volta! [risos] precisa assinar, precisa carimbar, a assinatura é da titular, a adjunta não pode. *Aí, lá vai eu [sic] de volta (Monalisa).*

Nas falas de Pietra e Monalisa, o tom de queixa deve-se à onipresença da responsabilidade gerencial. Corroboram-se, assim, os relatos acerca da interferência da gestão fora do horário regular de funcionamento da escola ou em períodos de férias do gestor, como atuação cuja responsabilidade é exclusivamente dele, tal como enfatizam Romeo e Lorenzo:

A gente quando é diretor de escola, a gente é responsável [sic] por tudo que acontece nela, não só no momento do que a gente está lá dentro, mas eu ia para a escola dia de sábado, domingo. A gente tem um monitoramento por câmera que o alarme alarma três horas da manhã, a pessoa vai lá ver, se tiver algum arrombamento, a gente tem que ir lá. **Isso com certeza afeta minha vida particular** (Romeo).

Eu vivo praticamente em função desses problemas que eu tenho que resolver da escola, e agora com a pandemia bem maior ainda. **Por exemplo, eu não consigo nem dormir.** Às vezes, nove, dez horas da noite tem aluno mandando mensagem, perguntando a professor “como é isso, como é que eu tenho que fazer isso” ...às vezes eles perguntam até como responder alguma tarefa de algum professor, então é ... **há uma interferência direto com a da que nós conhecemos hoje na escola com a vida da gente** (Lorenzo).

Entretanto, as opiniões acerca da convivência integral com a dimensão da gestão se dividem: a maioria dos gestores admite que as situações “os perseguem” todo o tempo, dentro e fora do ambiente da gestão, enquanto outros, apesar de reconhecerem sua constância e permanência fora do ambiente da atuação profissional, desenvolveram estratégias que permitem isolá-las, restringindo-as ao contexto da gestão. Os relatos de Luigi, Guido e Domenico ilustram o segundo posicionamento.

Já foi mais difícil, **eu costumava levar todos** [as situações problemáticas] **para casa.** (risos) Agora é mais tranquilo. Não vou dizer que não levo. A gente acaba pensando, **passando o final de semana pensando como vai resolver determinada situação, determinada questão, mas eu diria que [me] afeta pouco.** Eu tenho um problema difícil *pra [sic] resolver*, e assim, a gente não consegue se desvencilhar totalmente, e passa o final de semana pensando, planejando e tal, como resolver [...] (Luigi).

Eu sou adepto do Espiritismo e eu leio muito sobre o Espiritismo, entendeu? **Então, quando eu saio aqui, eu entro no carro e fico uma média, no carro, uns cinco a dez minutos me desincorporando de uma situação e passando a me incorporar na próxima situação.** Então, até quando eu dava aula no [...] [uma escola privada e renomada na cidade], fardado, dentro do carro eu tirava a farda e botava a farda da outra escola, então chegava *na outra escola* [sic], já... Então eu tenho essa facilidade de desincorporar fácil de uma situação e incorporar outra. [...] **Quando saio da escola com um problema que não consegui resolver, eu reagendo minha agenda para o dia seguinte e chego em casa, é o esposo, é o pai.** É o dançador, eu gosto muito de dançar, gosto de ouvir música (Guido).

Não chega mais a ocupar todo o meu pensamento, mas se é uma situação grave, é como um chiclete: fico mastigando, mastigando... pensando como resolver, até encontrar uma solução (Domenico).

Embora admitam que os desafios ou problemas da gestão ainda os acompanhem fora do contexto escolar, os gestores relatam que, no início dos mandatos, esse sentimento de urgência em relação às situações-problemas foi mais intenso. A depender da natureza do conflito, essas situações os acompanham ainda todo o tempo de folga, mas agora compreendem que fazem parte do exercício da prática gerencial, o que justificaria o fato de não poderem ser esquecidas “lá na escola”.

Do ponto de vista emocional, é possível inferir que as estratégias utilizadas pelos gestores para isolar ou atenuar o impacto da interferência dos problemas gerenciais fora do ambiente profissional são parte do arcabouço que constitui a criatividade emocional, embora nem sempre funcionem, uma vez que não existe uma chave que liga e desliga as emoções.

Conforme d'Avó (2014), definir, medir e operacionalizar criatividade emocional não é tarefa fácil, dada a multiplicidade de concepções, perspectivas, campos de estudo, abordagens, metodologias etc. Um fator complicador para a elaboração de uma definição única da criatividade emocional é a adequação desta à infinidade de processos utilizados pelos diferentes indivíduos para a resolução de problemas, conforme variem a cultura e o contexto em que se situam, como sujeitos individuais ou parte de grupos (D'AVÓ, 2014). Contudo, uma possibilidade conceitual, formulada ao se considerar as características definidoras de criatividade emocional, é a de que o processo consiste em promover um pensamento no qual se possa identificar originalidade, eficácia, fluência, elaboração e flexibilidade demonstradas pelo indivíduo, para se atingir a resolução de problemas já existentes. Para tais problemas,

são apresentadas novas soluções, quando comparadas às propostas por outros, mas com significado subjetivo, individual para si (D'AVÓ, 2014).

Assim, para lidar com as experiências emocionais, o gestor percorre um trajeto emocional que tem início na consciência emocional, racionalizando sobre suas práticas ao lidar com o ambiente emocional em que se constitui seu contexto profissional. Em seguida, por reavaliação emocional, desenvolve intencionalmente a regulação emocional, gerando o processo de ativação emocional. Por meio da criatividade emocional, o gestor ativa o comportamento que o permite gerenciar conflitos, solucionar problemas, criar situações ou oportunidades de ação que lhe permitirão experimentar emoções positivas, transformando suas emoções.

Sob a perspectiva fisiológica, num processo emocional mais básico, merece comentário a reflexão de Gondim e Siqueira (2014) e Gross (2013), acerca das consequências da ausência de regulação emocional, notadamente a de reavaliação, por parte do indivíduo. Nesse sentido, considerando que o ambiente profissional do gestor escolar o submete a intensa carga emocional, a não observância do processo regulador pode provocar consideráveis riscos para a apresentação de danos à saúde mental, física e às relações sociais, sob a forma de transtornos e disfunções, respectivamente. Avança Gross (2013) nessa questão apontando as consequências da não regulação das emoções, as quais podem se apresentar sob a forma de psicopatologias ou estados emocionais problemáticos (tais como os transtornos de ansiedade, do humor, ou de personalidade limítrofe), implicações físicas (como doenças cardiovasculares) e a permanência de situações sociais conflituosas com resultados duradouros.

Contemplando as consequências físicas e psicológicas acima expostas, tem-se os relatos de Pietra, Monalisa e Lorenzo:

As pessoas acham que eu sou durona [risos]. Mas eu não sou, não. Eu não sou de jeito nenhum! Eu posso até não demonstrar, mas com o tempo e o acúmulo de todas essas emoções aí, com o tempo eu estou pagando um preço assim bem alto. **Até a fibromialgia eu desenvolvi.** Pra [sic] você ver como o negócio não é mole [risos] (Pietra).

[...], mas eu acho que esse *ano* [sic] comecei a sentir. [risos] **O psicológico começou a dar sinais que “Epa! Tem que tratar, tem que buscar ajuda porque o negócio não é bem por aí”** (Monalisa).

[...] eu tive umas sessões com a psicóloga conversando sobre essas coisas, problemas, essa minha forma de ser, eu tive um acompanhamento [...] (Lorenzo).

[...] Então, as coisas **vão se acumulando a um ponto que a gente adocece mesmo, fica depressivo**, meu Jesus Cristo! É tanta coisa terrível acontecendo [...] (Luigi).

Para Gross (2013), diante de situações que levem a emoções negativas, é importante ao indivíduo desenvolver estratégias para regulá-las, caso contrário pode trazer a si consequências negativas, tanto físicas quanto emocionais. Em contrapartida, do ponto de vista social, segundo o mesmo autor, a regulação emocional por reavaliação leva os indivíduos a desenvolverem relações positivas com os outros, com os seus pares, com quem dividem gostos (GROSS, 2013) e afetos. Assim, quando aplicada às emoções do ambiente profissional, acredita-se que estreitar laços de proximidade pode ser importante para a convivência e a solução dos conflitos que surgem no cotidiano do gestor escolar.

