



Instituto Politécnico de Tomar

**GESTÃO ESCOLAR NO
DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE
PANDEMIA PELO SARS-COV-2**

Dissertação de Mestrado

Margarida Maria Vieira Rosa

Mestrado em Gestão

Área de Especialização: Educação

Portugal/novembro/2021



Instituto Politécnico de Tomar

Margarida Maria Vieira Rosa

**GESTÃO ESCOLAR NO
DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE
PANDEMIA PELO SARS - COV-2**

Dissertação de Mestrado

Orientado por:

Prof. Dr. Jorge Manuel Marques Simões - Instituto Politécnico de Tomar

**Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Tomar
para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Mestre/Licenciado
em Gestão**

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais da Educação que, diante do cenário pandêmico pelo SARS-Cov-2, ressignificaram suas práticas e se comprometeram diante daqueles que têm o direito de aprender.

Em especial, à minha mãe Socorro Vieira (*In memoriam*), um exemplo de fé, determinação e coragem que sabiamente me educou com senso de justiça e partilha e com toda a beleza poética do mais profundo amor.

RESUMO

Os cuidados aos aspectos socioemocionais demandam esforços conjuntos, em especial das instituições que, munidas dos perfis de seus colaboradores, devem pensar em ações de promoção ao bem-estar e gerenciamentos das emoções dos membros do quadro funcional. Neste contexto, emerge o campo educacional enquanto área que carece, em caráter imediato, de intervenções que prezem pela manutenção das habilidades socioemocionais e da inteligência emocional dos professores, buscando fornecer suporte aos docentes para lidar com contratempos e dificuldades, principalmente durante a vivência dentro no cenário da pandemia pelo SARS- CoV-2, onde as emoções vieram à tona diante de tantas dificuldades vividas. Em busca de compreender o panorama emocional dos professores e quais iniciativas vêm sendo tomadas em prol de sua saúde mental, este estudo contempla uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizando assim uma revisão dos estudos nas áreas de Gestão, Gestão Escolar, Teorias da Educação, Inteligências Múltiplas e Inteligência Emocional, a fim de fundamentar o estudo de campo realizado com professores e gestores de duas escolas, uma privada e uma pública, ambas localizadas em Fortaleza, CE. Os resultados mostram que de fato há um cenário de diversidade de emoções a serem administradas. A perspectiva com a realização deste estudo é sensibilizar os gestores escolares e os órgãos pertinentes à educação acerca da importância de cuidar do emocional de seus professores, a fim promover bem-estar psicológico e cuidados a quem sempre está cuidando do futuro da sociedade.

Palavras-chave: Socioemocional. Inteligência emocional. Gestão Escolar. Educação. Professor.

ABSTRACT

Caring for socio-emotional aspects requires joint efforts, especially from institutions that, armed with the profiles of their employees, must think about actions to promote the well-being and management of emotions of staff members. In this context, the educational field emerges as an area that immediately lacks interventions that value the maintenance of the socio-emotional skills and emotional intelligence of teachers, seeking to provide support to teachers to deal with setbacks and difficulties, especially during the experience within the SARS- CoV-2 pandemic scenario, where emotions surfaced in the face of so many difficulties experienced. Seeking to understand the emotional panorama of teachers and what initiatives have been taken in favor of their mental health, this study includes a qualitative, exploratory and descriptive approach, thus carrying out a literature review of studies in the areas of Management, School Management, Theories of Education, Multiple Intelligences and Emotional Intelligence in order to support the field study carried out with teachers and managers of two schools, one private and one public, both located in Fortaleza, CE. The results show that in fact there is a scenario of diversity of emotions to be managed. The perspective with this study is to sensitize school administrators and education-related bodies about the importance of taking care of their teachers' emotions, in order to promote psychological well-being and care for those who are always taking care of the future of society.

Keywords: Socioemotional. Emotional intelligence. School management. Education. Teach.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu guia e porto seguro, que me permite a concretização de grandes metas e a realização dos melhores sonhos.

Ao orientador do Instituto Politécnico de Tomar, Professor Doutor Jorge Manuel Marques Simões, pela disponibilidade da sua orientação e por todo apoio recebido.

À minha querida coorientadora, Professora Doutora Geórgia Maria Feitosa e Paiva, um presente divino em minha caminhada docente, que trouxe luz e me guiou com reflexões assertivas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu filho amado João Victor, a minha melhor inspiração, que traz sentido e beleza à minha existência como mãe e educadora e me mostra todos os dias o caminho mais bonito do amor.

À minha amada família, irmãs, norinha, sobrinhos, sobrinhas, em especial Monique Casemart, por todo apoio e suporte necessário nos momentos que precisei para a concretização de mais um sonho.

Agradeço as diretoras, coordenadoras e professoras das escolas envolvidas nesta pesquisa. Sem a vossa disponibilidade e colaboração não teria sido possível a realização desse estudo. Minha eterna gratidão!

Aos amigos e amigas pelo apoio incansável para a realização deste projeto. Em especial: Casemiro Campos, Victor Matos, Luís Pedras, Leda Pedras, Liduína Araújo e Juliana Façanha. Como vocês foram importantes nesta caminhada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSOS DA GESTÃO	21
1.1 HISTÓRIA E GESTÃO	21
1.2 A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUA INFLUÊNCIA NOS MODOS DE GESTÃO	23
1.3 A GESTÃO CIENTÍFICA DE TAYLOR	24
1.4 A GESTÃO CIENTÍFICA NO FORDISMO	26
1.5 A INFLUÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA NA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA	28
1.6 O MODELO DA GESTÃO BUROCRÁTICA.....	29
1.7 O MODELO BUROCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	31
2 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR.....	35
2.1 VISÃO HISTÓRICA	35
2.2 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	38
2.3 A INFLUÊNCIA DOS ESCOLANOVISTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	41
2.4 O GESTOR ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: NOVOS RUMOS.....	51
2.5 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO	54
3 O SOCIOEMOCIONAL DO PROFESSOR: CUIDAR DE QUEM CUIDA.....	57
3.1 A SAÚDE DO PROFESSOR	57
3.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	60
3.3 A GÊNESE DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	62
3.4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: VISÃO AMPLIADA	63
3.4.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: VISÃO DE MAYER E SALOVEY.....	64
3.4.2 DANIEL GOLEMAN E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE)	66
3.4.3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SOCIAL EM BAR-ON.....	69
3.5 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	71

4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	78
4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	78
4.2 TIPO DE MÉTODO.....	79
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	82
4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DOS DIRETORES E COORDENADORES	83
4.3.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES	83
4.3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ALFA.....	83
4.3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BETA.....	84
4.4 COLETA DE DADOS	85
4.5 FASES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	86
4.5.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISA	87
4.5.2 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA	88
4.5.3 QUESTÕES ÉTICAS RELATIVAS À PESQUISA VIRTUAL	89
4.5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	90
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	91
5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM DOCENTES	91
5.1.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS DOCENTES	92
5.1.2 EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DURANTE A PANDEMIA: PROFESSORES ...	96
5.1.3 O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS	99
5.1.4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DAS PROFESSORAS.....	101
5.1.5 IDENTIFICANDO AS EMOÇÕES.....	102
5.1.6 AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	108
5.1.6.1 AUTOCONSCIÊNCIA EMOCIONAL.....	109
5.1.6.2 AUTOAVALIAÇÃO DE SI E SUAS DIFICULDADES	110
5.1.6.3 AUTOCONFIANÇA	111
5.1.6.4 AUTODOMÍNIO EMOCIONAL	112
5.1.6.5 CAPACIDADES DE INICIATIVA E DE REALIZAÇÃO	113
5.1.6.6 DETERMINAÇÃO.....	115
5.1.6.7 PERSEVERANÇA E RESILIÊNCIA	115
5.1.6.8 OTIMISMO.....	117

5.1.7 AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DOS PROFESSORES	118
5.1.7.1 GERENCIAMENTO DE CONFLITOS E A CONSCIÊNCIA ORGANIZACIONAL.....	119
5.1.7.2 LIDERANÇA INSPIRADORA	121
5.1.7.3 OUTROS RESULTADOS	121
5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR.....	123
5.2.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS	125
5.2.2 ENTREVISTA DIREÇÃO PEDAGÓGICA: APRECIÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	126
5.2.2.1 PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL	126
5.2.2.2 DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	131
5.2.2.3 PROPOSIÇÕES PARA UM PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL EFICIENTE	138
5.2.3 ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: APRECIÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	142
5.2.3.1 PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL	142
5.2.3.2 DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	171
ANEXO II – Roteiro da entrevista aplicada aos gestores escolares	172
ANEXO III – Questionário aplicado aos docentes da Educação Básica.....	173
ANEXO IV – Questionário aplicado aos docentes da Educação Básica	178

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Competências da inteligência emocional	68
Quadro 2 – Competências Gerais da BNCC	74
Quadro 3 – Constituição da amostra	85
Quadro 4 – Programas socioeducacionais nas escolas.....	127
Quadro 5 – Domínio das competências socioemocionais.....	131
Quadro 6 – Proposições para um programa socioemocional eficiente	139
Quadro 7 – Programa socioemocional para professores	143
Quadro 8 – Domínio das competências socioemocionais dos professores	147
Quadro 9 – Proposições para um programa socioemocional eficiente	151

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de capacidade de iniciativa das professoras	114
Gráfico 2 – Nível de capacidade de realização das professoras	114
Gráfico 3 – Nível de perseverança das professoras	116
Gráfico 4 – Nível de resiliência das professoras	116
Gráfico 5 – Nível de dificuldade das professoras para gerir as competências sociais	120

ÍNDICE DE SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ASE - Aprendizagem Socioemocional
- ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- IAS - Instituto Ayrton Senna
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IE - Inteligência Emocional
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MEIS - *Multifactor Emotional Intelligence Scale*
- MSCEIT V2.0 - *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*
- OCDE - Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- QI - Quociente Intelectual
- SENNA - *Social and Emotional No Cognitive Nationwide Assessment*
- SEL - *Social and Emotional Learning*
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- TALIS - *Teaching and Learning International Survey*
- TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Tendo como premissa a organização escolar enquanto espaço de transformações contínuas e, especificamente, sendo um espaço de desenvolvimento das relações humanas onde as condições socioemocionais ganham força ao considerarmos o valor da inteligência emocional na vida do ser humano, seja em nível profissional, social ou pessoal, busca-se compreender as relações humanas estabelecidas nesse coletivo chamado escola, que passa também pela equipe de gestão, ao dominar as próprias emoções e por conseguinte saber administrar as emoções da equipe docente, principalmente quando as emoções já estavam no limite e são trazidas à tona, em virtude do cenário pandêmico causado pelo SARS - CoV-2, o qual reconfigurou o cenário educacional e expôs a necessidade de ações que promovam a saúde emocional dos professores e seu bem-estar psicológico.

De fato, conviver com as próprias emoções é um processo dicotômico: ou vive-se bem ou não. Em busca desse bem-estar psicoemocional, há um longo caminho a ser percorrido e para que este seja efetivado, as condições que nos cercam devem ser também favoráveis, visto que as emoções são capazes de nos impulsionar, nos motivar e nos promover, estimulando o ímpeto de aplicar mais esforços em prol de um trabalho e resultados significativos e de relacionamentos mais consistentes.

O contrário também existe: ao sermos invadidos por emoções negativas, fechamo-nos para as trocas sociais e as escolhas correm o risco de não serem assertivas. Com isto, vem o bloqueio emocional, laboral e social e por conseguinte, o adoecimento e resultados baixos no trabalho. O gerenciamento das emoções, por si só, já se configura como árduo ofício, horas a fio trabalhando, trânsito caótico, intolerância, desrespeito e as demais intempéries ocasionadas pela rotina convergem para o esgotamento mental de todos os indivíduos e prejudicam o desempenho nos mais diversos campos da vida. Alguns grupos sociais, no entanto, se revelam mais sobrecarregados em função da responsabilidade que desempenham perante a sociedade.

Neste cenário, surge a figura do professor enquanto sujeito composto por emoções e sentimentos, que se desdobra em papéis diversos: são pais, mães, esposos, esposas, tios, filhos e amigos que necessitam administrar e conciliar a carga laboral com a vida social e afetiva, uma tarefa que por muitas vezes é permeada de adversidades.

Além disso, o professor, principalmente das séries iniciais, carrega consigo o compromisso social de ensinar, educar, acolher, cuidar, aconselhar, ouvir e ser instrumento de transformação na vida dos estudantes.

Em um país como o Brasil, onde impera a desvalorização profissional praticada das mais diversas formas: baixos salários, carga horária trabalhada para além dos contratos trabalhistas, cobranças excessivas por resultados, violência velada, falta de habilidade no trato entre os colegas profissionais, pais autoritários e insatisfeitos que, por muitas vezes, atribuem ao professor toda a tarefa de educar seus filhos, dentre outras tantas dificuldades que, associadas, trazem uma carga emocional que se dificulta a boa saúde emocional e sem o devido apoio, podem desdobrar-se em transtornos como: depressão, ansiedade, síndrome do pânico, TOC, Burnout e outros problemas de igual gravidade.

O exercício do ofício de professor possui como premissa fazer da escola uma extensão de si mesmo, levando consigo um pouco de cada estudante, suas preocupações, medos e necessidades, mas ao mesmo tempo a alegria de ver as vitórias daqueles que se empenharam. Não há quem diga que ser professor é uma tarefa fácil. De fato, corroboramos com tal ideia, sobretudo o que temos acompanhado pela mídia, em que cada ano, como a diminuição da procura por cursos de licenciaturas, a desistência de profissionais, que por vezes vem em forma de aposentadoria precoce e os adoecimentos emocionais, fatores consonantes com o que aponta a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao considerar a atividade docente como um ofício laboral dos mais estressantes em qualquer nível de ensino.

Desta forma, diante da contribuição profissional do professor para a sociedade e de todo o cenário em que tem se reduzido consideravelmente o interesse pela docência e mais recente com o contexto pandêmico, apresentamos a seguinte indagação: *os professores têm a devida atenção dos gestores no que diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais?*

Tal questionamento surgiu mediante a longa vivência da autora enquanto professora e assessora pedagógica, que já acompanhava os desafios enfrentados pelos professores, que por vezes narravam as adversidades na docência, que por conseguinte desaguavam no adoecimento emocional, agravado em 2020 pelo contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-Cov-2, o que ampliou a sobrecarga emocional dos docentes, em virtude de tantas demandas que estavam a enfrentar por conta dessa nova realidade.

