

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

TÂNIA MARANESI

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E SENTIMENTOS QUE SE ENTRECRUZAM

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

TÂNIA MARANESI

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E SENTIMENTOS QUE SE ENTRECRUZAM

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formador de Formadores – área de concentração em Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2017

Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida, pelo seu amor incondicional e auxílio para que eu continue a caminhar, sempre.

Aos meus amados filhos – Filipe Gabriel, Bruno Daniel, Katlin, Yasmin e Jade, razões de todo meu esforço. E ao meu esposo William, por todo o companheirismo e a paciência nessa etapa de desenvolvimento e concretização de mais um sonho.

Às minhas queridas noras Karenny e Graziela, que me presentearam com netos lindos, Leonardo e Lívia.

À minha querida irmã Sandra e sua família que muito apoiaram e incentivaram mais essa etapa de estudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, a quem admiro muito. Não tenho dúvidas de que fiz a escolha certa! Agradeço pelo seu carinho e as escutas telefônicas, com inúmeras contribuições para elaboração desta pesquisa; agradeço por seu incentivo, paciência e confiança no meu trabalho; por me apontar caminhos, mesmo quando pensei que realizar este trabalho não seria possível.

A todos os professores do FORMEP, com os quais aprendi muito, aprendi a admirá-los por me mostrarem outros mundos possíveis, por abrirem meus horizontes e colaborarem na minha constituição como pesquisadora iniciante, especialmente os(as) professores(as) Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Laurizete Ferragut Passos, Wanda Aguiar Junqueira e Nelson Antônio Simão Gimenes.

À Profa. Dra. Vera Maria Nigro Placco e ao Prof. Dr. Francisco Carlos Franco, integrantes da banca de qualificação, agradeço pela leitura cuidadosa, pelas críticas e orientações exigentes e precisas que, sem dúvidas, colaboraram muito para a reorganização final desta dissertação.

Ao querido Humberto, assistente da Coordenação do FORMEP, pela disponibilidade, apoio e ajuda!

À monitora do FORMEP, Adriane Fin, que colaborou muito no processo de finalização deste trabalho, com as atividades de revisão e formatação.

À equipe gestora e professores, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração nessa pesquisa.

À equipe gestora da EMEF Arquiteto Luís Saia, composta pelas assistentes Marta Feliz e Tereza Revez, e as Coordenadoras Áurea Dantas e Simone Metta, que participaram de todo o processo de elaboração da minha pesquisa, lendo pacientemente e contribuindo com diferentes opiniões, juntamente com as professoras Patrícia e Ana Paula, pelas dicas e revisão.

Aos professores da EMEF Arquiteto Luís Saia e às minhas alunas do curso de Pedagogia da Universidade de Guarulhos, o meu muito obrigado! Pelo desafio de estar continuamente em formação para poder, de alguma forma, auxiliá-los.

Ao meu amigo e Diretor de Escola, Prof. Julio Ruiz, pelo apoio ao meu retorno e compreensão para o término desse estudo.

À Secretaria Municipal de Educação, o meu agradecimento especial pela concessão do afastamento para que eu pudesse me dedicar nesse projeto pessoal que, também, muito contribui para o meu trabalho.

Ao incentivo do meu querido pastor e amigo, Marcelo Santos, que me provocou e incentivou a iniciar o mestrado.

“A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, os das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.”

Antonie de Saint-Exupéry (1991, p. 32)

RESUMO

MARANESI, Tânia. **Gestao Escolar: concepções e sentimentos que se entrecruzam**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017.

O presente estudo tem como objetivo compreender o papel das relações entre os integrantes da Gestão Escolar, entre si, e destes com os professores, identificando as concepções que embasam sua atuação e os sentimentos que provocam. Os principais referenciais teóricos foram José Carlos Libâneo e Henri Wallon. Para a produção de informações, foi empregada a técnica de Incidentes Críticos. A partir da identificação das concepções por meio dos Incidentes Críticos, procurou-se inferir sentimentos que poderiam ser provocados pelas ações embasadas nas concepções identificadas. Dentre os resultados, destaca-se o fato de que ações com predominância da concepção democrático-participativa, que dão ênfase tanto nas tarefas como nas relações entre pessoas, são indutoras de sentimentos com tonalidades agradáveis, que podem favorecer o diálogo e, sem consequência, o trabalho coletivo.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Relações Interpessoais. Concepções e Sentimentos. Henri Wallon.

ABSTRACT

MARANESI, Tânia. **School Management: conceptions and feelings those are interwoven.** 2017. 158 f. Master's Thesis (Professional Master). Postgraduate Study Program in Education: Teachers Formation. Pontifícia Universidade Católica of São Paulo: 2017.

This study aims to comprehend the role of the relationships between the members of the Management School, with each other and with the teachers, identifying the conceptions which substantiate their approach and the feelings derived from them. The main theoretical backgrounds were José Carlos Libâneo and Henri Wallon. The data were obtained by the use of the Behavioral Events technique. Based on the identification of the conceptions, through the Behavioral Events interviews, the feelings, which could be derived from the actions substantiated on the identified conceptions, were deduced. Among other results, it is highlighted the fact that the predominance of actions based on the democratic-participatory conception, that emphasizes both the tasks and the interpersonal relations, are inducers of feelings with agreeable nuances which may favor the dialog and, hence, the collective work.

Keywords: School Management. Interpersonal relations. Conceptions. Feelings. Henri Wallon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estrutura Organizacional (básica) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental	62
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação de pesquisa correlatas	22
Quadro 02 – Contexto histórico do campo disciplinar: Administração Escolar x Organização e Gestão – Formação do Gestor	48
Quadro 03 – Concepções de Organização e Gestão Escolar	55
Quadro 04 – Sentimentos agradáveis e desagradáveis	60
Quadro 05 – ESCOLA 1: número de alunos matriculados e atendidos por turno.....	63
Quadro 06 – ESCOLA 1: quantidade de espaços e equipamentos.....	64
Quadro 07 – ESCOLA 1: número de funcionários	65
Quadro 08 – ESCOLA 1: número de professor por disciplina.....	65
Quadro 09 – ESCOLA 1: composição da Equipe Gestora.....	66
Quadro 10 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado nos Anos Iniciais (4º e 5º)	67
Quadro 11 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado nos Anos Finais (8º e 9º)	67
Quadro 12 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado do Ensino Fundamental I, Séries Iniciais (4º e 5º anos)	67
Quadro 13 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado do Ensino Fundamental II, Séries Finais (8º e 9º anos)	68
Quadro 14 – ESCOLA 1: taxas de rendimento	68
Quadro 15 – ESCOLA 2: número de alunos matriculados e atendidos por turno.....	69
Quadro 16 – ESCOLA 2: quantidade de espaços e equipamentos.....	70
Quadro 17 – ESCOLA 2: número de funcionários operacionais	70
Quadro 18 – ESCOLA 2: número de professores por disciplina	71
Quadro 19 – ESCOLA 2: composição da Equipe Gestora.....	72
Quadro 20 – ESCOLA 2: índice do Ideb observado nos Anos Iniciais (4º e 5º anos)	72
Quadro 21 – ESCOLA 2: índice do Ideb observado nos Anos Finais (8º e 9º anos)	72
Quadro 22 – ESCOLA 1: respostas dos sujeitos aos Incidentes Críticos.....	78
Quadro 23 – ESCOLA 2: respostas dos sujeitos aos Incidentes Críticos.....	80
Quadro 24 – Incidente Crítico 1: análise das concepções dos integrantes da Escola 1.....	83

Quadro 25 – Incidente Crítico 2: análise das concepções dos integrantes da Escola 1.....	85
Quadro 26 – Incidente Crítico 1: análise das concepções dos integrantes da Escola 2.....	87
Quadro 27 – Incidente Crítico 2: análise das concepções dos integrantes da Escola 2.....	89
Quadro 28 - Resumo das análises das concepções preponderantes de estilos e organização de Gestão nas falas dos sujeitos da pesquisa	91
Quadro 29 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Diretor.....	94
Quadro 30 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Coordenador.....	95
Quadro 31 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Professor	96
Quadro 32 – DIRETOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	97
Quadro 33 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Diretor.....	98
Quadro 34 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar da Coordenadora	99
Quadro 35 – DIRETOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	100
Quadro 36 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Diretor	101
Quadro 37 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar da Coordenadora	102
Quadro 38 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Professor	103
Quadro 39 – ASSISTENTE 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	104
Quadro 40 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Diretor	105
Quadro 41 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar da Coordenadora	106
Quadro 42 – ASSISTENTE 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	107
Quadro 43 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Diretor	108

Quadro 44 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Coordenador	109
Quadro 45 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Professor	110
Quadro 46 – COORDENADORA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	111
Quadro 47 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Diretor	112
Quadro 48 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar da Coordenadora	113
Quadro 49 – COORDENADORA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	114
Quadro 50 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Diretor	115
Quadro 51 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Coordenador	116
Quadro 52 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Professor	117
Quadro 53 – PROFESSOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	118
Quadro 54 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Diretor	119
Quadro 55 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Coordenador	120
Quadro 56 – PROFESSOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	121
Quadro 57 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Diretor	122
Quadro 58 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Coordenador	123
Quadro 59 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Professor	124
Quadro 60 – DIRETOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	125

Quadro 61 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Diretor	126
Quadro 62 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Coordenador	127
Quadro 63 – DIRETOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	128
Quadro 64 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Diretor	129
Quadro 65 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Coordenador.....	130
Quadro 66 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Professor	131
Quadro 67 – ASSISTENTE 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	132
Quadro 68 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Diretor	133
Quadro 69 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Coordenador	134
Quadro 70 – ASSISTENTE 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	135
Quadro 71 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Diretor	136
Quadro 72 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas– Coordenador no lugar do Coordenador	137
Quadro 73 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Professor	138
Quadro 74 – COORDENADOR 2 – Incidente Crítico 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	139
Quadro 75 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Diretor	140
Quadro 76 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Coordenador	141
Quadro 77 – COORDENADOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	142

Quadro 78 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação das provas unificadas – Professor no lugar do Diretor	143
Quadro 79 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação das provas unificadas – Professor no lugar do Professor	144
Quadro 80 – PROFESSOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	145
Quadro 81 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Diretor	146
Quadro 82 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Coordenador	147
Quadro 83 – PROFESSOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 – Relato pessoal: inquietações que me levaram à pesquisa.....	15
1.2 – Objetivos.....	20
1.2.1 – Objetivo Geral.....	20
1.2.2 – Objetivos Específicos.....	20
1.3 – Pesquisas correlatas	21
1.4 – O referencial teórico	26
CAPÍTULO I – EQUIPE GESTORA	29
2.1 – A atuação da Equipe Gestora e os principais desafios	29
2.2 – A sala de aula, o professor e os processos de ensino e de aprendizagem.....	35
2.3 – As relações interpessoais e o mal-estar no contexto escolar	42
CAPÍTULO II – EQUIPE GESTORA: ORGANIZAÇÃO, ESTILOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO	45
3.1 – A perspectiva histórica da identidade profissional: formação do Gestor	47
3.2 – O contexto histórico dos pressupostos de Gestão Democrática na Escola pública....	50
3.3 – As concepções de organização e a Gestão Escolar.....	53
3.4 – A Equipe Gestora e as contribuições de Wallon para a compreensão da área de atuação	57
CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	61
4.1 – O contexto da pesquisa e as Escolas.....	61
4.1.1 – Dados da Escola 1	62
4.1.2 – Dados da Escola 2.....	68
4.2 – Os sujeitos da pesquisa	74
4.3 – Os procedimentos metodológicos.....	75
4.3.1 – Técnica: o Incidente Crítico.....	75
4.3.1.1 – Incidente Crítico 1	76
4.3.1.2 – Incidente Crítico 2.....	76
4.3.2 – Respostas dos Incidentes Críticos 1 e 2	77
CAPÍTULO IV – ANÁLISE	82
5.1 – Análise dos Incidentes Críticos	82
5.2 – Análise e discussão das relações interpessoais mediadas por sentimentos e concepções.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

INTRODUÇÃO

1.1 – Relato pessoal: inquietações que me levaram à pesquisa

“Aprendi com Joel Martins que uma boa pesquisa parte de inquietações”, disse-me a orientadora em ocasião próxima ao exame de qualificação, e essa frase ficou marcada em minha memória. Posso afirmar que são inquietações que nasceram e foram acentuadas durante todo o meu percurso profissional. É difícil olhar para dentro de nós, dizer quem somos e revelar como foi constituída a nossa identidade, trazendo à memória as imagens do que se passou. São essas imagens que nos marcam, que se expressam em nossas ações e no nosso modo de pensar e ver o mundo, foram construídas e constituídas por nossa história de vida e na relação com o Outro, mediada pela cultura e, ainda, carregadas de racionalidades alternadas pela emoção.

No meu caso, não acordei e descobri que era Diretora de Escola. Fui me constituindo no percurso ao longo do tempo e essa constituição aconteceu antes mesmo que eu assumisse o cargo de Direção de uma Escola. Eu poderia citar vários motivos que me levaram ao encontro da profissão, como por exemplo: as inquietações, o desassossego do educador, a forma de ver o mundo e o homem, e o desejo de mudanças. Acredito que as ações dos indivíduos são motivadas por emoções e desejos que podem, ou não, se materializarem, pois vai depender do grau de suas interações e das relações com o que se há de vir a ser.

Fiz Magistério, no entanto, não comecei a trabalhar na área após o término do curso. Trabalhava em uma empresa de auditoria, na parte administrativa, especificamente no setor de faturamento. Esse trabalho me possibilitou obter uma visão organizacional da administração de uma empresa, no qual pude compreender melhor os processos relacionados aos prazos, ao planejamento, aos investimentos em Recursos Humanos, à viabilização de recursos materiais, à valorização do Conhecimento (formação geral e específica) para atuação na área e, por fim, às relações interpessoais nesse ambiente.

Os Diretores e os Gerentes de departamento tinham competências técnicas e formação específica para atuarem na área, além de estarem em constante formação por meio da realização de cursos que eram viabilizados pela Instituição. Na empresa, eles organizavam e planejavam as ações de maneira articulada, pois o intuito era melhorar a qualidade do atendimento e aumentar o faturamento, decorrentes de uma concepção economicista, empresarial e pragmática. Porém, investiam no trabalho realizado em equipe, cujo o foco era o investimento nas relações interpessoais, para o alcance dos objetivos e o atendimento aos prazos

determinados para entrega do serviço que, em alguns casos, era acumulativo. Quando esses serviços não eram realizados, o setor parava para ajudar a colocar o serviço em dia, assim, todos aprendiam a fazer de tudo um pouco, sem centralizar ou monopolizar o serviço.

Em 1990 eu sai desse emprego e, na primeira oportunidade, comecei a trabalhar na Rede Estadual de Ensino, atuando como estagiária. Eu estava muito feliz em exercer a profissão para a qual havia estudado e considerava que a experiência seria essencial para minha carreira. Essa experiência foi em uma Escola Estadual, próxima da minha casa, na qual trabalhei durante dois anos e, ao finalizar o período de estágio, a gestora da Escola me convidou para ser professora, inicialmente substituindo as faltas dos outros professores. Logo, assumi uma sala de aula para cobrir a licença médica de um professor, e durante esse período já havia criado vínculos com o grupo de professores e com a gestão. Entretanto, minha visão era um pouco diferente da visão daquele grupo, decorrente de uma cultura diferente de trabalho, numa perspectiva mais mercantilista, em que, para alcançarmos os objetivos propostos, dependíamos de um coletivo que vestisse a camisa da empresa com foco nos resultados. Pois, quem não vestia, estava “fora”.

Percebia que a equipe gestora era um pouco desarticulada, não existiam reuniões para planejamento das ações do dia a dia e, por consequência, as demandas eram resolvidas conforme apareciam. As relações no interior da Escola não eram tão harmoniosas assim, já que os professores que participavam dos projetos, em sua maioria, estavam cansados e faziam, aparentemente, apenas para “agradar” a Diretora.

Algumas questões me inquietavam, como a resistência que alguns professores tinham em relação aos projetos da Escola, a inércia da coordenadora, e a falta de vontade da assistente. Mas essa era a minha primeira Escola, e quando a gente é novo em um lugar, é preferível observar ao invés de tomar partido, e assim, o mais aconselhável era continuar trabalhando. Hoje percebo que muitas coisas poderiam ter sido conduzidas de outra forma, principalmente pela equipe gestora que se constituía, aparentemente, como “grupo”, entretanto, exercia atividades individualizadas e isoladas, não priorizando a interação como uma possibilidade de promoção da formação humana.

Ao analisar esse contexto, eu ficava inquieta por não ter uma definição e, tão pouco, uma compreensão dos ‘papeis’ das pessoas que ali atuavam. Essa busca de compreensão era contínua, e se tornava cada vez mais acentuada, principalmente quando participava de processos formativos, os quais me instigam a repensar, cada vez mais, a minha atuação como gestora. Estar na Escola, observar o contexto, a cultura, a resistência e a cooperação de uma maneira dialética, me desafiava a analisar o contexto.

A partir do que vivenciei em minha carreira inicial, como professora, busquei estudar muito. Eu queria ser diferente, ver a possibilidade de aliar teoria e prática no intuito de desenvolver competência técnica para o exercício da profissão. Isso me ajudou a obter novos conhecimentos e a passar em todos os concursos que prestei na Prefeitura Municipal de São Paulo, até chegar ao cargo efetivo de Diretora de Escola. A oportunidade de ser Diretora designada na Escola em que trabalhava, foi um dos grandes desafios, pois a comunidade era difícil e o entorno tinha alto grau de vulnerabilidade e de violência. Os professores estavam insatisfeitos com a desorganização, pois a equipe gestora mudava constantemente, era uma escola considerada de “passagem” e tudo isso gerava uma mal-estar generalizado.

A princípio, tive uma visão ingênua da direção, achando que poderia dar conta de resolver todos os problemas, pela minha vivência anterior em empresa, acreditava que poderia mudar os espaços e captar novos recursos para melhorarias no ambiente, o que iria melhorar, também, o pedagógico. Porém, os problemas foram surgindo: as faltas constantes de professores e problemas em sua formação; os conflitos constantes entre os alunos; e o trabalho burocrático intenso. Ainda nas atribuições desse cargo estava a responsabilidade de implementação das ações da Secretaria Municipal de Educação, mas que, em contrapartida, não subsidiava a infraestrutura adequada para que essas ações fossem viabilizadas no sentido de atender às demandas da Unidade escolar. Eu contava com a colaboração dos meus colegas, porém, em contrapartida, tinha a resistência camuflada dos professores especialistas, que tinham preconceito contra os professores de Ensino Fundamental I – os Pedagogos – que se tornavam diretores.

Só que isso não me importava, porque o meu objetivo era administrar e colocar as minhas ideias em prática. Alguns questionamentos eram inevitáveis, para os quais eu buscava respostas nas memórias de quando eu exercia a função de professora. Um desses questionamentos era saber o motivo que levava o Diretor, que sabia o que fazer, a não fazer. Quais seriam os motivos? Essa resposta vinha logo em seguida. Confesso que, em alguns momentos, eu ficava frustrada e não acreditava que estava no meio de educadores; em outros, eu era confortada com o apoio de professores parceiros, que ajudavam a enfrentar esse desafio. Essa experiência possibilitou o fortalecimento de vínculos e, conseqüentemente, um significativo desenvolvimento profissional.

Nós, professores, profissionais da Educação, não deixamos o jeito humano de ser para nos tornarmos professores, coordenadores, diretores e supervisores. Não somos somente compostos de racionalidade, mas temos emoções que nos movem e modificam. Em nossa

carreira, temos sonhos, anseios, frustrações, alegrias e decepções, e não conseguimos separar o profissional do Ser – individual, mas nos constituímos também nas relações com o Outro. E esse fato se fez presente em minha trajetória.

Após essa primeira experiência, ao assumir um cargo efetivo, escolhi trabalhar em uma Escola muito diferente da anterior, que estava localizada em região urbanizada, sem alto índice de vulnerabilidade, com quase 50 anos de funcionamento e com um grupo de professores muito antigo e, ainda, com uma demanda de alunos em lista de espera. A cultura da Escola era outra, com outros tipos de problemas e diferentes dos que eu, até então, já havia lidado e um pouco menos complicados, mas não deixavam de ser problemas. Acho que o Diretor deveria ter outra denominação: “o desbravador de problemas” ou, quem sabe, “o grande negociador”, ou, simplesmente, o que pede “socorro, me ajudem a resolver”.

Eram problemas de organização, os professores se consideravam os melhores da região, a Coordenadora tinha 20 anos na Escola e era muito centralizadora, o coletivo de um turno não se articulava com o coletivo de outros turnos, a assistente tinha uma administração caseira, baseada na ‘troca de favores’. E foi, então, que tentei recorrer aos Conhecimentos que eu tinha na área da Gestão e percebi que toda minha experiência administrativa naquela empresa que trabalhei logo após concluir o Magistério, não se encaixava na Administração pública – mais especificamente na Escola. Era muito diferente, não era previsível e, muito menos, podíamos eliminar os problemas trocando ou dispensando os que não se adequavam, e tinha que olhar a situação e buscar soluções a partir do que existia “para o momento”.

Compreendi que a Escola é um espaço múltiplo de formação, sendo esta mediada pela cultura, constituindo e sendo constituída pela Unidade Escolar; que não somente os alunos passam por constantes aprendizagens, mas que todos os envolvidos nesse processo necessitam estar em constantes processos reflexivos para que ocorram as mudanças necessárias.

O trabalho inicial foi árduo e intenso, ainda continuava inexperiente na forma de liderar e lidar com o outro, necessitava de mais conhecimento e, nesse movimento, buscar o diálogo foi a melhor forma que encontrei. Tive que aprender a olhar o outro, a conhecê-lo mais de perto, buscando saber de sua trajetória. E isso me fez compreender o que o move, o que alimenta as suas ações, o que lhe constitui como pessoa e como isso influencia em sua prática educativa. E mais do que falar dos problemas e da necessidade de mudanças, as pessoas tinham que sentir essa necessidade, para que, de fato, isso pudesse ocorrer.

Aos poucos, fui percebendo que a Escola é um pequeno universo complexo, em que todos os seus integrantes têm desejos e vontades próprias que, muitas vezes, destoam do coletivo. Existia, naquele contexto, um problema latente e que poderia ser minimizado se a equipe gestora fosse mais articulada. As perguntas que fiz, inicialmente: por que será que o diretor sabe o que fazer e não o faz? Agora respondo: a Escola não depende somente do Diretor ou da Equipe Gestora, mas de um coletivo dos seus diferentes atores. E, se esse coletivo não o apoiar, dificilmente este Diretor poderá avançar nos processos.

A partir dessa compreensão passei a considerar que para o grupo apoiar a Direção da Escola, na tomada de decisões, seria necessário que as ações fossem compartilhadas e, principalmente, construídas de forma coletiva, para o que não bastava somente trazer ideias ou determinar que algo se cumprisse, mas era preciso criar vínculos que favoreciam o diálogo para, então, uma tomada – coletiva – de decisões.

É claro que não sou ingênua para acreditar que somente o coletivo dá conta de resolver toda a problemática, até porque temos questões de implementação de Políticas Públicas de Educação e que interferem nas ações do cotidiano escolar e que ora constroem e ora desconstróem o trabalho realizado, de acordo com as concepções de quem está no poder. As questões salariais de valorização do Magistério e a falta de condições de trabalho também engessam a possibilidade de mudanças e eu acredito ser um dos maiores problemas, pois não está no âmbito de nossas decisões.

Reconheço que trabalhei com coordenadores parceiros, mas ainda faltava algo – o sincronismo nas ações. Por melhor que fosse a intenção, nos faltava o alinhamento. Decorrente dessa necessidade, realizei um Curso de Extensão para ajudar a compreender o papel do Coordenador Pedagógico (CP) e, só então, pude compreender o quanto fui injusta em alguns posicionamentos, principalmente, no que diz respeito ao tempo de estudos e à preparação do coordenador para a formação dos professores. Eu não achava que era necessário separar, em seu horário de serviço, os momentos de estudo para que pudesse se organizar, pois julgava que a prioridade era o atendimento aos alunos e seus responsáveis, para contextualizar melhor a sua ação pedagógica. Assim, sempre que um pai ou uma mãe procurava alguém da Direção, estes eram encaminhados para a Coordenação.

Não satisfeita com o conhecimento que havia adquirido, reconhecia que ainda necessitava de mais saberes sobre o papel da Gestão, na perspectiva da compreensão do outro e na busca de movê-lo a melhorar as práticas e a repensar o próprio desenvolvimento profissional. Com a finalidade de proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos e, em contrapartida, a

concretização de uma Escola com qualidade no Ensino, decidi fazer um curso de formação, ofertado pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUC-SP, juntamente com uma Coordenadora da Escola e um Diretor de outra Escola, meu amigo e que, hoje, participa do mesmo Programa de Formação sobre Gestão.

No curso conheci as professoras Maria Otília Ninin e Elvira Maria Godinho Aranha, que muito contribuíram para os meus momentos de reflexão sobre o papel da equipe gestora. O curso passou muito rápido e me causou outras inquietações... eu ainda precisava conhecer mais. A compreensão da relação Eu-Outro e o contraditório no contexto escolar ainda precisava ser melhor explorados e, então, fui impulsionada a buscar o Mestrado Profissional, pois acreditava que algumas dessas inquietações só poderiam ser esclarecidas com a realização de um trabalho de pesquisa, e que tivesse foco na reflexão do papel da Equipe Gestora, nas relações e articulação, e no acompanhamento do processo pedagógico.

Sabemos que existem estudos e materiais técnicos que enfatizam o papel do CP e de seu trabalho estabelecido em espaços formativos, mas pouco temos lido sobre o papel da equipe gestora, as suas relações na Escola, e as suas implicações no trabalho pedagógico. Portanto, com o intuito de responder algumas dessas inquietações, esta pesquisa propõe os seguintes objetivos:

1.2 – Objetivos

1.2.1 – Objetivo Geral

Compreender, a partir do discurso dos participantes da pesquisa, como se dão as relações entre os integrantes da Gestão, entre si, e destes com a equipe escolar, identificando, assim, quais são as concepções que norteiam as ações da equipe escolar e os sentimentos que podem ser, por estas, provocados.

1.2.2 – Objetivos Específicos

A fim de atendermos o objetivo geral, constituem-se três objetivos específicos.

- Identificar, no discurso dos participantes da pesquisa, como estes se articulam em função das situações que ocorrem no cotidiano da Escola.

- Identificar as concepções que permeiam as ações da equipe gestora e que favorecem ou dificultam as relações interpessoais no contexto escolar.
- Relacionar as concepções com possíveis sentimentos.

O foco, a partir da ação da equipe gestora, se justifica pelo conteúdo da literatura atual e dos documentos oficiais, em ambos ressalta-se a Gestão da Escola – pública – não mais de forma isolada pela ação do Diretor, e sim por uma equipe composta por Assistentes de Direção, Coordenadores e Diretor. No trabalho desenvolvido por essa equipe, as ações conjuntas podem melhorar as práticas dos envolvidos e viabilizar a formação continuada, proporcionando o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, novas ações que potencializam a qualidade social do trabalho Pedagógico realizado na Escola.

1.3 – Pesquisas correlatas

Para sustentar os rumos de minha pesquisa, fez-se necessário o levantamento de trabalhos, leituras e registros pertinentes ao tema “o trabalho da equipe gestora no ambiente escolar”. Foram selecionadas, por meio de pesquisa eletrônica no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca de Teses e Dissertações Digitais (BDTD), dissertações e teses desenvolvidas nos últimos 12 anos e que apresentaram elementos importantes para delinear o estudo. Definida a expressão “equipe gestora”, selecionei 11 trabalhos, sendo 10 dissertações, no período de 2005 a 2015, e uma tese defendida em 2011, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 01 – Relação de pesquisas correlatas

Nº	REFERÊNCIA	ANO	TIPO
01	REICHERT, Andreana Catarina Hass. Práticas de Gestão em escolas públicas estaduais de Porto Alegre: Um pacto de equipes. UNISINOS.	2015	DISSERTAÇÃO
02	THUMS, Angela. Práticas de gestão e cultura escolar: um estudo de caso na Escola Municipal Santos Anjos. UNISINOS.	2015	DISSERTAÇÃO
03	LIMA, Magali Bernardes Vargas de. A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Araraquara).	2013	DISSERTAÇÃO
04	MARQUES, Rafaela Nunes. Escolas bem sucedidas: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal. Universidade Católica de Brasília (UNB)	2012	DISSERTAÇÃO
05	MIRANDA, June Alves de Almeida. Fatores de eficácia associado a gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	2012	DISSERTAÇÃO
06	RIBEIRO, Helena Cardoso. O diretor de escola: novos desafios, novas funções. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	2012	DISSERTAÇÃO
07	MEDEIROS, Mirna de Lima . Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do Estado de São Paulo. USP - Ribeirão Preto.	2011	DISSERTAÇÃO
08	ROSA, José Paulo da. Gestão escolar: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	2011	TESE
09	IGREJA, Maria Aparecida Fava. O diretor de Escola pública – que profissional é este? Universidade Metodista de São Paulo.	2008	DISSERTAÇÃO
10	FORMIGA, Maria Aparecida Fava. O administrativo e o pedagógico na gestão escolar. Universidade Metodista de São Paulo.	2007	DISSERTAÇÃO
11	CERQUEIRA, Luciene Souza Santos, As muitas faces do sucesso escolar: do real ao ideal. Universidade Federal da Bahia (UFBA).	2005	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração da própria autora.

Das 10 dissertações de Mestrado, Cerqueira (2005), Medeiros (2011), Lima (2013), Reichert (2015) e Thums (2015) mencionam o papel do Diretor, porém dão ênfase ao trabalho da equipe gestora que, por sua vez, está vinculado ao bom desempenho dos alunos nas Avaliações Externas. As pesquisas de Formiga (2007), Igreja (2008), Marques (2012) e Ribeiro (2012) consideram o papel e a liderança do Diretor como uma peça chave no processo de uma

Gestão participativa e democrática na Escola pública que, conseqüentemente, resulta em melhor qualidade para o Ensino, também compreendido como o tão almejado ‘sucesso escolar’.

Em todos os trabalhos analisados, a questão da Gestão na Escola pública está intrinsecamente ligada à excelência do trabalho pedagógico voltado à aprendizagem dos alunos. Ao selecionarem Escolas de qualidade, os pesquisadores consideraram os resultados alcançados pelos alunos nas Avaliações Externas ou, ainda, o reconhecimento dos Órgãos Centrais pelos projetos que eram desenvolvidos por estas Escolas. No entanto, ao nosso ver, não devemos considerar uma Escola de qualidade somente pelos resultados que se apresentam, pois representam um dos indicadores a serem considerados. Antes desse indicador existe um percurso para se chegar até os resultados, que são as ações vinculadas a um trabalho pedagógico, ao planejado implementado e sistematizado e que, nesse contexto, antecede e permite que a Escola seja considerada de sucesso.