Quadro 15 - As implicações das experiências e processos emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos

Implicações das situações de conflito nas emoções fora do ambiente da gestão	Ocorrências	Estratégias	Processos emocionais
Interferências na vida pessoal e familiar	Situações-problema fora do horário regular e expediente de trabalho Imprecisão/indefinição dos limites da atuação gestora Onipresença da responsabilidade gerencial Danos às relações sociais	Criação de situações ou oportunidades de ação que permitem experimentar emoções positivas Utilização de recursos religiosos e técnicas de relaxamento	Criatividade emocional Ativação emocional Ativação comportamental
Interferências fisiológicas	Danos à saúde mental – as psicopatologias: estados depressivos, transtornos de ansiedade e do humor Danos à saúde física: fibromialgias		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 15 traz as implicações que trazem as situações de conflito sobre as emoções do gestor escolar, essas traduzidas sob a forma de interferências de cunho social e fisiológico, com os respectivos danos e estratégias utilizadas pelos sujeitos pesquisados a fim de diminuir os danos causados. Ainda, no mesmo cenário estão listados os processos emocionais identificados diante das situações narradas.

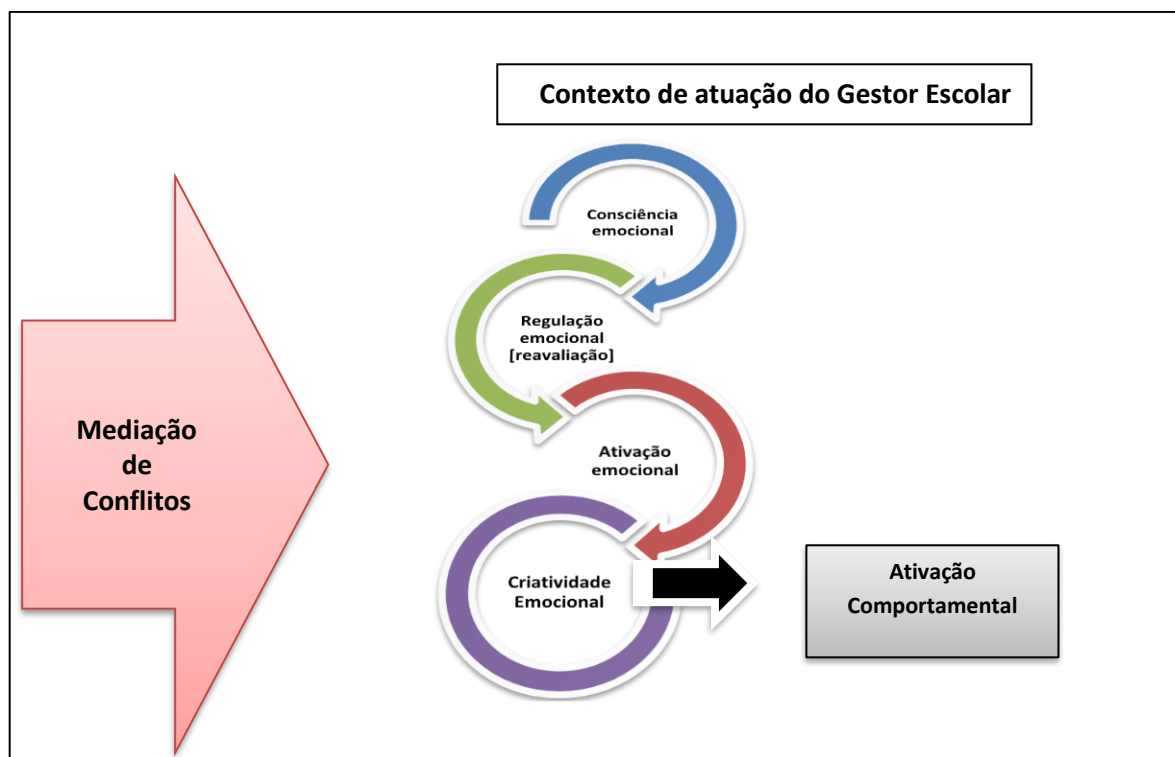
No mesmo sentido, é apresentado o Quadro 16, no qual são expressos não apenas a gestão das emoções e os processos emocionais a ela inerente, bem como a forma frequente de agir e as correspondentes consequências ao gestor.

Quadro 16 - As formas de gestão das emoções, processos emocionais inerentes, a forma de ação do gestor e seus consequentes resultados para a gestão

Gestão das emoções	Processos emocionais	Forma frequente	Consequências
Reavaliação emocional	Consciência emocional	Os contraexemplos [como não agir]	Escolhas profissionais cabíveis Controle de reações momentâneas
Supressão emocional	Criatividade emocional		Geração de empatia para conflitos relacionais Adaptações e aprendizados inseridos no contexto profissional Construção de repertório de soluções Amadurecimento gerencial

A Figura 1 representa os processos emocionais experimentados pelo gestor escolar na mediação de conflitos, e busca-se por meio dela resumir os achados da pesquisa.

Figura 1 - Os processos emocionais do gestor na mediação de conflitos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Conforme se observa, a mediação de conflitos envolve cinco processos: o primeiro, **a consciência emocional**, é a capacidade de identificar a emoção experimentada. É um processo que ocorre ao nível intrapsíquico e que, no contexto da gestão escolar, apresenta-se sob a forma da identificação das emoções que podem favorecer ou dificultar a tomada de decisões. Os gestores relatam que buscam, durante os processos de mediação de conflitos, identificar as emoções que vivenciam de modo que ajam dentro dos limites esperados como comportamentos do gestor.

O segundo processo refere-se à **regulação emocional**. Conforme Gross (2013), este processo diz respeito à capacidade do indivíduo em exercer influência sobre o tipo de emoção, a ocasião e a forma como a experimenta ou a expressa, tornando possível a reavaliação das emoções e de suas implicações diretas e indiretas. O fator gerador da regulação emocional é a discrepância entre o que efetivamente sente e o que gostaria ou deveria sentir o indivíduo, de forma que sejam mobilizados processos fisiológicos, cognitivos e comportamentais (GONDIM; SIQUEIRA, 2014). Do ponto de vista dos gestores escolares, a regulação emocional é frequente e os permite adotar a postura fundamental para enfrentar os desafios da gestão, notadamente os relacionais.

A ativação emocional corresponde à seleção de respostas de adaptação às situações que desencadeiam emoções vivenciadas pelo indivíduo. Dito de outra forma, a ativação emocional diz respeito aos mecanismos de adaptação do indivíduo os quais permitem que ele disponha de sua energia corporal ou mental para responder às demandas do ambiente, sejam os fatores desencadeadores de nível interindividual, sejam de causas grupais (GROSS, 2013). No que diz respeito aos gestores escolares, os relatos apontam para situações em que precisam tomar decisões rápidas, necessárias e adequadas aos âmbitos relacionais.

Como consequência da ativação emocional, ocorre o processo de **criatividade emocional**, sob o qual é possível ativar comportamentos que permitem ao indivíduo lidar com as diversas situações (D'AVÓ, 2014). Para o gestor, a criatividade emocional possibilita o gerenciamento de conflitos, a solução de problemas e a criação de situações ou oportunidades de ação, as quais permitem que possam experimentar emoções positivas, transformando suas emoções. Em consequência, auxiliam para a criação de um clima organizacional também positivo, o que se configura como ponto de chegada do processo, mediante **a ativação comportamental**.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes situações e experiências vivenciadas pela autora durante seu percurso escolar como discente e docente em escolas públicas, este último na fase de estágio curricular da Licenciatura em Ciências Sociais, permitiu observar os esforços da gestão para lidar com desafios profissionais provenientes dos âmbitos que compõem seu fazer profissional diário. Tais situações traziam em si uma carga significativa de emoções que envolvia a todos os que delas participassem ou apenas assistissem. Eram situações de conflitos, de violência física ou verbal, ou situações de conquista coletiva, de gratas surpresas. O que tinham em comum era o desencadeamento de emoções diversas, que podiam ser negativas ou positivas, e que impunham à gestão tomadas de decisões que nem sempre estavam previstas nos regulamentos que balizavam suas escolhas de direção.