São situações desafiantes e que podem potencializar o agravamento dos quadros de estresse, ansiedade e outros transtornos nos docentes, que também estão suscetíveis às influências do ambiente externo.

À frente da administração de todo este contexto no cenário escolar, está a gestão, personificada nas pessoas do diretor e do coordenador escolar, que enfrentam uma série de desafios, articulando ações eficazes entre os professores, estudantes e as famílias, principalmente por vivenciarmos uma crise social como uma pandemia, o que exige o devido preparo profissional, no caso dos professores, quanto ao desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais para dar conta de todo esse arcabouço de emoções.

Assim, a investigação para a realização desta pesquisa ocorreu a partir da leitura dos pressupostos de teóricos que tratam dos modelos de gestão até chegarmos à concepção da gestão escolar na perspectiva democrática e participativa, que escuta, promove ações assertivas e está atenta às relações que promovam o crescimento tanto cognitivo como socioemocional da sua equipe. Entretanto, o nosso foco centrou-se nas questões de ordem socioemocional

Logo, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar quais medidas foram tomadas pela gestão escolar, personificada nas pessoas do diretor e coordenador escolar para desenvolver as competências socioemocionais dos professores que trabalham com os estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais, de duas escolas da cidade, uma do âmbito público e outra do âmbito privado, de Fortaleza - CE - Brasil, diante do cenário pandêmico pelo SARS-Cov-2.

Metodologicamente buscou-se fundamentação em critérios claros, a fim de validar o que fora investigado, respeitando cada etapa do processo. Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, em virtude das possibilidades de análise, compreensão e reflexão quanto aos comportamentos e às atitudes relatadas a partir das ações promovidas pelas gestoras junto aos professores, mas também foi descritiva, o que permitiu à investigadora ter melhor entendimento do que se passava no contexto socioemocional tanto dos gestores como dos professores, possibilitando a construção de ideias conforme padrões que foram encontrados nas narrativas.

A pesquisa também apresentou o caráter exploratório, tendo em vista que se tratava de uma situação problema a qual envolveu questionários e entrevistas com perguntas semiestruturadas com os profissionais que vivenciaram experiências socioemocionais.

No tocante ao recolhimento de dados, foram utilizados questionários para os professores cujas questões foram divididas em seções que tratavam dos dados biográficos, profissionais e do contexto socioemocional. Para os gestores foram realizados questionários para o recolhimento dos dados biográficos e profissionais, seguidos de uma entrevista com perguntas semiestruturadas, realizada individualmente mediante agendamento. Dez professores (cinco de cada escola) responderam ao questionário, assim como os quatro gestores (dois de cada escola), sendo que os questionários aplicados aos gestores foram aplicados no mesmo dia da entrevista. Ressalta-se que a pesquisa respeitou os princípios de ética e sigilo, utilizando-se do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE),

Com a metodologia e os pressupostos teóricos, partimos, portanto, para uma análise à luz do que estabelece a Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico – OCDE (2012) quando afirma a relevância que tem o desenvolvimento das competências socioemocionais para os indivíduos enfrentarem as situações da vida contemporânea e destaca um conjunto de habilidades a serem dominadas pelos estudantes mediante experiências de aprendizagem, sejam estas formais ou informais, e que irão influenciar em diversos aspectos ao longo da vida do sujeito.

Nessa mesma linha, a Base Nacional Curricular (BNCC, 2018) enfatiza o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais constam as competências cognitivas e as socioemocionais, dentre elas, a empatia, a resiliência, a cooperação, o autocuidado, entre outras, cujo intuito é promover a formação integral dos estudantes ao longo da educação básica, mobilizando conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que serão fundamentais ao longo da trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

Para o construto do arcabouço da pesquisa, também somou-se conceitos relevantes para a compreensão do objeto de estudo, são eles: I) Gestão: Chiavenato (2014), Cunha, M., & Cardoso, C. (2019), Drucker (1975), Frigotto, G. (1984), Reis (2019); II) Gestão Escolar: Lourenço Filho, M. B. (2007), Paro (2005), Sander (2007), Teixeira (1997); III) Inteligências múltiplas - Gardner (1983, 1995) e IV) Inteligência Emocional - Goleman (1995, 1997, 2002), Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007), Mayer, J. D. (1999, 2001, 2005), Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997), Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002) isto é correntes antigas às novas teorias da Administração, dentre outros preceitos, seguidos pela gestão escolar, e a atenção a ser dada quanto a inteligência emocional que auxiliou a traçar uma relação histórica entre os modelos de gestão que ainda hoje buscam

atender as novas demandas sociais no entanto sem perder de vista as questões de ordem emocional.

Nessa linha, ao tratarmos da gestão realizamos diversos estudos: Chiavenato, (2014), Cunha et al. (2019) e Reis (2019) que nos apontou para os fundamentos dos modelos de gestão os quais foram influenciados por diversos momentos históricos pelos quais a humanidade passou e que interferiram nas diferentes formas de gestão escolar.

Desse modo, analisamos qual seria o papel da gestão junto aos professores na condução racional da organização, nesse contexto da organização educacional do século XXI, como uma sociedade complexa atravessando uma pandemia, com o professor assumindo um novo protagonismo, para dar continuidade às atividades escolares e por conseguinte necessitando ser cuidado pela equipe gestora quanto às emoções.

Diante do contexto emocional é relevante destacar o que Salovey e Caruso (2007, p. 23) apontam: “*emoções são importantes*”. Nesse aspecto reiteramos o esquema emocional proposto por estes mesmos autores que consiste em quatro habilidades: *identificar emoções, usar as emoções, compreender as emoções e administrar as emoções*. O que poderá favorecer a partir do domínio dessas habilidades pelos professores, ser encontrados novos caminhos que o ajudem quanto ao desenvolvimento das próprias emoções.

Em outro aspecto, na ampliação desse recorte do domínio das emoções trazemos um recorte sobre o que (Goleman, Boyatzis e McKee (2019, pp.59-60) apontam quanto às quatro dimensões da inteligência emocional: *autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações*, em que essas competências apresentam conjuntamente dezoito competências associadas.

Assim, o presente estudo inicia com um enquadramento teórico da temática em que o primeiro capítulo trata de uma abordagem histórica e conceitual acerca da gestão, desde os primórdios da sociedade até os dias de hoje, onde percebemos a atividade como crucial para a administração tanto de organizações como de pessoas, perpassando por momentos importantes como a Revolução Industrial, de onde saíram, ainda de maneira arcaica, os primeiros esboços das relações de trabalho, inicialmente permeadas pela precariedade.

São contempladas também neste capítulo importantes teorias da Administração: o Taylorismo, o Fayolismo e o Fordismo, princípios basilares para compreender a Administração enquanto ferramenta de gestão. Seguindo pelo primeiro capítulo, tem-se a aplicação da gestão à vida escolar e as formas como esta é vivenciada no desenrolar das atividades da escola e em seguida, disserta-se sobre os princípios da gestão burocrática, um modelo com base no formalismo para o desempenho de atividades e seus reflexos, ainda duradouros, na gestão escolar.

O segundo capítulo destacou as diversas formas de estruturação do trabalho na organização escolar, partindo do conceito de administração até a concepção de gestão escolar, cujos princípios foram alinhados historicamente com os pressupostos da teoria geral da administração até chegarmos à visão de gestão democrática e participativa.

Contempla-se também a figura do gestor escolar enquanto agente de transformação e de aplicação da Gestão Democrática, conceito este que permite a participação de todos os atores sociais envolvidos no desenvolvimento da educação prestada pela instituição. O capítulo encerra-se propondo uma reflexão a partir dos quatro pilares educacionais e a importância da aplicação destes também aos professores, a fim de propor uma ressignificação dos cuidados ao docente, a fim de formar profissionais aptos a lidar com toda sorte de intempéries que a vida educacional traz consigo.

Desse modo, trouxemos nessa primeira parte a visão da administração à gestão, com foco na gestão escolar e seguimos para o terceiro capítulo que tratou especificamente das questões socioemocionais, principalmente no ambiente educativo, com ênfase no professor e todo o investimento a ser dado quanto à promoção do bem-estar emocional desse profissional, principalmente neste alargamento das emoções diante do cenário pandêmico pelo SARS-Cov-2.

A primeira parte do trabalho termina com o terceiro capítulo que discorre sobre a inteligência emocional sob a ótica de Mayer (2005), Salovey e Caruso (2007), Baron(2006) e Goleman (2002, 2007, 2019), autores primordiais para a compreensão da temática. Investiga-se também sua relevância no ofício docente e no desempenho profissional do professor e em sua saúde e as competências socioemocionais a serem trabalhadas em prol do bem-estar psicológico dos docentes.

Na segunda parte, organizamos a metodologia, a qual faz parte do quarto capítulo e foi abordado metodologicamente esta investigação quanto aos objetivos, metodologias aplicadas, tipos de pesquisa, caracterização da amostra, a técnica quanto ao recolhimento de dados e os aspectos procedimentais.

No quinto capítulo, fizemos a análise e discussão dos resultados da investigação, à luz da revisão teórica anteriormente já referendados e com os resultados dos instrumentos aplicados, nos foi possível fazer algumas proposições e encaminhamentos que essencialmente passam pela formação continuada na área das competências emocionais dos professores e ainda por um plano de avaliação da equipe gestora quanto ao compromisso do mercado editorial na elaboração de uma proposta consistente também para os professores assim como já o fazem para os estudantes

Nas considerações finais, destacamos as conclusões pertinentes a este estudo e as proposições, a fim de que os professores tenham acesso a um programa socioemocional sistematizado.

1 PERCURSOS DA GESTÃO

Neste capítulo, será apresentada uma revisão sobre os fundamentos da Gestão que influenciaram e foram influenciados por diversos momentos históricos pelos quais a nossa civilização passou e que interferiram nas diferentes formas de gestão escolar.

1.1 HISTÓRIA E GESTÃO

Ao analisar o percurso histórico da humanidade, percebe-se que esse também passa pela história das organizações e como estas se entrelaçam com a nossa própria existência. Na realidade, é um fenômeno do poder inventivo do gênero humano, com o intuito de que as necessidades das pessoas sejam atendidas.

O fato é que, nesta contemporaneidade, tudo o que precisamos para nossa sobrevivência – sejam produtos, serviços, deslocamentos, tecnologia, conhecimento, entretenimento – é inventado, criado, projetado, produzido e lançado no mercado pelas organizações (Chiavenato, 2014). Nesse sentido, todas as possibilidades de desenvolvimento de cada sociedade e nação passam pelas organizações, sejam elas de distintas naturezas: industriais, comerciais, de saúde, educação, lazer, governamental, não governamental, de ordem lucrativa ou de compromisso social.

Para Chiavenato (2014), é importante haver um conjunto de ações com pessoas envolvidas em níveis hierárquicos, com distintas funções e responsabilidades de trabalho, o que caracteriza o quanto a gestão é essencial na condução racional de qualquer organização, estando à frente deste processo um grupo de gestores e colaboradores que planejam, organizam e conduzem, com o objetivo de que a organização venha a ter êxito naquilo a que se propôs a produzir ou a executar.

Muitos foram os precursores e os contributos das várias ciências para compreender a origem das organizações e como estas se estruturaram ao longo da história, apoiados em sistemas administrativos sofisticados, conforme apontam (Cunha, Rego & Cardoso, 2019), com gestores à frente dos empreendimentos a fim de prosseguirem em seus propósitos. Os sumérios, assírios, passando pelo Império Babilônico, o Antigo Egito, as Dinastias Chinesas, a Grécia Antiga e o Império Romano, realça Chiavenato (2014), ao considerar as adversidades na garantia da sobrevivência, das intempéries e limitações de recursos de cada época, todos estes povos deixaram vários contributos para a humanidade, com ideias sobre a concepção de Administração, mesmo que empiricamente.

Para Urwick (1976), apud Cunha *et al.* (2019), toda esta ancestralidade só corrobora para se compreender a ideia de que “organização e gestão são tão antigas quanto às sociedades humanas”, fato esse que, segundo Chiavenato (2014), ao se verificar a construção dos grandes empreendimentos que marcaram a história da humanidade, como as pirâmides do Egito e a muralha da China, fica evidenciada a necessidade de planejamento e de organização em cada etapa da execução, encabeçadas por pessoas em posições de liderança para que as metas traçadas fossem alcançadas.

Compreende-se que as organizações, ao se constituírem, têm como proposições a missão a que se destina e a respectiva visão diante do mercado, com os objetivos e metas estabelecidos. Para atingir o seu propósito, necessita de recursos materiais e humanos, formados por um grupo de pessoas cujos esforços são, sobretudo, na intenção de lograr êxito naquilo que fora planejado. Assim, grande parte das ações realizadas nas organizações é produzida e realizada por intermédio das pessoas (Préve, 2012).

Nesse sentido, para o funcionamento de uma organização, há de se ter em conjunto com os trabalhadores uma equipe gestora, o que se leva a compreender que a gestão é da essencialidade para que as organizações existam e cumpram seus propósitos perante a sociedade. Dessa forma, é necessário entender o surgimento das organizações como um sistema de criação política, resultantes de um longo processo civilizatório, sendo a Revolução Industrial a grande responsável pelo aparecimento da empresa e da gestão moderna, fenômeno esse ocorrido no final do século XVIII e que se estendeu ao longo do século XIX, chegando até o início do século XX, contribuindo para aceleradas e significativas mudanças no contexto político, econômico e social de toda a dinâmica da sociedade (Chiavenato, 2004).

Com o desenvolvimento das fábricas, houve a inovação com a técnica, a ampliação do trabalho segmentado e mecanizado. Tudo isso se tornou fundamental o “saber fazer” como aspecto diferencial no mercado de trabalho. Para atender as tendências modernas do mercado, cresceu a necessidade de trabalhadores que memorizassem a técnica e, assim como ler, escrever e contar, surgiu um modelo de educação para a classe operária conforme as necessidades das organizações, como comenta Tragtemberg (2018, p.184), “com o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu a necessidade da universalização da educação, que já não se constituía como ocupação ociosa, e sim uma fábrica de homens utilizáveis”.