Para que a finalidade do ato educativo ocorra, há um conjunto de fatores necessários para que o desenvolvimento pleno dos alunos se concretize. Portanto, conhecer como as pessoas se relacionam e organizam o trabalho pedagógico pode nos trazer subsídios para reflexões sobre o contexto escolar e as concepções que o orienta. Sendo assim, um dos resultados da pesquisa realizada por Ribeiro (2012), que discorre sobre os desafios do Diretor escolar, vai ao encontro desta pesquisa, especialmente ao considerar: a importância da ação do Diretor – como um aspecto positivo, e o desenvolvimento de relações interpessoais na Escola – como eixo de favorecimento à ação pedagógica junto aos professores. A pesquisadora considerou que a qualidade do Ensino estava relacionada à qualidade das relações interpessoais que foram se estabelecendo por todos os envolvidos no contexto educacional.

Ao escrever sua tese, Rosa (2011) não tratou especificamente de demonstrar como são as relações e as concepções que norteiam o trabalho, mas abordou as questões organizacionais em que estavam implícitas a Gestão de pessoas e as suas relações. O autor buscou, na Gestão Escolar, um modelo para qualidade “Brasil e Coreia”. Esse modelo ressaltou a predominância de uma Escola que era considerada de boa qualidade, sendo que ainda há necessidade de maiores investigações quanto à implementação e, principalmente, de como são estabelecidas as relações para que as ações se efetivem e, também, de identificar quais são as concepções que pautam a organização do trabalho pedagógico.

Uma Educação de qualidade pode, sim, se basear em alguns modelos, porém é preciso considerar que os resultados variam de acordo com a cultura e a identidade escolar local. Um

dado interessante é que os estudos demonstram que não existem receitas a partir de um único instrumento diagnóstico, como afirma Azanha (1998, *apud* ALMEIDA e PLACCO, 2011):

Cada escola tem características pedagógicas-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola – não buscada por meio inúteis de diagnósticos, mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria (p. 38).

A pesquisa de Rosa (2011) aponta, ainda, alguns elementos que favorecem o alcance de bons resultados, mas que não são determinantes em outros contextos. Desses elementos, destacamos duas questões que norteiam e influenciam o trabalho pedagógico na Escola: como foi e ainda é constituída a formação do grupo dessa Unidade Educacional, e como são estabelecidas as relações da comunidade escolar desse local. Os autores que escolhemos para respaldar esta pesquisa apresentam vários fatores ou estilos de Gestão que proporcionaram um Ensino de qualidade.

Vale ressaltar da pesquisa de Cerqueira (2005) a dificuldade, tanto da Gestão como dos educadores, em articular, com facilidade, as demandas atuais da sociedade no contexto escolar, necessitando, assim, de planejamento e de suporte teórico aliado à prática. Esse foi um ponto importante e que vai além do estabelecimento das relações, envolvendo o conhecimento de questões culturais.

Após estudar essas pesquisas, precebe-se que, seja no papel do Diretor ou da equipe gestora, estão vinculadas aos resultados que as Escolas apresentam, portanto, com uma visão em que predomina as questões técnico-científicas. Logo, estas poderão ser consideradas de boa qualidade, ainda mais se atingirem as metas estabelecidas. Diante do exposto, reconhecemos a importância da equipe gestora no favorecimento do trabalho pedagógico realizado na Escola, mas que este vai muito além de seus resultados. Vale, então, destacar o que considero “qualidade na educação”, já que está ligada estreitamente ao papel exercido pela Gestão Escolar e é um tema muito difundido no cenário educacional brasileiro, tanto por especialistas como por pesquisadores e autoridades políticas.

Concordo com os autores que, após realizarem seus estudos, demonstraram a necessidade de analisar um conjunto de indicadores para denominar a Escola como uma Instituição escolar de qualidade e, nesse caso, destacaria a qualidade social da Educação, na qual os direitos de aprendizagem são aliados aos direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos e outros), proporcionando, ao indivíduo, a emancipação e o seu desenvolvimento pleno.

Compartilho do pensamento de Silva (2009) que, dentre as tantas definições de qualidade da Educação, acrescenta a questão social e retrata a mesma como:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (p. 225).

Portanto, a qualidade social da Escola se manifesta, como afirma Libâneo (2013, p. 157), “[...] na garantia da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens para produção de saberes, para o que se mobiliza o currículo, a gestão e o desenvolvimento profissional dos professores”. Após todo esse levantamento, evidenciamos que em relação ao trabalho realizado pela equipe gestora, ainda não foram esgotados todos os assuntos, tornando-se campo fértil para a realização de novos estudos. Considero que todas as pesquisas têm pontos específicos que contribuem com esta pesquisa e, tendo em vista todos eles, isso só faz fortalecer a necessidade de pesquisar as relações e as concepções no âmbito da Gestão e as suas implicações no trabalho pedagógico.

Por fim e considerando todo esse levantamento, percebi que no referencial teórico das pesquisas realizadas foram utilizados vários autores em comum aos identificados como referências desta pesquisa. Os estudos de Formiga (2007), Rosa (2011) Ribeiro (2012) e Reichert (2015) trazem referências em comum, dentre as quais destacam-se Paro (2008) e Lück (2006) que também são utilizadas como suporte teórico nas pesquisas de Thums (2015) e Marques (2012). Outra referência importante é Ferreira (1999), também citada nas duas pesquisas mais recentes, de Reichert (2015) e Thums (2015).

Nos 11 estudos selecionados, Libâneo (2007; 2013) traz uma grande contribuição teórica e, por isso, as questões desta pesquisa que discorrem sobre Gestão são estudadas a partir deste autor. Para aprofundar os conhecimentos sobre as relações interpessoais, o aporte teórico é da área da Psicologia e prioriza os estudos de Henri Wallon.

1.4 – O referencial teórico

Para discutir o papel da Gestão Escolar e do quanto ela é importante nos resultados de uma Escola, destacamos Libâneo (2013) que nos ajuda a compreender as formas de organização da Gestão Escolar, a fim de viabilizar condições e meios para realização dos processos de ensino e de aprendizagem que favoreçam a formação do indivíduo, o seu desenvolvimento e a sua inserção na vida social. Nesse processo, ressalta-se o papel da equipe gestora, frente a esse desafio e na figura do Diretor, que pode promover uma Gestão compartilhada, especialmente em uma Organização que envolve a dinâmica da vida escolar e que a estrutura e os processos de organização são constantemente construídos pelos que nela trabalham – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, e pelos seus usuários – alunos, pais e comunidade próxima.

Para Libâneo (2013, p. 32) “[...] o estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre os participantes da mesma, determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”. O autor ressalta que as pesquisas buscam saber quais são as características que possibilitam a uma Escola fazer a diferença e alcançar a qualidade de Ensino que tanto se busca. Aponta, ainda, que um dos fatores determinantes é o modo como essas Escolas funcionam, pois as suas práticas de organização e de gestão fazem a diferença em relação aos resultados dos alunos.

No conceito descrito por Libâneo (2013), a Organização é vista como uma Unidade Social na qual as pessoas se reúnem e interagem entre si e operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançarem os objetivos da Instituição. Nesse processo, a Gestão tem um papel fundamental. Para nossa melhor compreensão, utilizaremos as concepções descritas pelo autor para balisar as análises e destacamos duas delas, em função do que aparece em nossos dados, embora sejam concepções antagônicas e bem diferenciadas com relação às finalidades sociais e políticas da Educação. As concepções utilizadas são: científico-racional e sócio-crítica, exploradas ao discutirmos o papel da Gestão e nas análises dos Incidentes Críticos, que foi a técnica empregada para análise dos dados.

Como aporte teórico da Psicologia para discutir as relações interpessoais, exploramos os estudos de Henri Wallon, que trata o indivíduo em sua completude, vê o homem como um ser integral e “Postula a unidade organismo-meio da qual resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa, os quais formam o psiquismo humano”, como explicam as autoras Almeida e Mahoney (2011). Wallon (1998) defende a Escola como um dos

meios importantes para a constituição do aluno e de todos que a integram, destacando a Teoria de Desenvolvimento, para a qual a observação é fundamental, embora não seja um puro decalque da realidade.

Sabemos que essa teoria não dará conta de atender toda a complexidade da realidade que cerca o contexto escolar, todavia, Almeida (2012) aponta para a possibilidade de refletirmos sobre as alternativas de ação com mais segurança, a partir do entendimento da complexidade humana. Em Educação, trabalhamos e convivemos em permanente relação – recíproca e mútua – com o outro; e com o meio que o constitui e a nós todos, estabelecendo crenças e concepções que permeiam as nossas decisões e escolhas durante o nosso percurso. A partir de Wallon torna-se imprescindível a discussão do papel do Outro e, principalmente, da relação Eu-Outro.

Notemos que o trabalho realizado na Escola pela equipe gestora não depende somente dela, contudo para o alcance de um bom trabalho, essa equipe depende também do Outro, para construir o seu campo de atuação, seja no exercício de sua atividade profissional ou na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). A equipe técnica, ao exercer a liderança no ambiente de trabalho, é diretamente influenciada pelas concepções e estilos da Gestão, que são indutores de sentimentos que afetam a equipe escolar.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa que é compreender como se dão as relações entre os integrantes da Gestão, entre si, e destes com a equipe escolar, organizamos o estudo em três capítulos, nos quais enfatizamos as concepções que norteiam as ações da Equipe Escolar e os sentimentos que podem ser, por estas, provocados.

No capítulo 1 tratamos do tema principal desta pesquisa que é a Gestão Escolar. Nos propomos a refletir sobre o papel da Equipe Gestora e os seus principais desafios e as relações que se estabelecem entre os envolvidos nesse contexto, de forma a conhecer os professores, as suas necessidades e o seu percurso histórico-formativo e, de como se desenvolve o trabalho voltado para os processos de aprendizagem e sua relação com o aluno. Outro ponto discutido no capítulo é referente às implicações da sensação de mal-estar no ambiente de trabalho. Introduzimos o tema com as pesquisas referente ao mal-estar docente, associando-o ao mal-estar que pode ser ocasionado pela própria Equipe Gestora ou mesmo com essa sensação entre si.

No capítulo 2 propomos uma discussão sobre a Equipe Gestora, a sua organização e as concepções de Gestão e, a partir de Wallon, abordamos a relação Eu-Outro e a importância da compreensão dos conjuntos ou domínios funcionais que compõe o psiquismo humano. No

capítulo III discorreremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa e, no capítulo IV, desenvolvemos a análise e a discussão, a partir dos Incidentes Críticos, das relações interpessoais mediadas por sentimentos e concepções. Neste trabalho descreveremos apenas o conjunto funcional afetividade, especificando os sentimentos de nuances agradáveis e desagradáveis e que podem interferir de forma negativa ou positiva na qualidade das relações interpessoais.

CAPÍTULO I – EQUIPE GESTORA

2.1 – A atuação da Equipe Gestora e os principais desafios

No cenário educacional brasileiro, a Gestão Escolar tem sido alvo de muitas discussões, principalmente, atribuindo às lideranças a responsabilização pelos resultados que as Instituições apresentam, tanto nas avaliações externas, como na cobrança para o atendimento das demandas atuais da sociedade.

Fossatti e Sarmento (2013) definem a Gestão Educacional como uma organização complexa, como ressaltam no trecho abaixo:

A ideia de gestão educacional encontra-se cada vez mais presente na literatura e na prática, haja vista que a escola se configura como uma organização complexa em seus fundamentos, suas dimensões e seus compromissos. Numa visão sistêmica, a escola se equipara a um microssistema aberto, que estabelecem relações, influencia outros micros e macrossistemas sociais e é influenciado por eles. Essas influências trazem implicações em seus princípios, sua organização, seus processos e suas práticas (p. 61).

Lück (2009) reforça a importância da equipe gestora conhecer os desafios que se apresentam na Escola, pois essa compreensão é um dos requisitos para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, inclusive o que possibilita o exercício de uma boa Gestão. Em relação ao papel do Diretor, a autora menciona que “[...] é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional [...]”. (p. 17). Nesse sentido, levanta-se uma série de questionamentos que envolvem a Educação – tanto da equipe gestora, como dos professores.

Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação? Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual? Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas? Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais? Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva? Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida? Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais? Em que condições aprendem melhor? Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno

condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva? Essas são por certo questões sobre as quais os educadores e, em especial, o diretor escolar devem refletir e aprofundar seus estudos e conhecimentos, buscando na literatura pertinente o apoio necessário a essa tarefa. Vale dizer que aos profissionais da educação, sob a liderança do diretor escolar, cabe desenvolver competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho. O norteamento e fundamentação do trabalho educacional pelo diretor demanda desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo (LÜCK, 2009, p. 17).

Na perspectiva dos apontamentos de Lück (2009), a Escola, sob a liderança da equipe gestora, articula e organiza o trabalho pautado em um planejamento, viabilizando recursos para que os objetivos institucionais sejam atendidos. Para essa realização, é necessário reconhecer que já não é mais possível, à gestão, se limitar a agir somente de forma intuitiva, baseando-se em experiências passadas (FOSSATI e SARMENTO, 2013).

Assim como Lück (2009), Libâneo (2013) destaca a importância da equipe gestora, principalmente pela figura do Diretor que promove a Gestão Compartilhada. É nessa organização que está envolvida a dinâmica da vida escolar, e cuja a estrutura e os processos de organização e gestão são constantemente construídos por aqueles que na Escola trabalham – diretores, CPs, professores e funcionários; e por seus usuários – alunos, pais e comunidade próxima.

O autor explica que ao analisar o contexto escolar, cada atividade e cada ocorrência, não se pode realizá-la de forma isolada, pois antes disso, esse contexto deve ser tratado em seus múltiplos aspectos, buscando detectar as características dominantes em cada momento, não em uma visão ingênua, mas com um olhar que possibilite ir para além das aparências. Nesse caso, torna-se necessária “[...] a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que sejam capacitados a fazer a análise da prática, e com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 19).

Essa organização educativa tem objetivos sociopolíticos que precisam dispor de meios operacionais para desenvolver uma estrutura operacional que depende de um coletivo – professores, funcionários, alunos e comunidade. No entanto, há necessidade, por parte da equipe gestora, de “um olhar mais aprofundado” com as pessoas que compõe e convivem naquele espaço, todos os dias.

O conhecimento muda e se aprimora; as informações e os estudos científicos evoluem de maneira muito rápida e dinâmica. A realidade é complexa e requer, da Gestão, maior preparo para o enfrentamento dos conflitos e dos novos desafios. Pensando nisso, considero que a

equipe gestora, necessita repensar a escola e as pessoas que convivem nela, não idealizando um ser ideal, mas refletindo sobre quem é esse ser humano, hoje? Ao questionar sobre este Ser Humano, Placco (2010) explica que é importante considerá-lo, hoje, como um Ser fruto de uma sociedade que passou por diversas mudanças, inclusive segundo os seus modelos culturais desenvolvidos e estabelecidos em cada época vivida e que foram se modificando e se refazendo de acordo com a cultura, os valores e as questões socioeconômicas que nortearam essas relações.

Essas constantes mudanças permitiram que as transformações ocorressem de maneira a possibilitar a criação de novas culturas, que foram constituindo as novas identidades que compõem o trabalho coletivo de uma Escola. Na relação com o Outro, é importante pensarmos em como somos vistos pelas pessoas que fazem parte de nosso cotidiano e, ao fazer esse exercício, percebemos que existe uma grande diferença de “como eu me vejo e como o outro me vê” (PLACCO, 2012).

Conhecer o nosso grupo de trabalho e também saber como ele está constituído, possibilita atuar sobre ele, como explica Placco (2001) ao ressaltar os papéis que algumas pessoas ocupam em seu local de trabalho. Para que a liderança possa intervir nesse coletivo, necessita conhecê-lo:

[...] há cinco papéis que podemos observar num grupo: o silencioso, o líder de mudança, o líder de resistência, o bode expiatório e o porta-voz. O silencioso cristaliza os silêncios, o líder de mudanças enfrenta as dificuldades, os conflitos que surgem e aponta as soluções, favorecendo o crescimento. O líder de resistência, ao contrário do líder de mudança, impede o grupo de avançar, na medida em que retoma questões já resolvidas como uma nova problemática. O porta-voz é aquele que capta os mal-estares do grupo e explicita-os, possibilitando que se trabalhem os conflitos, já o bode expiatório funciona como depósito das questões que o grupo não pode, não consegue ou não quer enfrentar, é o depositário de tudo o que é “ruim” no grupo (FREIRE, 1998, *apud* SOUZA, 2001. p. 32).

Esse contexto é o vivido, todos os dias, pela Gestão, com diferentes pessoas e com diferentes formas de agir e pensar. A partir dessa compreensão e com a perspectiva de processos formativos, pode-se proporcionar que essas pessoas assumam diferentes papéis, considerando a subjetividade dos indivíduos que, aparentemente, podem ocultar, em suas ações, as significações e as resistências frente às relações de poder, e que ao repensar esse espaço para a constituição de um grupo, possamos refletir sobre a melhoria do trabalho Pedagógico.

Paro (2014), ao tratar do potencial do educador, no caso específico do professor e do papel que este exerce sobre o aluno, possibilita traçar um paralelo entre as relações estabelecidas pela Gestão e a função exercida junto ao grupo de trabalho, apontando, inclusive, um caminho a ser percorrido:

Suposta uma educação democrática, à única maneira de exercício do poder envolvida no processo pedagógico é a persuasão, na perspectiva do diálogo, como a entendemos, tem como peculiaridade seu caráter de incerteza. Quem se dispõe a persuadir deve sempre expor-se à possibilidade de não só persuadir na direção que pretendia, mas também de ser persuadido na direção contrária. Assim entendida, a persuasão exhibe uma aparência de extrema fragilidade, pois que nunca se pode estar certo de que o poder potencialmente que se julga ter venha a confirmar-se no poder atual que se exerce. Por isso a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza (pp. 56-57).

Sendo assim, compreendemos que o diálogo é a chave para a construção do coletivo, em que cada um tem a oportunidade de vivenciar diferentes papéis, conforme destaca-se em Souza (2001, p. 34), ao afirmar que o diálogo “[...] propicia a ascensão desse grupo para outros movimentos, e que a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem pelo grupo e no grupo, vivenciando diferentes papéis, percebendo-se com igualdade e diferença, num movimento dialético”. Esse movimento dialético que dá voz e permite a interlocução, possibilita que o mal-estar docente, que é visto de forma negativa, seja revertido, tornando-se um ponto de partida, propulsor de reflexões e nos conflitos vivenciados na relação com o Outro.

Contudo, faz-se necessário que os profissionais sejam compostos também de saberes e competências que possibilitem a reconstrução permanente das ações cotidianas, por meio da reflexão. Libâneo (2013) explica que esse processo reflexivo e imprescindível, é desencadeado por um processo de formação, tanto para o desenvolvimento profissional, como para o enfrentamento das mudanças, tornando-se necessário na construção de identidade profissional.

Pensamos que para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação, transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir as ideias em ações. Propõe-se assim, uma formação profissional – tanto inicial como continuada – baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico reflexivo, isto é um profissional que domina uma prática refletida (p. 39).

Com a realização de processos formativos que fomentam a reflexão, é possível considerar a formação do indivíduo em sua totalidade, visualizando que não somos compostos somente

pelo racional, mas também por sentimentos que impedem ou viabilizam as nossas reflexões. Seja na sala de aula ou no contexto escolar, quando se está envolvido em situações de ação didática, as pessoas são consideradas em sua racionalidade, pois a preocupação está centrada na produção do conhecimento. Placco (2012) indica que a sala de aula também é o *lócus* das relações interpessoais e pedagógicas, assim como todos os demais espaços da Escola.

Constatamos que são poucos os autores que refletem sobre as aprendizagens que ocorrem fora do contexto da sala de aula, e que não visualizam somente a questão racional atrelada ao pedagógico, mas consideram as dimensões que irão compor este indivíduo. Atualmente, existem vários enfoques teóricos ou de senso comum que tratam do assunto de uma forma fragmentada. Essas abordagens teóricas agrupam as relações que envolvem os sentimentos e a estima aos conceitos de “relações interpessoais”, e as relações que envolvem as produções intelectuais agrupadas aos conceitos de “relações pedagógicas”. Na verdade, as relações interpessoais fazem parte das relações pedagógicas como um todo. Os sentimentos e a produção intelectual ocorrem na mesma pessoa e de forma integrada, sendo que Um constitui o Outro. E quando abordamos as relações interpessoais, nos referimos à integralidade do Ser, ou seja, em sua totalidade – afetiva, cognitiva e motora (WALLON, 1995a).

Então, torna-se importante perceber que as relações ocorrem, seja no contexto escolar ou em outras Instituições compostas de agrupamentos de pessoas, em um movimento de sujeitos em interação e de constituição recíproca do Outro, no qual ambos se desenvolvem e interferem na formação dos indivíduos. Existem também outras interpretações que apresentam essas relações como unas e complexas, projetadas em movimentos que são humano-interacionais, técnicos e políticos (PLACCO, 2000, *apud* PLACCO, 2012, p. 63).

Essas relações e movimentos se dão no interior da Escola, com a equipe gestora e os coletivos que são instituídos nesse local. É possível perceber, nesse contexto, que a Gestão, e suas práticas de organização, também se constituem e agem sobre a constituição do Outro:

[...] por de trás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas. Portanto, para compreendermos as mútuas interferências entre organização de escola e organização de sala de aula, é preciso considerarmos, conjuntamente, dois aspectos: a dinâmica organizacional já existente e a cultura da organização escolar, própria de cada escola. E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem,

com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais (LIBÂNEO, 2013, p. 35).

A aprendizagem ocorre em um movimento constante, envolvendo tanto o cognitivo como o afetivo e num movimento interligado. Para Placco (2012) o desenvolvimento e a aprendizagem se dão de forma complexa, simultânea, em sincronismo, sendo que não desenvolvemos o afetivo para depois desenvolvermos o intelectual.

As interações têm repercussão significativa na aprendizagem, e a partir de então, percebemos que nas relações as pessoas estão envolvidas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognição, que as transmutam em suas essências, estabelecendo em cada uma delas marcas indelévels – ao mesmo tempo flexíveis – que as constituem como pessoas e indivíduos únicos. Portanto, a equipe gestora tem a função de viabilizar e acompanhar o processo de aprendizagem para que seja garantida por todos, inclusive à Gestão. Ao invés de limitar o trabalho da Escola somente com foco em conteúdos ou passar instrução sem a preocupação dessa aprendizagem de fato. Em contrapartida, deve também proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo as dimensões: cognitiva, afetiva e motora, acrescenta Placco (2012).

O conceito de sincronicidade torna-se um instrumento útil na compreensão dessas relações, pois a reflexão da equipe gestora sobre a sua própria prática pedagógica, na medida em que o conceito é ampliado e ressignificado de maneira consciente e crítica, torna-se mediadora nesse processo. Além disso, pode ocorrer a tomada de consciência das dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, presentes sincronicamente no educador, cada qual envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que estão em construção contínua. As dimensões da sincronicidade são aspectos a serem mobilizados e transformados na prática docente, tendo em vista que não ocorrem de forma linear e hierarquicamente, mas se relacionam e interrelacionam na complexidade do humano (PLACCO, 2012).

Por esse pressuposto, como já mencionamos anteriormente, ressalta-se a importância de conhecer e compreender quais são as ações promovidas pela equipe gestora que podem causar tanto o bem-estar como o mal-estar das pessoas e do contexto escolar, ao dar pistas sobre os fatores que provocam as mudanças internas e que influenciam no ambiente escolar e no trabalho desenvolvido. A articulação da equipe gestora, no cuidado de Si e do Outro, pode ser um bom desencadeador de mudanças que possam proporcionar a sensação de bem-estar nesse contexto.

O ‘cuidar’ no ambiente escolar é estudado por Almeida (2011) na perspectiva das diferentes maneiras desse cuidar, tais como: no cuidar do fazer, no cuidar do conhecimento já elaborado, no cuidar de projetos de vida éticos, no cuidar de si mesmo. Para a autora, o cuidado é imprescindível para o fortalecimento de vínculos nas relações humanas.

A equipe gestora, a partir de sua formação inicial, obteve diferentes visões sobre Administração e Gestão Escolar nas disciplinas do curso de Pedagogia. Essa visão do trabalho pedagógico poderia estar pautada nas relações que constroem esse trabalho ou somente na sua execução. Assim, a formação poderia estar pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, porém, atualmente, está centrada nas concepções técnico-racional, cujo os pressupostos da Administração seguem os moldes empresariais.

Diante do exposto, seriam objetivos da Gestão: o desenvolvimento de atividades administrativas e pedagógicas, de forma fragmentada e, é claro, que envolvendo pessoas, porém em outra perspectivas que não apenas de construção, mas sim de execução para o alcance dos objetivos, não considerando o processo e sim com ênfase ao produto final; ou, em contraposição à visão da administração escolar ou gestão, pela concepção sociocrítica que em alguns casos se opõem a qualquer tipo de direcionamento ou exercício de poder, dando ênfase às relações e ao processos de construção organizativa, sendo não diretiva, contudo, não possibilitando a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e enfatizando o conhecimento adquirido a partir de situações experienciais (LIBÂNEO, 2013).

Assim, podemos constatar que os desafios que se apresentam à equipe gestora requerem novas posturas para o enfrentamento das dificuldades, percebendo que, a partir de suas ações, podem ser viabilizadas a qualidade social das aprendizagens na Escola e a concretização do seu PPP, o que depende de participação, parceria, flexibilidade, resiliência, cuidado de Si e do Outro, planejamento e visão sistêmica, busca de conhecimento e reflexão e aperfeiçoamento não só da equipe, mas de todos que fazem parte desse contexto.

2.2 – A sala de aula, o professor e os processos de ensino e de aprendizagem

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002)

O trabalho realizado no âmbito escolar está estreitamente relacionado às atividades de ensino e aprendizagem. A equipe gestora, em sua organização, busca a todo momento planejar ações que viabilizem essas atividades voltadas à aprendizagem dos alunos, porém, nesse processo, devemos considerar o professor como uma das peças fundamentais dessa relação. Como profissional do Ensino, é necessário conhecê-lo tanto na questão de sua profissionalização, como em seu profissionalismo.

Assim, desenvolvemos esse ponto do texto com o intuito de refletir sobre as imagens que foram construídas ao longo do tempo, enquanto educadores, e movidos por inquietações em busca de soluções. Quem dera, a nós educadores, despertarmos tanta emoção e vontade de aprender, como o Outro. Cena de beleza intensa e de sentimento verdadeiro frente ao desconhecido, que leva a conhecer, que introduz os novos saberes e que, cada vez mais, desperta o desejo pela aprendizagem. Nós, educadores, buscamos aprendizes com vontade de aprender, e como nos frustramos quando isso não acontece.

Ao realizar os seus trabalhos, a Gestão busca o fruto dessa relação de cumplicidade, seja entre alunos e professores, professores e professores, equipe gestora e professores e, entre equipe gestora consigo mesma, a fim de encontrar caminhos que proporcionem a preparação dos alunos para participarem da vida política e cultural, desenvolvendo a capacidade de refletirem sobre a realidade social em que vivem. Mas para que isso se torne realidade, a Escola necessita repensar sua forma de funcionamento que, segundo Libâneo (2013), nem sempre o tempo e as atribuições da Gestão, e, muitas vezes, não permite se ter essa clareza:

É verdade que faltam coordenadas sociais, políticas, econômicas educacionais mais claras de um projeto político progressista, mas os educadores que atuam na linha de frente do sistema escolar não podem esperar essa clareza, porque a cada manhã, a cada tarde e a cada noite, os alunos e as alunas estão chegando para mais uma jornada de aulas, junto com seus professores e professoras (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

O autor menciona, ainda, que de nada adiantam políticas, planos e estruturas organizacional, se não forem pensados os aspectos internos que influenciam nos resultados, dentre os quais destacam-se: os objetivos, a estrutura, a dinâmica organizacional, as relações humanas, as práticas formativas e os procedimentos de avaliação. É esse conjunto de fatores que se relacionam entre si, que poderá viabilizar, ou não, a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos.

Desse contexto, aparecem os questionamentos como de quem é a culpa se os alunos não estão aprendendo, os professores não se atualizam, a equipe gestora age e constitui-se somente das situações práticas do dia a dia? O que podemos esperar desse cenário que está posto? Na perspectiva do senso comum, em busca da culpabilização, os envolvidos na trama, respondem: os alunos não aprendem por culpa do professor, segundo a sociedade, o professor não ensina, pois lhe faltam os recursos necessários e a formação adequada, e a gestão, pela pressão que vivência, e em alguns momentos, fica engessada, responsabiliza o governo: o governo que é burocrático e quer resultados, mas não oferece o suporte necessário, retorna com a resposta inicial. E a Escola, como é que fica? E a sociedade, o que responde?

Infelizmente, essa parece ser a visão que temos, superficialmente, de modo geral. Ao percebemos esse quadro, cujo o diagnóstico conclama políticas públicas que seriam – no caso os fatores externos que influenciam os fatores internos, já apontados por Libâneo (2013). Nesse caso, torna-se muito importante para o trabalho da equipe gestora, conhecer as fragilidades dos processos formativos que constituem os profissionais da Educação, refletindo sobre os seus principais desafios e a fim de propiciar a reflexão para mudanças de paradigmas. Desmistificando a questão imediatista de resultados que está interligada à visão dos intentos do capitalismo internacional e dos interesses financeiros, que subordinam os processos formativos aos interesses do mercado e do Estado gestor.

Inicialmente, podemos elencar alguns pontos que evidenciam as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores e que, em busca de resultados em curto prazo, proporcionam a conclusão de cursos em menos tempo do que a formação do bacharelado, de outras profissões/áreas. Nesse contexto, Demo (2006) alerta que:

[...] o encurtamento dos cursos (há pedagogias de dois anos e menos) tende a ser defendido ingenuamente, como se a dinâmica da aprendizagem, por sua própria tessitura biológica, pudesse ser reduzida a tempo linear marcado pela mera reprodução do conhecimento. Se for apenas para assistir aulas, dois anos são excessivos, porque na verdade, constituem perda de tempo. Mas se for para aprender de maneira minimamente adequada o curso de pedagogia, que é o mais estratégico hoje em dia, deveria durar, sem favor, cinco anos. É claro que se pode fazer um péssimo curso de cinco anos, apenas perdendo tempo. Assim como ninguém aceitaria reduzir medicina para três anos, não se pode, com tanto maior razão, reduzir pedagogia a um curso rápido. [...]. O encurtamento é produto clássico da banalização da pedagogia, tornando-se ainda mais drástica e temerária, quando os próprios pedagogos seguem essa linha (p. 12).

Outra questão apontada por Gatti (2010), em relação à formação de professores no Brasil, é que, no intuito de atender às demandas do mercado, se revela uma formação fragmentada na constituição dos Saberes Docentes em construção:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto de ensino superior, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (p. 1358).