Além da experiência pessoal acima citada, as situações que servem como estímulo emocional aos gestores escolares encontram-se estampadas em noticiários nacionais, regionais e locais. Na maioria das vezes, a origem dessas situações reside em conflitos que explodem em todos os tipos de violência, inclusive a letal. Configuram, portanto, uma problemática social, por não se restringirem somente ao interesse dos diretamente envolvidos, como as autoridades e os sujeitos ligados à educação escolar, mas da sociedade como um todo.

Levantou-se que seria possível compreender o papel das emoções vivenciadas pelos gestores escolares em situações de conflito e para as quais seja demandada a mediação e, com este estudo, fazer a inferência de algumas possibilidades de reflexões acerca do cotidiano de atuação profissional em termos de características emocionais. Nesse sentido, o estudo teve como intuito revelar a contribuição das emoções em aspectos que tangem às situações de conflito e à sua mediação. Ressaltou de modo central, assim, o seu potencial criativo, não apenas quanto à autopercepção emocional do gestor escolar e à consolidação da liderança engajada, como também quanto ao controle de reações momentâneas, as quais podem vir a se constituir em novos conflitos e/ou, ao contrário disso, transformá-los em situações de aprendizagem. Assim, a pesquisa pôde revelar a capacidade reflexiva das emoções em situações de conflito e que exigem a mediação do gestor como possibilidade de geração de conhecimento e, em consequência, da criação de repertório utilizável em

quaisquer outros contextos, o que possibilita o amadurecimento do profissional, expressando-se na elaboração de estratégias gerenciais e na tomada de decisões.

Os achados do estudo revelaram o imprevisto, o criativo e o inusitado nas ações dos gestores, que podem ser comportamentos ou estados emocionais, consequentes de restrições situacionais, as quais produzem respostas ou reações que decorrem das emoções vividas por eles. Tais reações podem ser traduzidas como respostas gerenciais em situações de conflito nas quais foi utilizada a mediação, como, por exemplo, o caso relatado por uma gestora sobre o furto de um par de chinelos praticado por um aluno.

A compreensão de tais ações mostrou-se compatível com a abordagem construcionista social, utilizada como base para a explicação individual referendada pela social. Tendo como objetivo compreender como os gestores escolares vivenciam suas experiências emocionais na gestão de situações de conflitos decorrentes do cumprimento de suas funções, neste estudo, buscou-se a chancela da Psicologia e da Sociologia para pautar os objetivos propostos através do construcionismo social das emoções.

De início, a abordagem construcionista social ofereceu uma explicação dos processos pelos quais as pessoas podem descrever, criar explicações ou, em certa medida, dar conta do mundo do qual fazem parte. Com base nisso, neste estudo, intencionou-se compreender, por meio dos relatos dos gestores escolares, a experiência emocional subjetiva, portanto, intrapessoal de suas vivências profissionais, uma vez que a abordagem do construcionismo social revela a possibilidade de o sujeito não apenas descrever e explicar o que existe ao seu redor, mas fazê-lo também em relação a si mesmo. Em sintonia com a utilização do construcionismo social como abordagem do estudo, levou-se em conta a importância das impressões intrapessoais — como percepções da realidade, notadamente das experiências emocionais — e a construção do vínculo consistente com os processos sociais da realidade, na medida em que o sentido do mundo e de si mesmo é fruto de construção social. Portanto, buscou-se demonstrar a força da abordagem construcionista frente à possibilidade de extrapolar o horizonte cognitivo e, com base nisso, oferecer outra perspectiva de conhecimento e de aprendizagem na gestão escolar.

A utilização da abordagem socioconstrucionista das emoções foi essencial para atingir os propósitos deste estudo, no sentido de que revelou a possibilidade de compreender as experiências emocionais que se apresentam ao gestor escolar em situações cotidianas de mediação dos conflitos e na sua prática profissional como um todo. Isso deu-se a partir da previsão acerca da possibilidade de ultrapassar os limites da perspectiva cognitiva, uma vez que os fatores relacionais tornam o cotidiano profissional do gestor passível de receber significativa e determinante influência emocional. Com base nisso, pode-se observar as respostas que as emoções proporcionam ao gerenciamento escolar.

Assim, a análise construcionista das emoções aplicada ao fazer gerencial escolar foi capaz de demonstrar que existe a possibilidade real de os gestores acessarem, em seu processo de formação e/ou habilitação ao cargo, um repertório cujos fundamentos têm como base a aprendizagem informal, social e subjetiva.

Em combinação com a abordagem construcionista social das emoções, utilizou-se como técnica interpretativa a análise de conteúdo. Esta permite lançar mão de categorias cuja função é auxiliar na compreensão do que está presente de forma subliminar nos discursos e relatos e, portanto, não se mostra facilmente nas falas do sujeito pesquisado, mas não deve escapar ao observador. Tal combinação da encontra respaldo no caráter social que esta apresenta, diante das inferências produzidas pelo texto a ser analisado, com base no contexto social no qual se insere, de forma que, com isso, produza-se objetividade, conforme orienta a teoria estudada.

Quanto ao percurso metodológico, foram elaborados dois protocolos: de início um protocolo de entrevista, cuja proposta era desenvolvê-la em profundidade a partir do estabelecimento de interação com os sujeitos do estudo, em três fases, com 18 gestores das escolas, selecionados para a pesquisa; e, em seguida, um protocolo de análise, conforme as prescrições da teoria acerca da matéria.

No que diz respeito à entrevista, cada fase faria jus a uma pretensão em específico: a primeira estabeleceria contato com o gestor e seu campo de atuação profissional, ouvindo-o presencial e preferencialmente em seu local de trabalho; a segunda exploraria pontos que ajudassem a esclarecer a relação entre o ambiente e as respostas, numa nova conversa; e, por fim, a terceira fase consolidaria os achados e o ambiente onde estes se deram.

Um primeiro desafio posto à entrevista foi a necessidade de alteração do roteiro proposto para a pesquisa pelas dificuldades desencadeadas frente à pandemia do *Covid-19*, que impossibilitou, simultaneamente, a realização das entrevistas de forma presencial e a investigação do cotidiano da gestão, como parte da técnica definida para a pesquisa. Um segundo desafio refere-se à disponibilidade dos gestores para uma segunda conversa, diante de aspectos que surgiram após a transcrição, e da necessidade de esclarecer ou adicionar dados. Nem sempre foi possível uma segunda entrevista, mesmo sob o título de complemento de informações, embora todos tenham se mostrado solícitos em concedê-la. Logo, diante do novo e imprevisível contexto da coleta de dados para a pesquisa, as entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, via serviço de comunicação mediada por vídeo desenvolvido pelo Google — o *Google Meet* — com duração média de uma hora e meia, cada.

Ressalta-se que, na análise da entrevista algumas limitações se apresentam, ao compará-la à observação-participante, resumindo-as em um ponto que se julga fundamental: as consequências do fato do entrevistador apoiar-se em informações acerca de ações que ocorreram em circunstâncias espaciais e temporais já ocorridas e das quais o entrevistado pode omitir dados e informações que seriam relevantes para o estudo, por motivos vários, propositais ou não. Por outro lado, não se pode ignorar que a entrevista também apresenta vantagens, notadamente aquelas ligadas à economia e à praticidade o que, no caso em tela, deu-se como única possibilidade frente aos impedimentos impostos pelas restrições sanitárias da pandemia do *Covid-19*, já mencionadas.