1.2 A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUA INFLUÊNCIA NOS MODOS DE GESTÃO

A Revolução Industrial teve início na Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX e, logo após, em outros países, surgindo um novo modelo econômico com o enfraquecimento da produção artesanal em virtude da chegada do maquinário, com a produção manufatureira, o que possibilitou uma nova visão, no contexto econômico, da passagem do feudalismo para o capitalismo.

Segundo Chiavenato (2014), a produção industrial se desenvolveu em duas épocas distintas, sendo a primeira época com a entrada do carvão como fonte de energia e o ferro como principal matéria-prima. Na segunda época, com a potência da eletricidade, os derivados do petróleo e a instalação da máquina a vapor no processo de produção, ocorreu o crescimento significativo na industrialização, se estendendo rapidamente por toda a Europa e pelos Estados Unidos.

Mesmo diante das vantagens de produção, o processo de industrialização trouxe elevados custos para as pessoas, com condições de trabalho degradantes, pois tais condições não eram preocupantes para a maioria dos empregadores, conforme aponta Asthon (1977). O crescimento naquela época não era tão bem planejado, não havia o estabelecimento de critérios devidamente acordados, muito menos instalações adequadas. Com o processo migratório da vida no campo para os centros industriais, surgiu o fenômeno da urbanização, que era também sem planejamento, tal qual ocorreu nas indústrias.

Dessa forma, a produção artesanal familiar ficava inviabilizada de concorrer com a produção industrial que, ao descer os preços, o artesão ou se submetia à disciplina do trabalho que lhe era proposto ou se privava de suas necessidades básicas (Laslett, 1976). Eram homens, mulheres e crianças que trabalhavam nas fábricas até à exaustão, em longas jornadas de trabalho.

Assim, por conta das condições de trabalho, diversos setores da sociedade britânica, conforme apontam Cunha *et al.* (2019), começaram a contestar os modelos de produção vigente, partindo de movimentos sociais reformistas e destes, nasceu o movimento regenerador, liderado por Robert Owen e Jhon Fielden, que traziam para a gestão a visão de melhorias sociais a partir da regulamentação de alguns pequenos ganhos para a classe trabalhadora.

Nesse período, também buscou-se implementar um sistema de organização educacional para a classe trabalhadora, o que ocasionou muitas discussões sobre a educação dos trabalhadores tanto na economia como na política. Para Adam Smith (1723- 1790) os trabalhadores da manufatura não tinham tempo disponível para se dedicar à educação. Dessa forma, como representante da economia burguesa, ele sugeriu que os trabalhadores estudassem apenas o necessário, ou seja, aprendessem apenas a ler, escrever e a calcular, pois o Estado economizaria e poderia impor à população o que era mais significativo, aprender estabelecendo a base educativa conforme os interesses das organizações (Smith, 2009).

No entanto, ocorreram resistências significativas, incluindo dentre essas, os próprios trabalhadores, sendo que essa visão de educação era muito mais de interesse das organizações, para amenizar a insatisfação dos empregados. O mundo havia mudado drasticamente e até a classe trabalhadora começou a unir-se. Surgiu o primeiro declínio do movimento de melhoria industrial, pois os benefícios propostos não traziam melhorias significativas nas condições de trabalho.

Em seguida, ocorreu a Depressão de 1896 e as empresas que, aparentemente, apresentavam melhores condições passaram também por inúmeras dificuldades. Por outro lado, no início do século XX, havia uma nova corrente liderada por um grupo de engenheiros e mecânicos na América, que apresentavam uma nova concepção de gestão, idealizada por meio de uma teoria que se norteara por métodos de trabalho inovadores, a fim de acelerar a produtividade e evitar as perdas (Cunha *et al.* 2019).

Se de um lado a América investigava o trabalhador de forma individual quanto às habilidades e capacidades físicas, a fim de otimizar a produção, na Europa, Henry Fayol estava a ampliar os conceitos de Taylor ao trazer a ideia de trabalho em equipe e a ação multifacetada da administração, a partir de quatorze princípios gerais e a divisão da Administração em seis funções básicas, cujo objetivo era trazer uma estrutura organizacional para a empresa.

1.3 A GESTÃO CIENTÍFICA DE TAYLOR

A fim de que as fábricas viessem a operar com a máxima eficiência, o engenheiro norte americano, Frederick W. Taylor (1856-1915), estabeleceu a base da Gestão Moderna, trazendo para a sociedade o estudo da Administração como ciência, com o princípio da

Administração Científica. Um novo modelo de estruturação nas fábricas, com o surgimento de departamentos, controle de produção e qualidade.

Esse modelo serviu de referência para as estruturas organizacionais da época, o qual defendia a prática de divisão de trabalho que privilegiava ciclos de trabalho curtos e repetitivos, cabendo ao gestor traçar a melhor forma na execução de uma tarefa, selecionando os mais aptos, a fim de aumentar a produtividade de cada operário (Chiavenato, 2014). Segundo Reis (2019), a obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith, foi a referência inspiradora para Taylor, ao destacar alguns pressupostos os quais se utilizou para se fundamentar. No decorrer do tempo, novas visões foram chegando ao mundo das organizações, corroborando em vários pressupostos e modelos de gestão que se fazem presentes até os dias de hoje.

O modelo estrutural proposto por Taylor defendia que não era o esforço, mas o conhecimento de um determinado método que efetivava a eficiência na produção industrial. Para Drucker (1969, p. 255), apud Cunha *et al.* (2019), “Taylor é considerado o pai da Gestão Moderna, pois provocou uma verdadeira revolução no pensamento industrial de sua época ao observar toda a dinâmica no funcionamento de uma fábrica e criar meios para evitar o desperdício e aumentar a eficácia do trabalhador a partir de uma gestão científica”.

Segundo Weisbord (2011), apud Cunha *et al.* (2019), em Taylor, a demanda por homens competentes deveria ser realizada através do estabelecimento de metas, com as atividades divididas em partes, conforme as aptidões e as competências físicas de cada trabalhador que eram avaliadas pelo administrador. Também a partir de uma padronização e racionalização, com uma atenção criteriosa quanto à seleção, formação, cooperação e responsabilidade.

Por outro lado, eram propostas recompensas monetárias para os empregados que se empenhassem, pois, no seu entendimento, o homem trabalhava essencialmente motivado pelo dinheiro, *homo economicus*, conforme com os princípios de Adam Smith.

Taylor estruturou quatro princípios para a Administração Clássica, os quais ainda hoje são utilizados nas organizações: 1) o princípio do método científico para determinar a forma mais eficiente de execução do trabalho, regulando movimento e tempo, 2) o princípio da seleção científica, destacando os homens de primeira classe, no caso o trabalhador ideal para uma determinada função, 3) o princípio da formação e educação científica, com o treinamento dos trabalhadores para executar o trabalho de forma eficiente

e 4) o princípio da cooperação amigável, cuja premissa era monitorar o empregado para seguir todos os procedimentos propostos. Todos estes fins eram essenciais na visão da Administração Científica para o funcionamento eficiente e eficaz da empresa (Cunha *et al.* 2019).

O pensamento de Taylor ganhou notoriedade no universo das organizações e se tratando da escola enquanto uma organização, na perspectiva da Gestão Escolar na educação brasileira, a aplicação desses métodos ainda estão presentes em suas bases norteando as práticas, o que torna perceptível a fragmentação do ensino, desde o monitoramento dos planejamentos, passando pela autoridade hierárquica, divisão das disciplinas e pela a especialização dos saberes.

1.4 A GESTÃO CIENTÍFICA NO FORDISMO

A partir dos princípios de Taylor, em 1913, nos Estados Unidos, Henry Ford aplicou a técnica de divisão do trabalho por partes, selecionando os mais aptos para cada setor dentro da fabricação de automóveis, inovando com o desenvolvimento tecnológico da esteira rolante no processo de produção, aumentando o mercado de bens de consumo (Chiavenato, 2014). A visão inovadora de Ford possibilitou a execução de tarefas estandardizadas, com sistemas mecanizados de produção em massa e fábricas com linhas de montagem.

No entanto, conforme apontam Fleury e Vargas (1983, p. 26), “a linha de montagem tornou-se, assim, notável instrumento de intensificação do trabalho”, gerando maior capital às empresas, em virtude da produção em massa e propiciando maior consumo da população, pois à medida em que os custos da produção eram reduzidos, os artigos produzidos tornavam-se mais baratos.

Contudo, até então não se questionava a qualidade dos produtos. Essa estruturação organizacional do pensamento fordista foi tão impactante que, segundo Cunha *et al.* (2019, p. 113) levou à criação do modelo econômico Ford, cujo cerne evidenciava um “sistema de produção semiautomática, em linha de montagem, baseado em trabalho intensivo e dividido, articulado de forma mecânica.

Enquanto nos Estados Unidos a visão era mais voltada para a capacidade individual de produção do trabalhador, na Europa surgiam ideias sobre a estruturação nas organizações com visão mais sistêmica, trazendo aspectos relacionados à estrutura da

organização e às relações internas entre os diferentes órgãos que a constituíam (Reis, 2019). Dentre elas, destaca-se, na Europa, a teoria clássica de Fayol, a qual enfatiza que a visão administrativa é essencial dentro de uma gestão organizacional, conforme aponta Reis (2019), já que esta traz elementos de previsão de ações futuras.

Desse modo, a teoria clássica desse autor reconfigurou a abordagem de Taylor, substituindo a abordagem mais analítica por uma visão mais universal, a partir de quatorze princípios, conforme apontam Cunha *et al.*, (2019, pp.130-131): divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação do interesse do particular ao bem comum, remuneração do pessoal, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade de pessoal, iniciativa e espírito de equipe. Estes princípios procuravam sistematizar as ações do gestor em múltiplas faces, devendo considerar seis funções básicas pelas quais a organização deveria ser dividida, a destacar: administrativa, comercial, técnica, financeira, contabilidade, recursos, coordenação e o comando do trabalho a desenvolver (Cunha *et al.*, 2019).

Todas essas ações tinham em vista a implementação de planos, com olhar atento ao controle, comparando os objetivos traçados e os resultados que foram obtidos, já que o objetivo final era que tudo o fosse realizado com a máxima eficiência. Para Cunha *et al.* (2019) com estes princípios, Fayol tinha como objetivo ampliar a racionalização organizacional a partir dos cargos superiores, o que era o oposto de Taylor, que procura racionalizar justamente com os cargos mais baixos.

Esse modelo de linha de montagem com os princípios tayloristas e fordistas foi difundido por muito tempo em setores de produção das organizações. No entanto, o desafio estava em educar/treinar o trabalhador para este sistema padronizado, o que exigiria uma educação disciplinadora que estabelecesse os comportamentos adequados quanto às condições de produção estabelecidas, já que cada movimento do trabalhador era transformado em produção.

Nessa visão de comportamento adequado *versus* movimento, Kuenzer (2000, p. 36) reflete sobre a intenção da formação escolar e seus contributos para este fim: “[...] Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência”.

Esse modelo de gestão científica das fábricas influenciou as organizações educativas, caracterizando o que Lima (1994) denomina de “*taylorização do trabalho educativo institucionalizado*”. Nesse sentido, a organização escolar incorpora os mesmos métodos estabelecidos por Taylor, Ford e Fayol, tais como: centralização do poder, racionalização, parcelamento do trabalho, disciplina, autoridade, produção em massa, unidade de comando e unidade de direção

1.5 A INFLUÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA NA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Quando se trata das influências de Taylor e Ford nos modelos da Administração Científica na esfera da Gestão Escolar, nota-se que muitos desses princípios estão presentes no contexto da organização escolar caracterizados pela racionalização, planejamento, formalização, mecanização dos métodos de aprendizagem potencializados pelo treino e memória, divisão hierárquica com os papéis bem definidos, controle estabelecido quanto ao tempo de cada aula, centralização do poder pelo administrador escolar, parcelamento do trabalho pedagógico com divisão de tarefas e atividades especializadas, rigidez das leis e regulamentos, metas de aprendizagem que são estandardizadas para todas as escolas, desconsiderando as peculiaridades sócio-históricas de um país de dimensão continental como o Brasil e propostas de programas educativos para o desenvolvimento em massa, muitas vezes sem pesquisas e planejamento adequados, culminando em programas fragmentados que não atingem os objetivos propostos.

Em relação àqueles que exercem cargos de gestão, no caso os profissionais que estão na escola em cargos acima dos professores, lhes cabe selecionar racionalmente cada etapa do conteúdo a ser estudado no decorrer do ano, orientando o professor quanto a divisão desses conteúdos a serem ministrados em cada aula, cujo tempo é cronometrado em cinquenta minutos, em nível de ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, Frigotto (1984, p. 169) destaca: “são eles que “pensam, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida”.

Quanto ao professor, sua tarefa é de executar em sala de aula os planejamentos previamente formulados, com conteúdos selecionados e organizados sequencialmente, sendo que nesta mesma linha seguem os critérios do processo avaliativo, que segundo

Kuenzer (2000, p. 36): “tem por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados”, ou seja, espera-se que o aluno memorize e reproduza os conteúdos estudados.

Com a divisão dos alunos por faixa etária, desde a educação infantil há a organização das salas por série. Na organização escolar privada é comum as salas especiais de aprendizagem a partir da 5ª série, a fim de preparar os alunos de maior capacidade cognitiva para as avaliações externas dentro do Brasil e no mundo, o que remete aos princípios do Taylorismo ao selecionar os empregados mais aptos para determinadas funções.

A carga horária é estabelecida com as disciplinas e seus respectivos dias, assim como a compartimentalização dos saberes. De acordo com Barroso (2001, p. 98): “A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num padrão” a qual é estruturada para departamentalizar o serviço dos professores, os saberes e o próprio espaço escolar.

Com base em Fayol (1947) a função administrativa na organização escolar passa pela supervisão, acompanhamento e pesquisa, cujo padrão segue os mesmos princípios da Administração Empresarial, tendo em vista direção e controle, em que o papel do professor é ensinar o que já fora estabelecido para aquela série e que em determinado tempo, o aluno deve aprender.