Em suas pesquisas, Gatti (2010) considera a necessidade de mudanças significativas nas estruturas educacionais da formação e do Currículo, pois a legislação atual já obteve várias ementas e, no entanto, a fragmentação formativa é continua e evidente. Compreende-se que a formação de professores não pode partir das Ciências e dos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, cuja a finalidade seria a função própria da Escola, que deveria ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores coesos para a vida em sociedade.

Para tanto, a formação dos profissionais da Educação se consolidaria no campo da prática, agregando à esta os conhecimentos necessários e selecionados como valiosos que tratam dos fundamentos e com mediações didáticas apropriadas ao público em questão – crianças e adolescentes (GATTI, 2010). Além disso, sabemos que tanto as políticas como as Diretrizes Curriculares e as formas de organização de Ensino apresentam significados sociais e políticos, que interferem nas Instituições escolares e influenciam toda a comunidade escolar e, portanto, afetam, também, as práticas pedagógicas.

Entretanto, ao tomarmos consciência desses agravantes, não de forma isolada, essa reflexão nos move à análise da prática de aprender com o conhecimento e as experiências, na própria situação do trabalho, como reforça Libâneo (2013). Cabe à Gestão, ao organizar o ambiente escolar, prover as condições necessárias tanto para os professores que tiveram uma formação inicial fragmentada, como para os que já estão na carreira, há algum tempo, na intenção de aprimorar os conhecimentos e de se constituir na prática, modificando o olhar. Essas são as condições que se concretizam em meios e recursos – indispensáveis – para a realização do trabalho Pedagógico na sala de aula, pois favorecem à aprendizagem de todos.

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação. Sem a aprendizagem continuada em serviço, a escola deixa de ser uma organização de ensino e de cultivar a aprendizagem como um valor e um modo de ser e de fazer de todos na escola. A “hora-atividade” tem como um dos seus objetivos oportunizar aos professores tempo em serviço para a sua capacitação profissional. Conforme dispõe a LDB, em seu Art. 13º., Inciso V, ao professor compete ‘[...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional’, cabendo ao diretor escolar organizar e dar regularidade nessa participação utilizando plenamente o tempo disponível. No entanto, a disponibilidade desse tempo não tem representado nas escolas a sua dedicação ao desenvolvimento da competência profissional e melhoria do desempenho dos docentes traduzida em mais aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p. 88).

Entretanto, quando esse espaço formativo não se efetiva, temos em Canário (2005) uma reflexão sobre alguns entraves da prática docente e que, ao serem acentuados, tornam-se um problema que afeta as diversas modalidades, denominado de ‘sofrimento no trabalho’. De fato isso atinge, de maneira avassaladora, não somente os docentes, mas também a Gestão. Para exemplificar esse tipo de situação, reproduzimos uma situação vivida por um professor da Educação Básica em uma ‘carta aberta’, divulgada em um jornal público, no ano de 2002.

Uma aula começa quando os alunos permitem, isto é, basicamente quando estão todos sentados, de cadernos a postos, atentos e em silêncio. Alguém fora do ensino imagina quanto tempo isto pode demorar a ser conseguido, ainda que o docente recorra algumas vezes à chamada de atenção, à exasperação, ao levantar da voz? Na realidade, alguém faz ideia da comédia em que pode tornar-se uma aula? Desde ‘senta-te’, ‘calem-se’, ‘está quieto!’, ‘vejam se estão calados’, não posso continuar assim! ‘Se é o que querem, calo-me e ficamos assim até ao final da aula’, etc. etc. [...]. Alguém em seu perfeito juízo imagina a agonia de um professor na balbúrdia de uma sala de aula; os nervos contidos; a vontade de sair dali e injuriar quem lhe faz acreditar que era aquela profissão; a tensão face à ironia das crianças; o vexame face à troca’ (CORREIA e MATOS, 2002, *apud* CANÁRIO, 2005, p. 75).

A cena descrita, diferente do cenário narrado por Galeano, nos mostra cenas antagônicas entre a vontade imensa de aprender a olhar e o descaso de quem, naquele momento, tem outros olhares. A vontade de aprender se opõe à vontade de falar de qualquer coisa, menos daquilo que o professor propõe, em contrapartida, o professor exige as providências da coordenação e, quando não se sente contemplado, vai diretamente à Direção.

Dado o exposto, retomo a fala de Demo (2006) ao enfatizar que o professor, por vezes, é o problema, entretanto, também é a grande solução, pois dentre os fatores que repercutem na

aprendizagem dos alunos, a mais importante é a contribuição do professor. Podemos dizer que isso reflete diretamente na sensação de mal-estar vivida no contexto escolar, tanto para o docente como para o aluno, e também à equipe gestora, pois todos se frustram mediante a possibilidade de fracasso na relação com a aprendizagem, no exercício da docência e no acompanhamento da Gestão quando não encontra perspectiva de mudanças. Quando a equipe gestora não é coesa e não caminha na direção de mediar e buscar ações para reverter esse contexto, fica difícil resgatar a situação e a visão da Escola como um local – efetivo – de aprendizagem.

Além de prover recursos necessários à liderança, há de viabilizar reflexão e repertório para os professores e, em contrapartida, investir nas relações para que se possa conscientizar os alunos da necessidade de aprenderem por si, pois o professor não pode aprender por eles. Nesse caso, é válido sensibilizá-los sobre a necessidade do trabalho conjunto de professores, alunos e equipe gestora, para o favorecimento das relações de ensino e de aprendizagem que precisam ocorrer de forma recíproca.

O pior de tudo é quando a Gestão assiste a essa cena em seu cotidiano e, devido aos encontros e desencontros, se sente desgastada e essa situação se reflete nas ações do professor que, por sua vez, não consegue manter o domínio da sala de aula. Por outro lado, também não busca ajuda para discutir quais os fatores que desencadeiam esse tipo de atitude por parte dos alunos, e assim espera que estes, numa visão poética, mantenham o encanto de adentrar o desconhecido pelas mãos do “mestre”. Parte da Gestão continua assistindo e coloca no palco a Coordenação Pedagógica como a atriz coadjuvante para, novamente, passar o texto com os professores e alunos que fazem parte dessa cena.

O trabalho isolado, conforme aponta Trancredi (2009), compromete ainda mais a atuação pedagógica não só do professor. O trabalho solitário da equipe gestora não possibilita ter “eco” do envolvimento de todos, o que o torna mais árduo e difícil, como enfatiza o trecho abaixo:

[...] a solidão do trabalho docente ‘fecho a porta e faço como bem entendo’ – é vista como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão, pois precisará dar conta sozinho de problemas/dificuldades que seriam mais bem resolvidas pelo grupo de pares (p. 19).

Quando a Gestão resolve individualizar ações e acredita que tudo pode ser resolvido do seu jeito, o estresse é muito maior e compromete as relações, dificulta os vínculos e não dá

ouvidos ao coletivo. E são essas ações que geram o mal-estar, tanto da equipe gestora como dos professores que fazem parte do contexto, e os reflexos são negativos na articulação e na viabilização do trabalho Pedagógico na Escola. Nesse caso, há de se pensar em formas de reverter esse processo e, para tanto, Diretor e membros da equipe gestora são corresponsáveis pela viabilização do desenvolvimento profissional dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Um dos caminhos, conforme já mencionamos, é a formação em serviço desde que amparada pelo acompanhamento e envolvimento da Gestão, como explica Lück (2009):

A capacitação profissional em serviço, estruturada, liderada e orientada pelo diretor escolar envolve diversas atividades, como por exemplo: • observação, análise e feedback sobre as experiências profissionais e consequente construção de conhecimento, em associação com o conhecimento educacional produzido; • realização de grupos de estudo e oficinas práticas sobre aspectos em que se pretende promover mudanças; • promoção de troca de experiências e de material pedagógico entre os professores sobre estratégias que utilizam para garantir maior efetividade na aprendizagem dos alunos; • estudo sobre competências docentes e de trabalho e fundamentação para o seu exercício consistente; • criação de portfólios individuais e por áreas de atuação para os resultados desses estudos e práticas objetivando sua sistematização; • planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais [...]. A capacitação em serviço se constitui, portanto, no conjunto das ações realizadas no interior da escola, orientadas pelo seu diretor, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) de todos os que nela atuam e em especial dos professores, tendo como ponto de partida e de chegada o desempenho profissional. Para sua efetivação, é necessário levar em consideração o princípio de associação entre teoria e prática, segundo o qual se estuda para melhorar objetivamente o desempenho e seus resultados, assim como utiliza-se a prática como condição de construir novos conhecimentos profissionais, a partir do processo de observação reflexão–construção de conhecimentos – ação (p. 89).

Portanto, há de se ter atenção especial da Gestão para refletir e agir sobre as condições e o trabalho desenvolvido no espaço escolar, que estão sob sua responsabilidade de organização. Nesse sentido, Libâneo (2013) faz um alerta quanto ao desenvolvimento de competências no contexto do trabalho e que pode ser comprometido pelas condições do exercício profissional, como a baixa remuneração e as precárias condições de trabalho. Porém, o autor explica que deve-se apostar nas possibilidades de melhoria da qualificação profissional na formação inicial que, em partes, pode ser com o acolhimento dos que iniciam na carreira, priorizando o seu exercício na profissão e na formação continuada em serviço como requisitos essenciais para a profissionalização. E como resultado esperado, a aprendizagem de todos os envolvidos.

2.3 – As relações interpessoais e o mal-estar no contexto escolar

Atualmente, as discussões sobre o direito à Educação vão muito além do acesso e da permanência na Escola. A sociedade reivindica o direito à Educação de qualidade e que se efetiva para que, ao fazer uso desse Direito, os alunos, de fato, aprendam. Recentemente, ao analisar os dados referente às avaliações externas, o ex-Ministro da Educação, Aluísio Mercadante, em uma de suas coletivas à imprensa¹, apresentou um dado importante, ao dizer que “As escolas que têm um diretor dedicado, eficiente e técnico costumam ter desempenho superior a escolas de mesmo nível, mas com o diretor com outro perfil”.

No entanto, será que somente esse indicador daria conta das melhorias necessárias dos resultados do desempenho de nossos alunos? Segundo Casassus (2002), somente esse indicador não melhoraria os resultados, pois é preciso considerar outros agravantes nesse processo, como por exemplo o “[...] ambiente emocional da sala de aula pesa mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores que poderiam influenciar, e as políticas educacionais deveriam se ater a esse fator [...]” (p. 93).

A partir desse apontamento, considero de suma importância analisarmos as relações que se estabelecem no espaço escolar e como essas influenciam nos resultados, principalmente quando não são de cunho autoritário, mas consideram o Outro em suas especificidades, como fonte de colaboração na construção de um coletivo. Entretanto, quando essas relações violam direitos, ocasionam sim marcas profundas que afetam o psicológico, causando danos emocionais. Essas situações conflituosas – que não são dialogadas e resolvidas – afetam o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Escola.

Em relação aos professores, percebe-se que no exercício de sua profissão estes sofrem com a frustração dos resultados de sua ação pedagógica, pois, de fato, não são os resultados esperados. Todavia, ao não conseguirem atingir os objetivos propostos, tem-se como consequência uma sensação de mal-estar e quando esse fato ocorre com os professores, atinge não somente a eles, mas a sala de aula por seu contato direto. Nesse caso, outros profissionais que são mais próximos destes professores também podem ser afetados.

Dessa forma, se o mal-estar e a frustração atingirem a equipe gestora, não será somente uma sala de aula afetada, mas todos os profissionais e alunos que são liderados por essa equipe.

¹ Coletiva concedida à imprensa, em 07 de abril de 2016, em Brasília. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/educacao-nao-pode-parar-em-tempos-de-crise-diz-mercadante>. Acessado em 10/04/16.

É importante refletirmos sobre esse assunto, pois essas situações ocorrem no interior da Escola, cujo clima organizacional e as relações que se estabelecem, também influenciam nos resultados do desempenho de todos os seus atores. Por esse motivo, levantei algumas pesquisas recentes sobre o assunto ‘mal-estar escolar’ e identifiquei que afeta tanto os professores como os gestores e os afastam de um exercício profissional de qualidade. Portanto, há necessidade de identificarmos fatores que podem desencadear essa sensação de mal-estar profissional, com o intuito de realizar um trabalho preventivo para que se evite tanto o afastamento por força médica, como a presença desmotivada e de inércia dos profissionais.

Uma consequência que afeta a relação ensino-aprendizagem no contexto escolar é a descontinuidade pedagógica, decorrente da ausência de um profissional adoecido. Nessa situação, outro professor assume as aulas e acaba não dando sequência ao conteúdo e/ou abordagem que já estava em andamento. Além disso, quando é substituído por outro profissional, o profissional licenciado demandará, ao retomar, mais tempo para se ambientar e se adequar à nova situação da disciplina/conteúdos. Quando um profissional, seja ele professor, funcionário ou membro da equipe gestora, é afetado pela situação de mal-estar, este se desmotiva e não executa suas funções com a qualidade que deveria, as vezes até pede remoção, causando ainda mais transtornos e outras implicações no trabalho Pedagógico daquela Unidade escolar.

Sobre esse assunto, o “mal-estar docente em gestores escolares”, Mazon (2012) desenvolver a sua dissertação e se propôs a identificar ocorrências de licenças médicas do trabalho solicitadas por professores que atuam como gestores educacionais e, após isso, analisar quais os fatores de impacto estressores podem estar relacionados ao aparecimento e à manutenção do mal-estar docente. Participaram de sua pesquisa 29 professores, sendo 20 diretores e 09 vice-diretores, todos de uma Rede Municipal de Ensino do interior de São Paulo. Os resultados dessa pesquisa apontam que:

- As classificações de doenças apresentadas não determinam a especificidade diagnóstica das queixas de mal-estar, mas foi constatado avanços de problemas de saúde.
- Crescimento pela procura de procedimentos de saúde, com maior incidência no segundo semestre.
- Aumento do número de atestados em episódios breves de adoecimento.
- Observou-se a presença de eventos estressores em todas as áreas avaliadas em índices diferenciados.
- A taxa de nível estressor foi maior no grupo de diretores.
- Os estressores de maior pontuação foram: preocupações com a saúde, moléstias emocionais, preocupações econômicas e problemas interpessoais. [...]. O grau de mal-estar tende a aumentar com a idade, porém presentes desde o ingresso na profissão. A falta da apreciação da chefia e dos companheiros de trabalho foram associados aos fatos do mal-estar. As atribuições e responsabilidades extensas

da gestão escolar, com ênfase para as diretoras, e a ocorrência em graus diferenciados de impactos dos eventos estressores entre os grupos, demonstram necessidade de proposições psicológicas na esfera escolar, que visem à valorização da subjetividade humana à luz de condições de trabalho mais saudáveis (MAZON, 2012, p. 7).

Conforme apontado, consideramos que as relações estabelecidas no espaço escolar desencadeiam sensações que impulsionam ou paralisam os profissionais de exercerem suas funções. A fim de se prevenir desse tipo de situação, Mazon (2012) recomenda um maior investimento na Gestão Escolar, não nos aspectos materiais, mas sim nas relações para um ambiente de trabalho mais saudável.

Assim, para os profissionais da escola, seja ele professor, merendeira, diretor ou porteiro, a relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, um pré-requisito. Dessa maneira, todo o trabalho envolve um investimento afetivo, por parte do trabalhador, quer nas relações com os outros, ou na relação estabelecida com o produto do trabalho (CODO e GAZZOTTI, 2006, apud MAZON, 2012, p. 16).

Sendo assim, mesmo verificando que o objetivo da pesquisa realizada foi o mal-estar docente, podemos identificar que essa sensação também afeta a equipe gestora, cuja intencionalidade foi o de compreender como o mal-estar e o bem-estar, na Gestão, podem afetar o trabalho na Instituição escolar. Entretanto, ao buscarmos estratégias de prevenção que foram apontadas na pesquisa, como a melhoria nas relações estabelecidas no espaço escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido por estes profissionais, cujo objetivo e maior desafio foi garantir a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho medido pelas diferentes avaliações.

Portanto, mais do que investimentos em metodologias, materiais, técnicas de avaliação e projetos, a equipe gestora precisa investir na qualidade das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho. Pois, essas poderão trazer como conseqüências o desenvolvimento de ações que favoreçam as estratégias, os procedimentos avaliativos e a implementação de projetos que viabilizem não só a aprendizagem dos alunos, mas de todos os envolvidos nesse processo escolar, assim como apontou a pesquisa de Casassus (2002).

CAPÍTULO II – EQUIPE GESTORA: ORGANIZAÇÃO, ESTILOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO

As concepções e os estilos de Gestão refletem na forma de organização do ambiente escolar e de suas representações, de modo que influenciam na maneira como são estabelecidas as relações nesse espaço. Libâneo (2013) e Lück (2009) mencionam que cada Escola se torna única, denominando as formas de se organizar e composta pela cultura institucional.

Uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. Uma escola, em seu sentido pleno e em sua essência, é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros. Segundo Lins (2000, p. 446), uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola. Portanto, a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas. Em decorrência desse processo sociocultural, não existe uma escola igual a outra. Cada uma tem uma personalidade diferente, embora possam todas basear-se, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum. Essa diferença de personalidade constitui-se, pois, na cultura organizacional da escola, que afeta sobremodo o seu desempenho e os seus resultados na formação e aprendizagem dos alunos. Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que resinifica as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas (LÜCK, 2009, p. 116).

A cultura organizacional também é responsável pela formação de identidade profissional dos profissionais que dela fazem parte. Essa cultura representa um elemento indissociável das práticas de organização e gestão, bem como a estrutura organizacional, a utilização de recursos tecnológicos, as relações de trabalho e as formas de participação (LIBÂNEO, 2013). Conforme o autor, as teorias de organização escolar ressaltam a importância de um clima organizacional favorável, de relações de confiança e de envolvimento das pessoas que, quando promovido pela equipe gestora, fornece condições para o melhor funcionamento da organização escolar.

A partir desse movimento, pode-se afirmar que a cultura da Escola pode ser modelada, planejada e conformada para atender aos objetivos da direção, como coesão e o espírito grupal.

Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado na autoridade do diretor e nos procedimentos burocráticos. Observa-se que esse entendimento das relações entre a cultura da escola, embora destaque a importância e o papel do contexto sociocultural na organização escolar, considera que a própria escola é um mundo cultural. [...]. O sentido de cultura organizacional que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia a dia quanto nas salas de aula, é construída pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas (LIBÂNEO, 2013, p. 93).

Se por um lado temos os aspectos positivos da Gestão no planejamento e na organização da Instituição escolar, por outro lado, Lück (2009) apresenta o paradoxo que nela ocorre, pois nem sempre a liderança exercida favorece a qualidade do Ensino e o bem-estar dos alunos, como podemos compreender com o trecho abaixo:

[...] existem diretores exercendo papéis burocráticos de controle e cobrança, ou ainda, papéis formais de representação, sem um esforço deliberado e comprometido em exercer influência sobre a organização social da escola como, ou um todo e a orientação para a realização dos objetivos educacionais. Por comodismo, por receio de enfrentar dificuldades, por medo de desestabilizar poderes constituídos, omitem-se em assumir suas responsabilidades. Dessa forma, deixam o espaço da liderança para outras pessoas que, no entanto, podem fazê-la algumas vezes, sem o sentido global da ação educacional e uma concepção abrangente da educação, dentre outros preceitos essenciais à gestão escolar. Quando um grupo é envolvido em uma experiência organizada de modo a obter sucesso, mesmo que este venha a ser parcial, na medida em que o líder identifica e torna visível esse sucesso e reforça o caráter coletivo dessa realização, dá início a um processo de mudança de orientação cognitiva do grupo para o sucesso e criação de uma crença entre os participantes da escola, no sentido fundamental de autoria e responsabilidade pelos seus feitos (LÜCK, 2009, p. 120).

A compreensão dessa organização, antes de tudo, perspassa pelos estudos realizados sobre a Escola como organização de trabalho, que segundo as pesquisas sobre Administração Escolar, desde os pioneiros da Educação Nova, apontaram o caráter burocrático, funcionalista e próximo da Gestão Empresarial. Com a reforma dos cursos de Pedagogia, na década de 80, as discussões foram pautadas em um enfoque crítico, do modelo de Administração Escolar existente. As disciplinas que antes eram denominadas de Administração e Organização Escolar, passaram a ser denominadas de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, que se posicionam contra a organização da Escola a serviço do trabalho, no capitalismo (LIBÂNEO, 2013).

Essas representações que afetam a cultura organizacional da Escola têm as suas significações impregnadas nas ações desempenhadas pelos membros da Gestão, pois sua liderança se baseia em convicções que foram construídas ao longo de sua existência. Consideramos que o homem se constitui humano na dialética das transformações históricas, sociais e culturais, e que nesse movimento são constituídas as identidades pessoais e profissionais, compreendendo o Ser como resultado da integração de quatro conjuntos funcionais: afetividade, ato motor, inteligência e pessoa, sendo a sua totalidade complexa (WALLON, 1998). Assim, podemos afirmar que o Ser Humano se constitui no meio social e é por meio dele e de suas relações que se torna humano.

Portanto, ao discutirmos sobre as concepções pedagógicas, resgatamos a historicidade dessa identidade profissional que se constitui a partir da formação inicial, nos cursos de Pedagogia e na atuação profissional.

3.1 – A perspectiva histórica da identidade profissional: formação do Gestor

Os estudos sobre a formação nos cursos de Pedagogia passam por dilemas na trajetória do campo disciplinar (pesquisa e ensino) e de suas modalidades (diretor, coordenador e supervisor escolar) no exercício profissional. Tal dilema se configura na questão: Administração Escolar ou Organização e Gestão da Escola?

No quadro 02, apresentamos um histórico das mudanças pelas quais passaram no cursos de Pedagogia, bem como a sua ênfase na formação a partir de algumas disciplinas, conforme registros de Libâneo (2007).

Quadro 02 – Contexto histórico do campo disciplinar: Administração Escolar x Organização e Gestão – Formação do Gestor

ANO	CONTEXTO	MUDANÇAS
1930	Ampliação da demanda escolar, aumento do número de escolas e de professores.	O planejamento das Políticas Públicas Educacionais, da gestão de Sistemas de Ensino e das Escolas – seriam tarefas de pedagogos.
1939	Regulamentação dos cursos de Pedagogia.	Formação do pedagogo como “técnico de educação” – 3 anos de duração. Com mais UM ano, este profissional sairia licenciado em Pedagogia (professor). Incluíam-se as disciplinas nos cursos de bacharel de Administração Escolar e Educação Comparada, sendo que a Administração aparecia também no Currículo do licenciando.
1962	Modificada pela Resolução 251/1962, com o intuito de atender à Lei de Diretrizes e Bases, aprovada no Congresso, no ano anterior.	Os cursos de Pedagogia tinham a função de formar especialistas em Educação e os professores para os cursos normais. Foram mantidas as disciplinas Administração Escolar e Educação Comparada.
1969	Na vigência do regime militar, o objetivo do curso de Pedagogia seria o de formar profissionais docentes e não docentes.	Denominados “especialistas” para exercerem a função de: inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e direção escolar. No currículo de formação para habilitação em Administração Escolar foram introduzidas as seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino; Princípios e Métodos de Administração da Escola; e, Estatística Aplicada à Educação. Nos cursos de formação de professores, o conteúdo relacionado ao Sistema de Ensino e à Gestão da Escola, ficava a cargo da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino.
1988	Promulgação da Constituição de 1988, em um contexto de normalidade democrática. A perspectiva legalista, formal e descontextualizada torna-se foco das discussões em busca de alternativas para reconstrução da Escola e do Sistema Educacional Brasileiro.	Anterior às discussões entre 1983-84, com a crítica da fragmentação do trabalho pedagógico produzida pela divisão técnica da Escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do Currículo de Pedagogia as habilitações profissionais de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, passando a formar apenas para exercer a profissão de professor das séries iniciais de 1º grau e de professores de cursos de habilitação ao Magistério em nível Médio. Foram mantidas as disciplinas de Organização do Trabalho Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino, acreditando-se que elas contribuiriam para a formação do Gestor Escolar.
1996	Foi publicada a nova Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9694/96), redefinindo a sistemática do curso de formação profissional de educadores. Entretanto, não foi	Formação baseada ainda na Legislação de 1969. Formação docente para atuar na Educação Básica e em nível Superior, em cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em Universidades e Institutos Superiores e, também, os cursos oferecidos em nível Médio, na modalidade normal, destinados à formação de docentes para Educação Infantil e às

	resolvido o dilema de 30 anos, não estabelecendo normas à formação de professores ou Administradores, deixando a cargo da Instituição desde que atendessem à Base Comum Curricular.	primeiras séries do Ensino Fundamental. Enquanto a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional, para a Educação Básica, seria realizada em curso de graduação em Pedagogia ou nível de Pós-Graduação.
2006	A Resolução nº1/2006 regulamentada, após 37 anos, as normas para a formação de profissionais para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, em cursos denominados de Pedagogia.	Os Insitutos Superiores se efetivaram em pouquíssimas Instituições, sendo considerados pelo movimento de educadores, como modalidade aligeirada de formação do professor-executor dentro de orientações neoliberais. Também uma posição hegemômica dos movimentos organizados de educadores, com forte pressão, consegue suprimir, da Legislação, a formação específica de Pedagogos-especialistas, para atuação nas Escolas e em funções não docentes. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia adquirem uma excessiva ampliação de funções, formando em um só curso, e por igual, o professor, o gestor e o pesquisador. Não apenas para as Escolas, mas para as Instituições não escolares.

Fonte: Elaboração da própria autora, com informações extraídas de Libâneo (2007).

Podemos notar que, no histórico da formação dos profissionais da Educação, conforme afirma Libâneo (2007), houve uma forte tendência de separar a formação de ‘especialistas’, (profissionais não-docentes), professores das séries iniciais e professores de disciplinas específicas (por exemplo: História, Geografia e Matemática). Esse fato passou por críticas acirradas em setores da comunidade científica, principalmente destacando o excesso de profissionais que trabalhariam na Escola – o administrador escolar, o supervisor escolar e o orientador educacional, salientando a fragmentação do trabalho pedagógico, tendo a Escola que abarcar mais três profissionais que teriam a mesma formação.

Após a regulamentação do curso de Pedagogia, a partir de 2006, ainda permanece posições divergentes, sendo a primeira na defesa de que a função de Pedagogo-especialista deve ser exercida por profissionais que já são professores, contrários às formações específicas relacionadas ao exercício da Administração Escolar. O segundo posicionamento parte na defesa de que as Escolas necessitam de profissionais com formação específica para a direção pedagógica.

A partir dessa linha do tempo e da compreensão de como ocorreram as mudanças na construção da identidade dos cursos de Pedagogia, que por sua vez refletem na constituição da identidade profissional e nas discussões que se dão na Escola, somos capazes de perceber os dilemas vivenciados pela Gestão, que ora conclama formação e aprofundamento técnico-administrativo e ora almeja aprofundamento em questões pedagógicas. Contudo, a nossa observação e os apontamentos não terminam aqui. Há necessidade de analisarmos, também, a contextualização histórica do desenvolvimento das concepções de organização e gestão que foram influenciadas pela mudanças políticas ocorridas no Brasil, durante o período de 1930 a 1980, desde o primórdio da Administração Escolar até o Regime Militar.

3.2 – O contexto histórico dos pressupostos de Gestão Democrática na escola pública

A partir de 1961, com a demanda pela universalização do Ensino, a ampliação do acesso, o aumento do número de Escolas e o aumento de turmas, as Escolas necessitavam da existência de um administrador escolar, porém, Anísio Teixeira, intelectual da época, denunciava que apesar de as disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada existirem no Brasil há mais de 20 anos, tinham um suporte teórico superficial. A política da época, afim de generalizar o Sistema Educacional, não proporcionou a preparação devida dos profissionais para atuarem nessa área.

Deve-se salientar que, no período de 1930-1980, os conteúdos de Administração Escolar tinham sua base nas orientações clássico-científica e funcional-eficientista, conforme Lourenço Filho (1963, *apud* LIBÂNEO, 2007) nos esclarece nas bases desses conteúdos:

[...] A orientação clássico-científica, na tradição da Escola Clássica da Administração, concebe a administração como atividade racional e científica de organização do trabalho, com objetivos e procedimentos bem delimitados, tais como o planejamento, a organização, a gerência, a avaliação. A funcional-eficientista contém elementos da Escola Clássica, mas destaca que a consecução de objetivos da instituição escolar requer uma estrutura e uma gestão de serviços com razoável nível de eficiência (p. 10).

Esse modelo de administração está centrado no modelo de administração clássica, na qual as relações são estabelecidas por meio da hierarquia e do cumprimento de normas, que visa a eficiência do trabalho a partir da racionalização e dos métodos empregados para o alcance dos fins. Esse tipo de administração recebe críticas acirradas, por parte dos adeptos às ideias marxistas, na década de 1980, em que se buscou diversas alternativas de Gestão, superficialmente orientadas com bases nas relações democráticas.

Com a Ditadura Militar a partir de 1964, em que se estabeleceu um regime autoritário, com restrições políticas, censura, prisões e torturas dos que se opunham, a Educação, nesse período, era um instrumento de poder desse regime. Vários educadores que contestaram foram obrigados a fugir do país, e Paulo Freire foi um deles que se exilou no Chile. As Instituições educacionais também reproduziam, em sua administração, esse modelo autoritário.

A retomada do movimento sindical, em 1978, e o retorno do movimento de oposição implusionaram à abertura política e o retorno da democratização no Brasil. Foi no governo do presidente Figueiredo (1979-1985) que se iniciou a anistia política e se permitiu o pluripartidarismo. Em 1983, começa o movimento por eleições diretas em todo o país, pelos partidos liberais. Ocorrem diversas manifestações.

Em 1985, um Colégio Eleitoral elege um Civil, Tancredino Neves, para assumir a presidência do Brasil, mas este, com uma grave doença, não toma posse e morre, assumindo o seu vice, José Sarney, a Presidência do Brasil. No período de 1980-1990, conforme mencionado por Libâneo (2007), as políticas educacionais, influenciadas pelo marxismo, realizam duras críticas às estruturas sócio-políticas do país. Nessa fase da Educação vão surgindo, no cenário brasileiro, várias concepções com base nas seguintes teorias: teoria dos reprodutivistas – que concebem o Ensino como violência simbólica (BORDIEU; PASSARON, 1975); a teoria da

Educação enquanto aparelho ideológico do Estado (ALTHOUSSER, 1975); e as teorias crítico-emancipatórias, produzidas pela Escola de Frankfurt.

No Brasil temos os intelectuais, educadores da época, como a teoria de Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Histórico Crítica e a Crítica Social dos Conteúdos, essas de orientação marxista, como também estudos esporádicos de Pedagogia Libertária, baseada no modelo da Escola Americana de *Summerhill*, cujo o fundador foi Neill, baseados nos estudos de Carl Rogers.