Dessa forma, nos relatos colhidos pela pesquisa durante a coleta de dados foram descritas situações, as quais foram posteriormente analisadas utilizando-se da análise de conteúdo. Por esse meio, foi possível constatar que, durante o processo de realização de sua prática gerencial, os gestores utilizam-se das suas experiências emocionais — que envolvem emoções básicas, como raiva, medo e tristeza, e secundárias, como a empatia e a frustração — as quais geram respostas às demandas gerenciais da escola.

Evidência da relação entre as experiências emocionais do gestor diante dos conflitos e a prática mediadora da gestão escolar, conforme afirma a tese, foi constatada pelos achados da pesquisa. Dessa forma, diante dos conflitos, especificamente no desempenho da atividade profissional do gestor, ressalta-se o

caráter intuitivo das respostas gerenciais, derivadas da vivência de experiências emocionais em situações de mediação de conflitos. Contudo, a literatura acadêmica do campo e de campos congêneres, bem como o processo de formação dos gestores escolares, tem concedido pouca ou nenhuma importância a esse caráter intuitivo.

Proponho considerar que as principais implicações do estudo abrangem um triplice aproveitamento: a) para o exercício da atividade profissional do gestor escolar, como prática gerencial; b) para o processo de formação acadêmica dos profissionais em discussão, no sentido de que o conhecimento emocional seja incorporado como parte do arcabouço teórico na atuação do gestor escolar; c) e, por fim, o potencial de a temática ser vista como parte da compreensão dos elementos da gestão escolar enquanto prática gerencial.

Destarte, por meio da análise emocional em perspectiva construcionista social do fazer profissional do gestor como prática gerencial, dentro do contexto e do cotidiano da atividade educativa em meio escolar, pode ser demonstrado que resta considerar a importância do conhecimento adquirido através da aprendizagem relacional, portanto, social, a despeito da contribuição do conhecimento técnico e profissional próprio da gestão escolar como campo específico da Pedagogia, para o qual conflui o conhecimento da Administração. Isso significa que, aliado à aprendizagem gerencial minimamente oferecida aos gestores escolares por meio de formação desenvolvida pelas Secretarias de Educação ou à própria formação acadêmica dos gestores pedagogos, o conhecimento adquirido através da aprendizagem informal, que se dá de modo eventual em contextos relacionais, pelas experiências vivenciadas socialmente, as quais envolvem carga de sensações, de percepções, de sentimentos e de emoções, revela-se capaz de produzir igual efeito na aprendizagem gerencial.

Em termos de contribuição, no que se refere aos âmbitos teórico, prático e social, os achados da tese podem ser considerados relevantes por:

a) apresentar uma nova perspectiva de análise e compreensão das atividades que fazem parte da prática gerencial em meios escolares, na qual se destaca o elemento emocional, como área fronteira em construção entre a Administração, a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia, ressaltando-se a contribuição do

construcionismo social como opção que permite revisão da metodologia aplicada à gestão escolar;

b) sugerir, do ponto de vista da atividade gerencial em contexto escolar, a utilização dos resultados no processo de formação do gestor, a título de complemento ao conhecimento de gestão já oferecido pela formação acadêmica — em casos de gestores pedagogos — e a título de habilitação — em casos de gestores de outras áreas do conhecimento, para os quais há a necessidade de receber uma preparação para a assunção do cargo e, além disso, nas implicações em contextos outros, na sua vida fora do ambiente de trabalho;

c) reconhecer que o processo de construção do trabalho também trouxe contribuição pessoal para a pesquisadora, levando-a ao reconhecimento de suas próprias emoções como parte do conhecimento aplicável em situações profissionais quaisquer, em que sejam demandadas ações de mediação.

Dessa forma, a pesquisa sustentou a tese de que as emoções vivenciadas pelos gestores no dia a dia da sua atuação profissional, em situações de conflito e de sua mediação, podem contribuir em muitos aspectos gerenciais. Reafirma-se, assim, o potencial do aprendizado oriundo das emoções, no que diz respeito ao controle das reações inadequadas do gestor e das ações igualmente danosas de outros envolvidos na questão, as quais podem vir a se constituir em novas situações de conflitos ou ser utilizadas como exemplos evitáveis.

Outra constatação do estudo refere-se à capacidade reflexiva que as situações cotidianas carregam consigo, tornando-as fontes geradoras de conhecimento acumulável e sistematizável, na medida em que permitem ao gestor a criação de um repertório a ser utilizado sempre que se apresentarem situações semelhantes.

No mesmo sentido, quanto ao caráter interpessoal da atividade profissional do gestor, o estudo permitiu observar a capacidade empática que as situações podem gerar, o que pode ser classificado como essencial nos processos de gestão para os quais a aplicação da legalidade não é suficiente, bem como na tomada de decisões, muitas vezes consideradas imprevisíveis e percebidas como inusitadas.

Por fim, a pesquisa pôde constatar a possibilidade de amadurecimento gerencial dos gestores frente a futuras e semelhantes situações, expresso na elaboração de estratégias gerenciais a partir de suas experiências emocionais.

Diante disso, os achados da pesquisa permitem afirmar que existem evidências dos vínculos entre emoção e gerenciamento. Eles corroboram não apenas a contribuição da literatura utilizada como aporte teórico que fundamentou a pesquisa, mas também a tese proposta, ao afirmar que o conhecimento sensível é útil, extrapolando os limites da cognição provinda da aprendizagem formal. Isso é possível considerando-se que a atuação profissional do gestor escolar é realizada em meio eminentemente emocional. Neste estudo, não apenas se evidenciou a relação entre emoção e gerenciamento, mas também a capacidade de aprendizagem que tal relação proporciona, notadamente em situações que envolvem conflito e mediação.

Do ponto de vista teórico, constatou-se que os estudos sobre a gestão escolar têm privilegiado as dimensões práticas, pedagógicas, culturais e políticas da atuação do gestor. Percebe-se uma lacuna ou, pelo menos, incipiência de estudos acerca da dimensão emocional da atividade profissional do sujeito em foco.

Com base nos achados e nas constatações do estudo, é possível indicar possibilidades de aprofundamento da compreensão da gestão escolar, tendo como pano de fundo as emoções, sob a perspectiva do próprio gestor. Dentre elas, destacam-se:

- a) a realização de novos estudos da gestão escolar os quais possam vir a serem realizados em contexto privado, buscando identificar outros elementos contextuais que influenciam a prática gerencial escolar;
- b) a realização de pesquisas com outros sujeitos que compõem o cotidiano da gestão, tais como os outros membros da equipe gestora, buscando a análise das experiências emocionais em atividade coadjuvante e/ou participativa da atuação do gestor principal sob o ponto de vista das categorias identificadas nesta pesquisa;
- c) a realização de pesquisas que envolvam o desenvolvimento de autoconhecimento emocional por meio de estratégias inovadoras de ensino e de aprendizagem em formação básica e de habilitação para gestores escolares.

Essas são sugestões para pesquisas que tratam de aspectos emocionais da gestão escolar e podem contribuir para aprofundar a compreensão de elementos fundamentais ao desenvolvimento da ação gerencial em meios educativos distintos do utilizado como campo desta pesquisa, como em contexto escolar de nível superior ou ensino profissionalizante.

Como já indicado nas implicações teóricas, este estudo também propicia o desenvolvimento de pesquisas que tragam contribuições aos processos formativos em dimensão básica, formação contínua ou de habilitação ao cargo, como alavancadoras de habilidades gerenciais que visem à qualidade do ensino como finalidade última da gestão. Nesse sentido, sugere-se introduzir novos elementos nos cursos já propostos pelas respectivas Secretarias de Educação, adicionando aos conteúdos de habilidades socioemocionais já ofertados, conforme relatos dos gestores, novas possibilidades de levar os gestores à compreensão emocional e de mostrar a forma como as emoções podem ser utilizadas nos processos de gestão.

Ademais, outra frente a ser explorada é a transformação das situações analisadas neste estudo em casos de ensino, utilizáveis em cursos de formação para gestores e em aulas de ciências sociais aplicadas, como Sociologia da Administração e de Gestão Escolar, e nos cursos de Administração, Pedagogia e outras Licenciaturas, respectivamente, como unidades disciplinares.