Esses modelos propostos por Taylor, Ford e Fayol de forma verticalizada difundiram-se rapidamente, refletindo consideravelmente na educação brasileira, diante de um ideal de progresso para a sociedade, contudo, sem a autonomia do professor, o que leva a comprometer por vezes o seu estado emocional e também o dos alunos. Diante desse contexto, nota-se que professor e o aluno não são vistos como sujeitos de emoções e relações e conforme aponta Ribeiro (1986), a base das relações humanas nas instituições escolares é a colaboração. Dessa forma, um trabalho que se estabelece pela autoridade e pelo poder para se fazer obedecer poderá ficar comprometido quanto aos resultados de aprendizagem.

1.6 O MODELO DA GESTÃO BUROCRÁTICA

A partir da década de 40, a sociedade passou por mudanças significativas e, junto aos avanços da época, as empresas também cresceram exponencialmente. Neste cenário de crescimento, a teoria das estruturas de Fayol tornou-se obsoleta, em virtude das complexidades das grandes organizações. Por outro lado, os administradores dos Estados

Unidos perceberam que as empresas, apesar de todo o crescimento, eram administradas com base em visões pessoais. Dessa forma, a teoria da administração burocrática contribuiu para retirar a visão empírica e trazer procedimentos planejados, organizados e estruturados (Reis, 2019).

Assim, diante dessas novas demandas, em virtude das complexidades das empresas, os estudos da Sociologia Burocrática de Max Weber, ainda escritos no século XIX na Alemanha, são disseminados na América. Para Tragtemberg (2006), Weber viu na burocracia um domínio de poder, cujo intuito era estruturar um novo modelo de gestão para que a organização, dentro de alguns princípios, cada vez mais se fortalecesse.

Esse modelo das organizações europeias estudadas por Weber, segundo Reis (2019, p. 32) “descrevia uma forma ideal de organização e enfatizavam a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência”, sendo denominada de Teoria da Burocracia, cuja descrição foi dada em seis dimensões: hierarquia da autoridade, competência profissional, regulamentação, comunicações formalizadas, divisão do trabalho e impessoalidade.

Para Tragtemberg (2006) a burocracia representa formalismo com a existência de normas escritas que devem ser obedecidas em um nível hierárquico de autoridade, com divisão horizontal e vertical de trabalho, onde todos os cargos se submetem a diferentes níveis, disponibilizados por meio de regras, normas e técnicas, em que cada ocupante deve seguir o modelo burocrático estabelecido, sendo os procedimentos e a rotina standardizados de acordo com os padrões estabelecidos pela empresa e nesse formato devem acontecer as proposições avaliativas, focadas em resultados, conforme o que foi estabelecido como meta.

Considera-se que os pressupostos da gestão burocrática estudados por Weber foram a grande fonte inspiradora quanto aos estudos da organização administrativa, principalmente aquelas sob o controle do Estado e sobretudo, após a 2ª Guerra Mundial, em que essas concepções assumiram o modelo ideal para a gestão burocrática.

Tal modelo conduzia a formulação de um aparato administrativo estatal que primava por processos rígidos conduzidos por trabalhadores especializados para determinados cargos (Tragtemberg, 2006). Quando se trata do modelo brasileiro da burocracia estudada por Weber dentro das empresas públicas, Pereira (2003, p. 28) destaca

que: “A burocracia atenta para os processos, sem considerar a alta ineficiência envolvida, porque acredita que este seja o modo mais seguro de evitar o nepotismo e a corrupção.

Os controles são preventivos, vêm a priori. Entende, além disso, que punir os desvios é sempre difícil, para não dizer impossível; prefere, pois, prevenir. A rigor, uma vez que sua ação não tem objetivos claros – definir indicadores de desempenho para as agências estatais é tarefa extremamente difícil –, não tem alternativa senão controlar os procedimentos”.

Na realidade, a visão burocrática dentro das organizações públicas brasileiras tem o controle das ações do gestor, hierarquizando os cargos, controlando e estabelecendo os formalismos quanto ao modo de proceder administrativamente. Não considera as pessoas, apenas determina que elas desenvolvam as suas respectivas funções, conforme a divisão do trabalho proposto, o que caracteriza a dimensão da impessoalidade, conforme destaca Reis (2019, p. 33): “A ênfase incide nos cargos e não nos trabalhadores, evitando envolvimento com pessoas e preferências pessoais, para assegurar a continuidade, independente de rotatividade do pessoal”

Essa impessoalidade, a qual o administrador é orientado a utilizar junto à racionalidade estabelece uma relação de regra e obediência, pois o que está em jogo é o produto final, com as metas alcançadas. Essa proposta de hierarquização exige uma gestão altamente diretiva, planejada e focada para atingir seus fins e cujo poder de autoridade é fundamental tanto na horizontalidade como na verticalidade, conforme as competências previamente estabelecidas, o que torna claro que cada departamento tem suas respectivas funções.

Desse modo, o gestor burocrático desempenha sua função controlando os processos administrativos, estabelecendo seu poder e ordem, a fim de que as metas planejadas sejam exitosas e se transformem em sucesso e crescimento para a organização (Tavares, Azevedo & Morais, 2014).

1.7 O MODELO BUROCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O modelo burocrático proposto à escola brasileira alcança a gestão em sua totalidade, isto é, desde a esfera administrativa até a pedagógica, com uma ação de controle em conformidade ao modelo já instalado nas organizações capitalistas, principalmente a

partir de 1930 com a presença do Estado Novo, com ênfase nos regulamentos e normas, a fim de controlar a organização escolar, conforme aponta Sander (2007, p. 27-28), “a efervescência política e intelectual que marcou o começo do século XX – desde a 1ª Guerra Mundial até a Revolução de 1930, passando pela Grande Depressão no final da década de 1920 – manifestou-se também no setor público e na educação, dando início a numerosos movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação.

No campo da educação, essa efervescência intelectual se materializou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no Rio de Janeiro. A partir de então, a pedagogia tradicional daria crescente espaço à pedagogia nova, o que ocasionou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em conformidade ao estabelecido no âmbito legal, a organização escolar do Brasil passa a ser estruturada e regulamentada por normas rígidas, em que os pressupostos da burocratização são claramente percebidos, fazendo valer a racionalidade alinhada em todo o processo pedagógico e administrativo. Nessa perspectiva, vê-se instaladas a departamentalização e as funções especializadas no interior da escola, em que os grupos são divididos para determinados ofícios.

Assim, haverá pessoas responsáveis em propor teoricamente o ensino, um pequeno grupo de gestores com a função de controlar os processos administrativos e pedagógicos e os professores ficarão com a responsabilidade de realizar as aulas, o que só caracteriza a influência e a personificação do modelo burocrático. Sobre domínio e influência, Thurler (2001, p. 28) destaca o poder da lógica burocrática na educação, ao mencionar que:

A lógica burocrática é fortemente interiorizada pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles percebem seu papel, seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança e os mecanismos de controle. Na maioria dos casos, esse modo de organização foi de tal maneira absorvido que a mais forte tendência consiste em confundi-la com a escola: os atores não imaginam poder funcionar de outro modo.

É fato que muitas organizações educativas norteiam suas ações conforme os princípios burocráticos, com um modelo rígido de organização e conforme as regulamentações estabelecidas, desde as instâncias maiores do poder do Estado. Há toda

uma estrutura com divisão de departamentos, onde o saber é proposto em partes, com a divisão de disciplinas e com a seleção de profissionais especializados para determinados fins, devendo cada um cumprir o que foi estabelecido de forma competente, o que caracteriza a pedagogia pragmática, ao oferecer soluções técnicas para resolver os problemas educacionais de natureza complexa, cabendo à gestão escolar e à figura do diretor a resolução desses problemas, pois ele é o possuidor do controle para a tomada de decisões.

Assim, o gestor educacional, na pessoa do diretor escolar, faz cumprir as normas, regulamentos e técnicas que irão nortear toda a dinâmica da escola e cabe à figura do professor cumprir o que foi estabelecido. Dessa forma, a hierarquização deve ser respeitada visando a racionalidade, que deve ser exercida de forma impessoal. Segundo Thurler (2001, p. 28) esse formato de hierarquização no processo de burocratização:

Racionaliza o trabalho com base em procedimentos padronizados, decididos pelas autoridades ou prescritos por especialistas; permite aos professores concentrarem-se no trabalho pedagógico em classe, sem ter de se preocupar com problemas administrativos; define de maneira clara e estável as tarefas de uns e de outros, o que permite eximir-se do reajustamento constante que seria exigido por uma análise aprofundada das relações entre as necessidades e os recursos. Protege a totalidade dos atores, definindo claramente as margens de manobra de cada um, o que coloca um freio nas tentativas de tomada de poder daqueles que não possuem autoridade formal; protege os direitos de uns e de outros e permite decidir em caso de conflito (Thurler, 2001, p. 28).

Portanto, se entende que a perspectiva burocrática na organização escolar a grosso modo não fornece autonomia ao professor para poder criar e agregar novas metodologias, o que poderá comprometer a qualidade do ensino e por conseguinte a aprendizagem. Muito embora os burocratas tenham suas crenças sedimentadas na concepção de que, se as ações regulamentadas forem cumpridas com ordem, disciplina e competência profissional, haverá maior eficiência nos resultados.

Segundo (Reis 2019), “para Weber, eficiência é a adequação dos meios aos fins em vista”. Nesse sentido, há uma visão pragmática no intuito de solucionar os problemas da organização por meio da verticalização dos comandos, em que os detentores dos cargos mais altos estabelecem as proposições. Dessa forma, segundo Lück (2002) acaba por estabelecer seu poder e ordem, legitimando sua posição no trabalho.

É inquestionável que o modelo da gestão burocrática até hoje ainda está impregnado no processo histórico cultural de muitas organizações e, especialmente, quando se trata da organização escolar. Contudo, é fato que a teoria burocrática não responde em tempo hábil à velocidade de um mundo que está em constante processo de transformação, sendo o lado humano nas suas relações com o outro, o grande diferencial que poderá gerar eficiência e produtividade para as empresas.

2 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo versará sobre as formas de estruturação do trabalho na organização escolar, partindo do conceito de Administração até a concepção de Gestão Escolar, cujos princípios estão alinhados historicamente aos pressupostos da Teoria Geral da Administração, a partir do pensamento de Taylor e seus seguidores, já discutidos no capítulo 1.

2.1 VISÃO HISTÓRICA

Considera-se que os campos da Administração e Gestão e os conceitos a eles associados estão fortemente influenciados pela história das organizações e por seus modos de fazer. As palavras Administração e Gestão, historicamente, têm um percurso muito próximo quanto ao uso, seja pelo senso comum compartilhado pelas pessoas que muitas vezes as usam como sinonímia, seja no cotidiano de algumas organizações. No entanto, para discutir esses termos, é importante entender se de fato eles estão correlacionados, principalmente no âmbito da organização escolar.

Segundo Ferreira (1997), não há clareza na definição dos termos em diversas línguas, no entanto, a origem dessas palavras é o latim, por isso estão presentes em muitos idiomas. Com relação ao significado, Trewata (1997) considera que o termo *administração* está vinculado à administração do bem público, quando, ainda nos primórdios, o poder administrativo dos grandes feitos era realizado pelos exércitos, pela igreja ou até mesmo na visão dos filósofos da Grécia clássica, cujos estudos foram sobre as organizações estatais. Nessa concepção, ficaria a gestão para as organizações privadas.

Para Drucker (1975) a origem da palavra *management* surgiu no final do século XIX e início do século XX, e *administration*, vinculada à Grécia antiga, portanto, para ele, não faz sentido ficar diferenciando quanto ao modelo de capital, se é público ou privado. Nessa mesma linha, Fayol (1985) aponta para a administração no que diz respeito à gestão das organizações em que repousa o conceito de sistema, sendo para ele *management* ou administração um conceito só, pois as situações ocorridas nos contextos administrativos são comuns a todas as empresas, independente do segmento, do capital, do produto que venha a produzir ou do serviço a prestar.

Contudo, na organização escolar brasileira, há períodos históricos em que os termos administração e gestão foram usados com concepções distintas. Quanto aos pressupostos que levaram à estruturação da administração escolar, têm em suas bases as influências da Teoria Geral da Administração, com os princípios do Taylorismo e do Fayolismo. O início se deu por Bobbit (1913), quando este escreveu um artigo em que destacava as teorias de Taylor para a administração escolar e enfatizava quanto às competências do diretor escolar como identificador e difusor das tarefas relacionadas a cada ofício dentro da organização escolar (Zung, 1984).

Para Bobbit (1913, pp. 7-8) apud, Barroso (1995) “os diretores e os supervisores devem fornecer aos trabalhadores instruções detalhadas acerca do trabalho que deve ser feito, os *standards* que devem ser atingidos, os métodos a serem utilizados e os materiais”. Tal concepção, até hoje, tem suas marcas na organização escolar, principalmente no que tange à educação infantil e às séries iniciais de ensino fundamental, visto que é comum a coordenação escolar estabelecer para o professor o que deve ser ensinado no decorrer de determinada semana e mês e os recursos que estarão disponíveis para a execução.

Na busca pelo modelo da Administração Científica, Bobbit (1913) apud Silva (2010, p. 24), tinha como foco a padronização, pois, para ele, “o estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aço”. Nesse sentido, Bobbit apoiou-se nos padrões para a produção, como fizera Taylor para as ferrovias com as medidas-padrão, a qual chegou à constatação, conforme ele mesmo aponta. Ainda conforme Bobbit (1913) apud Kliebard, (2011, p. 11):

A professora de terceira série deveria chegar a obter de seus alunos uma média de 26 combinações (aritméticas) corretas por minuto. A professora de quarta série tem a tarefa de, durante o ano em que esses mesmos alunos estão sob sua responsabilidade, aumentar a capacidade para somar que eles possuem, passando de uma média de 26 combinações por minuto a uma média de 34 combinações por minuto. Se ela não conseguir que eles atinjam o padrão de 34, é porque falhou no cumprimento de seus deveres na mesma proporção do déficit; e não há mal algum se ela conseguir que eles ultrapassem o padrão estabelecido de 34 combinações.

Fica claro que Bobbit (1913) tinha como proposição um sistema educacional que se organizasse no mesmo formato da racionalidade fabril, seguindo a padronização da Administração Científica de Taylor.