Essas tendências exerceram grande influência e impacto nos meios educacionais da época. Principalmente, com reflexos na organização e gestão de Escolas, que passaram a considerar, tanto na formação de educadores como de administradores, essa análise crítica das relações capitalistas que são reproduzidas na Escola. Logo, apareceram as críticas sobre a divisão do trabalho na Escola, em que uma classe pensa, controla e a outra executa e cumpre as determinações do diretor, estabelecendo-se a desigualdade social.

Em 1988, a partir da Constituição Federal e o processo de democratização, somos acometidos por uma política neoliberal que acompanha toda a gestão política e administrativa do contexto brasileiro, até os dias de hoje, em que o Brasil, em troca de investimentos internacionais, é influenciado em suas reformas educacionais por órgãos internacionais, como: o Fundo Monetário Nacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco).

A bandeira dos princípios democráticos do Sistema de Ensino é introduzida na Educação tanto na Constituição Federal de 1988, expressa em seu Artigo 206, como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), expressa em seu Artigo 14, definindo as normas da Gestão Democrática do ensino público. Todavia, esse princípio da Gestão Democrática teve o seu discurso, com eco, tanto entre os progressistas, como os conservadores, pois eram expressos em ações como: descentralização, autonomia das Escolas, racionalização dos recursos financeiros, participação dos integrantes da Escola na gestão e participação dos pais, que foi assumido principalmente pelos neoliberais, com o intuito da descentralização do Estado, representada pelo discurso da autonomia e que acaba se constituindo como uma ação para redução dos gastos públicos e a desobrigação do mesmo, a partir da bandeira da Democracia. Nisso, a Gestão Democrática fica mais entendida como “participação” e forma de representação reduzindo, assim, as especificidades do processo de Gestão.

Libâneo (2007) nos leva a refletir sobre todas essas mudanças e, principalmente, as manipulações de quem está no poder, nos fazendo retomar a essência do que seja uma Gestão Democrática:

No modo de operar a dinâmica das escolas, as orientações oficiais do Governo FHC recomendavam práticas de gestão baseadas nas formas de organização empresarial e em critérios de eficiência, com o entendimento de que se a escola tivesse objetivos pontuais, boa organização, boa racionalidade nos conteúdos e métodos, definição explícita de papéis dos integrantes da equipe escolar, boas condições de funcionamento como recursos materiais, área física, equipamentos, informatização, etc., estariam criadas as condições para melhorar a aprendizagem dos alunos. Em muitas escolas brasileiras foi implantado o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), com recursos do Banco Mundial. [...]. A importância da gestão educacional de sistemas de ensino e escolas tem sido ressaltada há anos na pesquisa educacional, tendo sido, inclusive, antecipada nas propostas pedagógicas de esquerda. É notório que a autonomia fortalece as escolas, acentua o espírito de equipe, envolvendo os professores e demais educadores na responsabilidade em assumir um papel na configuração da organização do trabalho escolar não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Trata-se de um processo que se identifica bem com a reivindicação de participação conjunta de pais, professores, alunos, nos processos de tomada de decisão e co-responsabilização pelas ações de ensino e aprendizagem (pp. 15-16).

Após essa contextualização histórica e na busca da compreensão, em que fundamentos foram estabelecendo as concepções de Gestão Educacional que são implementadas na forma da Lei, pelos pressupostos de Gestão Democrática, somente de cunho participativo é que podemos perceber as representações e as manifestações que resultaram em estudos dos processos de organização e Gestão.

3.3 – As concepções de organização e a Gestão Escolar

Nos processos de organização e Gestão, destacam-se duas concepções que são opostas entre si, tanto em suas finalidades sociais, como em Políticas da Educação, sendo elas: a científico-racional e a concepção sócio-crítica:

Na **concepção científico-racional** prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca

participação das pessoas. Este modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, numa perspectiva sociocrítica. **Na concepção sociocrítica**, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas. A concepção sociocrítica de escola se manifesta em diferentes formas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2013, p. 102) (grifo nosso).

Segundo alguns estudos sobre a organização da Gestão, como Escudeiro e Gonzales (1994); Lück (2001); Lima (2001, *apud* Libâneo, 2013), e as observações de várias experiências nos últimos anos, foi possível a ampliação dos estilos de Gestão. De acordo com Libâneo (2013), pode-se considerar quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa. A primeira podemos caracterizar com a aproximação da concepção científico-racional, enquanto que as três últimas possuem traços comuns que se aproximam da Concepção Sociocrítica, conforme apontamos o quadro abaixo:

Quadro 03 - Concepções de Organização e Gestão Escolar

Concepção	Princípio	Características
Científico-Racional	Técnico-científica Visão e organização mais burocrática e tecnicista da Escola. Toma a realidade como objetiva e neutra. Funcionamento da Escola racional, buscando a eficácia e a eficiência. Direção centralizada e com pouca participação das pessoas. Definição rigorosa de cargos e funções para normas e regulamentos. Aproxima-se das práticas de Gestão Empresarial.	• Ênfase na administração regulada. • Formas de comunicação verticalizadas. • Prioriza regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização e à eficiência dos serviços escolares. • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar. • Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. • Prescrição detalhada de funções e tarefas. • Poder centralizado no Diretor. • Relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que os outros. • Ênfase no controle e na regulação dos processos administrativos. • Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.
Concepção Sócio-crítica	Organização a partir das intenções e interações sociais no contexto sociopolítico e cultural. Organização escolar concebida como um sistema que agrega pessoas. Concebe as interações pessoais importantes entre o grupo, bem como as relações da Escola com o contexto sociocultural e político. Formas democráticas para tomada de decisão, que se dá coletivamente. Discussão pública de projetos e ações de práticas colaborativas.	Autogestionária • Foco na ênfase da auto-organização do grupo de pessoas da Instituição. • Recusa as normas e os sistemas de controle, com ênfase na responsabilidade coletiva. • Busca eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder. • Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas. • Prioriza a responsabilidade coletiva, valorizando os elementos instituintes como a capacidade de criar e instituir normas e procedimentos.
		Interpretativa • Foco prioritário na análise de processo de Organização e Gestão, nos significados subjetivos, nas intenções e interações entre as pessoas. • Ênfase nos elementos subjetivos e na interação social das pessoas. • Acredita que a Escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, e não uma estrutura dada e objetiva. • Ênfase mais na ação do caráter humano, secundariza o caráter formal e estrutural normativo. • Prioriza os valores e as práticas compartilhadas e não o ato de organizar.

		• Foco na interação entre o Diretor e os membros da comunidade escolar e na busca do objetivo comum. • Relações estabelecidas por meio do diálogo. • Práticas colaborativas. • Ênfase no acompanhamento e na implementação das decisões com objetivos comuns assumidos por todos. • Prioriza o trabalho coletivo e participativo. • Tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual. • Definição explícita, pela equipe gestora, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da Escola. • Articulação entre a atividade da direção e a iniciativa e participação das pessoas que se relacionam com ela. • Alto nível de qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões de Organização e Gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos culturais. • Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações e tomada de decisões. • Ênfase tanto nas tarefas como nas relações interpessoais.
		Democrática- Participativa

Fonte: elaboração da própria autora, com adaptação das concepções de organização e gestão escolar apresentadas por Libâneo (2013).

É a partir do quadro 03, com as características e os estilos de Gestão, que analisaremos as respostas dadas aos incidentes críticos, a fim de identificarmos quais são as concepções de organização preponderantes. Para tanto, Lück (2009) propõe alguns questionamentos necessários para essa compreensão:

Portanto, o esforço por conhecer a cultura escolar implica em realizar trabalho de observação continuada e registro sistemático de informações que conhecer dentre outros aspectos: • Quais as principais características da cultura organizacional da escola? • Quais as maiores tendências de seu modo de ser e de fazer? • Como agem as pessoas em seu interior? • Que valores essas ações expressam? • Como e em que medida esse modo de agir é determinado pelo sentido educacional? • Quais os valores mais comumente praticados na escola? • Em que medida eles estão próximos ou distantes dos objetivos educacionais propostos? • Em que medida a missão, visão e valores da escola estão expressos nas atitudes dos professores e funcionários da escola? • Como e em que medida o modo de agir e de falar das pessoas no cotidiano escolar é compatível com o sentido educacional? • Na medida que haja discrepância relevante, o que explicaria essa discrepância? (p. 125).

Considerando alguns dos aspectos a serem observados em relação às ações cotidianas, esses questionamentos podem expressar os valores e as características mais ou menos favoráveis à Educação, podendo gerar o bem-estar ou o mal-estar no contexto escolar. Verificar-se, também, que nenhuma instituição é exclusivamente o tempo todo de um tipo, entretanto é possível identificar nessas oscilações a principal tendência (LÜCK, 2009).

3.4 – A Equipe Gestora e as contribuições de Wallon para a compreensão da área de atuação

No contexto escolar circulam sentimentos e emoções vivenciadas pelos profissionais que nele atuam. A Gestão assume papel articulador e fundamental para que as relações interpessoais se tornem favoráveis ao trabalho coletivo.

Apesar de não ser Pedagogo, Wallon preocupou-se em por suas ideias sobre o desenvolvimento humano a favor da Escola, principalmente em seu plano Lagenvin-Wallon:

Seu interesse pela Educação resultou de sua crença de que a escola tem um objetivo maior: criar um meio que proporcione interações sociais que facilitem a atualização das potencialidades de seus alunos como grupos e como indivíduos com características e necessidades próprias para atuar na sociedade, de acordo com os valores aprendidos. Esse interesse pela Educação levou-o a participar ativamente de movimentos em prol de uma educação de qualidade: presidente do Grupo Francês de Educação Nova, Secretário Geral

do Ministério da Educação Nacional, no Governo da Libertação do final da Segunda Grande Guerra. Propôs, junto com o físico Paul Langevin e outros educadores, o Plano Langevin-Wallon que apresentava uma reforma completa do sistema educacional francês. [...]. Seu interesse pela Psicologia nasceu de uma curiosidade sobre os motivos que estariam por trás dos comportamentos das pessoas ao seu redor, ‘...por uma questão de gosto, de curiosidade pessoal pelos motivos e razões que levam as pessoas a agir’ (Wallo, entrevista à revista *Nouvelle Critique*, 1959). Essa curiosidade o levou a questionar concepções vigentes em sua época, e ele então propôs que a Psicologia estudasse o indivíduo em sua totalidade, ou seja, em sua complexidade, suas particularidades, seus comportamentos em relação aos diferentes meios, para aprender as origens e as transformações constantes do seu psiquismo, resultante de suas condições orgânicas em relação ao meio social (ALMEIDA; MAHONEY, 2011, p. 101).

Para as autoras, Wallon “postula a unidade organismo-meio da qual resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa, os quais formam o psiquismo humano” (ALMEIDA; MAHONEY, 2011, 101). Os conjuntos funcionais são integrados e complementares um do outro, divisíveis somente como artifício de compreensão. Mahoney (2009) esclarece bem essa integração:

O motor o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonância motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2009, p. 15).

O papel do meio é também fundamental na teoria Walloniana, pois, no meio estão os grupos. “A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas de meios diferentes” (WALLON, 1986).

É imprescindível discutirmos o papel do Outro nesses grupos. Tanto o diretor como o coordenador exercem a função de articular, formar e transformar. Contudo, ao exercerem essa influência, também são influenciados pelo meio e pelos Outros que fazem parte desse ambiente. O trabalho, nesse caso, tem um caráter simbólico e coletivo, pois é no trabalho que se constitui o sentimento de valorização que cada um atribui a si mesmo (ALMEIDA, 2012).

A psicogenética Walloniana está fundamentada na compreensão da pessoa completa e integrada ao meio em que está inserida. Para Wallon, a Escola é um meio funcional que tem como objetivo apresentar o acervo que a humanidade já construiu, e também levar o aluno a desenvolver uma visão crítica acerca desse acervo, contribuindo, assim, para a transformação da realidade em que vive. Nesta pesquisa exploramos, a partir de Wallon, o conjunto funcional afetividade, entendendo que esse engloba funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixão.

Na Teoria de Desenvolvimento Walloniana a afetividade é definida como a disposição ou capacidade de ser afetado pelo mundo externo, por sensações agradáveis ou desagradáveis, prazerosas ou desprazerosas. Esses três momentos são resultados de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes. Ao definí-los em relação a sua predominância, observa-se que na emoção predomina-se a ativação fisiológica, no sentimento a ativação é representacional, e, por fim, na paixão a ativação predominante é a do auto-controle (ALMEIDA; MAHONEY, 2011).

Para análise dos dados, consideramos, particularmente, o conceito de sentimento. Na teoria de Wallon os sentimentos são definidos como a representação cognitiva da emoção e não apresentam a característica arrebatadora da emoção, mas tendem a reprimí-la e colocar obstáculos que quebrem sua potência. O sentimento pode ser visto como uma emoção controlada, como menos força (WALLON, 1995a). Os adultos apresentam maiores recursos de expressão de sentimentos, pois observam e refletem antes de agir, sabem em que lugar e como expressá-los, traduzem, intelectualmente, seus motivos e circunstâncias.

A identificação de sentimentos a partir de suas situações indutoras pode ser um bom instrumento para relacionarmos as concepções dos integrantes de nossa pesquisa e, também, compreender os desdobramentos que podem ser provocados no ambiente de trabalho escolar, principalmente na ação pedagógica. Ao levarmos em consideração a dimensão afetiva e o estabelecimento das relações, podemos obter um bom material para reflexão do desencadeamento de sentimentos que podem favorecer ou não a qualidade das relações e, por fim, o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Embora a afetividade e mais especialmente os sentimentos sejam um dos focos do nosso estudo, precisamos considerar a recomendação de Wallon (1995a) para não perderemos de vista a integração dos conjuntos funcionais.

Com a finalidade de identificar sentimentos que provocariam – tanto na equipe gestora como nos participantes do contexto escolar – sensações boas e ruins, que ocorrem no ambiente

profissional, no caso, E escola, é que apresentamos o quadro 04, relacionando os sentimentos que podem desencadear nuances agradáveis e positivas ou nuances desagradáveis e negativas.

Quadro 04 – Sentimentos agradáveis e desagradáveis

Sentimentos agradáveis/positivos	Sentimento desagradáveis/negativos
Alegria	Tristeza
Alívio	Apreensão
Animação	Desanimo
Segurança	Insegurança
Auto-realização	Vergonha
Confiança	Desconfiança
Entusiasmo	Apatia
Orgulho	Vergonha
Otimismo	Pessimismo
Perseverança	Revolta
Satisfação	Insatisfação
Coragem	Medo
Tranquilidade	Irritação
Esperança	Pertubação
Envolvimento e empenho	Omissão e desinteresse

Fonte: elaboração da própria autora, com informações extraídas de Almeida e Mahoney (2007).

Essa relação de sentimentos é explorada, mais a frente, nas análises de possíveis situações que possam desencadeá-los, sendo um instrumento de análise para refletirmos sobre os desdobramentos. Os sentimentos interferem diretamente na relações: ensino-aprendizagem, professor-aluno, gestão-equipe, gestão-professores, e, nesse caso trataremos especificamente das relações gestão-equipe e gestão-professores.

CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

4.1 – O contexto da pesquisa e as Escolas

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas (02) Escolas da Rede Municipal de São Paulo, situadas na Zona Leste, a partir dos critérios: a organização das Escolas em dois turnos diurnos; e a receptividade e adesão espontânea da Equipe Gestora em participar da pesquisa. Com intuito de preservar a identidade, estas serão identificadas por **Escola 1** e **Escola 2**. As duas Escolas, que ofertam Ensino Fundamental I e II, pertencem à mesma Diretoria Regional, localizada em uma região considerada de alta vulnerabilidade.

Para acompanhar a realidade educacional usamos, como instrumentos, os indicadores educacionais que têm por função principal monitorar o contexto educacional com o intuito de subsidiar a formulação e a reformulação de Políticas Públicas que favoreçam a melhoria da Educação. Para tanto, Jannuzzi (2010) destaca a importância de conhecermos os pontos fortes e fracos de uma dada realidade, e que ao conhecermos essa realidade, saibamos quais os desafios que iremos enfrentar. O autor afirma, também, que um bom diagnóstico possibilita uma tomada de decisão mais coerente e, nesse caso, o uso de indicadores ajuda a caracterizar essa realidade.

Os indicadores também podem contribuir na caracterização e diagnóstico das Escolas selecionadas para *locus* desta pesquisa, e a sua utilização é uma conquista importante para a Educação brasileira, por subsidiar o acompanhamento e a avaliação das ações nas Escolas. Conhecê-las em sua estrutura organizacional, juntamente com o desempenho obtido pelos alunos, nos possibilita levantar alguns indicadores para repensarmos ou reafirmarmos o papel desempenhado por estas e a sua relação com o Ensino.

Atualmente, a estrutura organizacional das Escolas Municipais de Ensino Fundamental está organizada conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 01 – Estrutura Organizacional (básica) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental



Fonte: elaboração da própria autora, com informações adaptadas de Libâneo (2013, p. 107).

Para caracterizarmos as Instituições que se organizam mediante essa estrutura, faremos as análises a partir dos indicadores e informações das notas técnicas do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados do Qedu, que apresenta informações sobre Escolas, Municípios e Estados do Brasil, e dados do Sistema Escola On-line da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Foram levantados os seguintes dados: número de matriculados divididos por turno; caracterização dos ambientes; número de funcionários existentes para atendimento administrativo operacional; número de professores; composição da equipe gestora e o tempo de atuação na Unidade; e o resultado do INEP 2015. A partir do levantamento desses dados, tivemos maior subsídios para analisar e interpretar a realidade local e, assim, compreendermos o contexto escolar, as suas concepções e como se estabelecem as relações.

4.1.1 – Dados da Escola 1

a) Número de matriculados divididos por turno: a escola atende Ensino Fundamental I e II, conforme apresenta a tabela 01.

Quadro 05 – ESCOLA 1: número de alunos matriculados e atendidos por turno

Ens. Fund. I e II Classes / Manhã			Ens. Fund. I e II Classes / Tarde			Tempo Integral
Ano/Série	Nº de Salas	Total de alunos	Ano/Série	Nº de Salas	Total de Alunos	Total de alunos
5º	02	71	1º ano	04		121
6º	03	95	2º ano	03	97	
7º	03	97	3º ano	02	65	
8º	02	66	4º ano	02	67	
9º	02	66				

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>. Acesso em 20 de junho de 2016.

A Escola 1 é considerada uma Unidade de médio porte, comporta dois (02) Coordenadores, com um número de 23 salas. Foi inaugurada em agosto de 2014, atendendo a demanda das Escolas do seu entorno, que ainda mantinham o turno do meio. Com a entrada desses alunos, o que possibilitou às outras Escolas uma reorganização em dois turnos (matutino e vespertino).

No planejamento de 2016, a Escola foi organizada para atender alunos do Ensino Fundamental II e as séries finais do Ensino Fundamental I, ambas pela manhã, e as demais séries do Ensino Fundamental I no horário da tarde. Com essa organização, foi possível manter professor do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II trabalhando nos dois turnos de funcionamento da Escola, além do diferencial aderir à proposta de ser Escola em tempo integral, que também ocorreu em 2016. A Escola iniciou estendendo o tempo de permanência dos alunos dos primeiros anos para entrada mais cedo e permanecendo por sete (07) horas relógio, sendo que durante essa permanência na Escola, vários projetos são realizados como, por exemplo, música teatro e dança, que são desenvolvidos por professores de Ensino Fundamental I, em horário diferenciado dos demais.

Ao selecionarmos esta Escola, não contávamos com a adesão à oferta do Ensino em tempo integral, considerávamos, no início, somente o funcionamento de dois turnos diurnos. Esse fato também demanda reorganização dos espaços para as atividades com o número de intervalos para alimentação, a higienização, entre outras demandas. Esses foram ampliados para atender a maior circulação de alunos e funcionários. A seguir, apresentamos a organização dos turnos e turmas:

- **ciclo de Alfabetização** – 1ºs anos integral: com entrada 11h00 e saída 18h30;
- ciclo de Alfabetização – 2º e 3º anos: vespertino;
- ciclo interdisciplinar – 4º anos: vespertino; 5º e 6º anos: matutino; e,
- ciclo aural – 7º, 8º e 9º anos: matutino.

b) Carcaterização do ambiente: a Escola tem estrutura adequada e adaptada à acessibilidade, com rampa, sanitário de deficiente e elevador.

Quadro 06 – ESCOLA 1: quantidade de espaços e equipamentos

Espaços / equipamentos	Quantidades
Elevador	01
Laboratório de Informática	01
Quadra	01
Sanitário de Deficiente	01
Parque	01
Sala de Leitura	01
Sala de aula	19

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=094048>. Acessado em 24 de junho de 2016.

c) Número de funcionários existentes para o atendimento administrativo-operacional: apesar do quadro de funcionários estar completo e a Escola contar com funcionários de distribuição de merenda, limpeza e segurança terceirizados, a Direção considera que esse número ainda é insuficiente para o atendimento da demanda de serviços.

Quadro 07 – ESCOLA 1: número de funcionários

	Inspetor de aluno	Auxiliar técnico de Educação	Secretário de Escola	Auxiliar de Secretaria	Agente Escolar	Agente de apoio
Escola 1	01	06	01	01	03	01

Fonte: elaboração da própria autora. Disponível em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=094048>. Acessado em 24 de junho de 2016.

d) Número de professores: a Escola 1 tem 15 salas de Ensino Fundamental I e 13 professores de Ensino Fundamental I lotados na Unidade Escolar, passando pelo mesmo problema apresentado na Escola 2, que por não ter professores lotados na Escola para substituição tanto da regência como o módulo. Essa situação indica que para esse ano letivo de 2017 a Escola precisou da composição de nova equipe de professores, passando por um período de adaptação e constituição de um novo grupo de trabalho.

Quadro 08 – ESCOLA 1: número de professor por disciplina

	Professores por Disciplina	Escola 1
01	Professores de Ed. Infantil e Ensino Fundamental I	13
02	Professores de Português	02
03	Professores de Matemática	04
04	Professores de História	02
05	Professores de Geografia	02
06	Professores de Ciências	02
07	Professores de Artes	02
08	Professores de Educação Física	04
09	Professores de Inglês	02
TOTAL		33

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=094048>. Acessado em 24/06/2016.

e) Composição da Equipe Gestora e tempo de atuação na Unidade Escolar: a equipe gestora e os professores da Escola 1 têm pouco tempo de constituição como grupo de trabalho coletivo. A diretora e a assistente, apesar de já terem trabalhado juntas em outra Unidade, ao se

removerem para esta Unidade, tiveram que recomeçarem um novo trabalho pedagógico, com pessoas novas no tempo de carreira profissional e iniciantes em cargos de liderança.

Quadro 09 – ESCOLA 1: composição da Equipe Gestora

Equipe Gestora	Data de início do exercício no cargo	Outras funções na Unidade Escolar	Tempo de Permanência na Unidade Escolar
Diretora	01/01/2009	Há 19 anos é Diretora efetiva da Rede, iniciou sua carreira como professora de Ensino Fundamental II, na disciplina de Ciências.	01 ano e 08 meses
Assistente 1	01/01/2016	Professora de Artes do Ensino Fundamental II. Pediu remoção em 2015, ficou 02 meses como professora e foi designada Coordenadora. Com a chegada do Coordenador titular, foi convidada para ser Assistente de Direção.	01 ano e 08 meses
Assistente 2	10/10/2008	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, trabalhou com a Diretora da Escola em Unidade anterior.	01 ano e 8 meses
Coordenadora 1	01/01/2016	Acessou como CP desde 2014, entretanto ficou afastado, trabalhando na Diretoria de Ensino, retornando para Escola em 2017.	09 meses
Coordenadora 2	01/03/2016	Professora de Ensino fundamental II e Médio, na disciplina de Língua Portuguesa.	09 meses
Professora	01/01/2015	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (04 anos de experiência).	1 anos e 09 meses

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/Numeros_Escola.aspx?Cod=016993. Acessado em 24 de junho de 2016.

f) Os resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB), ano 2015: segundo o Inep, o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho – na Prova Brasil e Saeb – obtido pelos estudantes ao final das etapas de Ensino, com informações sobre o rendimento escolar (aprovação).

Quadro 10 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado nos Anos Iniciais (4º e 5º)**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

Quadro 11 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado nos Anos Finais (8º e 9º)**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

Quadro 12 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado do Ensino Fundamental I, Séries Iniciais (4º e 5º anos)

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Escola [↕]	2005 [↕]	2007 [↕]	2009 [↕]	2011 [↕]	2013 [↕]	2015 [↕]	2007 [↕]	2009 [↕]	2011 [↕]	2013 [↕]	2015 [↕]	2017 [↕]	2019 [↕]	2021 [↕]
Escola 1						6.0						6.2	6.5	6.7

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

Quadro 13 – ESCOLA 1: índice do Ideb observado do Ensino Fundamental II, Séries Finais (8º e 9º anos)

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Escola 1						4.2						4.5	4.7	5.0

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

A Escola 1 foi inaugurada em 2014, por isso só dispõe de resultados de avaliação externa a partir desse ano. Entretanto percebemos que os seus resultados estão acima da média, tanto para o Município como para o Estado.

No quadro a seguir, os dados revelam que há um alto índice de reprovação nos 7º anos, necessitando de maior intervenção pedagógica, pois o índice está acima de 15%. Quanto à evasão, os dados indicam a necessidade de definir estratégias para conter o seu avanço, pois está acima dos 5%.

Quadro 14 – ESCOLA 1: taxas de rendimento

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 68 aprovações
7º ano EF	25,7% 9 reprovações	2,9% 2 abandonos	71,4% 25 aprovações
8º ano EF	14,7% 11 reprovações	0,0% nenhum abandono	85,3% 60 aprovações
9º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	2,7% 2 abandonos	97,3% 37 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2015 – INEP. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/272299-vila-jacui-emef/taxas-rendimento>. Acessado em 06 de novembro de 2016.

4.1.2 – Dados da Escola 2

a) Número de matriculados divididos por turno: a Escola 2 atende alunos do Ensino Fundamental I e II, conforme ilustra o quadro abaixo relacionado.

Quadro 15 – ESCOLA 2: número de alunos matriculados e atendidos por turno

Ensino Fundamental I e II (Classes Manhã)			Ensino Fundamental I e II (Classes Tarde)		
Ano/Série	Nº de Salas	Total de alunos	Ano/Série	Nº de Salas	Total de Alunos
4º anos	04	127	1º anos	04	122
5º anos	03	105	2º anos	03	094
6º anos	03	107	3º anos	03	107
7º anos	03	101	9º anos	04	142
8º anos	02	60			
Total	15	500	---	14	465

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>. Acessado em 20 de junho de 2016.

A Escola é considerada de médio porte, comporta dois (02) Coordenadores Pedagógicos para atendimento das 29 salas, sendo 15 salas no primeiro turno e 14 no segundo turno, organizadas para atender os alunos do Ensino Fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino. No matutino são quatro (04) salas de Fundamental II e os professores que trabalham com as disciplinas específicas trabalham nos dois turnos para completar a carga horária. A seguir, apresentamos a organização dos turnos e turmas:

- **ciclo de Alfabetização** – 1º, 2º e 3º anos: vespertino;
- **final do ciclo Autoral** – 7º e 8º: matutino;
- **ciclo Interdisciplinar**: 4º, 5º e 6º: matutino;
- **ciclo Autoral Final** – 9º anos: vespertino.

b) Caracterização do ambiente: a Escola tem estrutura adequada e adaptada à acessibilidade, com rampas, sanitário de deficiente e elevadores.

Quadro 16 – ESCOLA 2: quantidade de espaços e equipamentos

Espaços / equipamentos	Quantidades
Elevador	01
Laboratório de Informática	01
Laboratórios diversos	01
Parque	01
Rampa	01
Sala de aula	17
Sala de Leitura	01
Sanitário de Deficiente	01
Quadra	02

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=094048>. Acessado em 24 de junho de 2016.

c) Número de funcionários existentes para o atendimento administrativo-operacional: a Escola conta com os mesmos serviços terceirizados da Escola 1, e também considera que o número de funcionários é insuficiente para o atendimento da demanda de serviços, mesmo contando com dois (02) agentes de apoio a mais do que a outra Unidade.

Quadro 17 – ESCOLA 2: número de funcionários operacionais

	Inspetor de aluno	Auxiliar técnico de Educação	Secretário de Escola	Auxiliar de Secretaria	Agente Escolar	Agente de apoio
Escola 2	01	06	01	01	04	03

Fonte: elaboração da própria autora. Disponível em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=094048>. Acessado em 24 de junho de 2016.

d) Número de professores: a Escola 2 tem 21 salas de aulas para serem atribuídas aos professores de Ensino Fundamental I e quatro vagas no módulo de Jornada Complementar para os professores que substituem licenças, ausência esporádicas de professores, ou quando não estão em substituição, acompanham os alunos com baixo rendimento em sala de aula. Entretanto, conforme o quadro de professores lotados na Unidade Educacional, temos 19 professores de Ensino Fundamental I lotados na Unidade.

A partir desse dado, presume-se que seis (06) professores de Ensino Fundamental I, que atualmente ocupam as 25 vagas, não estão lotados nessa Escola, pois estes podem estar excedentes em suas Unidades de lotação, ou serem professores contratados para ocupação dessas vagas. Esse fato dificulta a constituição da identidade do coletivo e pode ocasionar a descontinuidade de projetos para o ano subsequente, devido à possibilidade de remanejamento dos professores para outras Unidades. Assim, um novo processo de adaptação ocorrerá com outros profissionais, até a Escola ter professores com sua lotação fixada nesta Unidade.

Quadro 18 – ESCOLA 2: número de professores por disciplina

	Professores por Disciplina	Escola 2
01	Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	19
02	Professores de Português	03
03	Professores de Matemática	03
04	Professores de História	02
05	Professores de Geografia	02
06	Professores de Ciências	04
07	Professores de Artes	03
08	Professores de Educação Física	03
09	Professores de Inglês	03
TOTAL		43

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosEscola.aspx?Cod=016993>. Acessado em 24/06/2016.

e) Composição da Equipe Gestora e tempo de atuação na Unidade Escolar: a Diretora anterior aposentou-se em julho de 2016, permanecendo por 17 anos na Escola. A atual Diretora é professora da Unidade, que passou no concurso de Diretor e aguardava ser chamada. Sua experiência profissional na Escola perpassa pelo Conselho de Escola, sendo eleita e designada Diretora atual. A Coordenadora 1 e as duas Assistentes já mantêm um trabalho conjunto; a Coordenadora 2 e a Diretora estão se integrando ao trabalho desenvolvido pela equipe.