Outro aspecto relevante observado no estudo diz respeito às situações apresentadas pelos referidos sujeitos que evidenciam o fato de as experiências emocionais dos gestores fornecerem elementos capazes de potencializar resultados positivos da gestão ou, ao contrário disso, afetarem negativamente sua atuação profissional. Nominamos estas últimas de *contraexemplos*, também utilizáveis como recurso positivo, uma vez que, sendo evitados, podem levar ao sucesso das medidas tomadas.

Nesse sentido, merece ser considerada a percepção que o gestor escolar faz das suas emoções e da sua utilização em situações que exijam sua intervenção mediadora, notadamente frente aos conflitos que se constituem no cerne da emocionalidade própria do seu cotidiano de trabalho. Assim, ele pode vir a tomar consciência de que aspectos emocionais e sensíveis que não constam nos compêndios, nem nas normativas legais que balizam seu fazer profissional, afetam e se refletem em sua atuação, transformando-a e, em perspectiva dialética, sendo transformadas, afetando-o profissional e pessoalmente.

É preciso ressaltar também que a escrita de uma tese é sempre descrita como um ato desafiador, e em todos os sentidos assim o é. Sob o ponto de vista prático, os desafios se impuseram de início ao adentrar em terreno duplamente desconhecido: o da Psicologia e o da Administração. Além desses, superáveis por meio do estudo,

impuseram-se os desafios subjetivos, motivados por causas pessoais como eventos que provocaram abalos emocionais significativos à pesquisadora.

Não bastassem esses entraves iniciais, nunca é demais lembrar que abateu-se sobre o Planeta, durante a produção do trabalho, uma Pandemia — a da Covid-19 — cujas implicações sanitárias imediatas foram o isolamento social compulsório. Em decorrência deste, houve o fechamento das escolas, o *lócus* do estudo, impossibilitando a entrevista presencial com os sujeitos da pesquisa e a observação direta do seu cotidiano (imersão contextual). Com isso, utilizando-se de estratégia da entrevista por meio remoto, em que a captação das emoções originais oriundas da memória dos relatos é limitada, foi feita a imersão nas emoções dos gestores entrevistados, buscando extrai-las dos relatos. Estes foram considerados de “segunda mão”, uma vez que faziam parte de janelas espaciais e temporais passadas e já vividas pelos sujeitos da pesquisa, portanto, sujeitas a filtragens.

Dito de outra forma, as emoções poderiam ser manipuladas ou escamoteadas pelo entrevistado, diante da gravação. Em virtude disso, a entrevista poderia não conter ou não permitir acessar a carga afetiva original de um relato face a face. A interferência/mediação do canal eletrônico torna a conversa mais formal, mais contida e, por vezes, ensaiada nas respostas diante de um entrevistador com o qual o entrevistado não teve nenhuma aproximação anterior, um completo estranho. Por conseguinte, restou usar um tanto de criatividade no processo de captação das emoções, por vezes, levando o entrevistado a também imergir nas suas memórias emocionais, com o intuito de resgatar a experiência emocional e, assim, de extrair significados.

Sem a intenção de dar ao estudo um tom prescritivo, é possível listar algumas conclusões da pesquisa para ampliar a compreensão das experiências emocionais vivenciadas pelo gestor escolar na mediação de conflitos em sua atuação profissional.

a) enquanto fazer gerencial, a gestão escolar está inserida em contexto emocional, estando a ele relacionado. Portanto, tende a condicionar-se cotidianamente pelas suas características para realizar-se. Pesa sobre o contexto escolar em foco, particularmente, dupla característica: a demanda de intensidade emocional, própria do serviço público, e a especificidade da emoção típica de organizações educacionais.

- b) os gestores escolares utilizam suas experiências emocionais visando atingir a qualidade do serviço educativo proposta como finalidade da escola;
- c) a atividade da gestão escolar é aprendida dentro de um contexto cotidiano, sujeito a variações resultantes da carga emocional que possui e por meio do desenvolvimento da percepção e do conhecimento emocional aplicável à gestão;
- d) as experiências emocionais têm impacto positivo (quando acentuam os fatores facilitadores do gerenciamento escolar) e/ou negativo (quando potencializam os fatores limitantes da gestão) na ação gerencial do gestor escolar;
- e) os gestores desenvolvem estratégias individuais sobre como lidar com as implicações emocionais e até físicas resultantes da atividade profissional, dentro e fora do ambiente escolar, criando um repertório que pode ser nominado como “mediação intuitiva”, evocado sempre que necessário como parte da função gerencial.

A partir das manifestações emocionais vivenciadas no ambiente organizacional escolar relatadas pelos gestores, foi possível confirmar os pressupostos da Tese, pelos quais se afirmava que, diante dos conflitos que emergem no cotidiano da gestão escolar, o gestor adota a mediação como prática da sua atuação profissional. Isso em virtude da própria dinâmica do contexto da atuação profissional do gestor, como espaço institucional no qual se apresentam situações marcadas por demandas e pressões diárias e pela exigência de mobilização de competências essenciais ao desempenho das tarefas do trabalho. Também do ponto de vista subjetivo dos gestores pesquisados neste estudo, ocorre a valorização das emoções como parte da mediação de conflitos no âmbito escolar, seja usando-as como suporte para a atuação do gestor, seja utilizando-a nos contraexemplos. No cenário peculiar e dinâmico da escola, tem-se como fundamental a gestão, visando manter a relevância da sua função para a sociedade. Em torno disso, dá-se o reconhecimento de que a atividade-fim possui ascendência sobre as atividades-meio.

Decorre daí a imposição da imagem de seriedade, de neutralidade emocional e de distância subjetiva do gestor em particular. Considerado pelo senso comum como figura institucional de caráter administrativo e burocrático, ao se considerar o *script* reservado ao *status* que ocupa na instituição, reforçado pela carga de expectativa social sobre a atividade educacional e seu *lócus* de desenvolvimento, não se considera *a priori* como plausível a utilização das emoções como suporte. Na prática, não é isso que dizem as estatísticas e os noticiários que tratam das diversas situações

que põem o gestor no centro de dramas que se configuram como conflitos e que podem desencadear episódios de violência física, verbal, psicológica e institucional contra a gestão, embora seja maior a frequência de situações violentas que têm docentes como alvo preferencial.

Assim, sendo a escola uma organização social em que se observa a emocionalidade própria do seu contexto multifacetado e complexo, fica o gestor sujeito a variações emocionais que moldam e modificam as experiências de todos os indivíduos nela presentes, o que inclui as suas próprias respostas ou estados emocionais. A ele cabe atuar de forma mediadora em situações de conflitos, independentemente de sua natureza, se administrativos, pedagógicos ou relacionais.

Da mesma forma, verificou-se a comprovação do segundo pressuposto (objetivos b e c), pelo qual se afirmava que, em virtude dos conflitos que emergem do cotidiano da escola, o gestor vivencia experiências emocionais que trazem implicações em sua atuação gestora. Para este, encontrou-se sustentação nas referências empíricas, ao ser relatada a presença constante das emoções e das experiências subjetivas delas em diversas situações de conflito, descritas e caracterizadas nos relatos dos gestores.

Similarmente, o pressuposto 3 foi confirmado pelo objetivo d, de modo que foi possível caracterizar o papel da gestão por mediação e as experiências emocionais na solução de conflitos nos espaços sociais da ação gerencial na escola. Tais implicações, se vistas pelo ângulo positivo, levam à solução dos conflitos. Mesmo quando percebidas sob a ótica negativa, servem de contraexemplos, como quando assumem a feição de dissonância emocional, sob a qual o indivíduo, mesmo experimentando uma emoção, não a deixa transparecer, o que poderia ser considerado como uma forma de regulação emocional, conforme propõe a teoria estudada.