Para Silva (2010), Bobbit via nesse sistema as melhores estratégias pelas quais poderia obter os melhores resultados a partir de métodos, pelos quais, mais tarde, avaliaria se os objetivos de fato foram alcançados. O que fica evidenciado é que a responsabilidade era totalmente do professor caso a aprendizagem do estudante não ocorresse, pois não eram levados em conta outros aspectos, tais como a história de vida, o contexto sociocultural, quiçá o emocional do estudante, fatores esses também primordiais para a efetivação da aprendizagem.

Foi somente na década de 70, conforme realça Bush & Coleman (2000), que se começou a pensar nas especificidades da Administração voltadas para a esfera educacional, a fim de atender as peculiaridades da educação. Nesse sentido, Bush (1995, p.7-9) elencou as diferenças quando se trata da Gestão Escolar, em que, para ele, as particularidades ocorrem nos seguintes aspectos:

Definição dos objetivos é mais difícil; é muito difícil saber se os objetivos definidos foram alcançados; ter crianças e jovens como clientes e matéria-prima é um processo assente em relações humanas; os gestores e os professores têm a mesma formação de base, com valores, práticas e experiências comuns; a relação professor-aluno não se compara à de profissional-cliente; o processo de decisão envolve diretamente diversos grupos de influência externos; os gestores têm pouco tempo para essa função, Os professores são professores em primeiro lugar e gestores quando têm tempo para isso (Bush, 1995, pp.7-9).

É fato que as teorias da administração escolar tiveram como base as teorias da Administração Geral, contudo é bem sabido que há especificidades quando se trata de educação, pois o que está em jogo como produto final é a aprendizagem, que, por conseguinte, propiciará a transformação humana. Desse modo, implica uma capacidade de análise crítica para entender as especificidades de cada segmento, principalmente na educação básica, que atende a faixa etária que vai da primeira infância à fase adulta, com todas as peculiaridades de cada realidade, que vão desde o contexto histórico, ao social, ao emocional e cultural.

Assim, deve-se considerar o que poderá ser apropriado ou não, da Administração Geral, para se aplicar na organização escolar. Nessa perspectiva não se deve apenas repetir o mesmo modelo, sem nenhuma análise da realidade que se insere a organização escolar com todos os seus atores.

Nessa linha, corrobora-se com Bush (1995, p.10, apud Baldrige, et al.), ao refletir que “as teorias tradicionais de administração não podem ser aplicadas às instituições educacionais sem que se considere cuidadosamente se vão resultar bem naquele contexto acadêmico único”, fato que leva à compreensão de que não basta fazer a transposição, há que se pensar no que é adequado ou não, em virtude de cada contexto, de cada história.

2.2 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, os primórdios da Administração Escolar enquanto ciência passam pelo Taylorismo e pelo Fayolismo, a partir da década de 30, quando a sociedade brasileira começava a crescer no processo de industrialização. Nessa época, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), mais da metade da população acima de 15 anos não era alfabetizada, conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1: **Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil anos 1900/2010.**

População de 15 anos ou mais			
Ano	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016).

Observa-se que o analfabetismo tem nas marcas históricas um processo excludente na perspectiva de letramento, quando se constata, em várias décadas, índices alarmantes de pessoas analfabetas, cujas disparidades permanecem até os dias de hoje. Para se ter uma ideia, em 2019, 6,6% da população de 15 anos ou mais continuava analfabeta, conforme aponta o IBGE (2020), mostrando que a erradicação do analfabetismo continua sendo um desafio a ser solucionado no Brasil.

No entanto, foi na década de 30 que a população rural começou a chegar às cidades em virtude do crescimento industrial e das oportunidades de emprego que pareciam atrativas. O modelo de educação tradicional era para poucos e já sinalizara o fracasso escolar quando se tratava da educação do proletariado, que, por sua vez, necessitaria de um mínimo de qualificação para o ingresso nas fábricas.

Era necessária a proposição de novas perspectivas no campo da educação e nesse intuito, um grupo de intelectuais vislumbrou novos caminhos com os princípios da Escola Nova, cujas influências passavam pelo pensamento do norte-americano Jhon Dewey. Dentre os intelectuais que participaram desse movimento, estavam José Querino Ribeiro, Antônio de Arruda Carneiro Leão, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros educadores.

O movimento da Escola Nova, mobilizado por esses intelectuais, trazia em sua essência os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos, comprometida em possibilitar novos caminhos para a educação, cujo modelo de pedagogia tradicional era questionado.

Em contrapartida, a Igreja Católica seguia firme com uma visão mais conservadora, se opondo às reformulações e em defesa de seus interesses de uma escola elitista e privada. Essas duas perspectivas polarizaram o tradicionalismo pedagógico, cujos interesses geraram diversas disputas. Em 1932, Fernando de Azevedo, juntamente com os educadores *escolanovistas*, apresentou o Plano de Reconstrução Nacional em defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória, com o intuito de se efetivar um plano nacional de educação (Andreotti, 2006).

No manifesto dos escolanovistas, segundo Andreotti (2006), foi colocada em pauta a relevância da formação e qualificação dos profissionais da educação em virtude de todo o contexto limitante, o qual evidenciava a necessidade da aplicação de métodos que pudessem contribuir para solucionar a ineficiência do sistema educacional, que, por sua vez, também passava pela administração escolar.

Diante das necessidades de mudanças, o Manifesto em seus posicionamentos destacava que: “Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura” (Manifesto dos Pioneiros, 1932). Nesse aspecto, era urgente a qualificação dos

professores e, por conseguinte, a profissionalização dos administradores escolares para que o processo educativo se consolidasse.

Assim, o Manifesto propôs a necessidade quanto às “medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional” (Manifesto dos Pioneiros, 1932).

É fato que estes ideais eram resultados do que já estava a ocorrer no contexto econômico, político e social na transição do século XIX para o século XX, com a Revolução industrial e seus desdobramentos tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, o que exigia uma nova visão de Educação, a fim de atender as novas demandas da sociedade capitalista. Nesse sentido, tais fatores foram vitais para se alinhar o pensamento da racionalidade pedagógica, ajustando as peculiaridades individuais e sociais com as novas demandas do mundo do trabalho, a fim de atender todo o sistema (Drabach, 2013).

O desafio para a Administração Escolar era encontrar pressupostos, com os quais fosse possível alcançar a cientificidade para o campo da educação, possibilitar o maior acesso de crianças, jovens e adultos, ampliar o número de vagas nas escolas, já que o número de analfabetos era alarmante e colocava o Brasil em desvantagem em relação aos países em desenvolvimento.

Para Giorgi (1992, p. 56), tal contexto evidenciava uma situação constrangedora para o Brasil e sua superação era de urgência, pois “colocaria o país *pari passu* com o mundo desenvolvido, seja porque aumentaria o número de votantes, seja porque alguns grupos populares já haviam compreendido a alfabetização como instrumento político”.

Nesse sentido, o jovem e o adulto deveriam estar alfabetizados para além do domínio de um código. Era indispensável a inserção desses sujeitos na vida social, cultural e econômica, a fim de favorecer o agir e o participar politicamente em uma nova perspectiva de cidadania. No entanto, não era esse o interesse da política de Estado.

Romper com aquilo que Paulo Freire (1997, p.25) chamara de “analfabeto político, que sente a impotência diante de um mundo alienado e alienante”. Mas se ter homens e mulheres como seres de presença no mundo. Sujeitos letrados com inteligência crítica, que sejam capazes de intervir no mundo e na realidade (Paulo Freire, 1997).

Assim, diante dos vários desafios da Educação, a começar pelos altos índices de analfabetismo e a sistematização das funções do administrador escolar, era necessário conceber a Administração Escolar à luz da ciência, valendo-se de pressupostos teóricos da Administração Científica.

No entanto, nesse período, segundo Drabach (2009, p.19), tais mudanças só foram possíveis em virtude da “[...] criação da cadeira de Administração Escolar na Universidade de São Paulo (USP) e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, sendo Roldão Lopes Barros o primeiro cátedra para a referida disciplina. Diante do contexto do capitalismo em ascensão, esse mestre trouxe as ideias de Henry Fayol para a Administração Escolar.

Nesse contexto, Querino Ribeiro (1938), que foi aluno de Roldão Lopes, sistematizou as ideias de Fayol e fez os primeiros escritos para a Administração Escolar. Nessa linha de pensamento, outros colaboradores, tais como Carneiro Leão, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, inauguraram um novo pensamento para a Educação Brasileira em consonância com os pensamentos de Dewey (1930), o que mais tarde ficaria conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cujo eixo norteador se inspirava nos princípios escolanovistas (Drabach, 2009).

2.3 A INFLUÊNCIA DOS ESCOLANOVISTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Aqui, disserta-se sobre os escolanovistas brasileiros, cujos princípios teóricos foram importantes para compreender as primeiras lições sobre Administração Escolar nas escolas brasileiras e suas contribuições para o rompimento de uma educação tradicional e de acesso limitante.

A Escola Nova foi um movimento que trouxe novas perspectivas para o ensino e aprendizagem, partindo da crítica à pedagogia tradicional e a todos os percalços que comprometera a educação. Foram amplamente difundidos no Brasil os ideários escolanovistas que se nortearam pelo pensamento de John Dewey.

Os pioneiristas brasileiros argumentavam e defendiam que a essência das dificuldades da educação brasileira acontecia pela falta “do espírito filosófico e científico e a resolução para os problemas da administração escolar” (Manifesto, 1932).

Somente nessa perspectiva, seria possível corrigir as distorções para se ter uma escola mais equânime e de qualidade, capaz de erradicar o analfabetismo. Nesse sentido, também passava por questões da Administração Escolar, que, por sua vez, também era de total controle.

Segundo Vidal (2013, p. 582) [...], a Escola Nova, particularmente no Brasil, assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público. Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova se tornou um investimento de Estado”. O que só reforça a ideia do poder público nesta função de domínio e poder, o que acabara por também reforçar esta ideia para o administrador escolar.

2.3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE QUERINO RIBEIRO PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* (1935), de Querino Ribeiro, foi o marco brasileiro para o embasamento das formas de estruturação e organização da Administração Escolar (Souza, 2006). Na visão de Ribeiro, a teoria da deve dar suporte para as atividades da escola, cujas bases passam pela filosofia da educação, política da educação e ciências correlatas ao processo educativo. Para esse autor, o grande desafio estava em obter resultados positivos na aprendizagem, em função das novas demandas do desenvolvimento econômico do Brasil (Drabach, 2009).

Partindo dessa premissa, Ribeiro (1986, p. 30) acreditava que “a Administração Escolar atuava como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deveria caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito”. Essa integração da escola entre os vários atores escolares seria a premissa determinante para o êxito das ações, mesmo diante de toda a complexidade e dos mais variados pensares que fazem parte da estrutura escolar. Assim, seguindo os princípios da teoria da Administração Científica de Henry Fayol, Ribeiro (198, p. 93) adéqua-os para a Administração Escolar, pois, para ele, “os elementos são comuns a qualquer espécie de empresa e encontram-se também na empresa escolar”.

No tocante aos quatorze princípios estabelecidos por Fayol no modelo de administração científica, Ribeiro (1986) menciona que estes podem ser adotados para a Administração Escolar, contudo com algumas ressalvas das especificidades que são da escola, conforme ele aponta:

Os princípios da divisão do trabalho, da autoridade e responsabilidade, das unidades de programma, direcção e commando, e da remuneração e estabilidade do pessoal, apresentam-se na empresa escolar sob um aspecto diferente daquelle com que se mostra nas indústrias, respectivamente pelas seguintes razões: não se permite a um professor, desinteressar-se das operações realizadas por outro; a natureza do proprio trabalho escolar e a forma differente de preenchimento dos quadros sociaes; as concepções diversas sobre a função da escola; a dificuldade para estabelecer um critério de justa remuneração e a diversidade de localização dos maiores movimentos de agente” (Ribeiro, 1953, pp.104-105).

Quando se trata do princípio da divisão de trabalho, Ribeiro (1986, p.136) destaca que essa divisão pode ser aplicada na administração escolar da mesma forma que é realizada pela administração de empresas, com “os mesmos resultados de se conseguir as melhores execuções das tarefas”. Tal concepção ainda hoje se faz presente, seja na divisão do horário escolar, seja na divisão das disciplinas. No entanto, deve-se atentar para o fato de que a natureza do produto final de uma fábrica é completamente diferente da escola, cujo produto final é a aprendizagem do estudante.

2.3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE CARNEIRO LEÃO

Seguindo nesse movimento e alinhado com os princípios do Fayolismo, surge, após Querino Ribeiro, o educador Carneiro Leão (1945), que via neste modelo uma referência que poderia ser aplicado a Administração Escolar.

Para Leão (1945), era necessário que as escolas tivessem uma administração mais atualizada, pois entendia que a Administração Escolar tem suas complexidades e necessitava de cientificidade.

Nesse sentido, Leão (1945, p.154) entende que “A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas”. E assim, mais uma vez, se reforça a mesma concepção, pois acreditava-se que se algo dá resultados para os administradores de empresas, poderá também trazer resultados para a escola, sem nenhuma identidade ou

atenção quanto às particularidades, sobretudo na organização escolar na perspectiva da garantia da aprendizagem.

Nessa linha, Carneiro Leão (1945) readequou as cinco funções básicas da empresa, apontadas pela teoria de Fayol, a fim de serem vivenciadas na Administração Escolar. Nesse caso, o executor seria o diretor da educação, pois, para esse autor, é na atuação desse dirigente que se fortalece a formação de novas vidas, ajudando-as a progredir em vários aspectos, estendendo-se à comunidade educativa como um todo, já que ele é o grande líder e árbitro das grandes decisões.

Assim, a primeira operação desse diretor seria a **operação técnica**, cujas demandas seriam “a distribuição, a produção e a transformação”, que estariam voltadas para a seleção de pessoal, a produção de material e as transformações necessárias para o melhor aprendizado. Adiante, a **operação financeira**, que preparariam o orçamento necessário para a devida efetivação do trabalho escolar. Já a **operação de segurança** refere-se ao cuidado com a tranquilidade dos professores e alunos e todos os cuidados nos utilitários e bens existentes na escola.