Quadro 19 – ESCOLA 2: composição da Equipe Gestora

Equipe Gestora	Data de início do exercício no cargo	Outras funções na Unidade Escolar	Tempo de Permanência na Unidade Escolar
Diretora	01/08/2016	Professora de Ensino Fundamental II, ingressou há 15 anos na Rede, e desde 2015 nessa Unidade.	01 ano e 09 meses
Assistente 1	22/05/2003	Professor(a) da Educação Infantil (01/01/2000) Coordenador Pedagógico (04/12/2001 a 21/05/2016).	16 anos
Assistente 2	24/04/2008	Professor(a) de Geografia do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (01/01/1998).	18 anos
Coordenadora 1	01/01/1999		17 anos
Coordenadora 2	28/01/16	Professor(a) de Língua Portuguesa da Rede, desde 2003. Fez remoção para essa Escola - desde 2015.	05 meses
Professora	30/06/1996	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.	20 anos

Fonte: elaboração da própria autora, com informações disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=01699>. Acessado em 24 de junho de 2016.

f) Os resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB), ano 2015: a escola 2 alcançou resultados acima da média do Município e do Estado, entretanto o ensino fundamental II caiu em resultados comparado aos anos anteriores.

Quadro 20 – ESCOLA 2: índice do Ideb observado nos Anos Iniciais (4º e 5º anos)

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Escola 2	3.9	4.6	5.1	4.8		6.2	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

Quadro 21 – ESCOLA 2: índice do Ideb observado nos Anos Finais (8º e 9º anos)

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Escola 2	4.5	4.3	4.9	4.9	4.3	5.0	4.5	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.3

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2574525>. Acessado em 06/11/2016.

Conforme evidenciam os dados expostos, a Escola 2 alcançou resultados acima da média do município e do Estado, entretanto o Ensino Fundamental II apresenta-se com queda em seus resultados quando comparados aos anos anteriores.

Com base nos resultados da Prova Brasil de 2013, foi possível calcular a proporção de alunos com aprendizagem adequada à sua etapa escolar, conforme destacamos:

Em Português²

- Referência: 70%.
- Português – 5º ano: 4%.
- Português – 9º ano: 21%.

Essa é a proporção dos alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de texto até o 5º ano, sendo que dos 51 alunos, somente dois tiveram o aprendizado adequado, e dos 137 alunos, 29 demonstraram o aprendizado adequado.

Em Matemática³

- Matemática – 5º ano: sem dados.
- Matemática – 9º ano: 9%.

Essa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano, sendo que dos 137 alunos, 12 demonstraram o nível adequado. Nesta Escola, o Ideb 2015 nos Anos Finais da Rede Municipal cresceu, no entanto não atingiu a meta e não alcançou 6,0, o que leva a Escola a entrar em ‘estado de atenção’. O desafio é garantir um número maior de alunos uma aprendizagem com fluxo escolar adequado. A meta do Ideb, a ser alcançado, é de 5,6.

- Aprendizado: 5,15 (quanto maior a nota, maior o aprendizado).
- Fluxo: 0,97 (quanto maior o valor, maior a aprovação)
- Ideb: 5⁴

² Informações disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/escola/272299-vila-jacui-emef/taxas-rendimento> . Acesso em 06/11/2016.

³ Informações disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/escola/272299-vila-jacui-emef/taxas-rendimento> . Acesso em 06/11/2016.

⁴ Fonte: Censo Escola 2015 - INEP <http://www.qedu.org.br/escola/200308-com/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2015> . acesso em 06/11/2015.

A Escola 2 também necessita de um melhor planejamento e intervenção pedagógica, pois está em estado de alerta por não ter alcançado o Ideb de 2015; em 2013 já necessitava de uma ação pedagógica mais pontual para melhorar o nível de proficiência dos alunos nas disciplinas de Português e de Matemática, pois muitos dos seus alunos não haviam atingido o nível adequado de aprendizagem para o ano e/ou série correspondentes.

No entanto, para analisar tais dados, necessitaríamos de maior investigação sobre as causas, o que não é objetivo desta pesquisa, mas algumas hipóteses podem ser levantadas para os resultados apresentados, tanto na Escola 1 como na Escola 2: a descontinuidade do trabalho pedagógico que pode ser ocasionada pela rotatividade dos professores; as mudanças da equipe gestora em relação à substituição de seus membros; e, o alto índice de falta de professores.

4.2 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados levando-se em consideração o objeto de estudo focado no trabalho pedagógico, envolvendo a Equipe Gestora e os professores. Sendo assim, foram selecionados, tanto da Escola 1 como da Escola 2, um representante de cada cargo e/ou função, ficando com a seguinte composição: um Diretor, um Assistente, um Coordenador e um Professor, representando cada uma das Escolas e perfazendo o total de oito sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo. Tanto a **Escola 1** como a **Escola 2** foram muito receptivas ao aceitarem participr da pesquisa.

Fui em horários diferentes e apliquei o instrumento de pesquisa de forma individualizada, aguardando a resposta. Durante a aplicação na **Escola 01**, percebi certa inquietação do Coordenador que alegava sobrecarga de serviço e pouco tempo para realização, disse ao mesmo que se preferisse, eu poderia retornar em outro momento, mas ele pediu um tempo e depois retornou para responder. Esse fato ocorreu também na **Escola 2** com a Assistente e tive que retornar em outro momento para continua o trabalho.

Ao responderem, todos os sujeitos da pesquisa foram unânimes em solicitarem que eu digitasse as respostas, verificando os possíveis erros. Somente responderam com mais tranquilidade quando eu confirmei que digitaria todas as respostas e faria as correções necessárias.

4.3 – Os procedimentos metodológicos

Para a realização da presente pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, a qual considera a realidade como sendo dinâmica, passando por influências e interações do ser humano nas situações a serem analisadas. Lüdke e André (2013), ao citarem Bogdan e Biklen (1994), apontam a pesquisa qualitativa como a abordagem adequada para a obtenção de dados descritivos, coletados a partir do contato do pesquisador com o seu objeto de estudo e a situação estudada. Nessa abordagem, se enfatiza o processo da investigação e não do produto, e há uma preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Como procedimento metodológico foi utilizada a técnica de Incidentes Críticos.

4.3.1 – Técnica: o Incidente Crítico

A técnica para coleta dos dados foi o “Incidente Crítico”, introduzido e utilizado por Jonh Flanagan (1954), pesquisador americano, posteriormente retomado por Estrela e Estrela (1994). Inspirada na proposta de Estrela e Estrela (1994) e de Loffredi e Silva (1981), a pesquisadora Almeida (2009) apresenta a técnica como uma alternativa para pesquisas que pretendem investigar os sentimentos, as emoções, as concepções e as representações. Apesar da autora destacar duas modalidades de Incidentes Críticos, optamos pelo procedimento denominado como **descrição de uma situação**.

Entendo que incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou a alternativas para a solução do problema (ALMEIDA, 2009, p. 188).

Apresentado o Incidente Crítico, o sujeito da pesquisa foi “convidado a refletir sobre o que aconteceu com o outro, colocando-se no lugar do outro” e, assim, como enfatiza Almeida (2009), promovendo o envolvimento do participante. Então, baseando-se em situações que podem ocorrer, hipoteticamente, nas Escolas, foram formulamos dois Incidentes, que foram analisados, por escrito, por oito membros da Escola, sendo dois Diretores, dois Assistentes de Diretor de Escola, dois Coordenadores Pedagógicos e dois professores, das duas Escolas Municipais. Não houve critério(s) estabelecido(s) pelo pesquisador para a seleção dos sujeitos

participantes da pesquisa, mas sim a receptividade e adesão à proposta de análise dos Incidentes Críticos.

Os dados foram categorizados de acordo com as concepções já apresentadas por Libâneo (2013): **Concepção Técnico-Científico** e **Concepção Sociocrítica**, sendo esta subdividida em: **Concepção Autogestionária**; **Concepção Interpretativa**; e, **Concepção Democrática-Participativa**.

4.3.1.1 – Incidente Crítico 1

Incidente Crítico 1: composto por Diretora, 02 Assistentes e 02 Coordenadoras. A equipe gestoras havia planejado com antecedência a realização das avaliações unificadas, listaram as atividades que deveriam ser executadas e dividiram as responsabilidades, tais como quem faria a coordenação, a reprodução do material em número suficiente para os alunos do turno, entre outras.

No dia da realização das provas unificadas, uma das coordenadoras teve um problema sério na família e faltou. A aplicação das avaliações pela manhã transcorreu com a normalidade esperada. No turno da tarde, como a coordenadora não estava presente, a equipe da manhã prontamente prontificou-se a ajudar; e sem ter conhecimento dos combinados da equipe da tarde (um dos quais, que as provas seriam realizadas nas últimas aulas e não nas primeiras como havia ocorrido pela manhã), pôs-se a designar outros professores para a aplicação. Essa situação causou um alvoroço na escola toda e estresse na diretora quando tomou conhecimento da situação.

Diante do exposto, três questões se apresentaram aos sujeitos da pesquisa: **Se você fosse a diretora, qual seria o seu procedimento?**; **Se você fosse a coordenadora que faltou, qual seria seu procedimento?**; e, **Se você fosse uma das professoras do período da tarde que foi convocada às pressas para aplicar as provas, qual seria sua reação?**

4.3.1.2 – Incidente Crítico 2

Mariana, Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo, estava muito incomodada com a falta de espaços adequados para realização das formações no horário coletivo. Certo dia, preparou um encontro a ser realizado na sala de informática, que

tinha mais espaço e parecia mais acolhedora podendo atender a todos de maneira mais confortável. Os docentes estavam reunidos na sala de professores, alguns por terem terminado o turno e faziam um lanche rápido; e outros que iriam iniciar sua jornada de trabalho e organizavam o material. A sala estava cheia, entre diários, livros, trabalhos de alunos, bolsas e cadernos. Os professores, mesmo mal acomodados, assistiam a um vídeo na velha televisão que ficava no local.

Todos os docentes estavam muito entretidos quando a Coordenadora os chamou para participarem da formação na sala de informática, somente quatro dos 12 professores atenderam à solicitação, os demais professores que deveriam participar da formação continuaram assistindo um vídeo. A Coordenadora ficou indignada e voltou para solicitar aos outros professores que comparecessem à sala de informática, os professores não compareceram e, por isso, a Coordenadora registrou ausência. No entanto, os professores, ao tomarem ciência da falta, ficaram indignados, cobrando uma postura do Diretor sobre o caso: Se você fosse o diretor, como seria o seu procedimento? Se você fosse Mariana, como procederia antes e depois do incidente ocorrido?

4.3.2 – Respostas dos Incidentes Críticos 1 e 2

A seguir, apresentamos as respostas dos sujeitos da pesquisa, na íntegra, e que serão exploradas na análise. Os dados foram organizados e divididos a partir dos dois Incidentes Críticos, como ilustram os quadros 22 e 23.

Quadro 22 – ESCOLA 1: respostas dos sujeitos aos Incidentes Críticos

INCIDENTE CRÍTICO 1	
Diretor 1	Se eu fosse a diretora, teria deixado todo o plano de aplicação das provas por escrito para os dois turnos, assim, se surgisse qualquer eventualidade como a falta de um dos responsáveis, bastaria ler e proceder de acordo com o cronograma e os horários estabelecidos para a aplicação das provas. Não ficaria estressada, pois se não houve planejamento por escrito, ninguém é culpado, só a própria equipe que deve planejar os próximos eventos. Eu no lugar da coordenadora que faltou, teria deixado o cronograma das atividades por escrito, ou ligado para deixar o recado para um professor, assistente técnico ou assistente de direção, se possível. Ao saber do ocorrido, teria sentido a necessidade do planejamento escrito. Se fosse uma das professoras do período da tarde, que foi convocada às pressas para aplicação das provas, pensaria que foi uma emergência e era necessário realizar esse trabalho para cumprir o que fora programado, mesmo sem a presença da coordenadora.
Assistente 1	Se eu fosse o diretor realizaria reuniões pontuais com toda a equipe gestora e todos os combinados deveriam ser compartilhados por todos da equipe. No lugar da coordenadora que faltou, eu me sentiria aflita, porém, a questão é um problema do grupo gestor. Eu me colocaria à disposição, e se sentisse que teria espaço em algum momento, comentaria com os gestores minha opinião sobre o caso e sugeriria uma postura com fala única da gestão.
Coordenador 1	Se eu fosse a diretora, imprimiria as provas e seguiria os combinados da tarde, posteriormente chamaria a equipe para conversar e analisaríamos, conjuntamente, o que ocorreu de fato e quais foram os pontos falhos detectados e trabalharíamos no sentido de saná-los. Se fosse a coordenadora, me sentiria culpada, pois teve dias para preparar as atividades, além disso, não houve comunicação efetiva entre os coordenadores pedagógicos, haja vista que não sabiam o que estava ocorrendo no outro período. Por fim, não ligaria, por mais tensa que fosse a situação pela qual estivesse passando. Caberia ligar e informar a equipe das demandas do dia. Se fosse a professora, como estou de fora da situação e tendo uma visão parcial do ocorrido, provavelmente teria uma visão de que a equipe não se conversa e que estão desarticulados. Em relação ao procedimento, seguiria o que foi acordado na hora pelos profissionais da gestão que estivessem presentes na Escola.
Professor 1	Se fosse a diretora, eu procuraria saber exatamente o ocorrido e procurar resolver com diálogo. Se fosse a coordenadora, me sentiria incomodada, porém, imprevistos acontecem. Se fosse a professora estaria pronta para aplicar as provas.

INCIDENTE CRÍTICO 2	
Diretor 1	Se eu fosse o diretor, conversaria com o coordenador e com o grupo de professores, colocando a importância e a obrigatoriedade de atenderem o coordenador pedagógico e participarem da atividade da JEIF. Para a formação de professores não basta estar na escola, é preciso estar no local de formação, com o coordenador pedagógico que é o responsável desta tarefa e participa da mesma. Faria um paralelo com a situação de alunos que estão na sala de aula e não querem fazer a lição. Se eu fosse a coordenadora Mariana, antes do incidente teria conversado com o diretor e com os professores, explicando a necessidade de todo o grupo estar na formação. Posteriormente ao incidente, também notificaria o diretor do grupo que não foi à formação, mas teria informado aos professores que ficariam com faltas se não estivessem no local da formação e participando da mesma.
Assistente 1	Se eu fosse o diretor, conversaria com a coordenadora para apurar melhor o caso e participaria de um horário coletivo para perceber e compreender melhor esse grupo, e nessa participação proporia um diálogo com os professores, expondo o caso e pedindo que os presentes se manifestassem. Ressaltaria que estamos em uma instituição com legislações vigentes e que o respeito que cobramos do outro também é cobrado (moral) de nós. Como coordenadora, informaria ao diretor a respeito do ocorrido e solicitaria a colaboração, iria propor uma conversa com o grupo, expondo o meu ponto de vista e pedindo a manifestação dos demais. Ressaltaria que estamos em uma instituição com legislação vigente, que rege a mesma e que, como servidores, temos obrigações/tarefas. Também iria propor ao grupo uma avaliação do horário coletivo, com sugestões dos mesmos sobre como melhorar o horário. A mediação de conflitos é bastante complexa, ouvir e escutar e ser imparcial são pontos inerentes nessa ação. Mesmo intencionados para tal, nem sempre os conflitos são resolvidos, mas o diálogo e atenção aos casos são indispensáveis ao processo de resolução e superação dos mesmos.
Coordenador 1	Segundo a legislação do PEA, a presença se faz a partir do corpo presente, com a ressalva dos cursos de SME. Portanto, a não participação pressupõe falta em JEIF, no caso, o professor não ganharia a pontuação para somar os 85% a que lhe dá direito no anexo 3. Se eu fosse a coordenadora, chamaria novamente e tentaria dialogar, nesse caso, precisamos analisar qual é a relação de Maria junto aos professores. Mas a princípio, eu teria a mesma postura.
Professor 1	Se eu fosse o diretor, diria que a atitude da coordenadora estava correta, posto que os professores estavam na escola, porém não participavam da formação. Se eu fosse a coordenadora, tomaria a mesma atitude de chamá-los para a sala de formação por duas vezes, porém não iria insistir. Também registraria ausência para os que não compareceram.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 23 – ESCOLA 2: respostas dos sujeitos aos Incidentes Críticos

INCIDENTE CRÍTICO 1	
Diretor 2	Se eu fosse o diretor, no primeiro momento acalmaria o grupo e buscaria informações sobre os combinados do grupo da tarde, para depois organizar a aplicação das provas. No lugar da coordenadora, eu me sentiria angustiada, pois pelo que aponta o incidente, não houve um combinado coletivo da unidade escolar para a aplicação da prova, mas sim, organização por turnos. Se eu fosse a professora, passaria à direção e ao grupo da tarde os combinados realizados pelo grupo da manhã para que a aplicação da prova ocorresse com tranquilidade.
Assistente 2	Se eu fosse a diretora, assim que soubesse que a coordenadora iria faltar, já reorganizaria com a equipe gestora um plano B, que já deveria existir prevendo uma possível falta. No plano B, eu teria pensado em outro professor que pudesse ser um substituto natural na ausência de um membro da equipe gestora e que seria orientado quanto à organização das provas unificadas. Se eu fosse a coordenadora, assim que soubesse da minha ausência, faria de tudo para avisar na Escola, visto que temos disponíveis várias formas de comunicação. Avisando logo cedo ou em tempo, a escola teria como se organizar e evitar transtornos, sendo a professora previamente orientada, e não teria nenhum problema. O importante seria que as orientações fossem suficientes para transcorrer da melhor maneira. Porém, nada disso poderia ocorrer se tivesse sido orientado previamente. E então, como professora convocada às pressas, rapidamente traria todas as dúvidas para a direção, antes que entrássemos na sala de aula para aplicação da prova, evitar ao máximo uma desorganização, já que somos professores e temos condições de participar de um evento de maneira serena.
Coordenador 2	Se eu fosse a diretora, os combinados seriam registados em livro de comunicação interna para ciência de todos os envolvidos, a fim de evitar tais problemas. Se eu fosse a coordenadora, ficaria brava com a mudança dos combinados, caso esses tenham sido registrados e divulgados aos envolvidos. Se não tivessem sido realizados os combinados, não poderia ficar chateada, pois nem todos os envolvidos tinham conhecimento dos mesmos e eu pediria desculpas pelo transtorno causado pela minha ausência. Se eu fosse professora, estando dentro do meu horário de trabalho, não haveria problema algum quanto à aplicação da prova. Caso tivesse que mudar meu horário, poderia causar algum desconforto em virtude da mudança da rotina, porém, nada que pudesse gerar grandes problemas.
Professor 2	Como diretora eu assumiria, naquela tarde, a função de coordenadora para ter a certeza de que seria feita a execução como combinado, e não ocorrer falhas. Como professora, eu perguntaria se tivesse dúvidas e faria conforme o que foi solicitado.

INCIDENTE CRÍTICO 2	
Diretor 2	Se eu fosse o diretor, acataria as faltas registradas pela coordenadora pedagógica, pois o trabalho coletivo, faz parte da carga horária do professor e deve ser realizado em grupo sob orientação da coordenação pedagógica. E orientaria os professores para que o fato não se repetisse. Como coordenadora pedagógica, antes do incidente, eu orientaria os professores sobre quais os espaços e os horários seriam utilizados para a realização da atividade. Pós incidente ocorrido, eu apontaria e discutiria com os professores a necessidade de um espaço adequado e acolhedor para que a formação em serviço possa ocorrer com qualidade, evitando, ou melhor, buscando evitar novos incidentes.
Assistente 2	Como diretora da escola, eu já teria buscado soluções para a falta de espaços para reuniões com o grupo de professores. Para solucionar a falta de espaço adequado para as reuniões coletivas eu teria convocado uma reunião entre os diversos atores, buscando juntos a solução do problema. Quanto ao fato ocorrido, eu teria uma postura ponderada, mesmo sabendo que o professor deve participar da reunião, chamaria o grupo para entender o que houve antes de assinarem as faltas, mesmo porque, o espaço em que eles se encontravam não era adequado e eles poderiam não ter entendido a solicitação da coordenadora. Se eu fosse a coordenadora Mariana, antes de iniciar o vídeo eu teria feito os combinados com os professores, assim minimizaria o ocorrido. Claro que se, ainda após o combinado, algum professor não atendesse a solicitação, eu faria um alerta antes de colocar as faltas e deixaria claro que, na próxima vez, ele seria notificado.
Coordenador 2	Se eu fosse o diretor, lembraria aos professores sobre o horário destinado à formação, e que o mesmo deve ser realizado no espaço determinado pela coordenação pedagógica, responsável pela formação do grupo. Sugeriria uma reunião (horário coletivo) destinado para esclarecimentos em relação ao fato ocorrido. Se eu fosse a coordenadora pedagógica, todos os combinados seriam realizados no início do ano, inclusive locais destinados à formação e evitando, assim, os conflitos. Após o incidente, caso os combinados ainda não tivessem sido realizados, eu conversaria com o grupo de professores, juntamente com a direção, e registraria todos os combinados (local, horário) que seriam assinados pelos envolvidos, lembrando sempre que o espaço e o horário são destinados à formação em <i>locus</i> .
Professor 2	Como diretora eu assumiria a mesma posição da coordenadora, pois é a correta. Faria uma reunião com a equipe para esclarecer a situação e a importância da participação de todos em uma formação como coordenadora.

Fonte: elaboração da própria autora.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE

5.1 – Análise dos Incidentes Críticos – ESCOLA 1

Ao analisarmos as respostas dos Incidentes Críticos das Escolas, antes de categorizá-las, percebemos que nenhuma das respostas se encaixava na Concepção Autogestionária, acreditamos que seja também pelo próprio sistema em que as Escolas estão inseridas, com normas, regimentos e legislação normativa que regulamentam tanto o Currículo como a sua organização, não abrindo espaço para abolir formas mais estruturadas de organização instituída, pois é composta de normas, regulamentos (regimento escolar), procedimentos já definidos, e por meio de decretos e portarias.

Vale ressaltar que, como base, uma das atribuições da Equipe Gestora é a implementação e a sistematização das Diretrizes de Secretaria Municipal de Educação (SME), cuja concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial dos fundamentos legais e conceituais que embasam e norteiam o seu trabalho. Portanto, não adicionamos a esse quadro a Concepção Autogestionária, pois essa:

Tende a recusar o exercício e autoridade e formas mais estruturadas de organização e gestão. Em contraposição aos elementos instituídos da organização escolar como normas e regulamentos já definidos valoriza especialmente os elementos instituintes da organização escolar (capacidade do grupo para criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos (LIBÂNEO, 2013 p. 103).

Outro ponto a destacar, é a própria organização hierárquica de responsabilização e atribuições de funções, na qual o Diretor, apesar de ter a proposta de Gestão Compartilhada, é o que responde pelo expediente e funcionamento organizacional da Instituição Escolar. Na sequência, os quadros 24, 25, 26 e 27, nos possibilitam ressaltar, a partir de extratos das informações coletadas com os sujeitos da pesquisa, as Concepções destes sujeitos em relação aos dois Incidentes Críticos.

Quadro 24 – Incidente Crítico 1: análise das concepções dos integrantes da Escola 1

Integrante: DIRETOR	
Diretor como Diretor	Concepção Científico-Racional: “teria deixado todo o plano de aplicação das provas por escrito”. Concepção Técnico-Científica: comunicação de forma verticalizada; prescrição detalhada de funções e tarefas; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.
Diretor como Coordenadora	Concepção Científico-Racional: “teria deixado o cronograma das atividades por escrito”. Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas.
Diretor como Professor	Concepção Científico-Racional: “realizaria este trabalho para cumprir o programado”. Concepção Técnico-Científica: relação de subordinação; e execução de tarefas.
Integrante: COORDENADOR	
Coordenador como Professor	Concepção Científico-Racional: “como estou de fora da situação [...] em relação ao procedimento, seguiria o que foi acordado”. Concepção Técnico-Científica: comunicação de forma verticalizada; prescrição detalhada de funções e tarefas; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.
Coordenador como Diretor	Concepção Sócio-crítica: “seguiria os combinados da tarde [...] trabalharíamos no sentido de saná-los” ; “Analisaria conjuntamente o que de fato ocorreu”. Concepção Democrático-Participativa: ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais; defende uma forma coletiva de tomada de decisão.
Coordenador como Coordenador	Concepção Sócio-crítica: “me sentiria culpada, pois houve, pois houve dias para preparar as atividades” Concepção Democrático-Participativa: tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.
Integrante: ASSISTENTE	
Assistente como Professor	Concepção Científico-Racional: “me colocaria à disposição, e se sentisse que teria espaço[...] comentaria com os gestores a minha opinião”. Concepção Técnico-Científica: comunicação de forma verticalizada; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Assistente como Diretor	Concepção Sócio-crítica: “realizaria reuniões pontuais com toda a equipe gestora e todos os combinados deveriam ser compartilhados por todos os envolvidos da equipe”. Concepção Democrático-Participativa: relações estabelecidas por meio do diálogo; práticas colaborativas; tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.
Assistente como Coordenadora	Concepção Sócio-crítica: “me sentiria aflita, porém é uma problema do grupo gestor. Concepção Democrático-Participativa: corresponsabilidade do trabalho e tomada de decisão; ênfase no trabalho coletivo e participativo.
Integrante: PROFESSOR	
Professor como Professor	Concepção Científico-Racional: “estaria pronta para aplicar as provas”. Concepção Técnico-Científica: relação de subordinação; e execução de tarefas.
Professor como Diretor	Concepção Científico-Racional: “procuraria saber exatamente o ocorrido e procuraria resolver no diálogo”. Concepção Interpretativa: Foco prioritário na análise de processo de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e interações entre pessoas.
Professor como Coordenador	Concepção Científico-Racional: “me sentiria incomodada, porém imprevistos acontecem”. Concepção Democrático-Participativa: Tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 25 – Incidente Crítico 2: análise das concepções dos integrantes da Escola 1

Integrante: DIRETOR	
Diretor no papel do Diretor	Concepção Científico-Racional: “colocaria a importância e a obrigatoriedade de atenderem ao coordenador pedagógico [...] não basta estar na escola, é preciso estar no local de formação, com o coordenador pedagógico que é o responsável por essa tarefa e participar da mesma.” Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; e relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
Diretor como a Coordenadora Mariana	Concepção Científico-Racional: “antes do incidente: teria conversado [...] explicado a necessidade de todo o grupo estar em formação.” [...] “depois do incidente: notificaria o diretor sobre o ocorrido, mas teria informado aos professores que ficariam com faltas”. Concepção Técnico-Científica: ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizadas; prioriza regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização e eficiência dos serviços escolares.
Integrante: COORDENADOR 1	
Coordenador 1 como Diretor	Concepção Científico-Racional: “segundo a legislação vigente do PEA, a presença se faz necessária através do corpo presente”. Concepção Técnico-Científica: ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizadas.
Coordenador 1 como Coordenador	Concepção Científico-Racional: “chamaria novamente e tentaria dialogar [...] Mas a princípio teria a mesma postura”. Concepção Técnico-Científica: prioriza regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização e eficiência dos serviços escolares.
Integrante: PROFESSOR 1	
Professor 1 como Diretor	Concepção Científico-Racional: “diria que a atitude da coordenadora estava correta, posto que os professores estavam na escola, porém não participavam da formação. Concepção Técnico-Científica: ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizadas.
Professor 1 como a Coordenadora Mariana	Concepção Científico-Racional: “tomaria a mesma atitude de chama-los para a sala de formação por duas vezes, porém não iria insistir. Também registraria ausência para os que não compareceram”. Concepção Técnico-Científica: ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizadas.

Integrante: ASSISTENTE	
Assistente no papel do Diretor	Concepção Sociocrítica: “conversaria melhor com a coordenadora para apurar melhor o caso [...] participaria de um horário coletivo para compreender melhor o grupo.” Concepção Interpretativa: Foco prioritário na análise de processo de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e interações entre pessoas.
Assistente como Professor	Concepção Sociocrítica: “[...] estamos em uma instituição com legislação vigente [...] o respeito que cobramos ao outro também é cobrado”. Concepção Democrático-Participativa: Ênfase tanto nas tarefas, como nas relações interpessoais.
Assistente como Coordenadora	Concepção Sociocrítica: “solicitaria a colaboração[...]iria propor uma conversa com o grupo [...]como servidores temos obrigações e tarefas [...] mas o diálogo e atenção aos casos são indispensáveis ao processo de resolução e superação dos mesmos”. Concepção Democrático-Participativa: ênfase no trabalho coletivo e participativo; importância de objetivos comuns assumidos por todos; ênfase tanto nas tarefas como nas relações interpessoais; e relações horizontais na base do diálogo.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 26 – Incidente Crítico 1: análise das concepções dos integrantes da Escola 2

Integrante: ASSISTENTE 2 / Concepção Científico-Racional	
Assistente 2 como Diretor	Ação Indutora: “reorganizaria com a equipe gestora o plano ‘B’”. Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.
Assistente 2 como Coordenador	Ação Indutora: “assim que soubesse de minha ausência faria de tudo para avisar a escola [...] avisando logo cedo a escola teria tempo para se organizar”. Concepção Técnico-Científica: relação de subordinação; execução de tarefas; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.
Assistente 2 como Professor	Ação Indutora: “a professora previamente orientada não teria nenhum problema [...] o importante seria que as orientações fossem suficientes para transcorrer da melhor maneira”.
Integrante: PROFESSOR 2 / Concepção Científico-Racional	
Professor 2 como Diretor	Ação Indutora: “assumiria a função da coordenadora para ter certeza que seria feita a execução conforme combinado e não ocorrer falhas”. Concepção Técnico-Científica: ênfase nas tarefas do que nas relações interpessoais; e prioriza regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização e eficiência dos serviços escolares.
Professor 2 como Coordenador	Não respondeu. Estava com pressa para dar aula.
Professor 2 como Professor	Ação Indutora: “Como professora perguntaria se tivesse dúvidas e faria conforme o que foi solicitado”. Concepção Técnico-Científica: maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; relação de subordinação; e execução de tarefas.
Integrante: DIRETOR 2 / Concepção Sociocrítica	
Diretor 2 como Diretor	Ação Indutora: “buscaria informações sobre os combinados dos grupos para depois organizar a aplicação das provas”. Concepção Democrático-Participativa: ênfase no acompanhamento e implementação das decisões com objetivos comuns assumidos por todos; e ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.
Diretor 2 como Coordenadora	Ação Indutora: “sentiu angustiada não houve um combinado coletivo”. Concepção Democrático-Participativa: ênfase no trabalho coletivo e participativo; e tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.