Consequentemente, a compreensão das experiências emocionais pode ser vista como uma contribuição, na medida em que o cotidiano de trabalho do gestor escolar é perpassado por desafios e dilemas que exigem superação e redesenho atuacional, em situações escolares clássicas ou não. Uma vez compreendido o papel das experiências emocionais vivenciadas pelo gestor na mediação de conflitos em sua atuação profissional, espera-se que tal conhecimento venha a produzir resultados no cotidiano da gestão, possibilitando ao gestor atentar e refletir sobre suas emoções,

estendendo-se a reflexão não apenas à resolução de conflitos advindos de choques de interesses, transformando-os em situações de aprendizagem, mas também promovendo a construção de um ambiente de desenvolvimento humano e social esperado pela sociedade.

Considero como fundamental que a compreensão emocional seja tomada como parte do conhecimento para a atuação do gestor escolar, uma vez que os resultados ratificam o ambiente profissional como sendo eminentemente emocional, o que suscita novas possibilidades de estudo e de inserção em processos formativos para gestão escolar, atribuindo assim valor gerencial às experiências emocionais do gestor escolar na mediação de conflitos no cotidiano da sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**: programa de prevenção à violência nas escolas. Flacso – Brasil. 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 35, p. 67-82 67, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5915/3663>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ASHKANASY, N. M.; DORRIS, A. D. Emotions in the workplace. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 4, p. 67-90, 2017. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2017-17803-004>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E.; BRUMMELHUIS, L. L. ten. Work engagement, performance, and active learning: the role of conscientiousness. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, n. 2, p. 555–564, 2012. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879111001151>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BARBOSA, R. da S. A importância da trindade-gestora na educação para a vida. **Cadernos de Educação**, v.18, n. 37, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/download/10017/7110>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 3, número especial, p. 97-126, ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>>. Acesso em: 27 de jun. 2020.

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100206&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa**

com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNARDES, C.; MARCONDES, R. C. **Sociologia aplicada à administração.** 7. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2009.

BITAR, A. B.; VICENTE, K. B. A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 7, mar. 2020. Disponível em: <<http://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/957>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

BLAU, P. M.; SCOTT, W. R. **Organizações formais.** São Paulo: Atlas, 1970.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum.** Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ZANELLI, J. C.; Psicologia e produção do conhecimento em organizações e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. Ed.; BASTOS, A. V. B. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSCHETTI, V. R.; MOTA, A. B. da; ABREU, D. L. de F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 5, n. 10, jul./dez. 2016. p. 103-111. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/2318133822257>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRANDÃO, J. M. F. **A gestão hoteleira como prática:** experiências sensoriais, estéticas e emocionais no cotidiano organizacional hoteleira. 2019. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < <https://www.baixelivros.com.br/ciencias-humanas-e-sociais/direito/ldb-3a-ed#:~:text=Descri%C3%A7%C3%A3o%20A%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da,reafirma%20o%20direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20garantido%20pela%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.> > Acesso em: 02 mar. 2022.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 8 jul. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB: resultados e metas.** 30 ago. 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Conselhos Escolares – Legislação.** 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/legislacao>>. Acesso em: 22 maio 2021.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMURÇA, K. L. de F. Desafios da gestão escolar. In: MOREIRA, A. N. G. *et al.* (Orgs.). **Gestão escolar: dimensões e desafios.** 1. ed. Maracanaú: Secretaria de Educação, 2013.

CARNEIRO LEÃO, A. A. **Introdução à administração escolar.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

COSTE, D.; CAVALLI, M. **Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools.** 2015. Disponível em: <<https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>>. Acesso em: 10 set. 2021.

CECCON, C. *et al.* **Conflitos na escola: modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar.** São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. da S.; Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 603-612, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018037119>>. Acesso em: 27 set. /2021.

CLARKE, S.; O'DONOGHUE, T. Educational leadership and context: a rendering of an inseparable relationship. **British Journal of Educational Studies**, [s. l.], v. 65, n. 2, p. 167–182, 2017.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHUKWUMA. E. M. Impact of conflict management on the efficiency and effectiveness of business. **International Journal of Trend in Scientific Research and Development**, v. 2, n. 2, jan./feb. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/36131660/Impact_of_Conflict_Management_on_the_Efficiency_and_Effectiveness_of_Business>. Acesso em: 3 mar. 2020.

COELHO, F. M. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647617>. Acesso em: 7 set. 2019.

COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Orgs.) **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COHN, G.; FERNANDES, F. (Orgs.) **Weber: Sociologia**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru: EDUSC, 2001.

COUSIN, G. **Researching learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches**. New York and London: Routledge, 2009. (Série SEDA).

CUNHA, E. O. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da escola: exigências e desafios**. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

D'AVÓ, S. **Criatividade e regulação emocional**. 2014. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) — Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18104/1/ulfpie047194_tm.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Em ponto de bala**. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/em+ponto+de+bala/>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Conflito**. 2020a. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/conflito/>>. Acesso em: 26 maio 2020.

_____. **Bombar**. 2020b. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/bombar/>>. Acesso em: 26 maio 2020.

DICIONÁRIO VIRTUAL. **Diálogo**. Disponível em: <<https://conceito.de/dialogo>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DINIZ, B. S. **Avaliação de mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal – Brasília**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DOGARU, M; NEACSU, I. The characteristics of innovator school principal as a leader: the case from Romania. **European Scientific Journal**, [s. l.], v. 10, n. 10, Apr. 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DUARTE, M. B. B. A escola como organização. **Revista de Ciências Sociais**. [s. l.], v. 33, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/3393>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousck. 4. ed. Petrópolis, RJ: 2013.

ESQUINSANI, R. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013.

ESPINOZA, F. da S. **O impacto de experiências emocionais na atitude e intenção de comportamento do consumidor**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2004.

ESPÍRITO SANTO, A. L. do; SOUSA, J. H. M. de. Gestão emocional: o desenvolvimento e a Importância da emoção para as organizações. **Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 12, n. 1, p. 236-258, 2020.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

FERREIRA, N. C.; TORRES, L. L. Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 86-111, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36144>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIALHO, N. N; TSUKAMOTO, N. S. Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Programas de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FILLOUX, J. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FISCHER, S. D. *et al.* Competências do diretor escolar para uma gestão autônoma e democrática em escolas públicas: estudo na educação básica em município catarinense. **DiÁLOGO**, Canoas, n. 36, p. 25-39, dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/3481>>. Acesso em: 22 maio 2020.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GALBIN, A. An introduction to social constructionism. **Social Research Reports**, v. 26, p. 82-92, 2014.

GALVÃO, A. *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

GARSON, G. D. **Narrative analysis**. 2002. Disponível em: <<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/narrativ.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAWLIK, M. Instructional leadership and the charter school principal. **School Leadership & Management**, [s. l.], v. 38, n. 5, p. 539-565, mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439467>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

GERGEN, K. J.; O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, jan./jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GHAFFAR, A. Conflict in school: It's causes & management strategies. **Journal of Managerial Science**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 213-227, 2010.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOBBI, B. C.; CARVALHO, N.; DUMER, M. C. R. Falo desse chão, da nossa casa, vem que ta na hora de arrumar: os sentidos da direção escolar. **Revista Pensamento & Realidade**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 43-60, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/34775>>. Acesso em: 22 maio 2019.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L.; Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GONDIM, S. M. G.; SIQUEIRA, M. M. M. Emoções e afetos no trabalho. In: **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. Ed.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GOMES, A. R. C. **A narrativa enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento**: um estudo da narrativa pessoal de uma professora de educação física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e". 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência do Porto) — Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto, 2003.

GRANDEY, A. A.; TAM, A. P.; BRAUBURGER, A. L. Affective states and traits in the workplace: diary and survey data from young workers. **Motivation and Emotion**, [s. l.], v. 26, n. 1, Mar. 2002.

GROSS, J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**, v. 39, p. 281–291, 2002.

_____. Emotion regulation: taking stock and moving forward. **Emotion American Psychological Association**, v. 13, n. 3, p. 359–365, 2013.

GURR, T. R. **Manual do conflito político**. Tradução de Inéa Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

HALLINGER, P. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. **Journal of Educational Administration**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 125-142, Mar. 2011.