A **operação de contabilidade** corresponderia ao controle de material, ou seja, o que tinha e o que era necessário adquirir dentro do orçamento estabelecido. A **operação administrativa** tem como foco a capacidade de prover, organizar e estruturar, sem dar a ideia de que estava regulando todas as ações (Leão, 1945). Observa-se que o diretor de educação, na realidade, era um controlador tal qual se observava no nível hierárquico de Taylor e Fayol, cujas decisões eram sempre de cima para baixo, neste caso o Fayolismo.

Com essa estruturação, Marinho (2014) considera que, para Carneiro Leão, o diretor da educação era o cargo de maior poder e necessitaria ser competente em áreas distintas que vão desde a seleção de pessoas, definição do local adequado para a construção das escolas e a administração das finanças. Nessa atuação, este diretor passaria a assumir na hierarquia da administração escolar o nível mais elevado da estrutura, pois é ele o protagonista de toda a dinâmica das decisões educacionais, devendo ser altamente letrado e experiente, conhecendo as áreas técnicas e administrativas, o contexto sócio-histórico do aluno e da realidade na qual está inserido, assim como as teorias da Filosofia, Psicologia e Sociologia Educacional, a fim de promover estratégias administrativas adequadas, conforme as necessidades educativas (Drabach, 2009).

Quando se trata do diretor escolar, cargo esse abaixo do diretor da educação, Leão (1945) defende que, nesta função, esse diretor deve ter uma visão administrativo-pedagógica, ampliando seu olhar de educador, ao destacar: “Ele não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (Leão, 1945, p. 167). Assim, de acordo com Leão (1953, pp.107-109), a figura do diretor escolar era a de um defensor do Estado, quando afirma:

Com o conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador, o diretor defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera com inteligência e lealdade. [...] Sua ação não se limita, porém, à administração, ela é também de orientação ou de cooperação como o orientador. Em qualquer dos casos é preciosa e indispensável. [...] É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade (Leão,1953, pp.107-109).

Essa ideia do diretor enquanto defensor da política educacional corrobora com a intenção de que o administrador escolar, na pessoa do diretor, era o responsável por todas as diretrizes gerais da educação, comandando os professores e técnicos. Segundo Carneiro Leão (1953, apud Souza, 2007, p. 30), “o papel pedagógico do diretor está justamente em desenvolver ações administrativas voltadas a garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas”.

Nesse sentido, o diretor escolar deveria, dentro das funções, ser um representante oficial do Estado, no caso, quando se trata de organização escolar pública e para tal, deve se comprometer na execução das políticas governamentais instaladas, pois seu cargo normalmente é selecionando por uma indicação ou influência política (Souza, 2016).

Por se tratar de um cargo de confiança, o diretor escolar é um fiel reproduzidor das políticas estabelecidas, comportando-se como um tecnocrata sem nenhuma participação ativa ou análise crítica quanto ao processo de elaboração dessas políticas. Apenas deve fazer e acompanhar o cumpra-se, diante das normas estabelecidas. Dessa forma, por vezes, o seu papel fica concentrado no administrativo, perdendo a função de extrema relevância, que é a pedagógica.

Quando se trata do diretor de uma escola de grande porte, Carneiro Leão afirma que esse diretor necessitará de administradores auxiliares, criando assim as funções de inspetor-orientador e técnico. Esse inspetor-orientador ficará encarregado de observar as atividades tanto dos alunos quanto dos professores, analisando, mensurando e avaliando, com o intuito da transformação e visão de futuro para os estudantes (Leão, 1945 apud Drabach, 2009).

Já entre o corpo técnico, está a figura do professor, que é o responsável pela preparação do ambiente escolar, com didática e recursos adequados, a fim de que a aprendizagem aconteça. Segundo Marinho (2014), cabe ao professor ser o conhecedor do seu ofício e da equipe a que atende. Quanto ao aluno, ficará no final da estrutura, por ser ele o produto final do objetivo pretendido.

Observa-se que Carneiro Leão, em sua concepção de Administração Escolar, segue um modelo padronizado e hierarquizado, não traz nenhuma diretriz quanto às metas de aprendizagem e não esclarece o conceito de formação continuada para os professores, a fim de que possam trazer qualidade a aprendizagem.

2.3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO

Outro grande colaborador para uma nova visão de Administração Escolar no Brasil foi Lourenço Filho (2007), um grande educador que, ao identificar a expansão industrial, logo percebeu a necessidade de mão de obra para o mercado. Nesse sentido, deveria a escola produzir um perfil de trabalhador para essas novas demandas, sendo a qualidade e a quantidade para o acesso uma das premissas na missão da escola.

Para esse fim, ele se inspirou nas cinco funções do administrador de empresas elaboradas por Fayol para melhorar a administração das escolas, hierarquizando-as em quatro níveis: alunos, mestres, diretores e órgãos mais altos. Entre os diretores e os órgãos mais altos, o educador incluiu os chamados órgãos intermediários. Lourenço Filho (2007) apud Vicente e Bittar (2020).

Na obra *Organização e Administração*, lançada em 1963, Lourenço Filho contribuiu de forma significativa para a Administração Escolar brasileira, destacando, segundo Vicente e Bittar (2020), os termos ‘organização’ e ‘administração’ com suas respectivas especificidades.

Na visão de Lourenço Filho (2007, p. 174), os princípios da administração de empresas não poderiam ser aplicados na organização escolar, apenas transpondo conforme padronização e procedimentos já sedimentados nas fábricas, pois, para ele, “educação é vida, reclama espírito criador”.

Dessa forma, era indispensável se atentar quanto à formação básica dos diretores e professores, à compreensão quanto aos compromissos e objetivos sociais da escola e à didática dos conteúdos propostos, sendo fundamental a integração da escola com a comunidade, na perspectiva da permanência, com a ampliação das vagas e a atenção a ser dada ao currículo conforme as demandas do mercado. Essa integração também passava pelas famílias e as expectativas quanto a visão de futuro profissional para os filhos (Lourenço Filho, 2007).

Assim, seguindo os princípios hierárquicos de Fayol, Lourenço Filho pensou na estrutura da administração escolar, seja em escolas públicas ou privadas, conforme o organograma abaixo.

Figura 1: Níveis constituídos por Lourenço Filho a partir dos princípios de Fayol.



Fonte: Lourenço Filho (2007, p. 70).

Na base estão os alunos, cujo ofício é estudar e aprender conforme os ensinamentos dos mestres. Já os mestres organizam e administram as atividades propostas para os alunos, porém não têm ascendência sobre eles, mas dependendo da idade e experiência profissional, poderão ser ouvidos.

É o diretor que tem ascendência sobre os estudantes, a equipe docente e os demais colaboradores, ficando responsável pela organização e estruturação da escola. Dentro de uma limitação permitida, também o diretor terá ascendência sobre a comunidade local na qual está inserida a escola, assim como sobre as famílias dos alunos.

Quanto aos órgãos mais altos, eles têm o nível mais elevado da estrutura hierárquica, funcionam de acordo com a orientação geral das políticas do Estado e resguardam os interesses e desejos da comunidade (Lourenço Filho, 2007).

Quanto aos órgãos intermediários, estes encarregam-se da administração dos serviços auxiliares, tais como: fornecer às escolas recursos materiais e humanos, assistência técnica e coordenar as ações.

Também poderão contribuir quanto à necessidade de recursos econômicos para a conservação dos prédios escolares, mobiliário e articulação geral dos cursos, conforme demanda da clientela (Lourenço Filho, 2007).

Para Marinho (2014) apud Vicente e Bittar (2020), o organograma de Lourenço Filho se adequa às estruturas escolares diversas, sejam estas públicas ou privadas, sendo que os quatro níveis, isto é, os órgãos mais altos, os diretores, os professores e os alunos, ainda hoje se encontram presentes nesta cadeia da hierarquização escolar, porém em outra perspectiva.

Lourenço Filho (2007) trouxe também uma nova visão de comportamento nas relações do administrador escolar com a equipe de professores, pois ele, como psicólogo, considerava relevantes as relações humanas dentro do ambiente escolar. Daí a necessidade do ajustamento emocional das relações dentro da instituição, o que permitiria ao sujeito participar diretamente do processo educativo, ter atitudes mais solidárias, de responsabilidades e participação, a fim de se sentirem unidos e engajados no projeto educativo, apesar de não participarem da construção deste, já que os modelos eram predefinidos (Drabach, 2013).

Observa-se que o objetivo desse trabalho emocional de Lourenço Filho estava a serviço apenas da produtividade do professor, não via neste profissional um sujeito de emoções que também necessitaria ser cuidado socioemocionalmente, a fim de que o projeto educativo pudesse lograr êxito. O que se supõe é que a saúde socioemocional do professor, historicamente, foi sempre ignorada no ambiente escolar, e nenhuma atenção foi dada nesta relação socioemocional com a aprendizagem do aluno.

Adiante, no decorrer dos anos 60, vieram as contribuições de Anísio Teixeira (1961), que foi outro grande entusiasta para as transformações da educação e a ressignificação do papel do administrador escolar, trazendo em seus escritos o pensamento com o qual diagnosticou as necessidades das transformações na estrutura escolar. Com a experiência que passara como secretário de educação do Distrito Federal, Teixeira (1964) questionou os caminhos até então apresentados, que não traziam grandes resultados.

Era tempo de se repensar uma nova Administração Escolar, ao questionar os modelos vigentes baseados nos princípios na Administração Geral (Drabach, 2009). Passadas décadas, os índices de analfabetismo ainda eram altos.

Desse modo, não bastava que todos estivessem na escola, o grande desafio era ter uma escola de qualidade, onde todos fossem capazes de aprender e nesse caso, o papel do administrador escolar, juntamente com a formação dos professores, seria dar um novo rumo para que a educação brasileira pudesse avançar. Contudo, politicamente, os tempos eram de opressão.

2.3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA

Para Teixeira (1997), os problemas apresentados na sociedade colocavam também a escola no âmbito das necessidades individuais e sociais, pois para ele, era necessária não somente a garantia do acesso à escola, mas essencialmente uma escola onde todos aprendessem, sendo que, para tal situação ocorrer, exigiria organização e eficiência na administração escolar, quando menciona: “Como consequência, transformam-se métodos e processos de ensino, transformação que se reflete nos métodos de administração escolar. A administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – *organização e eficiência em massa*” (Teixeira, 1997, p. 166).

Nota-se que Teixeira preocupava-se com a questão da qualidade do ensino em todos os níveis, em virtude do crescimento de matrículas das instituições escolares, que, por sua vez, iria exigir da administração escolar e do corpo docente melhor preparo didático-técnico-pedagógico, com métodos apropriados, em virtude das novas demandas. No entanto, por vezes, era o próprio professor, com pouco preparo e conhecimentos limitados, quando se tratava de instituições menores, que assumia a função de administrador escolar (Drabach, 2009).

O que torna preocupante é a capacidade do professor nesse saber fazer, quando não há repertório formativo adequado para atender as necessidades. Nesse sentido, é da

essencialidade exigir investimentos voltados para a formação continuada dos professores e da equipe gestora, o que envolve atenção quanto às complexidades e necessidades, pois em um país de extensão continental como o Brasil há muitas peculiaridades e desigualdades, o que também exigirá boas agências formadoras nesse saber fazer.

Nessa linha, Teixeira (1964) alerta que há três funções administrativas relevantes dentro da escola que são: o administrador escolar, o supervisor de ensino e o orientador. Somente o professor é o sujeito capaz de exercer estas funções, sendo o próprio processo educativo o eixo central da organização escolar. Na visão de Teixeira (1963), a função de quem administra consiste em oferecer o suporte adequado para que a aprendizagem aconteça, pois para ele fundamentalmente deve-se investir na qualidade do ensino e na garantia da aprendizagem dos estudantes.

Nessa nova visão, muitas das ideias da Administração Geral, em conformidade com os pensamentos de Taylor e Fayol, foram reavaliadas por Teixeira (1964), para se repensar uma nova Administração Escolar. No entanto, o contexto político do Brasil era de tempos difíceis e assim, o modelo de administração escolar baseado na Administração Científica, permaneceu até o final da década de 70 e início dos anos 80.

Nesse período, o Brasil atravessava um processo econômico e político de ditadura, que perdurou até os anos 80, abafando as ideias de Anísio Teixeira. Diante desse cenário, segundo Drabach (2009), o modelo de Administração Científica utilizado nas fábricas e a visão da Administração Burocrática, com divisão de trabalho e linha de comando, atendia perfeitamente as escolas, pois o ideal era ter controle, rigidez e disciplina. Quanto ao planejamento, já era organizado pelos especialistas, em conformidade com o que era estabelecido nos acordos de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e os organismos internacionais, cuja premissa era adequar o sistema educativo às exigências do capitalismo internacional (Drabach, 2009).

Foi também nesse período de ditadura que o ensino de segundo grau, conforme aponta Ledesma (2008), compulsoriamente trouxe a abordagem profissionalizante, em que o aluno deveria ter formação técnica em uma das três áreas de mercado, ou seja, industrial, comercial ou de serviços, lembrando que esse governo era composto por militares e tecnocratas, o que dava sentido a toda essa visão técnica.

Na década de 80, o Brasil vivia a efervescência política em busca da redemocratização e passou, pela primeira vez, em 1984, por eleições diretas para presidente da República. Além disso, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição. No campo da educação, era questionado o modelo da racionalidade capitalista, o que já era presente nas demais estruturas sociais. Dessa forma, o modelo proposto de Administração Escolar era colocado em pauta, o que levava a exigir a legitimação constitucional do princípio de gestão democrática e participativa para a educação pública (Drabach, 2009).

Nota-se que, com a saída do governo militar, o cenário educacional inspirava mudanças. Nesse período, diversas entidades se organizaram e surgiu o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com o olhar progressista diante das novas possibilidades de participação e autonomia que, segundo Paro (2002), buscava na educação a construção de uma escola democrática, envolvendo a participação de toda a sociedade.