Diretor 2 como Professor	Ação Indutora: “passaria a direção e ao grupo da tarde os combinados realizados pelo grupo da manhã”. Concepção Democrático-Participativa: trabalho colaborativo; e participação e objetivos comuns.
Integrante: COORDENADORA 2 / Concepção Sociocrítica	
Coordenadora 2 como Diretor	Ação Indutora: “combinados seriam registrados em livro de comunicação interna para ciência de todos os envolvidos, a fim de evitar tais problemas”. Concepção Democrático-Participativa: tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual; e ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.
Coordenadora 2 como Coordenadora	Ação Indutora: “ficaria brava com a mudança de combinados, caso estes tenham sido registrados e divulgados aos envolvidos [...]Eu pediria desculpas pelo transtorno causado pela minha ausência”. Concepção Democrático-Participativa: ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais; e tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.
Coordenadora 2 como Professor	Ação Indutora: “estando dentro do meu horário de trabalho, não haveria problema[...]. caso tivesse que mudar meu horário, poderia causar algum desconforto[...] porém, nada que pudesse gerar grandes problemas”. Concepção Democrático-Participativa: práticas colaborativas; e ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 27 – Incidente Crítico 2: análise das concepções dos integrantes da Escola 2

Integrante: DIRETOR 2 / Concepção Científico-Racional	
Diretor 2 como Diretor	Ação Indutora: “o trabalho coletivo faz parte da carga horária do professor e deve ser realizado em grupo sob orientação do coordenador pedagógico”. Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; relação de subordinação; e execução de tarefas.
Diretor 2 como a Coordenadora Mariana	Ação Indutora: “antes do incidente: orientaria os professores quais espaços e horários seriam para a realização da atividade. Depois do incidente :discutiria com os professores” a necessidade de um espaço adequado, buscando evitar novos incidentes”.
Integrante: ASSISTENTE 2 / Concepção Científico-Racional	
Assistente 2 como a Coordenadora Mariana	Ação Indutora: “antes do ocorrido, eu teria feito os combinados com os professores. Após ocorrido: se algum professor não atendesse a solicitação, antes de colocar as faltas faria um alerta e deixaria claro que da próxima vez seria notificado”. Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; e relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
Integrante: ASSISTENTE 2 / Concepção Sociocrítica	
Assistente 2 como Diretor	Ação Indutora: “antes do incidente: teria convocado uma reunião entre os diversos atores, buscando junto a solução do problema. Após o incidente teria uma postura ponderada [...] chamaria o grupo para entender o que houve, antes de assinarem as faltas.” Concepção Democrático-Participativa: foco na interação entre o diretor e os membros da comunidade escolar e na busca do objetivo comum; ênfase no trabalho coletivo e participativo; e tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade.
Integrante: COORDENADOR 2 / Concepção Científico-Racional	
Coordenador 2 como Diretor	Ação Indutora: “lembraria aos professores sobre o horário destinado a formação e que o mesmo deve ser realizado no espaço determinado pela coordenação pedagógica”. Concepção Técnico-Científica: maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; e relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
Integrante: COORDENADOR 2 / Concepção Sociocrítica	

Coordenadora 2 como a Coordenadora Mariana	Ação Indutora: “todos os combinados organizados no início do ano. Após o ocorrido: conversaria com o grupo de professores juntamente com a direção e registraria todos os combinados”. Concepção Democrático-Participativa: tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual; e ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.
Integrante: PROFESSOR 2 / Científico-Racional	
Professor 2 como Diretor	Ação Indutora: “assumiria a mesma posição da coordenadora, pois é a correta”. Concepção Técnico-Científica: prioriza regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização e eficiência dos serviços escolares.
Coordenadora 2 como a Coordenadora Mariana	Ação Indutora: “faria uma reunião com a equipe e esclareceria a situação e a importância de todos em uma formação com a coordenadora”. Concepção Técnico-Científica: prescrição detalhada de funções e tarefas; e relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 28 – Resumo das análises das concepções preponderantes de estilos e organização de Gestão nas falas dos sujeitos da pesquisa

ESCOLA 1	Concepções preponderantes identificadas	ESCOLA 2	Concepções preponderantes identificadas
Diretor IC⁵ 1	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica como Professor Concepção Técnico-Científica	Diretor IC 1	como Diretor Concepção Democrático-Participativa como Coordenador Concepção Democrático-Participativa como Professor Concepção Democrático-Participativa
Diretor IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenadora Concepção Técnico-Científica	Diretor IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenadora Concepção Técnico-Científica
Assistente IC 1	como Diretor Concepção Democrático-Participativa como Coordenador Concepção Democrático-Participativa como Professor Concepção Técnico-Científica	Assistente IC 1	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica como Professor Concepção Técnico-Científica
Assistente IC 2	como Diretor Concepção Interpretativa como Coordenadora Concepção Democrático-Participativa	Assistente IC 2	como Diretor Concepção Democrático-Participativa como Coordenadora Concepção Técnico-Científica

⁵ Incidente Crítico (IC).

Coordenador IC 1	como Diretor Concepção Democrático-Participativa como Coordenadora Concepção Democrático-Participativa como Professor Concepção Democrático-Participativa	Coordenador IC 1	como Diretor Concepção Democrático-Participativa como Coordenador Concepção Democrático-Participativa como Professor Concepção Democrático-Participativa
Coordenador IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenadora Concepção Técnico-Científica	Coordenador IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenadora Concepção Democrático-Participativa
Professor IC 1	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica como Professor Concepção Interpretativa	Professor IC 1	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica como Professor Concepção Técnico-Científica
Professor IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica	Professor IC 2	como Diretor Concepção Técnico-Científica como Coordenador Concepção Técnico-Científica

Fonte: elaboração da própria autora.

A partir dos aspectos levantados sobre as concepções e os estilos de Gestão, Libâneo (2013) e Lück (2009) afirmam que nenhuma Organização é exclusivamente composta de uma única concepção, há uma predominância de uma delas, um estilo mais dominante, sendo que podemos identificar – concepções e estilos – em suas possíveis alternâncias. Para compreender as características da Cultura Organizacional, necessitamos identificar, a partir de análises, quais seriam as concepções que se evidenciam? Como agem e pensam os que fazem parte daquele contexto?

Sendo assim, podemos perceber que, embora se pretenda que a Escola seja um espaço em que propostas se realizem, de Gestão Participativa expressa nos documentos oficiais, verificamos que em seu cotidiano essas propostas não se efetivam como deveriam. As pessoas que fazem parte do contexto escolar são constituídas de diversos saberes, valores e sentimentos, no entanto, mesmo fazendo parte do mesmo espaço, estas podem ter interpretações e entendimentos diferentes dos outros.

É na Escola que se dá o embate entre o normatizado e o legislado, podendo desencadear sentimentos que provocam tanto a aceitação e a compreensão, como a resistência e a indignação. É nesse contexto contraditório, com organização própria, que temos a alternância das sensações de bem-estar e mal-estar, convívio coletivo e individual, e de alguma maneira afetamos ou somos afetados por esse contexto. “[...] a escola não é como se gostaria que fosse e sim o resultado do embate entre cidadania e anomia, entre idealizações e concretude, entre necessidades sociais e interesses individuais, entre deveres e direitos, entre demandas exteriores” (LÜCK, 2009, p. 138).

A Equipe Gestora, em sua atuação, tem como uma de suas responsabilidades a mobilização de pessoas para realização de um trabalho coletivo, que favoreça a aprendizagem de todos, porém, sua ação pode desencadear sentimentos que favoreçam ou não a sua organização, para que tal fato ocorra.

5.2 – Análise e discussão das relações interpessoais mediadas por sentimentos e concepções

A fim de identificar quais são as concepções que acionariam situações indutoras de sentimentos e que poderiam favorecer, ou não, a qualidade de relações interpessoais na Escola, analisaremos e discutiremos as respostas dadas aos Incidentes Críticos.

Quadro 29 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o diretor, teria elaborado um plano de aplicação das provas por escrito... Todos o cumpriram e não haveria problema... Se não houver plano por escrito, ninguém é culpado... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa⁶ afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras⁷
Professor	Revolta	Não considera o que os outros pensam.
	Insatisfação	Acredita que um planejamento detalhado é suficiente para garantir o sucesso da operação.
	Irritação Apatia	Não se preocupa se as pessoas da Escola concordaram ou entenderam o planejamento proposto.
Equipe Gestora	Insatisfação	O Diretor elabora um plano para realização das atividades, sem compartilhar com a equipe.
Análise: Esse tipo de ação, por parte do Diretor, poderá provocar vários sentimentos de nuances não agradáveis, inclusive em sua própria Equipe Gestora, pois ele não compartilha o planejamento e as responsabilidades. Essa atitude pode desencadear – nos sujeitos – a apatia e a falta de autonomia, considerando que suas opiniões não são valorizadas. Porém, por se tratar da chefia, ao serem determinadas tarefas, estas poderão ser executadas somente como cumprimento de atribuições, em um ato mecânico. Se o planejamento não der certo, o Diretor não ficará estressado, pois foi ele quem o elaborou.		

Fonte: elaboração da própria autora.

⁶ Pessoa – quarto conjunto funcional (conjunto afetivo, conjunto motor, conjunto cognitivo, a pessoa) – domínios funcionais que é inseparável: a pessoa.

⁷ Situações indutoras são aquelas que podem desencadear sentimentos de nuances agradáveis ou desagradáveis,

Quadro 30 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse a coordenadora, teria deixado o cronograma das atividades ... Ao saber do ocorrido, teria sentido necessidade do planejamento escrito. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Insegurança	Não possibilita que o outro tenha autonomia para o desenvolvimento de ações.
	Insatisfação	Acredita que um cronograma com atividades descritas seria suficiente para realização do trabalho.
	Medo	No caso do insucesso da operação, acredita que foi por falta de planejamento.
Equipe Gestora	Satisfação	Coordenadora teria deixado o cronograma de atividades por escrito.
Análise: Esse tipo de ação, por parte da Coordenadora, poderá provocar vários sentimentos de nuances não agradáveis. Essas atitudes podem desencadear sentimentos de insegurança, insatisfação e o medo de errar, considerando que, se algo der errado, poderá ser sua culpa, provocando sentimentos de nuances desagradáveis. Já no caso da Equipe Gestora, ao deixar o planejamento por escrito, facilita o trabalho da Gestão, podendo provocar sentimentos de nuances agradáveis.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 31 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse uma das professoras, pensaria que foi uma emergência e que foi necessário realizar esse trabalho, para cumprir o que fora programado, mesmo sem a presença da Coordenadora. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Apatia	Cumprir somente o que foi programado.
	Medo	Realização de tarefas sem a presença da Coordenadora.
	Insegurança	Agir sobre pressão em situação de emergência.
Equipe Gestora	Satisfação	Professor vê a necessidade de realizar o trabalho em situação emergencial.
Análise: Notamos que o Diretor, no papel do Professor, é conformado e submisso. Em sua resposta, evidenciamos que este não percebe que, ao não considerar a participação do Professor no processo de elaboração, poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis, tais como insegurança, medo e apatia. O que importa é que o Professor realize a atividade, pois ele o vê como um cumpridor de tarefas. No entanto, quando o Professor realiza o trabalho em uma situação emergencial, essa ação pode provocar, no Diretor, sentimentos de nuances agradáveis, como satisfação.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 32 – DIRETOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**DIRETOR 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 1****Discussão:**

Em suas respostas, o Diretor evidenciou a Concepção Técnico-Científica, preponderante em suas ações. Este, quando mudava de posição, no lugar do outro, não mudava a sua visão. Evidenciamos que este Diretor, no papel do Professor, o vê a partir de uma relação de subordinação. Quando o Professor realiza a tarefa, os sentimentos que poderão ser provocados, no Diretor, são de satisfação, porém, no Professor, os sentimentos desencadeados poderão ser de nuances desagradáveis. Que tipo de sentimentos, além do que levantamos, poderão ser provocados pela ação da Gestão quando não considerar a opinião do outro? Ou seja, vê o outro somente como um cumpridor de tarefas, não possibilita o desenvolvimento de autonomia, não se preocupa com o que – o outro – sente ou pensa. Esses sentimentos podem favorecer, ou não, o trabalho pedagógico.

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 33 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, conversaria com o Coordenador e com o grupo de Professores, colocando a importância e a obrigatoriedade de atenderem o Coordenador Pedagógico... ...não basta estar na Escola, é preciso estar no local de formação e com o CP que é o responsável dessa tarefa... ...faria um paralelo com a situação dos alunos que estão na sala de aula e não querem fazer a lição... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Obrigatoriedade de atenderem o Coordenador.
	Desânimo	Estar presente no lugar determinado para formação.
	Apatia	Estar com o Coordenador responsável pela formação.
	Raiva	Comparar os Professores com os Alunos.
Coordenador	Satisfação	Diretor reuni os Professores, junto com a Coordenadora, e ressalta a obrigatoriedade de atender esta Coordenação.
Análise: O Diretor, ao reunir os Professores junto com a Coordenadora e ressaltar a importância de atendê-la, poderá provocar sentimentos de nuances agradáveis na Coordenadora, como a satisfação, pois priorizou as relações hierarquizadas, porém, nos Professores, essa mesma atitude poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis, como revolta, apatia, desânimo e raiva, considerando que as relações hierárquicas e obrigatórias garantem a realização das atividades propostas, desconsiderado o indivíduo. O que é realizado por imposição poderá ocorrer de forma mecânica, “porquê tem que se cumprir”, porém, o espaço formativo não será garantido. Ao utilizar a lei como pretensões de garantir a participação em espaços formativos, o efeito poderá ser contrário, por não permitir pensar sobre a ação pedagógica, mas sim aceitar o que já está determinado. Os sentimentos que poderão ser provocados de nuances, também negativas, podem gerar um mal-estar, tanto no grupo como por quem exerce a liderança, podendo suscitar resistência e oposição indireta.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 34 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar da Coordenadora

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o coordenadora, antes do incidente teria conversado com o Diretor e com os Professores, explicando as necessidades do grupo para estar na formação. Posteriormente, eu notificaria ao Diretor que os Professores não foram para a formação, e informaria estes, que ficariam com falta se não estivessem no local de formação... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Satisfação	Reunião para explicar a necessidade de todo o grupo estar na formação.
	Revolta	Coordenadora notifica Diretor sobre os Professores que não compareceram na formação.
	Medo	Ameaça colocar falta aos Professores que não comparecerem na formação.
Diretor	Satisfação	Coordenadora chama o Diretor para participar de reunião que realiza com os Professores.
	Confiança	Coordenadora comunica ao Diretor sobre os Professores que não participaram da formação.
Análise: O Diretor, no papel da Coordenadora, considera que somente expor as suas ideias sobre as necessidades formativas do grupo poderá fomentar vontade de participação, e que ao entregar ao Diretor os nomes dos ausentes na formação, resolveria esse problema. Porém, esquece que os Professores poderão estar presentes ‘fisicamente’ e, no entanto, ausentes no pensamento e na concentração. A Coordenadora acredita que ameaçar os Professores não participantes, os fariam mudar de ideia. Apesar de se reunir com os Professores para explicar a necessidade formativa, a relação se dá de maneira verticalizada, pois informa apenas o que estes teriam que cumprir. Esse tipo de situação poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis, que podem dificultar a criação de vínculos que, certamente, não se estabelecem de maneira impositiva, mas nascem a partir de relações de confiabilidade e de satisfação ao estar com o outro por vontade e desejo próprios.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 35 – DIRETOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**DIRETOR 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 2****Discussão:**

Em suas respostas, o Diretor reafirmou a Concepção Técnico-Científica em suas ações, pois não considera a fala do outro, procura justificar a sua ação afirmando a necessidade do cumprimento de tarefas, usa de instrumentos coercitivos para garantir a participação. Não considera os sentimentos dos outros, mas somente o cumprimento das obrigações. O planejamento e o compartilhamento das ações ficam estabelecidos somente entre os membros da gestão. Além dos sentimentos elencados, quais seriam os outros sentimentos que poderíamos listar quando a Gestão enfatiza a obrigatoriedade do cumprimentos de tarefas, ameaça quando não são cumpridas, acredita que só explicar a decisão tomada implicará no cumprimento dessas tarefas, planeja e discute, entre si, para que os Professores executem? A Gestão dá apoio entre os membros da Gestão. Esses sentimentos favoreceriam o estabelecimentos de qualidade das relações interpessoais e motivaria o grupo de Professores a participar de pautas formativas elaboradas pelos membros da Gestão?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 36 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse a diretora, realizaria reuniões pontuais com toda a equipe gestora e todos os combinados deveriam ser partilhados por todos os envolvidos da equipe ... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Equipe Gestora	Envolvimento e empenho	Comunicação com os envolvidos, com a equipe...
	Confiança	Partilhar decisões.
	Alegria	Respeito à opinião do outro.
	Satisfação	Realização de reuniões objetivas.
	Segurança	Planejamento conjunto.
Professor	Revolta	Não partilhar das decisões e não fazer parte do processo de planejamento.
Análise: Esse tipo de ação, por parte do Assistente no papel do Diretor, demonstra que o mesmo não considera a opinião do outro e acredita que o trabalho coletivo deve ser compartilhado e planejado pelos membros da Equipe Gestora. Essa atitude pode provocar, nos membros desta equipe, sentimentos de nuances agradáveis como: segurança, confiança, alegria, envolvimento e empenho na realização de tarefas. No entanto, entre os professores, tal atitude pode causar revolta e insatisfação, por não fazerem parte do processo de elaboração, por somente participarem da execução e suas opiniões não serem ouvidas e compartilhadas.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 37 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar da Coordenadora

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 No lugar da Coordenadora, eu me sentiria aflita, porém, é um problema do grupo gestor. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Coordenadora	Aflição	Impossibilidade de participação da atividade pela qual foi incumbida.
Grupo gestor	Irritabilidade	Problema para equipe gestora.
Professor	Insatisfação	Coordenadora considera que o problema será resolvido somente pelo grupo gestor.
Análise: A Assistente, no papel de Coordenadora, acredita que a Equipe Gestora é responsável pela elaboração e organização da atividade de aplicação das provas, sendo a sua ação suficiente para garantir o sucesso da operação. Desconsidera a opinião dos demais envolvidos e as decisões são realizadas na base hierárquica. Ela acredita no trabalho coletivo, porém, o realizado somente pela Equipe Gestora e essa atitude pode provocar, nos demais envolvidos no processo, sentimentos de nuances desagradáveis, como insegurança, medo e impotência. Apesar da Coordenadora ficar aflita em não participar da atividade, deixa a Gestão agir acreditando que o problema a ser resolvido é seu (da Gestão), e essa ação poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis, como insatisfação e irritabilidade, em toda a Equipe.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 38 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, eu me colocaria à disposição e, se sentisse que teria espaço em algum momento, comentaria com os gestores a minha opinião sobre o caso. Eu iria sugerir uma postura com fala única por parte da Gestão. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Submissão	Se colocaria à disposição da Gestão.
	Medo	Aguardar o melhor momento para se expressar.
	Desconfiança	Fazer comentário sobre o ocorrido, se solicitado pela Gestão.
	Insegurança	Sugestão de fala única por parte da Gestão.
Gestão	Alegria	Professor se colocaria à disposição.
	Tranquilidade	Professor, quando solicitado, expressa a sua opinião.
	Tristeza	Comentário do professor sobre o ocorrido.
	Constrangimento	Sugestão de fala única por parte da Gestão.
Análise: A Assistente, no lugar do Professor, evidencia que deve se expressar somente se lhe for permitido e que a Gestão, ao organizar o trabalho, garantiria o sucesso da realização da atividade. Novamente constatamos a desconsideração do papel dos demais profissionais envolvidos no processo. Nesse caso, os sentimentos que poderiam ser provocados – no Professor – seriam de nuances desagradáveis, como submissão, medo, insegurança e desconfiança. Em contrapartida, a Gestão, ao ver a disponibilidade do Professor e a submissão para realização da atividade, poderá ser provocada com sentimentos de nuances agradáveis, como: alegria e tranquilidade, porém, quando permite que o Professor fale e expresse o seu ponto de vista sobre o ocorrido e isso inclui sugerir, à equipe, uma fala única, a Equipe Gestora poderá ser provocada com sentimento de tristeza e constrangimento. Consideramos que as relações estabelecidas, com base nesses sentimentos, não poderão favorecer a relações interpessoais de qualidade e que possam refletir no trabalho pedagógico de forma positiva.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 39 – ASSISTENTE 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**ASSISTENTE 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 1****Discussão:**

Em suas respostas, a Assistente 1, a princípio, demonstrou ter a Concepção Democrática-Participativa entre os membros da Gestão Gscolar. Porém, quando na relação com os Professores, a sua concepção preponderante foi a Técnico-Científica. Percebemos que a relação da Coordenadora com a Gestão era hierarquizada, o que a deixava aflita por não participar da atividade. Julgou que era responsabilidade da Equipe Gestora a realização da mesma. Os sentimentos provocados, por essa concepção, são de nuances desagradáveis, porém, no papel de Diretor entre os membros da equipe, as relações são de confiança e satisfação, e também quando a Gestão vê o Professor em contexto de subordinação, se colocando à disposição para execução das atividades, os sentimentos do Diretor são de alegria, satisfação e tranquilidade. Já o Professor, nesse contexto, poderá apresentar sentimentos de nuances desagradáveis, como submissão, medo, desconfiança e insegurança, que poderiam ser provocados pelas relações que são estabelecidas na Concepção Técnico-Científica. Que tipo de sentimentos podem ser provocados pela Gestão quando a Assistente considera e respeita a opinião somente dos membros de sua equipe e realiza planejamento conjunto, porém, com relação ao Professores, prioriza as relações hierarquizadas? Além desses sentimentos, quais são os outros que poderiam ou não favorecer a qualidade das relações interpessoais, não somente entre os membros da Gestão?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 40 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, eu conversaria com a Coordenadora para apurar melhor o caso e, após o ocorrido, participaria de um horário coletivo para perceber e compreender melhor esse grupo... tentaria propor um diálogo... expondo o caso e pedindo que todos do grupo se manifestassem. Ressaltaria que estamos em uma instituição com legislações vigentes e que o respeito que cobramos do outro, também é cobrado da Gestão. Concepção Interpretativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Coordenadora	Confiança	Diretor ouve a Coordenadora para apurar melhor o caso.
Professores	Alegria	Diretor reuni os professores para compreendê-los.
	Satisfação	Diretor propõe diálogo e solicita que todos se manifestem.
	Esperança	Diretor escuta os professores.
	Tristeza	Diretor solicita, a todos, que se coloquem no lugar do outro.
Análise: A Assistente, no lugar do Diretor, nesse caso, considera que para solucionar uma determinada situação seja necessário ouvir o outro, apurar os fatos para tentar compreendê-los antes de tomar qualquer atitude. Ao invés de usar a legalidade, chama ‘o outro’ para uma reflexão, solicitando que se coloque em seu lugar. Ao trabalhar a empatia, provoca sentimentos de nuances negativas, a princípio, como tristeza, por agir de uma forma que magoe o outro. Esse sentimento pode afetar as pessoas de maneira positiva, pois, poderá provocar para possíveis mudanças. Ao ouvir e participar de uma reunião em que todos possam expor a opinião, pode-se proporcionar sentimentos de nuances agradáveis, como alegria, satisfação, confiança e esperança. Mesmo com o fato ocorrido e que causou mal-estar, essa ação, ao ser conduzida de uma maneira respeitosa com o outro, pode ter este outro sido afetado de modo a fazê-lo refletir, e isso poderá fortalecer os vínculos e melhorar o relacionamento dos professores em relação à Gestão, motivando-os à mudança, sem necessidade de cumprir uma obrigação ou de ameaças.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 41 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar da Coordenadora

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora, eu informaria o Diretor a respeito do ocorrido e solicitaria a sua colaboração ... iria propor uma conversa com o grupo, expondo o meu ponto de vista, e pedindo a manifestação dos demais... estamos em uma instituição com legislação vigente... como servidores, temos obrigações e tarefas a serem cumpridas... Eu iria propor, ao grupo, uma avaliação do horário coletivo e com sugestões de todos (do grupo) para melhoria do horário. Da formação... eu iria ouvir, ser imparcial é inerente nessa ação... nesses casos, o diálogo e a atenção são indispensáveis ao processo de resolução. Concepção Democrático-Participativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Coordenadora	Confiança	Coordenadora informa o fato ocorrido.
	Satisfação	Coordenadora pede a colaboração do Diretor.
Professores	Alegria	Coordenadora conversa com o grupo de professores.
	Satisfação	Coordenadora solicita a manifestação e a opinião do grupo.
	Vergonha e constrangimento	Coordenadora chama a responsabilidade do grupo sobre a legislação vigente.
	Tranquilidade	Diretor ouve com imparcialidade.
	Confiança	Diretor e Coordenadora utilizam diálogo e atenção na mediação de conflitos.
Análise: Nesse caso, o Diretor acredita que só poderá agir sobre determinada situação se o ambiente estiver tranquilo e obtiver informações sobre os fatos ocorridos, respeitando as decisões do grupo. Quando isso acontece, vários sentimentos de nuances agradáveis poderão ser provocados, como por exemplo: a tranquilidade, a segurança, o alívio, entre outros.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 42 – ASSISTENTE 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**ASSISTENTE 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 2****Discussão:**

A **Assistente 1**, ao assumir o lugar de um dos integrantes do incidente, evidenciou em sua fala a Concepção Democrático-Participativa como preponderante, sendo que no papel de Diretor identificamos a Concepção Interpretativa por buscar, a todo momento, compreender o outro e o fato ocorrido em busca de solucionar, coletivamente, o problema. Os sentimentos que poderiam ser provocados são de nuances agradáveis e mesmo quando desencadearam sentimentos de nuances desagradáveis, poderiam favorecer para uma reflexão, a partir do sentimento de empatia, e reconhecer sua má conduta com o outro. Essa ação o afetaria de maneira positiva. Além desses sentimentos, quais outros poderiam ser provocados quando agimos na busca de compreender o outro, os problemas são resolvidos por meio do diálogo, a opinião do outro é importante? Esses sentimentos poderão fortalecer o trabalho coletivo e motivar que os envolvidos revejam as suas ações e participem, de modo voluntário e colaborativamente, das pautas formativas promovidas pela Gestão?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 43 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, imprimiria as provas e seguiria os combinados da tarde. Posteriormente, eu chamaria a equipe para conversar e analisá-amos, conjuntamente, o que, de fato, ocorreu e quais foram os pontos falhos. Detectando o que aconteceu, trabalharíamos no sentido de sanar possíveis problemas e questões. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Diretor não considerar o que os outros professores pensam.
	Irritação	Diretor analisa e avalia somente com a Equipe Gestora a realização do trabalho.
	Medo	Ações hierarquizadas para eliminação de problemas.
Equipe gestora	Satisfação	Diretor ouve os membros da Equipe Gestora e, juntos, realizam análise e avaliação.
Análise: O Coordenador, no lugar do Diretor e a partir dessa ação, poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis. Ele não considera o que os outros professores pensam, acredita que somente a análise conjunta da equipe gestora, sobre o ocorrido, bastaria para realização de uma atividade bem-sucedida. Nesse contexto, poderão ser desencadeados vários sentimentos de nuance desagradável, como revolta, irritação e medo. Podemos notar que a qualidade das relações está centralizada entre os membros da Equipe Gestora, porém, afasta-se a possibilidade de estabelecer melhores vínculos como os professores quando estes não participam do processo decisório, mas têm uma participação prioritária na execução.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 44 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Coordenador, me sentiria culpado, pois houve dias para preparar as atividades, além disso, não houve comunicação efetiva entre os Coordenadores Pedagógicos... ... não sabiam o que estava ocorrendo no outro período... não liguei... caberia ligar informando das demandas do dia. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Coordenador	Culpa	Não preparou as atividades para a realização da tarefa.
	Tristeza	Falta de comunicação entre as Coordenadoras e um planejamento conjunto.
Equipe Gestora	Irritação	Não ligou, mesmo sendo necessário informar sobre a demanda do dia.
Professores	Insegurança	Falta da Coordenadora no dia da realização da atividade.
Análise: Nessa situação, o Coordenador, no papel do Coordenador e a partir do exposto, poderá provocar no outro Coordenador e nos Professores, sentimentos de nuances desagradáveis, como por exemplo: insatisfação, irritação, tristeza e insegurança. Nele próprio, poderá ter provocado o sentimento de culpa. O Coordenador não ouviu e não considerou o que os outros pensam e expõem, não existiu comunicação e, também, não fez planejamento conjunto entre os membros da Equipe Gestora. Esse tipo de atitude pode provocar vários sentimentos de nuance desagradáveis. O Coordenador revela que deveria ligar para passar as informações e não o fez. Da mesma forma que são estabelecidas as relações entre os membros da Gestão, essas podem provocar outros sentimentos, refletindo nas ações dos Professores, visto que não priorizam maior comunicação entre si e planejamento em conjunto.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 45 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, como estou de fora da situação e tendo uma visão parcial do ocorrido, provavelmente teria uma visão de que a Equipe não se conversa e que seus integrantes estão desarticulados. Em relação ao procedimento, eu seguiria o que foi acordado pelos profissionais da Gestão que, na naquele momento/horário, estivessem na Escola. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Tristeza	Não fazer parte do processo de planejamento.
	Insatisfação	Visão parcial do ocorrido.
	Medo e submissão	Realizar o que for estabelecido pela Gestão em situação emergencial.
	Insegurança	Falta de comunicação e articulação entre os membros da Equipe.
Equipe Gestora	Insegurança e insatisfação	Falta de comunicação e articulação entre os membros da Equipe.
Análise: O Coordenador, no lugar do Professor e ao relatar o que pensa sobre o Incidente Crítico, evidencia que, tanto no papel de um dos membros da Equipe Gestora como no papel de Professor, os sentimentos que poderão ser provocados serão de nuance desagradáveis. Entre a Gestão teremos os sentimentos de insatisfação e insegurança. Nos professores, teremos os mesmos sentimentos, acrescidos de tristeza, medo e submissão. Esses sentimentos, nos professores, são provocados, por saberem que não fazem parte do processo decisório de planejamento, isso os deixa com uma visão fragmentada do processo. O mesmo também ocorre com a Gestão que não se comunica e é desarticulada, porém, os Professores acatam as determinações. A falta de comunicação e articulação poderá fragilizar o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 46 – COORDENADORA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**COORDENADORA 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 1****Discussão:**

Em suas respostas, esta Coordenadora evidenciou a Concepção Técnico-Racional como predominante. Percebemos que a ação da Coordenadora, ao assumir diferentes papéis, é a mesma, podendo provocar sentimentos de nuance desagradáveis pelas situações indutoras vivenciadas, em que não se consideram a opinião e a participação do Professor no processo decisório das ações realizadas na Escola, mas ele é visto como mero executor de tarefas. O trabalho valorizado pela Gestão é o dela mesma, considerando que uma atividade bem sucedida deverá ser planejada e articulada pela equipe gestora. Contudo, vimos o contraditório quando a Coordenação assume o papel do Professor e percebe que a Gestão também não valoriza a opinião dos seus membros em uma ação coletiva, demonstrando a falta de planejamento e desarticulação do trabalho pedagógico, na opinião do Professor. Que tipo de sentimentos, além do que levantamos, poderão ser provocados pela ação da Gestão quando não há comunicação e nem articulação da Gestão entre si e entre os envolvidos no trabalho pedagógico?, pois, solicitam ao Professor que realize uma atividade mesmo tendo uma visão fragmentada, valorizam somente o trabalho da Equipe Gestora e não consideram a opinião do professor. Além desses sentimentos, quais seriam os outros que poderiam favorecer o fortalecimento de um trabalho coletivo engajado e motivador em que as relações estabelecidas fosse disparadoras de atividades bem sucedidas?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 47 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, segundo a legislação... a presença se faz a partir do corpo presente... Portanto, não participa pressupõe falta... no caso ele não ganharia a pontuação.... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Obrigatoriedade de presença na formação.
	Desmotivação	Não ser pontuado para evolução funcional.
	Medo	Visão legalista do Diretor.
Análise: A Coordenadora, no papel de Diretor, evidenciou uma visão legalista de relação com o outro. A partir do seu relato, percebemos que ela considera a formação em serviço para que o professor possa receber uma certificação, quando, também, deveria considerar que a presença do professor não garante, necessariamente, uma reflexão da prática. Essa situação poderá provocar sentimentos de nuance desagradáveis, tais como revolta, desmotivação e medo.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 48 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os Professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar da Coordenadora