HONDO, C.; GARDINER, M.; SAPIEN, Y. **Abandonment of latinos in rural America**: realities and possibilities. Albany, New York: State University of New York Press, 2008.

HONORATO, H. G. A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. **Revista Administração Educacional - CE – UFPE**, Recife, v. 9, n. 2, p. 21-37, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/239949>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. **Administração educacional**: teoria, pesquisa e prática. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9. ed. Porto Alegre, Penso, 2015.

HOUAISS, A. V. M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHDI, S. M.; APITREE, A. Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. **International Interdisciplinary Journal of Education**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 15-21, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOURY, M. G. P. **As teorias do desenvolvimento social e a América Latina**. 2. ed. João Pessoa: Edições do GREM, 2017. (Coleção Cadernos do GREM; v. 1)

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**: an introduction to its methodology. Londres: Sage, [1980], 2004.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, [s. l.], v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.

LEITHWOOD, K.; PATTEN, S.; JANTZI, D. Testing a conception of how school leadership influences student learning. **Educational Administration Quarterly**, Thousand Oaks: Sage, v. 46, n. 5, p. 671-706, 2010. Disponível em: <<http://www.mifras.org/know/wp-content/uploads/2014/04/Testing-a-Conception-of-How-School-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; R. STEINBACH, R. **Leadership change to change times**. Toronto: McGraw-Hill Education, 1999.

LEME, M. I. da S. A gestão do convívio escolar. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal**: uma perspectiva interdisciplinar. Vitória: ABPRI, 2010. p. 109-121.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3 fev. 2015. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. A. M. *et al.* Funções da gestão educacional: planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 127-146, 2014.

LIPSON, L. **Os grandes problemas da ciência política**: uma introdução à ciência política. Tradução de Thomaz Newlands Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1963.

LUCA, A. Q. de; ANDRADE, D. F. de; SORRENTINO, M. O diálogo como objeto de pesquisa na educação ambiental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sRRSwxTsKgQJMBKSRRdQ3fy/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2008.

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

_____. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão, 4)

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão, 4)

MACHADO, P. G. B.; PORTO-MARTINS, P. C.; AMORIM, C. Engajamento no trabalho entre profissionais da educação. **Revista Intersaberes**, v. 7 n. 13, p. 193-214, jan./jun. 2012.

MAFFIA, L. N.; PEREIRA, L; Z. Estresse no trabalho: estudo com gestores públicos do estado de Minas Gerais. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 658-680, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-2311.0052014.47163>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MAILLART, A. S.; OLIVEIRA, J. S. de; BEÇAK, R. (Coords.). **Formas consensuais de solução de conflitos**. Florianópolis: CONPEDI/UnB/UCB/IDP/ UDF, 2016. Disponível em: <<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/y0ii48h0/50far1k0>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

MAIA, G. Z. A. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.47545>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores - competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARKS, M.; PRINTY, M. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Education Administration Quarterly**, v. 39, p. 370-397, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MARTINS, M. T. M. C. **Diálogo e interações face a face na comunicação interna: um estudo da oralidade nas organizações**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, A. M. Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão de escolas: dilemas e conflitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 24, n.1, p. 135-151, jan./abr. 2008.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016.

MENDES, V.; CRUZ, G. F.; FERRAZ, F. F.; REIS, M. C. A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 549-570, jul./set. 2009.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research: a guide to design and interpretation**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MERSETH, K. K. (Coord.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. São Paulo: Moderna, 2018.

MIERTSCHINK, E. **Funções gerenciais na gestão educacional: caracterização do trabalho gerencial dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá – ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) — Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração/gestão escolar, limites e possibilidades**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Pudente, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136014>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

MINTZBERG, H. **The nature of management work**. New York: Harper Row, 1973.

MSILA, V. Conflict management and school leadership. **Journal of Communication**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 25-34, 2012.

MOURA, E. O. de. **A textura da gestão escolar como prática sociomaterial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MUCCILO, M. A.; BALZAN, N. C. Gestão elementos de uma realidade vivenciada. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 167-189, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://ser.urfgs.br/asphe/article/view/29031/pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, spec. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

NARDI, E. L.; REBELATTO, D. M. B.; GAMBA, I. C. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público? **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 169-194, jan./jun. 2013.

NIKOLAOU, P. Effective strategies for human resource management in educational organizations. conflict management case studies. **Journal of Contemporary Education, Theory & Research**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 30-34, 2018

NTHO-NTHO, M. A.; NIEUWENHUIS, F. J. Mediation as a leadership strategy to deal with conflict in schools. **Journal of Curriculum and Teaching**, [s. l.], v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157575.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. de.; CARVALHO, C. P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P. de: **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, J. B. A. e; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

OLIVEIRA, J. F. de. *et al.* Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan./jun.

2009. Disponível em: < <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.108>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. G. **Reflexões sobre o provimento do diretor e a gestão democrática de uma escola pública**: entre o eleito e o indicado. 2014. Dissertação: Mestrado em Administração) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8963>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PARENTE; J. M.; CONCEIÇÃO, S. H. da. Gestão escolar: o perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana – SE. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO ÍBERO – AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo, 2011. **Anais** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0266.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p. ISBN 978-85-249-0061-X

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A educação, a política e a educação: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PAULI, J. *et al.* Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 72-85, jul./set. 2017.

PEDRUZZI JR., A. *et al.* Liderança: evolução das suas principais abordagens teóricas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.cneg.org/2014/congresso/x-congresso-nacional-de-excelencia-em-gestao-2014>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PENA, A. C. **Um conceito para liderança escolar**: estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2013.

PIETROSKI, A. **Cultura organizacional da escola**: o diálogo necessário entre os sujeitos que fazem a educação. 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_artigo_ana_pietroski.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Revista Pensamento & Realidade**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 28-43, 2015.

POLATO, A.; NADAL, P. Como atua o trio gestor. **Nova Escola**, 1. fev. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/681/como-atua-o-trio-gestor>>. Acesso em: 10 set. 2020.

QEDU. **Taxas de Rendimento 2018 – Teresina**. 2020. Disponível em: <<https://qedu.org.br/cidade/4826-teresina/taxas-rendimento/rede-estadual/rural-e-urbana?year=2018>>. Acesso em: 20 maio 2019.

RAFACHO, S. **O efeito gestor escolar**: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RAHIM, M. A. **Managing conflict in organizations**. 3. ed. London: Quorum Books Westport, Connecticut, 2001.

RAMOS, F. C. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230006>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RESENDE, N. C. de A. Labor do gestor escolar no empenho do trabalho docente decente, responsabilidades pedagógicas, patrimoniais e administrativas: atribuições complementares ou antagônicas? **Revista Acadêmica de Formação de Professores**, Santos, v. 2, n. 2, jul. 2016.

RIBEIRO, H. C. **Diretor de escola**: novos desafios, novas funções? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, A. P. G.; GONDIM, S. G. Expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 38-65., mar./abr. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-69712014000200003>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROSSI, V. L. S. de. Apresentação. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100001>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ROUSSEAU, J. **Do contrato social**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2008. p. 3-39.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. (Coleção Metodologias de Pesquisa)

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, C. C. S. dos. **A interferência das relações interpessoais na gestão escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) — Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6037/1/DM_Carla%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SANTOS, H. A Sociologia de Alfred Schütz. In: SELL, C. E.; MARTINS, C. B. (Orgs.). **Teoria sociológica contemporânea**: autores e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

SANTOS, I. M dos; PRADO, E. C. do. Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 1, p. 59- 86, jan./abr. 2018.

SANTOS, L. L. da S.; SILVEIRA, R. A. da. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 22, n. 72, p. 79-98, jan./mar., 2015. DOI: 10.1590/1984-9230724. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v22n72/1413-585X-osoc-22-72-0079.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, M. P. dos. O trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade: algumas reflexões. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-55, 11 jun. 2012.

SCAVONE JUNIOR, L. A. **Manual de arbitragem**: mediação e conciliação. 8. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

SCHAUFELI, W. B. Work engagement: what do we know and where do we go? **Romanian Journal of Applied Psychology**, v. 14, n. 1, p. 3-10, 2012.