2.4 O GESTOR ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: NOVOS RUMOS

O processo histórico que o Brasil atravessou na luta pela redemocratização trouxe elementos significativos para assegurar novos direitos ao campo da Educação. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, estabeleceu a *Gestão Democrática* no ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). Mais adiante, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, que expandiu e reafirmou o valor da gestão democrática, principalmente em seu art. 3, inciso VIII, [...] “a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”. (BRASIL, 1996). A respectiva Lei ainda especifica o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

Assim, de acordo com a LDB (1996), foi elaborado o planejamento e a execução do *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pela Lei nº10.172/2001. O PNE (2001-2010), em sua essência, afirmava a necessidade quanto aos aspectos históricos, de

diagnósticos, objetivos e metas direcionadas para todos os níveis e modalidades da educação, bem como para os profissionais do magistério e, sobretudo, para o financiamento e a gestão da educação (BRASIL, 2001).

Dessa forma, para a construção de uma escola democrática e participativa, o grande desafio passará também pela capacidade articuladora e visão social de todos os envolvidos, uma vez que as mudanças para ocorrerem, não dependem apenas de dispositivos legais, mas sobretudo de um envolvimento maior por parte de todos os atores que participam da organização escolar, ainda mais, que se reconheçam como parte integrante dessas mudanças, assumindo responsabilidades e compromissos na articulação e no diálogo permanente entre seus membros, cientes dos ganhos que poderão vir a ter quando verdadeiramente se vive uma gestão democrática, atentos ao que colocara Paulo Freire (1996, p. 25) “[...] não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”. Essa afirmativa é muito reveladora, pois mostra o caráter autoritário que historicamente foi construído dos modelos de gestão escolar e, ainda hoje, tem suas marcas (Caetano, 2016).

Por outro lado, era urgência qualificar o núcleo gestor e o corpo docente. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação realizou diversas ações que tinham como propósito contribuir para a implementação da Gestão Democrática. Alguns dos programas que contribuíram para essa realização foram: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e a Escola de Gestores, compreendidos como um espaço de formação crítica, que envolvia seminários estaduais, regionais e internacionais (Volsi & Coelho, 2017).

É fato que a visão de Gestão Democrática só lograria êxito se, de fato, ocorresse no coletivo, na reflexão constante, na perspectiva da escuta atenta, da capacidade de observação, pois o modelo de gestor escolar autoritário, com o poder de cima para baixo, dentro dos princípios do Fayolismo, não resolveu ou minimizou os problemas da evasão escolar, muitos menos a garantia da aprendizagem, só deixou raízes muito fortes que ainda reverberam em diversos modelos de gestão que ocorrem nos municípios brasileiros.

Havia a necessidade de uma prática realmente democrática de participação, com mecanismos de intervenção que promovessem a qualidade e a eficácia. Nesse sentido, as ações do gestor escolar, na figura do diretor, deveriam ser modificadas, atentas ao que paro

(2005, pp. 19-40) afirma: “[...] Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade”. Isto é, assumir uma gestão colegiada em que haja espaço e voz para se atuar.

Nessa linha, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo educativo, com destaque para a gestão escolar, o corpo docente e os conselhos escolares, percebam-se verdadeiramente como agentes de transformação social em que cada partícipe saiba do seu papel e da sua capacidade de articulação e mediação transformadora.

Era um novo tempo e percurso em que a “autonomia” deveria ser um imperativo. Contudo, exercida com uma real finalidade que propiciasse melhores condições para uma educação de qualidade, conforme a LDB - 9394, no artigo 3, inciso IX, quando estabelece “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1996).

Qualidade essa que, até hoje, vive-se a buscar dentro da educação pública brasileira, mas que envolve principalmente questões macroestruturais tais como; desigualdade social, concentração de renda, educação e saúde como direito, superação da violência, dentre outros. Envolve, também, questões quanto à análise mais crítica das organizações escolares, quanto à organização, estruturação, gestão do trabalho escolar, articulação dos conselhos escolares, à formação dos professores às condições de trabalho, à saúde socioemocional do professor, aos processos de gestão da escola, dentre outras variáveis (Borges, 2017).

Por outro lado, com a aproximação do século XXI, a educação brasileira, ainda se estruturando quanto às mudanças com a nova LDB, o Ministério da Educação, em 1998, apresentou o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual, segundo Oliveira, Moura e Silva (2012, pp.402-403), “realçou-se a importância do documento para que o país cumprisse as metas”.

É fato que esse relatório, concebido desde 1993, só chegara ao Brasil cinco anos depois, ficando conhecido no meio educacional como *relatório Delors*. Trata-se de um documento ligado à Educação, que traz em sua essência as necessidades para a formação do cidadão do século XXI, em uma sociedade globalizada, com ênfase nas formas de educação desejadas e concebidas, na perspectiva da formação integral do estudante, sendo um documento presente em várias agendas internacionais.

No entanto, segundo Borges (2017), ele surge em meio à crise mundial do modelo de produção, por conta da acumulação de estoques, levando a várias desestruturações de ordem social e econômica que acabaram também afetando a Educação. Nesse sentido, os modelos de produção taylorista e fordista, os quais geraram acúmulo de produção, acabaram por trazer queda na lucratividade em virtude dos estoques parados. Dessa forma, foi feita a substituição dos princípios taylorista e fordista pelo Toyotismo, cujo modelo de produção requeria capital intelectual do trabalhador e capacidade de planejamento estratégico (Borges, 2017).

Nessa linha, o modelo de trabalhador do passado não atenderia mais as novas demandas deste novo século. Neste aspecto, não só o trabalhador, mas também o modelo de gestão do Estado, necessitariam se readequar, a fim de atender a manutenção do sistema, o que hoje se denomina de Reforma do Estado (Kuenzer, 2005 apud Borges, 2017).

Nesse aspecto, como a educação pública está atrelada ao Estado, duas demandas seriam da essencialidade: a nova visão de gestão escolar e o propósito de formar sujeitos necessários ao novo modelo de produção para o mercado, ou seja, um indivíduo cidadão do mundo, que assume responsabilidades na perspectiva do coletivo e do individual, atento ao bem comum da humanidade, do planeta e do desenvolvimento social.

2.5 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Por outro lado, o relatório também apontou em sua proposta uma estruturação educacional, considerando os quatro pilares fundantes da educação do século XXI, a destacar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Pilares estes que deverão ser os princípios norteadores para a formação intelectual, social e emocional desse novo cidadão do século XXI (Delors, 1998). Assim, ao apresentar as prerrogativas desses pilares, a comissão do relatório Delors (1998, pp. 89-90) destaca:

De algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento são: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a ser*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Nota-se que cada pilar traz em si uma significação e pertinência de aplicabilidade. Contudo a pesquisa irá se deter a alguns pilares. O pilar *aprender a fazer*, segundo o qual, segundo Delors (1998, p. 31), tem como premissa:

Adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (Delors, 1998, p. 31).

Isto é, preparar o estudante quanto às competências para a empregabilidade e saber conviver em quaisquer situações de imprevisibilidade. Adiante, no *aprender a conviver*, o relatório Delors (1998, p. 31) propõe:

Desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Neste aspecto, aqui é destacada a importância da sociabilidade, da empatia, da cooperação, da harmonia e do respeito à diversidade (Delors, 1998, p. 31).

Quanto ao *aprender a ser*, as premissas do relatório Delors (1988, p. 31) são:

Para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 1998, p. 31).

É fato que as propostas educacionais brasileiras, com os respectivos currículos, foram influenciadas por esse movimento das urgências do *Relatório Delors* para um novo perfil na formação do estudante, quando, diante de toda a subjetividade que é o ser humano, a necessidade dessa formação integral do sujeito, a fim de se ter um profissional diferenciado para as novas demandas do mercado de trabalho. Isto é, além do cognitivo, são destacados nos quatro pilares, o trabalho a ser efetivado quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, tais como: trabalho em equipe, empatia, colaboração, cooperação, sociabilidade, harmonia, dentre outros, o que Goleman (1995) nomeara de Inteligência Emocional.

Contudo, observa-se que, no respectivo relatório à Comissão, não menciona a presença do professor como um sujeito que também necessita ser trabalhado quanto ao desenvolvimento das suas emoções nesse diálogo permanente com a gestão escolar. Tal situação fica evidenciada quando o relatório (Delors, 1998, p. 20) destaca a relevância do trabalho do professor: “de qualquer forma, nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa do professor, por esse motivo, a Comissão recomenda que se preste uma atenção prioritária social, cultural e material aos professores”.

Percebe-se que esse olhar quanto aos cuidados com o professor traz alguns ganhos, no entanto, permanece a invisibilidade do professor como um sujeito de emoções que deve ser cuidado. Assim, considera-se a pauta das competências socioemocionais um trabalho que deve ser desenvolvido tanto para os estudantes, quanto para os professores, a fim de que se possa, de fato, ter uma gestão escolar democrática e participativa, cujo beneficiário maior serão todos os partícipes da organização escolar.

Nesse sentido, acredita-se que professores e estudantes, quando bem trabalhados socioemocionalmente, terão ganhos no percurso acadêmico, gerando aprendizagem e bem-estar emocional a todos. E cabe à gestão escolar, centralizada na pessoa do diretor da organização escolar, nesta interrelação com os docentes, promover um conjunto de habilidades que envolvam um trabalho efetivo no desenvolvimento da inteligência emocional, das competências sociais e da autorregulação das emoções dos professores, principalmente neste cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2, por entendermos a sobrecarga emocional que este profissional tem que administrar diariamente em seu ofício.

3 O SOCIOEMOCIONAL DO PROFESSOR: CUIDAR DE QUEM CUIDA

Neste capítulo, trataremos das questões socioemocionais no ambiente educativo, com ênfase no professor e em todo o investimento a ser dado quanto à promoção do bem-estar emocional desse profissional, principalmente nesse contexto de tantas mudanças e desafios em função do cenário pandêmico ocasionado pelo SARS-Cov-2.

3.1 A SAÚDE DO PROFESSOR

Os desafios e as mudanças que ocorrem em relação ao trabalho do professor são diversos, o que acaba por afetar a sua saúde em virtude das exigências e complexidades que lhe são impostas ao ofício, que vão desde a fragmentação do seu trabalho, às normatizações do Estado, conforme aponta León (2011).

Além disso, as transformações constantes pelas quais passa a sociedade só acrescentam as responsabilidades e as exigências na capacidade da atuação desse profissional, cujo atendimento é contínuo em função do tipo de serviço prestado. Segundo Jennings & Greenberg, (2009) além das competências acadêmicas, o professor necessita ter muitas outras habilidades, que vão desde as competências sociais às competências emocionais, o que requer maior atenção por parte dos gestores escolares em virtude da intensificação do adoecimento físico e mental dos docentes.

Nesse sentido, um estudo recente conduzido pelo Instituto Península (2020), envolvendo 2,4 mil professores de todo o Brasil, apresentou um cenário em que 53% dos entrevistados afirmaram estar muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. Também os docentes destacaram sentimentos como: medo, ansiedade e insegurança

Nessa linha, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012), ¹qualifica o trabalho docente como uma atividade de risco, uma vez que os professores se incluem em uma categoria profissional de alta carga de estresse e mais acometida por doenças ocupacionais.

Essa constatação tem se intensificado neste cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2, com a regulação de aulas remotas, a qual exigiu uma série de competências profissionais,

¹ OIT. Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação durante a segunda metade da década de 2000. Brasília, 2012. Recuperado em: https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/WCMS_234424/lang--pt/index.htm Acesso em: 30 de maio de 2021.

sociais e emocionais dos professores, a fim de dar continuidade às aulas em um novo formato que eles nunca tinham vivenciado.

Em outra instância, a OIT (2020)² alertou para a carga suplementar de prestação de cuidados causados PELO SARS-CoV-2, principalmente de forma desproporcional às mulheres professoras, dada a divisão assimétrica do trabalho doméstico, tendo em vista que em muitos países, na educação pré-escolar e básica, o ensino é uma profissão cujo contingente maior é feminino, sendo assim é possível que as mulheres sejam particularmente as mais afetadas por esta carga adicional de trabalho entre escola e afazeres domésticos.

Historicamente, a relação trabalho, saúde e bem-estar nem sempre se constituíram como focos da preocupação das organizações, tendo em vista que, desde a antiguidade, passando pelo início da Revolução Industrial, o trabalho era escravo, servil ou, já em liberdade, o trabalhador executava suas funções em condições análogas à escravidão, o que permitia, de forma rápida, a substituição. Segundo Nosela (1989) apud Gomez e Costa (1997), nesse período, o escravo, o servo, o trabalhador serviam como peças de engrenagens "naturais", tal como ferramentas ou animais, sem grandes perspectivas de vida, sonhos ou esperanças de uma vida melhor, assemelhados a animais e ferramentas que, facilmente, poderiam ser descartados, quando consumidos seus corpos e sua dignidade.

No entanto, foi só no século XIX, na Inglaterra, que ocorreu a preocupação com a saúde e a segurança do trabalhador, surgindo os primeiros regulamentos para proteger a vida dos operários, em virtude da quantidade de óbitos por acidentes com as máquinas, assim como as doenças infectocontagiosas que se espalhavam no interior das fábricas e a exaustão do trabalho por longas horas de serviço. Naquele período, a priori, a Medicina e os cuidados com o trabalhador se resumiam à presença dos médicos no interior das fábricas, cujos regulamentos ficaram conhecidos como *Factory Act*, de 1833, popularmente conhecido como “medicina da fábrica”. Logo depois, apareceu o Estado atuando no trabalho, no entanto, apenas na perspectiva de saber a causalidade da doença (Gomez e Costa, 1997).

Em 1919, foi criada a OIT, responsável por formular e aplicar as normas internacionais do trabalho, acordadas em convenções e com as respectivas recomendações, sendo que, desde 1981, a OIT considera o trabalho docente como uma atividade profissional a ser acometida de maiores danos no ambiente de trabalho em nível mundial, que vão desde

² A COVID-19 e o setor da Educação. Recuperado em: https://www.ilo.org/brasil/temas/covid-19/WCMS_760221/lang--pt/index.htm. Acesso em: 19 de julho de 2021.

doenças como Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT), a Disfonia, Síndrome de Burnout e Depressão (OIT, 2012).

Nessa linha, no início do ano de 2017, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizou uma pesquisa sobre a saúde do professor, entrevistando 762 profissionais de educação da rede pública de várias regiões do Brasil e constatou que 71% dos professores, em algum período das atividades laborais, solicitaram afastamento das atividades docentes, em virtude do desencadeamento de problemas psicológicos e psiquiátricos, nos últimos cinco anos (Vieira, 2017).