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora Mariana, chamaria novamente e tentaria dialogar [...]. Precisamos analisar a relação dela junto aos professores... a princípio, eu teria a mesma postura... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Satisfação	Chamaria novamente e tentaria dialogar.
	Confiança	Analisar a relação dos envolvidos.
	Revolta	Ter a mesma postura de outro Coordenador que não estabeleceu um diálogo diante de uma dada situação.
Análise: E seu relato, a Coordenadora, no papel da Coordenadora Mariana, apresenta que, inicialmente, considera a opinião do outro, porém, fazer o uso da palavra “tentaria” demonstra uma possibilidade, pois, quando diz que, a princípio, teria a mesma reação de Mariana, já define que não aceitaria tal reação por parte dos Professores. A Coordenadora ressalta que deveria analisar a relação dos envolvidos, evidenciando que estes poderiam influenciar as posturas assumidas por cada integrante do contexto. Todavia, quando relata que tentaria um diálogo e teria que analisar essa relação, sua ação poderia provocar sentimentos de nuances agradáveis nos professores, entretanto, quando assume que teria a mesma postura de Mariana, sua ação provocaria nuances desagradáveis, provocando sentimentos como: insatisfação e revolta.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 49 – COORDENADORA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**COORDENADORA 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 2****Discussão:**

Em suas respostas, tanto no papel de Diretor, como no papel da Coordenadora, a concepção que se sobressai na ação desta Coordenadora é a Técnico-Científica, tendo uma visão legalista, pautada em relações hierarquizadas, não considerando a opinião do outro como parte importante da formação continuada em serviço. Evidenciamos que o Diretor, ao considerar que o Professor não participa de formação, perde somente a certificação ou fica com ausência, e deixa de considerar a importância da reflexão no processo formativo para melhorar a prática pedagógica. Não investindo, assim, no fortalecimento dos vínculos afetivos que poderão provocar sentimentos de motivação e influenciar de maneira positiva o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Que tipo de sentimentos, além dos que levantamos, poderiam ser provocados quando a Gestão não tem diálogo com os Professores, quando utilizam a legislação para garantir o cumprimento das atividades e não valorizam o processo de reflexão provocado pela formação em serviço, além de não aceitar ser contrariado? Quais seriam as ações que poderiam favorecer o trabalho coletivo engajado e motivador, em que as relações estabelecidas fossem disparadoras de atividades bem sucedidas?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 50 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, procuraria saber exatamente do ocorrido e procurar resolver com diálogo. Concepção Interpretativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Confiança	Diretor procurar saber do ocorrido.
	Satisfação	Diretor procura resolver as situações com diálogo.
Análise: O Professor, no papel do Diretor e ao relatar sua atitude, poderia provocar – nos professores – sentimentos de nuances agradáveis, pois, não toma decisões precipitadas, mas procurar saber e interpretar o que ocorreu, provocando sentimentos de confiança, satisfação e alegria, quando prioriza o diálogo e ouve as pessoas, considerando as opiniões como elementos importantes na situação em questão.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 51 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Coordenador, me sentiria incomodada, porém, imprevistos acontecem. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Coordenadora	Tristeza	Me sentiria incomodada.
	Conformismo	Imprevistos acontecem.
Equipe gestora	Irritabilidade	Falta de comunicação e o conformismo da Coordenadora com a situação.
Análise: O Professor, no lugar do Coordenador e a partir de seu relato, poderá provocar, tanto em si mesmo como na equipe gestora, sentimentos de nuances desagradáveis como a tristeza ou o conformismo por parte da Coordenação que, ao ver a situação e mesmo se sentindo incomodada, não faz nada para tentar resolvê-la. Conforma-se com a situação, o que poderá provocar – na Gestão – sentimentos de nuance desagradável, como por exemplo a irritabilidade. A Coordenação não se preocupou em fazer contato com a Gestão para informar o que já tinha planejado.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 52 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Professor no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, estaria pronta para aplicar a prova. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Submissão	Estaria pronta para aplicar a prova.
Gestão	Satisfação	Realizar atividades propostas.
Análise: O Professor no lugar do Professor assumi uma posição de submissão no cumprimento de tarefas, o que evidencia que poderia ser provocada por sentimentos de submissão e conformismo. Este profissional reproduz o que vivencia em seu contexto. Já a Gestão, ao ver no Professor a disposição de realizar a tarefa sem questionamentos, poderia desencadear sentimentos de nuances agradáveis na Gestão, tais como a satisfação e a alegria.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 53 – PROFESSOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

PROFESSOR 1

ESCOLA 1 – Incidente Crítico 1

Discussão:

Em suas respostas, evidenciamos a alternância da concepção, que ora se manifestou como Técnico-científica, na posição de Coordenadora em que viu a Escola como espaço objetivo e neutro, pois, os objetivos traçados seriam realizados independentemente de sua opinião. Porém, esse tipo de atitude poderia comprometer as relações, quando o outro não se posiciona e não tem demonstrativa iniciativa. Em contrapartida para quem assume essa atitude demonstra sentimentos de apatia e conformismo. No lugar do professor reproduz o que vivencia no cotidiano, sempre pronto a realizar a atividade em que não teve participação, pois as relações estabelecidas, na concepção técnico-científica, reforçam essas posições. Contudo, o professor na posição do diretor, evidencia a concepção interpretativa, que considera a importância do diálogo, do trabalho coletivo, analisa e busca compreender o contexto, antes de agir. Esse relato poderia representar o como o professor gostaria que fossem estabelecidas as relações entre a gestão e os professores. Quando o professor assume a concepção técnico-científica poderia provocar sentimentos tanto de nuances desagradáveis, se estiver no papel do professor, como de nuances agradáveis, no papel da gestão que vê por parte do professor a disposição em realizar a tarefa. Entretanto, a concepção interpretativa poderia provocar nuances agradáveis em todos os envolvidos nesse contexto. Que tipo de sentimentos podem ser provocados quando: a opinião do outro é valorizada, todas as questões são resolvidas na base do diálogo, somos ouvidos e gestão busca compreender antes de agir. Porém, em outros momentos não assumimos posições e não agimos como deveríamos e em outros somos submissos e nos conformamos em apenas realizar as atividades propostas? Além dos sentimentos elencados quais seriam os outros que poderiam favorecer a qualidade das relações para a melhoria do trabalho pedagógico e o envolvimento, de todos, de maneira, colaborativa?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 54 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, diria que a atitude da Coordenadora estava correta, posto que os professores estavam na Escola, porém, não participavam da formação. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Dar razão somente para uma das partes, sem ouvir a outra.
	Insatisfação	Mencionar que não cumpriram a obrigação.
Coordenadora	Satisfação e alegria	Diretor afirma aos Professores que a Coordenadora estava correta.
Análise: O Professor no lugar do Diretor considera que ouvir somente uma das partes será suficiente para que tomar decisões a respeito do assunto. Não dar ouvidos a todos os envolvidos e afirmar que os Professores não cumpriram a obrigação, poderiam ser provocados sentimentos de nuances desagradáveis, como revolta e insatisfação, por não serem ouvidos nesse contexto. Porém, ao dar ouvidos somente à Coordenadora, poderia provocar, a esta, os sentimentos de nuances agradáveis como a alegria e a satisfação.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 55 – ESCOLA 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 1</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora Mariana, teria a mesma atitude... Chamaria por duas vezes, porém sem insistir... ... registraria a ausência de todos que não compareceram. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Apatia	Chamaria o grupo para formação sem insistir.
	Raiva	Apontar ausência de todos que estavam na Escola e não compareceram na formação.
Análise: O Professor no lugar da Coordenadora considera que os Professores que não participarem da formação deverão ser penalizados por isso. Chama o grupo, sem insistir, parecendo-me que não tem afinidade com os seus integrantes, porém, quando os Professores não a atendem, a Coordenadora não conversa e nem dialoga, mas aponta a falta. Essa atitude poderá provocar nos professores sentimentos de nuances desagradáveis, como a apatia e a raiva, dificultando o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 56 – PROFESSOR 1 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**PROFESSOR 1****ESCOLA 1 – Incidente Crítico 2****Discussão:**

A partir de suas respostas em cada um dos casos, notamos que a concepção que sobressai é a Técnico-Científica, tanto no papel do Diretor como da Coordenadora que assumiu a posição da Gestão, provocando possíveis sentimentos desagradáveis por considerar somente uma das partes dos profissionais e, não ouvir a outra parte, isso ao surgir uma situação de conflito. Essa atitude acab gerando sentimentos de revolta, insatisfação, apatia e raiva. A temática poposta está diretamente ligada aos processos formativos em serviços. Consideramos que o Professor em questão acredita que esse papel deva ser exercido pela Coordenação e, portanto, os Professores, ao não atendê-la, descumprem as regras e as diferente das concepções que se alternaram no Incidente Crítico 1, sendo que nesse o Professor evidenciou, nos papeis assumidos, uma só concepção. Além desses sentimentos, quais seriam os outros sentimentos provocados quando a gestão não procura saber o que ocorreu e não ouve a outra parte envolvida e quando emite opinião e não considera a opinião do outro? Essa atitude provocaria sentimentos que fortaleceriam as relações interpessoais na Escola e o envolvimento de todos os profissionais para participação nos espaços formativos sem precisarem ser pressionados?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 57 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas –Diretor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, no primeiro momento acalmaria o grupo e buscaria informações sobre os combinados do grupo da tarde, para depois organizar as provas. Concepção Democrático-Participativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Tranquilidade	Acalmar o grupo.
	Satisfação	Buscar informações sobre as decisões do grupo.
	Segurança	Organizar as provas.
Análise: O Diretor no papel do Diretor considera que para resolver um problema há necessidade de se tranquilizar as pessoas, buscando informações sobre os fatos e respeitando as decisões de outros grupos. Esse tipo de ação por parte do Diretor poderá provocar vários sentimentos de nuances agradáveis, como tranquilidade, satisfação e segurança.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 58 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Diretor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Coordenador, me sentiria angustiado... Não houve combinado coletivo para aplicação das provas ... mas sim organização por turnos. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Insatisfação	Não houve combinado coletivo.
	Insegurança	Coordenadores organizaram o turno em participação coletiva.
Coordenadora	Angustia	Sentir-se angustiado por não realizar uma tarefa.
Análise: Em sua ação, o Diretor no papel do Coordenador poderá provocar vários sentimentos de nuances desagradáveis, como angústia, insatisfação e insegurança. Sendo que o sentimento de angústia foi provocado por sua própria ação, sendo que a aplicação das avaliações deveria ter sido organizada de maneira a envolver a Escola como um todo.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 59 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas –Diretor no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, repassaria à Direção e ao grupo da tarde, os combinados da manhã para que a prova ocorresse com tranquilidade. Concepção Democrático-Participativa parcial		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores (turno vespertino)	Insatisfação	Grupo da tarde não participa do planejamento da manhã, mas a Coordenadora informa o que foi combinado.
Direção	Segurança	Prevê situação para que a prova ocorra com tranquilidade.
Professores		
Professores (turno matutino)	Satisfação	Coordenador planeja junto com o grupo.
Direção	Satisfação	Direção não participa do planejamento da manhã, mas a Coordenadora informa o que foi combinado.
Análise: O Diretor no lugar do Professor acredita em uma Escola dividida. O planejamento e a organização do turno ocorreram com a turma da manhã, com os combinados com os professores, porém, sem a participação da Direção, o que evidencia a divisão de tarefas, em que a Coordenadora assume atividades pedagógicas, enquanto o Diretor assume a parte burocrática, no entanto, o Diretor é comunicado sobre o que acontece na Escola. Nesse caso, temos a Direção e os professores da manhã com sentimentos de nuances agradáveis, pois o Diretor tem devolutiva do que ocorre na Escola e os professores – da manhã – participaram do planejamento de uma atividade da Escola e as opiniões foram respeitadas. Já no grupo de professores da tarde poderá ter sentimentos de nuances desagradáveis, pois os professores não participaram do processo de organização e planejamento das atividades, não tiveram a oportunidade de expor suas opiniões.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 60 – DIRETOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**DIRETOR 2****ESCOLA 2 – Incidente Crítico 1****Discussão:**

A partir de suas respostas evidenciamos a predominância da concepção Democrática-Participativa que aparece, parcialmente, tanto no papel do Diretor como no papel do Professor. No papel do Diretor, ao mencionar que buscaria a informação sobre os combinados com o grupo da tarde, presumisse que não participou do processo de planejamento e quando relata que iria organizar o turno, não deixa claro se seria sozinho ou com os professores. Já no papel do Professor, a sua concepção se alterna, pois em alguns momentos é Democrática – quando planeja e ouve o grupo da manhã, porém, só dá instruções para os da tarde, não dando a devida importância de estabelecer combinados com os professores que deverão cumprir o que o outro grupo de professores estabeleceu. Essas ações poderão provocar sentimentos tanto de nuances agradáveis – quando são ouvidos e considerados importantes no processo decisório, como sentimentos de nuances desagradáveis – quando os professores não participam do processo de elaboração, planejamento e organização de atividades e são considerados meros executores de tais atividades. Quais outros sentimentos poderão ser desencadeados quando a Direção não considera a opinião do grupo de professores que é solicitado somente para cumprir tarefas e não se possibilita o desenvolvimento de autonomia, não se preocupa com o que os outros sentem ou pensam? Esses sentimentos podem favorecer a qualidade das relações e o desenvolvimento de um trabalho coletivo?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 61 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, acataria as faltas registradas pela Coordenadora Pedagógica, pois o trabalho coletivo faz parte da carga horária do professor e deve ser realizado, em grupo, sob a orientação da Coordenadora Pedagógica. Eu orientaria os professores para que o fato não se repetisse. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Revolta	Acataria as faltas registradas pela Coordenadora.
	Insatisfação	Obrigatoriedade do trabalho coletivo.
	Desmotivação	O trabalho coletivo só ocorre sob a orientação da Coordenadora.
	Medo	Orientar para que o fato não se repetir.
Coordenador	Satisfação	Trabalho coletivo só ocorre com a Coordenadora.
	Alegria	Respeitaria e acataria as decisões da Coordenadora.
Análise: O Diretor no papel do Diretor acredita que os conflitos poderão ser resolvidos com a utilização de ações coercitivas e hierárquicas. Em sua relação com a Coordenação apoia as decisões, porém, não ouve o grupo de professores. A atitude com a Coordenação poderá desencadear sentimentos de nuance agradáveis como alegria e satisfação, e nos professores, por ser legalista e desconsiderar suas opiniões, os sentimentos serão de nuance desagradáveis.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 62 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Diretor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>DIRETOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Coordenador, antes do incidente, orientaria os professores sobre quais espaços e horários seriam utilizados para realização das atividades. Após o incidente ocorrido, apontaria e discutiria com os professores a necessidade de um espaço adequado e acolhedor para uma formação em serviço de qualidade evitando, ou melhor, buscando evitar novos incidentes. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Insatisfação	Determina os espaços a serem utilizados.
	Revolta	Apontaria e discutiria a determinação do espaço considerado adequado.
	Apatia	Justificativa para evitar novos incidentes.
Análise: O Diretor no lugar da Coordenadora Mariana considera que, ao determinar um espaço que acha adequado e sem prévia discussão com os envolvidos, garantiria o sucesso da formação, entretanto, não escuta a opinião do grupo. Essa situação poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis em que, ao invés de estabelecer relações que possibilitem a integração do grupo e o desenvolvimento do trabalho, acabam por gerar insatisfação, apatia e descaso com o trabalho.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 63 – DIRETOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos**DIRETOR 2****ESCOLA 2 – Incidente Crítico 2****Discussão:**

Em suas respostas, evidenciamos a predominância da concepção Técnico-Científica, que se sobressai na ações do Diretor no papel de Diretor e, também, de Coordenador, pois não escuta os professores e, portanto, não considera as opiniões destes profissionais. O Diretor acredita que, a partir da imposição da lei, a realização da atividade será garantida, além disso, escuta somente uma das partes do seu grupo de trabalho, e para as soluções de problemas, somente orienta para que se cumpra o estabelecido. Esse tipo de atitude, na visão do Professor, poderá provocar sentimentos de nuances desagradáveis, como: revolta, insatisfação, medo, apatia, desmotivação e angustia. Além desses sentimentos, quais os outros que poderiam ser desencadeados quando as relações estabelecidas na Escola são hierárquicas e não se considera a opinião do outros, quando, em situação de conflitos, ouve-se somente uma das partes? Esses sentimentos podem favorecer o envolvimento dos professores em processos formativos na Escola?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 64 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, reorganizaria com a Equipe Gestora o plano B, que deveria existir prevendo uma possível falta e, nesse plano, teria pensado em outro Professor que poderia ser substituto natural de um membro desta Equipe... seria orientado quanto à organização da provas unificadas. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Atividades reorganizadas pela Gestão e sem a participação do grupo de Professores na elaboração.
	Medo	Substituir um membro da Gestão.
	Insatisfação	Realização de atividade determinada sem considerar a sua opinião.
Equipe Gestora	Confiança	Reorganizaria, com a Equipe Gestora, o plano B.
Análise: Em seu relato, o Assistente no papel do Diretor crê que apenas o plano da Equipe Gestora garantirá o sucesso na realização do trabalho, e que quando ocorrer uma eventualidade, terá que ser prevista pela Gestão que já deverá ter um plano B. Não valoriza a opinião do outro na realização das atividades coletivas, mas o considera na execução da tarefa sob a sua orientação. Essas ações poderiam provocar sentimentos de nuances desagradáveis como: insatisfação, medo e insegurança.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 65 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Coordenador, assim que soubesse da minha ausência, faria de tudo para avisar na Escola... avisando logo cedo, teria tempo para se reorganização da atividade. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Gestão	Confiança	Avisaria a Escola sobre a minha ausência.
	Satisfação	Comunicar cedo para que pudessem se reorganizar.
	Alegria	Preocupação com a Escola e os possíveis transtornos.
Professores	Tristeza e Insatisfação	Não participarem do planejamento conjunto.
Análise: O Assistente no lugar da Coordenador, ao faltar no dia da realização da atividade, preocupou-se em avisar Escola para que a atividade pudesse ser reorganizada. Presumisse que ela havia planejado e organizado, sozinha, a aplicação da prova, pois, se tivessem planejado coletivamente e com antecedência, todos saberiam o que fazer e a Escola já estaria organizada para que, independentemente de sua presença, a prova fosse aplicada. Porém, ao prever a falta e comunicá-la, possibilitaria que a Gestão reorganizasse a realização da atividade. A atitude da Coordenadora poderá provocar sentimentos de nuances agradáveis na Gestão e sentimentos de nuances desagradáveis nos professores por não serem valorizados – com suas opiniões – na organização da Escola.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 66 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Assistente no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, convocado às pressas, rapidamente levaria todas as minhas dúvidas à Direção... evitaria, ao máximo, uma desorganização ... já que somos professores e temos a condição de participar de uma atividade de maneira serena... Concepção Democrático-Participativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Medo	Convocação repentina.
	Insegurança	Dúvidas na execução das tarefas. Evitar, ao máximo, desorganização.
	Conformismo	Ser professor e realizar atividades de forma serena.
Gestão	Confiança	Levaria todas as dúvidas à Direção.
	Satisfação	Evitar, ao máximo, a desorganização.
	Alegria	Participar de uma atividade de maneira serena.
Análise: Evidenciamos que o Assistente no papel do Professor apresenta uma relação de submissão, conformato com um papel de executor de tarefas, e se apresenta de maneira participativa para a realização da atividade. A Gestão apresenta um sentimento de satisfação ao ver o Professor disposto a realizar tal atividade sem questionamentos e colaborando para que a atividade, organizada e planejada pela Gestão, seja bem sucedida. Nesse relato, identificamos que poderiam ser provocados, tanto sentimentos de nuances desagradáveis como sentimentos de nuances agradáveis, dependendo a posição que a pessoa ocupa nesse contexto, porém, mesmo que a atividade obtenha sucesso em sua realização, não poderemos afirmar que seja fruto da qualidade das relações interpessoais.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 67 – ASSISTENTE 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

ASSISTENTE 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 1

Discussão:

Nos papéis que assumiu, o Assistente teve preponderante a concepção Técnico-Científica, pois, dá maior ênfase às tarefas do que as pessoas, prevê a descrição detalhada das atividades e as relações estabelecidas são de subordinação e as decisões não são coletivas. Evidenciamos que, quando um dos membros da Gestão está no papel de Professor, a sua relação é sempre de atender prontamente esta Direção, sem questionamentos e buscando realizar as atividades de maneira tranquila. Acredito que, ao se colocar no lugar do Professor, o Assistente agiu exatamente como gostaria que os professores fizessem. Contudo, identificamos que os sentimentos que podem ser provocados, a partir dessas ações no papel do Professor, são de nuances desagradáveis, como: medo, insegurança, conformismo e insatisfação. Já no papel de um dos membros da Gestão, na concepção Técnico-Científica, os sentimentos que poderiam ser provocados são: satisfação, alegria, e confiança. Além desses sentimentos, quais outros poderiam ser provocados quando as atividades são planejadas sem nossa participação, quando somos convocados somente para cumprir tarefas pré-estabelecidas e as relações são hierarquizadas e de submissões? Esses sentimentos poderiam favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais de qualidade para o desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo na Escola?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 68 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, já teria buscado soluções para a falta de espaço... Convocar uma reunião para buscarmos, juntos, a solução dos problemas... teria uma postura ponderada... Concepção Democrático-Participativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Confiança	Buscar soluções para falta de espaço.
	Alegria	Convocar uma reunião para buscar, coletivamente, a solução dos problemas.
	Satisfação	Ter uma postura ponderada.
Análise: Nesse caso, o Assistente no papel do Diretor acredita que uma situação conflituosa poderá ser resolvida na base do diálogo e buscando a compreensão dos fatos ocorridos. Tem consciência do seu papel e procurar organizar e melhorar as condições de trabalho, organizando os espaços, a fim de evitar problemas. As ações descritas podem provocar sentimentos de nuances agradáveis, como satisfação, esperança, confiança e alegria. Esses sentimentos poderiam favorecer o estabelecimento de relações interpessoais de confiança e motivação?		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 69 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Assistente no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>ASSISTENTE 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora Mariana, antes de iniciar o vídeo, eu teria feito os combinados com os professores, assim minimizaria o ocorrido. Claro que após o combinado, se algum professor, não atendesse à solicitação, antes de colocar a falta, eu faria um alerta e deixaria claro que, na próxima vez, este seria notificado. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Satisfação	Combinar a realização da atividade.
	Tristeza	Não cumprir o que foi acordado.
	Vergonha	Ser alertado sobre a atitude inadequada.
	Raiva	Ameaçar ser notificado por uma atividade não realizada.
Análise: O Assistente no lugar da Coordenadora Mariana acredita que combinar a realização de uma atividade, em que o professor tem que cumprir o acordado mesmo sem ter participado do planejamento e sem sugestões, poderia garantir o seu envolvimento e a sua participação. Por exemplo, combinar com os Professores que, em “tal horário”, deverão ir para “tal lugar”, mas não discuti o porquê. Em seu combinado, ressalta que o Professor que não comparecer será notificado, porém, dá uma chance e o lembra que, na próxima vez, não será perdoado. A relação esta pautada em situações de subordinação. Evidenciamos, então, que os sentimentos que poderiam ser provocados são nuances desagradáveis, como vergonha, tristeza e raiva, e uma falsa sensação de satisfação por ser comunicado sobre o que iria ocorrer.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 70 – ASSISTENTE 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

ASSISTENTE 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 2

Discussão:

O **Assistente 2** – na **escola 2** e no **incidente crítico 2** – quando no papel do Diretor evidenciou a concepção Democrática-Participativa; quando no papel de Coordenador, a concepção que sobressai em seu relato é a Técnico-Científica, pois, apesar de utilizar combinados para participação de uma atividade, esse serviu somente para orientar do que haveria de acontecer, não considerando a opinião e a discussão para conscientização da importância de realizar a formação. Em sua fala expressou, ainda, “minimizar o problema” quando, na verdade, poderia ter sido evitado se houvesse o comprometimento e a reflexão sobre a participação. Além desses sentimentos, quais seriam os outros sentimentos que poderiam ser provocados nas pessoas do contexto escolar quando estas participassem de combinados que favoreceriam somente à Coordenação? Ou quando a Coordenadora ameaça colocar falta quando não participamos de sua formação e nos dá uma nova chance, mas ameaça que não acontecerá novamente? Oi, ainda, quando os Professores ignoram o que a Coordenação fala, quando os Professores não participam da pauta formativa proposta, quando o Diretor tem uma atitude ponderada e busca o diálogo para resolução de problemas e, também, prove recursos para melhoria dos espaços e a realização das atividades? Esses sentimentos poderiam favorecerem a realização de formação continuada em serviços, de maneira a possibilitar a reflexão e a mudança da realidade?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 71 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, os combinados seriam registrados em livro de comunicação interna para ciência de todos os envolvidos, a fim de evitar tais problemas. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Insatisfação	Combinados registrados em livro de comunicação interna.
	Desconfiança	Ciência das decisões do grupo.
	Irritabilidade	Prescrição das tarefas.
Coordenadora	Satisfação	Ciência de todos os envolvidos.
Análise: O Coordenador no lugar do Diretor acredita que somente o registro dará conta da realização de uma atividade na Escola. “Daria ciência a todos os envolvidos sobre os combinados...”. Se ele daria ciência, não seria porquê ‘os envolvidos’ não conheciam os combinados? Os sentimentos que poderiam ser provocado, a partir dessa ação, seriam de nuances desagradáveis, tais como insatisfação, desconfiança e irritabilidade nos professores. Todavia, na Coordenadora, quando todos tomassem ciência expressa dos combinados, os sentimentos que poderiam ser provocados seriam de nuances agradáveis, como por exemplo de satisfação.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 72 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas– Coordenador no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Coordenador, ficaria brava com a mudança dos combinados, caso esses tivessem sido registrados e divulgados aos envolvidos. Se não tivessem sido realizados... não ficaria chateada, pois nem todos os envolvidos teriam conhecimento dos mesmos. Eu pediria desculpas pelo transtorno causado com a minha ausência. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Insatisfação	Prescrição de tarefas.
	Tristeza	Maior ênfase na realização das tarefas do que nas pessoas.
	Revolta	Livro de comunicados com realização de atividades previstas para os que não participaram dos combinados.
Coordenadora	Irritação	Mudança de combinados.
Gestão	Raiva	Transtorno causado pela ausência da Coordenadora.
	Insatisfação	Ausência de planejamento conjunto.
Análise: O Coordenador no lugar do Coordenador acredita que a prescrição de atividades em livro de comunicado garantiria a realização da atividades sem qualquer problema e fora do planejado. Se a sua ausência causou transtornos, presume-se que não houve planejamento conjunto e participação nas decisões, pois quando todos os envolvidos participam do processo de organização da atividade, mesmo com a ausência do Coordenador, cada profissional saberia o que fazer. Visto que a falta de planejamento conjunto poderia causar transtornos, os sentimentos que poderiam provocados, na Gestão, seriam de nuança desagradáveis como raiva e insatisfação. Já no Coordenador, se as atividades estivessem prescritas e fossem mudadas, o sentimento seria de nuança desagradável, como de irritabilidade; e nos professores que não participaram do processo de elaboração e teriam que realizar as atividades prescritas, poderiam ser provocados sentimentos de nuances desagradáveis como: insatisfação, tristeza e revolta.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 73 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação de provas unificadas – Coordenador no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, estando dentro do meu horário, não haveria problema algum quanto à aplicação da prova. Caso eu tivesse que mudar o meu horário, poderia causar algum desconforto em virtude da mudança de rotina, porém, nada que pudesse gerar grandes problemas... Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Insatisfação	Mudança de rotina e trabalhar fora do horário de trabalho.
	Angústia	Aplicação das provas sem planejamento anterior.
Gestão	Alegria	Aplicação da prova por parte do professores.
	Confiança	Professor realizar atividade fora do horário de trabalho para ajudar.
	Satisfação	Professor à disposição da Gestão para realizar as tarefas.
Análise: Evidenciamos duas situações: a do Professor que dá ênfase à realização das tarefas e às relações interpessoais, pois, para ajudar o coletivo, em situação de emergência, se coloca à disposição com prática colaborativa, o que poderia provocar – na Gestão – sentimentos de nuances agradáveis, tais como: alegria, confiança e satisfação. No entanto, na relação da Gestão com o Professor, identificamos que a mesma não considerou a sua opinião na elaboração do planejamento e dá maior ênfase aos cumprimentos de tarefas, do que na relação com as pessoas, pois, por falta de organização teria que mudar sua rotina e passar do seu horário de trabalho e isso poderia provocar sentimentos de nuances desagradáveis, como insatisfação e angústia.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 74 – COORDENADOR 2 – Incidente Crítico 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

COORDENADOR 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 1

Discussão:

Na fala do **Coordenador 2**, da **Escola 2** e no **Incidente Crítico 1**, ficou evidente que as relações são estabelecidas com base na concepção Técnico-Científica mesmo que, em algumas vezes, a Coordenação no lugar do Diretor e da própria Coordenação, utilizou a palavra combinados pressupõe-se planejamento conjunto, porém, ao vermos o contexto, identificamos que a organização conjunta não existiu e que os combinados ocorrem somente para a prescrição de tarefas. No caso do Coordenador no papel do Professor, esse demonstra a concepção Democrático-Participativa, pois, dá tanto ênfase na realização das tarefas como na relação com as pessoas, e ao se pautar em práticas colaborativas se colocando à disposição do grupo e da Gestão em situações emergenciais. No entanto, o contexto em que ocorre a aplicação de provas é pautado em relações verticalizadas e de submissão ao planejamento que não foi elaborado e organizado conjuntamente com os professores. Sendo a concepção Técnico-Científica preponderante, os sentimentos que poderiam ser provocados – nos professores – são de nuances desagradáveis, tais como: insatisfação, desconfiança, tristeza, revolta e angústia; e os provocados na Gestão, nessa mesma concepção, seriam sentimentos de nuances agradáveis, tais como: alegria, confiança e satisfação. Esses sentimentos só mudariam quando um dos envolvidos, sendo membros da Gestão ou Professores, não realizasse a tarefa que lhe fora incumbida. Além desses sentimentos, quais outros poderiam ser provocados quando a Gestão dá maior ênfase à prescrição de tarefas do que na relação com as pessoas? E quando não houvesse participação conjunta na elaboração de uma atividade, mas as recebessem por escrito para aplicá-las, ou quando têm que mudar sua rotina e trabalhar fora do seu horário de trabalho para atender demandas de tarefas que não ajudou a organizar? Esses sentimentos favoreceriam a realização do trabalho coletivo e o desenvolvimento da qualidades nas relações interpessoais?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 75 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, lembraria aos professores sobre o horário destinado para formação que deve ser realizada no espaço determinado pela Coordenação Pedagógica, responsável pela formação do grupo. Sugeriria uma reunião, de horário coletivo, destinada para esclarecimentos do ocorrido. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Revolta	Cobrar a participação nos horários destinados para formação.
	Insatisfação	Formação em espaço determinado pela Coordenação. Responsável pela formação.
	Medo	Reunião para esclarecimento do ocorrido.
Coordenador	Satisfação	Diretor chama atenção dos Professores sobre o horário destinado à formação.
	Confiança	Diretor enfatiza que a Coordenadora determina o lugar da formação e que é a responsável pela mesma.
Análise: O Coordenador no lugar do Diretor acredita que cobrar a presença do Professores nos horários coletivos e determinar um espaço, seja a garantia do envolvimento e participação dos mesmos. Evidenciamos que o Diretor dá maior ênfase na realização das tarefas do que na escuta ativa aos professores, porém, marca uma reunião para esclarecer o fato ocorrido, presumindo-se que seja em tom de cobrança, pois, a fala inicial foi favorável à atitude da Coordenação e não dos Professores. Essas atitudes poderiam provocar sentimentos de nuances desagradáveis, tais como: revolta, insatisfação e medo. Porém, quando o Diretor assume partido em defesa da Coordenação, cobrando dos Professores sua participação, os sentimentos que poderiam ser provocados – na Coordenadora Mariana – seriam de satisfação e confiança.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 76 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Coordenador no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>COORDENADOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora Mariana, todos os combinados devem ser realizados no início do ano, inclusive para formação, evitando, assim, os conflitos. Após o incidente, caso os combinados ainda não tivessem sido realizados, conversaria com o grupo de professores, juntamente com a Direção, registraria todos os combinados... que seriam assinados pelos envolvidos... lembrando sempre que o espaço e o horário são destinados à formação em <i>lócus</i>. Concepção Democrático-participativa		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Alegria	A opinião dos professores é valorizada e ouvida no começo e durante o ano.
	Satisfação	Quando os combinados são realizados coletivamente e a Coordenação escuta o grupo junto com a Direção.
	Confiança	Respeitar a opinião do outro e registrá-la.
	Envolvimento	Coordenação ressalta a importância de um espaço e local para formação.
Direção	Confiança	A presença da Direção é valorizada pela Coordenação em reuniões de planejamento conjunto com os Professores.
Análise: A Coordenação, quando no seu lugar de Coordenador, acredita que o diálogo e o planejamento conjunto são importantes para que a atividade seja bem sucedida, valoriza a tomada de decisão coletiva sem desobrigação da responsabilidade individual, enfatiza tanto a realização das tarefas como o investimento em relações interpessoais. Evidenciamos que essas atitudes poderiam provocar sentimentos de nuances agradáveis, tais como alegria, satisfação, confiança e envolvimento.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 77 – COORDENADOR w – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

COORDENADOR 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 2

Discussão:

O **Coordenador 2**, da **Escola 2**, no **incidente crítico 2**, evidenciou a alternância de concepções e estilo de Gestão, pois, no papel do Diretor, a concepção que sobressaiu foi a Técnico-Científica e no papel da Coordenadora Mariana, a concepção preponderante foi a Democrática-Participativa. Ambas provocam sentimentos nos envolvidos no contexto escolar. No papel do Diretor, os sentimentos que poderiam ser provocados seriam de nuances desagradáveis. Além desses sentimentos, quais seriam os outros que poderíamos elencar quando o Diretor cobra a participação dos professores nos horários destinados à formação, mas não valoriza o que pensam sobre ela? E quando ressalta que a Coordenação é quem determina o espaço e é responsável pela formação e que eles terão que aceitá-la, e, ainda, pede esclarecimentos por não terem participado da formação? Esses sentimentos favoreceriam o envolvimento dos Professores nas pautas formativas da Coordenação? Em contrapartida, quais seriam os outros sentimentos que poderíamos elencar quando a Gestão acredita no diálogo e no planejamento conjunto para que a atividade seja bem sucedida, valoriza a tomada de decisão coletiva sem desobrigação da responsabilidade individual e enfatiza tanto a realização das tarefas como o investimento em relações interpessoais? Esses sentimentos poderiam favorecer o envolvimento dos professores para participação nas pautas formativas elaboradas conjuntamente com a Gestão?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 78 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação das provas unificadas – Professor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Diretor, assumiria, nessa tarde, a função de Coordenação para ter certeza que seria feita a execução como combinado, e não ocorressem falhas. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Desconfiança	Diretor assumir a função da Coordenação.
	Insatisfação	Diretor acompanha atividade para não ocorrer falhas. Falta de confiança no trabalho do outro.
	Medo	Comprovar se os combinados foram realizados.
Análise: O Professor no lugar do Diretor acredita que a sua presença e o acompanhamento garantiria o sucesso da realização da mesma, não confiando e valorizando a participação do outro na realização da tarefa, visando mais racionalização e eficiência no trabalho, do que o diálogo e o planejamento conjunto na organização da Escola. Essas atitudes poderiam provocar sentimentos de nuances negativas, tais como: desconfiança, insatisfação e medo.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 79 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: aplicação das provas unificadas – Professor no lugar do Professor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 1 Se eu fosse o Professor, perguntaria se eu tivesse dúvidas e faria conforme o solicitado. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professor	Revolta	Realizar atividade em que não foi valorizada a sua opinião no planejamento.
	Insatisfação	Realização de atividade prescritivas.
Gestão	Satisfação	Professores realizarem atividades conforme solicitado pela Gestão.
	Confiança	Tirar dúvidas antes de realizar as atividades propostas.
Análise: O Professor no papel de Professor assume a posição de mero executor de tarefas, acredita que sua opinião não seria levada em conta na organização do trabalho pedagógico, considerando que a responsabilidade de organização e planejamento cabe somente à Gestão. Esse tipo de atitude poderia provocar – nos professores – sentimentos de nuances desagradáveis, tais como revolta e insatisfação, porém, a Gestão, ao verificar a posição de submissão do Professor e sua disposição em realizarem as atividades, poderia provocar sentimentos de nuances agradáveis, tais como satisfação e confiança.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 80 – PROFESSOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 1: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

PROFESSOR 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 1

Discussão:

Nas respostas do **Professor 2**, da **Escola 2** no **incidente crítico nº 1**, ficou evidente a concepção Técnico-Científica nos papéis que vivenciou, no entanto, não vivenciou o papel de Coordenador, justificando que poderia se atrasar para entrar em sala de aula. Por isso, as suas respostas analisadas são somente nos papéis de Diretor e do próprio Professor. Não iremos entrar no mérito dessa questão, porém, foi possível identificar que nos papéis vivenciados, as suas atitudes eram centralizadoras e hierarquizadas, dando ênfase mais nas tarefas do que na relação com as pessoas, pois não considera a participação dos professores no planejamento e na organização das atividades, mas necessita dos mesmos como cumpridores do planejamento que é elaborado pela Gestão. Nesse contexto, quais sentimentos, além dos elencados, tais atitudes provocariam? Esses sentimentos favoreceriam a realização do trabalho coletivo e de criação de vínculos afetivos que favoreceriam as práticas colaborativas?

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 81 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Diretor

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse o Diretor, assumiria a mesma posição da Coordenação, pois, é correta. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Insatisfação	Não ouvir os professores e ser tendencioso.
	Revolta	Não considerar a opinião dos professores e concordar com a posição da coordenadora.
Coordenador	Alegria	O diretor assumir a mesma posição da coordenadora.
	Confiança e Satisfação	Considerar a conduta da coordenadora correta.
Análise: O Professor na posição do Diretor acredita que a posição assumida pela Coordenação é a correta, tem posicionamento tendencioso e não procura escutar os Professores e dialogar nas situações de conflito, utiliza a legislação quando os seus objetivos não são alcançados. Esse tipo de atitude poderia provocar – nos Professores – sentimentos de nuances desagradáveis, tais como: insatisfação e revolta. No entanto, a atitude do Diretor provocaria – na Coordenação – sentimentos de nuances agradáveis, como: alegria, confiança e satisfação.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 82 – ESCOLA 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: Coordenação e os professores no espaço de formação continuada – Professor no lugar do Coordenador

Análise de situações indutoras de sentimentos e possíveis desdobramentos		
<u>PROFESSOR 2</u> Resposta do Incidente Crítico 2 Se eu fosse a Coordenadora Mariana ... faria uma reunião com a equipe e esclareceria a situação e a importância de todos na formação com a Coordenadora. Concepção Técnico-Científica		
Pessoa afetada	Possíveis sentimentos	Situações indutoras
Professores	Insatisfação	Reunião em que o Coordenador ressalta a importância de todos na formação, mas não escuta o que os Professores pensam e têm a dizer.
	Medo	Fazer reunião para esclarecer a situação.
Análise: O Professor no papel da Coordenadora acredita que somente ressaltar a importância de todos em uma formação com a Coordenação Pedagógica e a realizar uma reunião para que justificar o não comparecimento – mesmo não valorizando a opinião dos Professores – garantiria a participação e o envolvimento destes na formação continuada na Escola. Essa atitude poderia provocar sentimentos de nuance desagradáveis como a insatisfação e medo.		

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 83 – PROFESSOR 2 – INCIDENTE CRÍTICO 2: inferências entre concepções indutoras e sentimentos

PROFESSOR 2

ESCOLA 2 – Incidente Crítico 2

Discussão:

No relato do **Professor 2**, da **Escola 2** e no **Incidente Crítico nº 2**, ficou evidente a concepção Técnico-Científica tanto no papel do Diretor como de Coordenador. Este não escuta e não valoriza a opinião do outro. Suas relações com os professores são estabelecidas na base da subordinação, em que uns têm mais autoridade do que os outros. O Diretor valoriza a opinião do Coordenador sem ouvir o que os Professores têm a dizer, toma atitudes sem avaliar o contexto, priorizando as regras e os procedimentos administrativos, visando a racionalização e a eficiência dos serviços escolares, entretanto, esquecendo-se das pessoas que fazem parte desse contextos. Que tipos de sentimentos, além desses já elencados, poderiam ser provocados quando a Gestão tem esse tipo de atitudes? Esses sentimentos favoreceriam o desenvolvimento profissional e o envolvimento dos Professores nas pautas formativas oferecidas pela Gestão?

Fonte: elaboração da própria autora.

Buscamos, por meio das análises e discussões descritas, evidenciar as situações e os sentimentos que poderiam ser provocados para favorecer, ou não, tanto a qualidade das relações interpessoais como o desenvolvimento de um trabalho pedagógico colaborativo e que estivesse a favor da aprendizagem de todos os envolvidos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, identificamos que as concepções com predominância Técnico-Científica poderiam provocar sentimentos de nuances desagradáveis, principalmente nos professores, porém, os sentimentos provocados na Gestão seriam de nuances agradáveis, considerando que as relações estariam na base da subordinação para o cumprimento das tarefas e que, quando não realizadas a utilização de sanções na visão da direção, poderia resolver o problema.

Em relação às atividades, evidenciamos que essas poderiam ser realizadas, entretanto, a qualidade das relações seriam afetadas e quando as atividades obtivessem sucesso, as glórias seriam para a Equipe Gestora, e quando não, o ônus seria dos professores e estes sempre em situação de desvantagem. Esse contexto poderia provocar sentimentos de apatia, desmotivação, insegurança, desânimo e tantos outros sentimentos que, como consequência, não favoreceriam o trabalho pedagógico.

Por outro lado, a concepção Democrático-Participativa, em todos os casos em que foi evidenciada, provocava sentimentos de nuances agradáveis, não somente na Gestão, mas em todos os envolvidos, sentimentos que poderiam favorecer a qualidade das relações interpessoais

e que, como resultados, possibilitar o desenvolvimento de um trabalho coletivo de qualidade e em busca da aprendizagem não somente dos alunos, mas de todos os envolvidos.

Como afirma Libâneo (2013, p. 118), “Não é preciso insistir que a prática da gestão e da direção participativas converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção de responsabilidades de forma cooperativa e solidária”. Além disso, as relações humanas produtivas e criativas são assentadas na busca de objetivos comuns, em que todos se sentem valorizados com sua participação.

Esse princípio indica a importância de relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. A equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professoras e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há que combinar exigência e respeito, severidade e tato humano (LIBÂNEO, 2013, p. 122).

Contudo, Libâneo (2012) ressalta que, para além dessa duas visões, surge outra que seria a terceira, que não tratamos na análise desta pesquisa, mas que seria interessante conhecê-la, pois, vai além da concepção Democrática-Participativa e esta pautada na Teoria Histórico-Cultural da atividade em que predomina uma relação dinâmica entre a estrutura do Sistema Escolar e a atuação das pessoas.

[...] ao mesmo tempo em que se reconhece o papel das práticas socioculturais e institucionais na prática pessoal e profissional das pessoas acentua-se o caráter transformador da atividade humana. (...) as ações humanas podem alterar o comportamento das pessoas nas organizações, ainda que se reconheça o peso substantivo delas nas pessoas. Esta visão da organização escolar não considera a necessidade de as escolas serem bem geridas, de funcionarem bem, de contarem com recursos físicos e materiais, visando promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de organização e de gestão, em dois sentidos: (a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização da gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões etc., são práticas educativas; (b) as escolas são tidas como espaço de aprendizagem, em que todas as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas (CANÁRIO, 1997, *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 220).

Tanto a concepção Democrático-Participativa como a concepção Histórico-Cultural coaduna com a nossa. Acreditamos, também, que as pessoas aprendem com a organização que, por sua vez, aprende com as pessoas, contudo, vamos mais além ao dizer que as ações afetam

as pessoas, com sentimentos e emoções presentes nas interações sociais. Temos consciência de que essas relações entre as pessoas não são permeadas por tranquilidade e serenidade. Elas vão entrelaçando os aspectos cognitivos e os afetivos, promovendo uma aprendizagem significativa tanto em seus aspectos positivos como negativos e retomando, assim como vimos nas análises, que, quando as pessoas são valorizadas, há diálogo e a sua efetiva participação no processo decisório, essas ações poderão provocar sentimentos de nuances agradáveis, como justiça, cooperação e valorização pessoal entre todos os segmentos da Escola, favorecendo a qualidade das relações interpessoais.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

*Umas dúvidas, umas **inquietações**, uma **certeza** de que as coisas estão sempre se fazendo e, em lugar de **inseguro**, me **sentia firme** na compreensão que, em mim, crescia de que a **gente não é**, de que a gente **está sendo** (FREIRE, 1995) (grifo nosso).*

Vale aqui retomarmos a gênese de nosso trabalho! Foi a partir de desassossegos e questionamentos de uma educadora, inicialmente Professora e depois Diretora, que surgiu o desejo de investigar os caminhos até aqui percorridos.

Com o objetivo de compreender o papel das relações entre os integrantes da Equipe Gestora, entre si, e com os professores, identificando quais seriam as concepções que norteavam o trabalho desta equipe e os seus desdobramentos, é que ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, com o intuito de responder algumas inquietações, principalmente, as relacionadas às ações da Equipe Gestora, da qual faço parte.

No início dessa investigação, o foco do trabalho buscava responder à origem das sensações de bem-estar e mal-estar, que ocorrem no espaço escolar. No entanto, fui percebendo que essa temática era muito mais ampla e precisava de outros elementos para que eu pudesse compreendê-la no contexto escolar que atuo, não somente em seus aspectos psicológicos, mas nos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos.

Após as análises e as reflexões realizadas a partir dos dados coletados e da bibliografia selecionada, discutimos muito – e coloco o verbo na terceira pessoa do plural de forma intencional mesmo, pois as discussões foram calorosas, entre eu e os membros da equipe de trabalho da Escola – sobre as nossas ações. Inicialmente nossas reflexões foram sobre **os principais desafios da gestão**, com base nos estudos de Libâneo (2013), um dos teóricos principais desta pesquisa e do tema. O autor destaca que o papel da Equipe Gestora vai muito além de trabalhar para favorecer a “escola de resultados”, pois o objetivo a ser percorrido deve ser a “escola das possibilidades”, que é a Escola que busca a transformação por meio da qualidade social da Educação.

Em Lück (2009), encontramos suporte teórico para discutir a importância da liderança, a gestão participativa e o trabalho pedagógico. As leituras a partir de Placco (2010; 2013) nos ajudou a repensar o Ser Humano, a sociedade e a identidade individual e coletiva que se constitui no espaço educacional, e a importância do papel de cada profissional no trabalho

coletivo. Assim como Almeida (2011) ressalta o cuidado com o Outro, Paro (2014) reforça a importância do diálogo nas relações que se estabelecem no trabalho, e o destaque sobre o administrativo em função do trabalho pedagógico. Conhecer somente os desafios não seria suficiente para refletir sobre os processos formativos e, principalmente, sobre a **sala de aula**, o **professor** e os **processos de aprendizagem**, destacando a formação e a relação com o outro.

Libâneo (2013) aponta caminhos para suprirem as necessidades formativas, bastante enfatizadas nos estudos de Demo (2006) e Gatti (2010) como as fragilidades formativas dos cursos de Formação Inicial e a falta de Políticas Públicas voltadas para a valorização e a melhoria dos cursos de Pedagogia. Libâneo (2013) e Lück (2009) reforçam o olhar sobre a responsabilidade da Gestão em organizar e prover a formação continuada em serviço, tornando a Escola um espaço reflexivo contínuo. No meu entendimento, as práticas colaborativas de um trabalho coletivo e sincronizado, tornariam essa formação possível. Porém, há necessidade de uma ação articulada da Gestão, dominando conhecimentos e instrumentos necessários e que favoreçam o alcance dos objetivos estabelecidos.

Contudo, vimos que quando **as relações interpessoais são afetadas pela sensação de mal-estar, no contexto escolar**, compromete-se o trabalho pedagógico e a saúde dos profissionais, pois afetam o psicológico, podendo causar danos emocionais, conforme apontado na pesquisa realizada por Mazon (2012). Um dos caminhos para prevenção seria o investimento nas relações interpessoais, de qualidade, pois a melhoria nos relacionamentos refletem nas práticas educativas, possibilitando a motivação e o desenvolvimento profissional, que pode desencadear ações que favoreçam a aprendizagem de todos os envolvidos, assim como apontou a pesquisa de Casassus (2002).

A colaboração de Libâneo (2013) também foi imprescindível por apresentar pressupostos que dialogam com as concepções de Canário (1997) de que as pessoas mudam com as instituições e que as instituições mudam com as pessoas, em uma relação recíproca. Dependendo de como são organizados os espaços escolares e em que estilos estão pautados, podemos ter ou não um ambiente favorável à aprendizagem e às relações interpessoais de qualidade. As concepções de Gestão influenciam demasiadamente para a organização desses espaços. Foi a partir do aprofundamento dessas concepções que categorizamos e identificamos os estilos de organização que favorecem o trabalho pedagógico e as relações interpessoais, conforme enfatizam os estudos de Casassus (2002).

A partir da metodologia de análise de Incidentes Críticos, foi possível evidenciar as concepções e as ações que poderiam desencadear os sentimentos de nuances – agradáveis ou

desagradáveis – que afetariam os integrantes do ambiente escolar, de modo a favorecer ou não, as relações e o trabalho pedagógico.

Os aportes teóricos de Wallon (1995a), que fundamentaram a análise do capítulo 5, inferem, também, alguns sentimentos e, por meio deles, fizemos análises dos dados que já tínhamos em relação às concepções preponderantes nas falas dos sujeitos que, supostamente, apontam possíveis desdobramentos nas discussões realizadas.

Confesso que eu tinha uma visão ingênua do trabalho realizado na Escola em busca da qualidade do Ensino. Muitas vezes, a realização das atividades estava pautada na eficiência e eficácia das mesmas e eu achava que, ao planejar e organizar o trabalho escolar junto com a equipe e depois compartilhá-lo com os demais integrantes da Escola, seria um grande benefício para todos, entretanto, eu estava muito enganada, como pude constatar nas falas dos professores e dos membros da Gestão – sujeitos desta pesquisa.

Ao me colocar no lugar do Outro, para buscar o que este estaria sentindo, é que pude constatar que todas as minhas certezas se contradiziam. Como se não bastasse, Miranda (2012) e Libâneo (2007) desmistificaram a “gestão democrática” aclamada nos documentos oficiais e que foi instrumento de intelectuais progressistas da época e dos movimentos neoliberais do final da década de 80, que buscavam favorecer políticas voltadas para uma Educação mercantilizada, usando para isso a bandeira da descentralização e a Escola era um forte cenário para isso.

Pude compreender a forte representação e as marcas, difíceis de serem apagadas, da nossa formação inicial ao nos constituirmos profissionalmente. Nós, gestores, ficamos entre o pedagógico e o burocrático, o administrador e o gestor, ora a ênfase é mais nas tarefas ora é mais nas relações. Percebi que, mesmo se falando tanto em gestão participativa, as representações foram mais fortes.

Na análise dos Incidentes Críticos há predominância das concepções técnico-científicas que, quando evidenciadas na Gestão, os sentimentos desencadeados poderiam ser de nuances agradáveis, pois via no cumprimento das atividades realizadas a satisfação de atingir os objetivos, mesmo que as relações fossem hierarquizadas, de subordinação. Isso era visto como algo normal, porém, entre os professores e quem sofria essa ação de não ser ouvido e ser valorizado apenas como o executor de tarefas, os sentimentos poderiam ser de nuances desagradáveis.

Podemos dizer, a partir do que identificamos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que as ações não determinam, mas disparam diversas reações nas pessoas. As emoções, e mais

especificamente os sentimentos, se relacionam com os acontecimentos vividos, desencadeando sentimentos internos que poderão favorecer, ou não, a relação com o Outro, e em contrapartida com o ambiente em que se está inserido.

Mesmo o professor no papel de professor já tinha estabelecido e se conformado em somente realizar as atividades que lhe eram impostas, mas em alguns casos, vimos que a Concepção Democrático-Participativa era identificada quando o professor vivenciava o papel de um dos membros da Gestão. Acredito que manifestava o desejo, pelo menos no papel, de mudanças nas práticas instituídas, em que o Outro tivesse direito de real participação não somente na realização, mas no planejamento das ações na Escola.

É claro que víamos a tentativa de relações que priorizavam, momentaneamente, o diálogo, convocando reuniões, porém, era só para lembrar aquilo que não tinham cumprido, ou das responsabilidades e ou obrigações, e o que está na legalidade fica difícil discutir, porque só tem um lado – cumpra-se! Libâneo (2013) destaca a importância dos pressupostos da Gestão Democrática participativa que não exime os participantes de terem responsabilidades definidas, porém, compartilhadas. Essa Gestão seria um dos caminhos para alcançar as finalidades da Educação e, ao mesmo tempo, a melhoria das relações. Cabe salientar que buscar a participação de todos não será tarefa fácil, todavia é necessário para garantir essa participação, que implica nos processos de organização e gestão, para que esses sejam viabilizados com procedimentos administrativos adequados, com acompanhamento, avaliação e cobrança das responsabilidades.

[...] para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada é preciso a mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. Portanto a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação em função dos objetivos da escola. A gestão da participação implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões formas de acompanhamento e de avaliação. Tais características da gestão da participação são competências próprias da direção e da coordenação pedagógica da escola, tendo em vista que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e a aprendizagem que mediante práticas pedagógicas-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 91).

A participação, então, seria a chave para o trabalho coletivo. Vale acrescentar não somente o investimento dessa participação, mas o que a antecede, que seria o investimento nas relações, como identificamos nos professores e nos membros da equipe gestora, o desejo de

relações interpessoais saudáveis e que possam proporcionar nuances de sentimentos mais agradáveis, pois, o bem-estar é uma necessidade humana e imprescindível no estabelecimento de vínculos afetivos.

As situações indutoras seriam uma boa base para refletirmos sobre os sentimentos que impulsionam ou não a participação de ambas as partes, tanto da gestão como dos professores, levando em consideração a dimensão afetiva e desvendando quais seriam as necessidades de ambos a serem satisfeitas. Ressaltamos que não cruzamos concepções, sentimentos e dados de avaliação externa porque não era o objetivo do trabalho, mas percebemos que esse cruzamento forneceria elementos para novas reflexões.

Creio que o estudo realizado nesta pesquisa poderá colaborar para que possamos repensar, com outros olhos, a Escola, com o olhar de quem vê no Outro a si mesmo, compreendendo todas as mazelas que teimam em diminuir a nossa humanidade, mas acima de tudo, lembrando do nosso papel enquanto profissionais na área da Educação. Minha inquietação inicial que se tornou nossa, nos fez perceber a importância do papel que exercemos, afinal, buscar mobilizar e articular o talento humano e a sinergia coletiva nos processos instituídos na Escola, e isso não é tarefa fácil. Necessitamos aprimorar os conhecimentos, porém, lembrando que a cognição e a afetividade são pares que se completam, pois ambas compõem a pessoa (ALMEIDA, 1999).

A partir desses estudos, cabe ressaltar que as ações com predominância na Concepção Democrático-Participativa, que dão ênfase tanto nas tarefas como nas relações entre as pessoas, são indutoras de sentimentos com nuances agradáveis, que poderão favorecer o diálogo e, portanto, serem cultivadas na Escola. Esta pesquisa poderá favorecer o processo reflexivo para que gestores, professores e formadores possam repensar as suas práticas. No entanto, julgamos que ainda existem pontos a serem explorados e questões a serem respondidas na área da Gestão Escolar e suas práticas cotidianas, sendo necessária a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S.. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2001.

ALMEIDA, L. R. de. O Incidente crítico na formação e pesquisa em ação. **Revista Educação e Linguagem**. V. 12; nº19; pp. 181-211; jan.-jun. 2009. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/EL/article/viewFile/820/888>. Acessado em 23/03/2016.

_____. **Ensino noturno** – Memória de uma experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. Função é estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Ano 12º, nº 142 – edição: setembro, 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acessado em 30/05/2016.

_____. Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. IN: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo. Loyola, 5ª Ed., 2011. p. 41-60.

ALMEIDA, L. R. de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V.M.N. de S., ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.). **O Coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo. Loyola, 2ª ed., 2012. p. 81-102.

ALMEIDA, L. R. de.; MAHONEY, A. A.. A dimensão Afetiva na Aprendizagem. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Org.). **A Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **A Psicogenética de Walloniana e sua Contribuição para a Educação**. IN: AZZI, Roberta Gurgel e GIANFALDONI, Monica T.A. (org.). **Psicologia e Educação** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (Série ABEP) -formação.) – (Cap. 5), p. 101-127.

CANÁRIO, R.. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Portugal: Porto Editora, 2005; pp.59-88.

CERQUEIRA, L. S. S.. **As muitas faces do sucesso escolar: do real ao ideal**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. UFBA. Bahia: 2005

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 2ª edição São Paulo: Cortez, 1995 (coleção questões da nossa época; v.23)

FORMIGA, M. A. F.. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar**. Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2007.

FOSSATI, P. e SARMENTO, D.. **A ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência**. In RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e Gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. pp.61-69

GALVÃO, I.. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

IGREJA, M. A. F.. **O diretor de Escola pública – que profissional é este?** Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2008.

JANUZZI, P. de M.. **Indicadores no Planejamento público.** In: Rosana Baeninger (Org.) população e Cidades: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais. Campinas: Núcleo de Estudos de população-Nepo/Unicamp; Brasília: UNFPA.

LANE, T. M. **A dialética da subjetividade versus objetividade.** In: FURTADO, Odair; GONZALES REY, Fernando L. Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LIBANEO, J. C.. **Concepções E Práticas De Organização E Gestão Da Escola: Considerações Introdutórias Para Um Exame Crítico Da Discussão Atual No Brasil.** Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha. Año 2007, Numero 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional. Fonte: <http://www.professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/.../Inmaculada%20Revista%20Española.doc> acesso em 03/03/2017.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6ª ed. rev. e ampl- São Paulo: Hecus Editora, 2013.

LIMA, M. B. V. de. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos.** (Mestrado em Ciências e Letras) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara: UNESP, 2013

LÜCKE, H.. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores.** Estudos & pesquisas Educacionais -nº2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita: São Paulo. p. 167-225.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo. 2009.

_____. (et al). **Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARQUES, R. N.. **Escolas bem-sucedidas: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal.** Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

MAZON, C. C. X.. **O mal-estar docente em gestores escolares.** (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências de Bauru. Universidade Estadual Paulista de Bauru. 2012.

MEDEIROS, M. de L.. **Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do estado de São Paulo.** Ribeirão Preto, 2011.p. 235.

MIRANDA, J.A. de A. **Fatores de eficácia associado a gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

MIRANDA, P. R.; PASQUINI, A. **As teorias e bases legais da gestão democrática da escola pública no Brasil Pós-1990**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario_9/PDFs/2.46.pdf acesso em 03/03/17

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLACCO, V. M. N. S. **O ser humano hoje – contribuições da formação e da pesquisa**. In: ENS & BEHRENS (ORG) Formação do professor. Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, Edit. PUCPR, 2010

PLACCO, V.M.N.S. et al; **Movimentos Indentitários de Professores em Serviço: Um estudo sobre atribuições e pertencas**. In: PIZZI, L.C. (org) et al; Trabalho Docente; tensões e perspectivas. Maceió, EDUFAL, 2012. P. 167-188.

PLACCO, V. M. N. S. **A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas**. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. 4ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2012.p. 61-73.

REICHERT, A. C. H., **Práticas de Gestão em escolas públicas estaduais de Porto Alegre: Um pacto de equipes**. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado em Educação) UNISINOS, 2015.

RIBEIRO, H. C. **O diretor de escola: Novos desafios, novas funções**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2012.

ROSA, J. P. da. **Gestão escolar: Um modelo para a qualidade Brasil e Coreia**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SÃO PAULO (Município) - Secretaria de Educação - **Escola Online – Intranet PMSP**. Fonte :<http://eol.prefeitura.sp.gov.br/> acesso em 25/05/2016.

SILVA, M. A. da. **Qualidade Social da Educação Pública algumas aproximações**. Cad. CEDES vol.29 no.78 Campinas May/Aug. 2009. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf> acesso em 25/05/2016.

SOUZA, V. L. T.. **O Coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. IN: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: edições Loyola, 2001. pp. 27-34.

WALLON, H.A. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70,1998.

WEREBE, M. J. G. e NADEL, B. J. (Org.) **O papel do outro na consciência do eu**. In Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986

ZAZZO, R. Enfance, 1º Número especial intitulado “*Henri Wallon parmi nous*”; 1993.