SCOTT, J. (Org.) **Sociologia**: conceitos-chave. Tradução de Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SCURO, P. **Sociologia ativa e didática**: um convite ao estudo da ciência do mundo moderno. São Paulo: Saraiva, 2004.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 2. ed. New York: Teachers College Press, 1997.

SELL, C. E.; MARTINS, C. B. (Org.). **Teoria sociológica contemporânea**: autores e perspectivas. São Paulo: Annablume, 2017.

SERGIOVANNI, T. J. **Novos caminhos para a liderança escolar**: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação. Porto: ASA, 2004

SIEW, N. M.; JONES, S. Training approaches for improving school managers' conflict resolution skills: A case study. **Problems of Education in the 21st Century**, [s. l.], v. 76, n. 5, 2018. Disponível em: <<http://www.scientiasocialis.lt/pec/view/biblio/year/2018/volume/76/issue/5>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação e sua validade como categoria de análise para os estudos de Comunicação. **Revista Novos Olhares**, n. 12, 2º semestre, 2003.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. (Org.) **Gestão de pessoas por competências nas instituições públicas brasileiras**. 2. ed. rev. ampl. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SILVA, A. B. da; MACÊDO, J.W. de L. Gestão das emoções no trabalho de servidores públicos. In: SILVA, A. B. (Org.). **Gestão de pessoas por competências nas instituições públicas brasileiras**. 2. ed. rev. ampl. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SILVA, A. B.; NETO ROMAN, J. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. Cap. 2. In: SILVA, A.B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.673>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVIA, P. J. **Exploring the psychology of interest**. New York: Oxford University Press, 2006.

SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing phronesis: on the way to engaged judgment. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014.

SOARES, A. G.; JARDIM, S. M. de O. Gestão escolar: impasses e possibilidades nas relações de trabalho na escola. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 2, p. 185-191, 2019.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-60, jan./abr. 2007.

SOARES, T. M. *et al.* A gestão escolar e o IDEB da Escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 1. n. 1, 2011.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeitos do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae173420062121>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SOBRAL, L. C. S. **Emoções positivas e negativas na atividade de gestão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2010.

SOUZA, Â. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 150-241, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

TEIXEIRA, O. É. J.; RECHE, M. P. C.; LUCENA, M. A. H. A gestão dos conflitos escolares na infância. análise das causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal). **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 37-53, 2017.

THEOBALD, I. M.; SILVA, I. C. da; SILVA, L. U. Gestão escolar e o desafio da (in) disciplina na escola. In: COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (org.). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009. p. 141-153.

THODY, A. *et al.* School principal preparation in Europe. **International Journal of Educational Management**. [s. l.], v. 21, n. 1, p. 37-53, jan. 2007.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 39, n. 142, p.183-202, jan./mar. 2018.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social**: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1997.

VARGAS, R. A. de A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 180-195, abr. 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

WHITLEY, R. On the nature of managerial tasks: their siting characteristics and organization. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 26, n. 3, p. 209- 224, 1989.

YUKL, G. A. **Leadership in organizations**. 8. ed. USA: Pearson, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
 Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA
 Curso de Doutorado em Administração - CDA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____ **(NOME COMPLETO)**, _____ **(NACIONALIDADE)**, _____ anos **(IDADE)**, _____ **(ESTADO CIVIL)** _____ **(PROFISSÃO)**, _____ **(ENDEREÇO)**, _____ **(RG)**, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO COTIDIANO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL”, cujos objetivos são analisar as experiências emocionais do gestor nos processos de mediação de conflitos ocorridos no cotidiano da sua atuação profissional, e tem como justificativa o entendimento de que o desempenho da atuação do gestor escolar é influenciado pelas emoções vivenciadas durante o processo mediador, diante da tensão para cumprir as atividades e as demandas em situações de conflito. Isso pode tanto auxiliar quanto prejudicar o desenvolvimento das atividades diárias, e a partir dessa compreensão, é possível contribuir para o desenvolvimento de atitudes que possam melhorar a gestão das emoções, o estabelecimento e realização de metas positivas, a demonstração de preocupação com os demais sujeitos com os quais compartilha o cotidiano profissional, o estabelecimento e manutenção de relações positivas e a tomada de decisões responsáveis que tornem o ambiente de trabalho saudável e produtivo.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a questões referentes às minhas experiências emocionais em situações de mediação de conflitos com docentes, discentes, colaboradores administrativos, equipe pedagógica, famílias e comunidade externa à escola, quando no exercício das minhas

atividades profissionais, através de entrevista de vídeo, gravada por meio remoto (*Meet, Zoom, WhatsApp, Skype*], tendo em vista a necessidade de respeitar os protocolos das autoridades sanitárias quanto ao isolamento social em virtude da pandemia da Covid-19, com duração máxima prevista de uma hora.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, como: ter conhecimento de formas que ajudem a gerenciar melhor minha carreira, assim como melhorar os relacionamentos e qualidade de vida, como também auxiliar no enfrentamento de situações complexas e diversas da minha atuação profissional diária, resultantes das demandas, das pressões e das condições do ambiente de trabalho.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, terei que relatar situações que resgatem momentos de *stress*, desgaste emocional, tristezas e angústias, os quais podem constituir-se em lembranças desagradáveis.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a doutoranda Maria do Socorro Moura Costa, tendo como orientador o Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Curso de Doutorado em Administração, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em convênio com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, e com eles poderei manter contato pelos telefones (83) 3216-7454 ou (86) 9 9982-8717.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: dinheiro ou mediante depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o telefone (83) 3216-7454 – PPGA ou um *e-mail* para secppga@gmail.com.

Teresina, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
 Programa de Pós-Graduação em Administração –
 PPGA
 Curso de Doutorado em Administração – CDA



AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO COTIDIANO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

MARIA DO SOCORRO MOURA COSTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Eixo 1:

01. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
02. Há quanto tempo você é gestor? Como chegou ao cargo?
03. Fale sobre a sua trajetória como gestor: como é ser gestor?

Eixo 2:

04. Tendo em vista que mediar é parte de sua atuação como gestor, você se sente preparado para a mediação? Passou por algum tipo de treinamento para atuar como mediador na atuação gestora?
05. As situações de conflito são recorrentes como parte das relações sociais, e não é diferente no cotidiano da escola. Que papel acredita ter a gestão por mediação sobre as situações de conflito?
06. Como é mediar conflitos? Você pode citar uma situação de conflito em que tenha sido necessária a mediação do gestor?
07. Narre uma situação onde mediar conflitos tenha lhe marcado como gestor.

Eixo 3:

08. Durante os conflitos, que emoção você sente ou sentiu?
09. Que papel você atribui às emoções experimentadas durante a mediação de conflito na solução destes?
10. Em alguma situação de conflito, como as emoções lhe ajudaram na mediação como gestor? Conte uma história em que as emoções tenham afetado as suas ações como gestor.
11. Consegue diferenciar as emoções conforme os conflitos sejam extra e intramuros ou os conflitos despertam as mesmas emoções?
12. Quais as experiências emocionais mais significativas você já vivenciou em sua prática gerencial? Narre uma experiência emocional que lhe tenha marcado em situação de conflito.
13. Narre uma situação em que a mediação e as experiências emocionais lhe permitiram solucionar um conflito grave.
14. As situações de conflito afetam sua vida fora do ambiente da gestão? Como? Narre uma situação dessas.

15. As experiências emocionais que ocorrem na atuação da gestão no seu cotidiano de trabalho trazem implicações pra você? Quais?
16. E sobre o seu cotidiano fora da atuação como gestor, como por exemplo, na família, como as experiências emocionais repercutem? Pode narrar uma experiência emocional que causou implicações duradouras sobre sua vida privada?
17. Como você lida com as implicações das experiências emocionais na atuação da gestão sobre a vida pessoal e familiar? É possível isolar as experiências emocionais da atuação da gestão das situações fora do cotidiano de trabalho? Como?