Segundo a CNTE, a maior incidência está nos casos de estresse, provocado por situações de insegurança, em função da violência nas escolas, com 501 ocorrências (65,7%), seguida pela depressão (53,7%). Adiante, Vieira (2017) destaca que a CNTE, nessa pesquisa, expõe que, há bem pouco tempo, a disfonia era a campeã entre as doenças que acometiam os professores, mas fatores como a deterioração das condições de trabalho e a agressividade dos estudantes de maior faixa etária acabaram por modificar esse ranking.

Já a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), investigou, a partir da percepção de professores e diretores, o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de anos finais e ensino médio de 48 países, durante os anos de 2017 e 2018. No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e contou com a colaboração das Secretarias de Estado da Educação de todos os estados brasileiros.

Na entrevista com 2.447 professores da educação básica e 184 diretores de escolas brasileiras, foi constatado que, desse universo, 68% dos diretores presenciaram situações de *bullying* entre alunos, dado que corresponde ao dobro identificado pela Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) em outros países. As afrontas verbais e as ameaças acontecem semanalmente em cerca de 10% das escolas brasileiras, aponta a pesquisa, enquanto a média mundial é de 3%, o que acaba sendo um agente direto no aumento dos níveis de estresse dos professores e o desejo de desistência da profissão, o que só faz crescer as doenças de ordem emocional (INEP, 2019).

É fato que, na história atual, dentre as doenças ocupacionais, as que acometem mais os professores são as relacionadas a fatores psicossociais, com destaque para a Síndrome de Burnout e a Depressão, que estão em nível crescente em muitos países, conforme já sinalizaram (Guglielmi & Tatrow, 1998).

E, mais recente, o cenário pandêmico pelo SARS - CoV -2, no qual se prevê um aumento exponencial dessas doenças, comprometendo o socioemocional do professor em virtude de diversos fatores que passam pelo risco de morte, as sequelas pós Covid, o desafio das aulas híbridas, o desemprego na família, o distanciamento social. Além dessas situações, persistem, nesse contexto, a burocracia, ainda tão presente no trabalho administrativo e docente, a exigência por participação em atividades extracurriculares, as demandas de trabalho fora do horário regular, a insatisfação econômica e a falta de reconhecimento profissional (Briones, Ponce e Párraga, 2019).

Para além do papel profissional, há outras variáveis e dificuldades que incidem sobre o socioemocional do docente, que vão desde os aspectos históricos, culturais, sociais e relacionados a aspectos políticos e econômicos, neste convívio sistematizado dos professores com os estudantes e as famílias, os colegas docentes e a equipe gestora, bem como a comunidade na qual o profissional está inserido, provocando uma série de comprometimentos emocionais. Nesse ínterim, potencializa e expõe os professores a situações estressantes, o que gera imenso desconforto emocional, diante de tantas demandas a atender.

Nesse sentido, é importante que a gestão da organização escolar busque conhecer o estado socioemocional dos professores diante dessas demandas, investigando o que causa esse esgotamento emocional e propiciando um programa contínuo que favoreça o desenvolvimento das competências socioemocionais, já que elas podem ser aprendidas e treinadas.

3.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Os pressupostos que levaram as competências socioemocionais a serem trabalhadas no contexto escolar ampliaram-se a partir da década de 90, com o movimento mundial voltado para o tipo de cidadão que a escola deveria formar para o século XXI.

Nesse sentido, ocorreu uma série de orientações e normatizações, com destaque para o Relatório Delors (1993), que foi um grande marco ao se posicionar diante da relevância de uma nova educação, refletindo e apresentando os quatro pilares nos quais as

organizações escolares deveriam nortear suas ações, na perspectiva da formação integral do estudante.

Por outro lado, já bem antes, pesquisas científicas já discutiam os conceitos de inteligência emocional e inteligência social, passando por Charles Darwin (1872) que expõe a relevância da expressão emocional para a sobrevivência e para a adaptação. Em 1920, Robert L. Thorndike utilizou o termo “inteligência social” com o objetivo de descrever a capacidade de compreender e motivar outras pessoas. Em 1940, David Wechsler destacou a relevância dos aspectos não intelectuais que influenciam o comportamento inteligente. Mais tarde, em 1983, Howard Gardner introduziu os conceitos de inteligência intrapessoal e de inteligência interpessoal em sua teoria, denominada de inteligências múltiplas.

Todas essas investigações trazem em seu bojo a relevância quanto ao domínio das competências socioemocionais, no fortalecimento da aprendizagem e seu impacto para o bem-estar social e emocional do sujeito. Nesse sentido, foi percebido que, dentre os principais conceitos associados à competência socioemocional, destaca-se a inteligência emocional em Mayer & Salovey (1990), Goleman (1995) e Bar-On (1997).

Dessa forma, para falar de competência socioemocional, é imprescindível entender o construto inteligência emocional, cuja repercussão se deu com o rompimento do dualismo cartesiano emoção x razão, em que a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos (Mayer, & Salovey, 1990 apud Mayer & Caruso, 2008).

Damásio (2012), ao investigar os processos que levam à emoção, considera que havia uma concepção equivocada de que a mente e o corpo são independentes. Para ele, o corpo se modifica, de fato, em certas situações as quais chamamos de emoções, sendo improdutivo separar a razão da emoção. Para o autor, as emoções são uma parte indispensável da nossa vida racional, ao contrário do que propõe Descartes e até mesmo Kant, ao destacar que o raciocínio devia ser feito de uma forma dissociada das emoções. Na verdade, para Damásio (2012), são as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões.

Dessa forma, dar significado e compreender as emoções a fim de utilizá-las e administrá-las de forma inteligente, é uma pauta da essencialidade dentro das organizações, pois considera-se que vivenciar as emoções de forma mais assertiva traz equilíbrio e progresso às pessoas, bem como às organizações.

3.3 A GÊNESE DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

As bases que nortearam a gênese da Inteligência Emocional (IE) têm sua origem nos estudos de Edward Thorndike (1920), o qual tratara sobre a inteligência social definida como a capacidade de compreender e direcionar as pessoas, administrando seus relacionamentos. Contudo, foi com Howard Gardner (1983) que, no final dos anos 70 e começo dos anos 80, ao coordenar uma pesquisa na Universidade de Harvard e, logo após, com a publicação da obra *Frames of Mind* (1972), a qual traz concepções significativas quanto ao conceito de inteligência humana, cujos fundamentos teóricos se baseiam nas inteligências múltiplas, influenciou sobremaneira o processo educativo do século XXI e o que conhecemos hoje como inteligência emocional (Martinez-Rubio *et al.*, 2014).

A teoria das inteligências múltiplas traz seus pressupostos baseados em evidências científicas com uma visão pluralista da mente, afirmando que cada sujeito tem potenciais cognitivos diferenciados e estilos contrastantes. Quanto ao conceito de inteligência, Gardner se opõe à teoria de Alfred Binet – teste de Quociente Intelectual (QI) – o qual se fundamenta em uma única inteligência.

Em suas investigações, Gardner (1985) questiona esse modelo, comprovando que cada sujeito poderá manifestar seu potencial biológico que são movidos por fatores ambientais e biológicos, o que permite a construção de várias inteligências, as quais ele estruturou em nove competências: *inteligência linguística, lógico matemática, espacial, naturalista, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, musical e a existencial*, que ainda está em fase de hipótese (Gardner, 1992, 1995, 2001).

Diante dessa perspectiva, considera-se que o conceito de inteligência permite uma visão macro, quando Gardner (1995, p. 21), estabelece o que vem a ser inteligência: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes em determinado ambiente ou comunidade cultural.

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo”. Assim, quando se trata da resolução de problemas, os contextos poderão ser de diferentes naturezas, que vão desde a dimensão cognitiva à dimensão socioemocional, sendo que esta última se relaciona às inteligências intrapessoal e interpessoal.

Nessa linha, quando se trata da inteligência interpessoal, Gardner (1995, p. 22) a descreveu como: “a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, as motivações, os desejos e as intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação”. Quanto à inteligência intrapessoal Gardner (1995, p. 22) menciona: “Refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmas, percebendo seus sentimentos, suas motivações e seus desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão”.

É fato que trazer as concepções das inteligências múltiplas para o contexto educativo foi uma quebra de paradigmas no que tange à ideia de aprendizagem, sendo da essencialidade para a formação do sujeito do século XXI, que vive em uma sociedade globalizada e cercada de complexidades. Por outro lado, deve-se considerar a relevância a ser dada às inteligências intrapessoal e interpessoal, evidenciando a importância das emoções no contexto das novas habilidades que o sujeito precisa dominar, pois como colocaram Salovey e Caruso (2007, p. 11) “as emoções são fundamentais para a nossa sobrevivência, como indivíduos e como espécie”. O que só reforça a relevância que tem as emoções para o gênero humano.

Adiante, Salovey e Caruso (2007) destacam que a estrutura de um esquema emocional ocorre a partir de quatro etapas: I) identificar as emoções, II) usar as emoções, III) compreender as emoções e IV) administrar as emoções. Para os autores, estas habilidades são essenciais para encontrar caminhos e tomar decisões emocionalmente inteligentes. Dessa forma, deve-se ressaltar a relevância de um trabalho efetivo com a inteligência emocional nas organizações e em especial na organização escolar, tanto para os estudantes como para os professores.

3.4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: VISÃO AMPLIADA

As concepções de inteligência emocional vêm se ampliando ao longo das últimas décadas e têm sinalizado sua relevância no que tange à qualidade das relações sociais, no desempenho das atividades profissionais, no desempenho cognitivo, no trabalho emocional,

no bem-estar, no profissional e sucesso acadêmico do sujeito (Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

3.4.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: VISÃO DE MAYER E SALOVEY

Os primeiros trabalhos de investigações científicas e com bases acadêmicas da IE para o desenvolvimento do potencial humano foram realizados por Peter Salovey (Yale University) e John Mayer (University of New Hampshire), em 1987, nos Estados Unidos, que se uniram em torno da concepção de uma IE, sendo considerados os criadores do conceito. Salovey estudou emoções e comportamento e Mayer estudou a ligação entre emoções e pensamento.

Segundo Mayer (2005), a forma como ele e Salovey concebem a IE tem influências no que se relaciona ao fator de inteligência geral, quando da expansão sobre as inteligências múltiplas, conforme já sinalizara Gardner (1993). Contudo, seus interesses consistem sobretudo nas inteligências mais discutidas que operam as informações sociais, as práticas relacionais, pessoais e essencialmente a emocional.

Assim, o termo “inteligência emocional” foi utilizado pela primeira vez em um artigo de Salovey e Mayer (1990), no qual é apresentado como uma subclasse da Inteligência Social, cujas habilidades estariam relacionadas ao “monitoramento dos sentimentos e das emoções em si mesmo e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações” (Salovey, & Mayer, 1990, p. 189).

Em 1997, Mayer e Salovey ampliaram o conceito de IE, no qual enfatizavam a percepção e o controle da emoção, pois não traziam anteriormente a relação do pensamento sobre a emoção. Para os autores, uma definição mais ampla de IE seria: “a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 15).

Em suas pesquisas, Salovey & Mayer (1990) apud Mayer et al. (2005) tiveram como proposição que a inteligência emocional poderia ser considerada um subconjunto da Inteligência Social e das inteligências múltiplas. Nesse sentido, o modelo de IE apresentado envolvia habilidades distintas, cujo processamento das informações emocionais é elucidado por meio de um sistema estruturado em quatro eixos organizados nos seguintes níveis: a)

percepção, avaliação e expressão da emoção de forma verbal e não verbal; b) emoção como agente facilitador do pensamento; c) compreensão, entendimento e análise das emoções, e emprego do conhecimento emocional e d) controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual – gestão das emoções.

Assim, com base nesses modelos teóricos comprovados cientificamente, foram desenvolvidos instrumentos de avaliação da IE *Multifactor Emotional Intelligence Scale* – MEIS (Mayer, Salovey, & Caruso, 1997) e o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* – MSCEIT V2.0 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). O objetivo fundamental do MSCEIT V2.0 é verificar a convergência entre critérios de correção por especialistas e por consensos, a precisão e se a estrutura fatorial da escala é consistente, conforme o modelo teórico proposto. Este teste consiste em oito tarefas, das quais duas são para medir cada uma das quatro áreas de domínios das habilidades da IE, conforme aponta Mayer (2005, pp. 36-37).

“**Área 1** – a) Perceber emoções, é medida por rostos, para os quais se pede aos participantes que identifiquem as emoções dos rostos, b) Imagens, para as quais se pede que identifiquem as emoções transmitidas por paisagens e desenhos”.

“**Área 2** – c) Usando as emoções para facilitar o pensamento, é medida por sensações, nas quais os participantes são solicitados a comparar emoções com estímulos táteis e sensoriais, d) Os participantes são solicitados para identificar as emoções que melhor facilitariam um tipo de pensamento (e.i, planejamento de uma festa de aniversário)”.

“**Área 3** – e) Compreensão das emoções, é medida por mudanças, em que se avalia a capacidade de uma pessoa de saber em que circunstâncias a intensidade emocional é reduzida e aumentada e como um estado emocional leva a outro, f) As misturas, nas quais é solicitado para os participantes identificarem as emoções que estão envolvidas em estados afetivos mais complexos”.

“**Área 4** – g) O controle das emoções, é medido por meio de controle emocional, que envolve apresentar aos participantes cenários hipotéticos e perguntar como eles manteriam ou mudariam seus sentimentos, h) por último, relacionamentos emocionais, que envolve perguntar aos participantes como eles lidam com os sentimentos dos outros para alcançar o resultado desejado” (Mayer, 2005, pp. 36-37)”.

O que se pode considerar é que, a partir destas áreas apresentadas no teste *MSCEIT*, de Mayer, Salovey e Caruso, são dados parâmetros em que as emoções possam ser

investigadas e parametrizadas, abrindo possibilidades para possíveis aplicabilidades nas organizações. No entanto, atentos para quem teria a autoridade, em termos de formação e conhecimentos adequados para a aplicabilidade destes testes, visto que, segundo o Conselho Regional de Psicologia os testes psicológicos são, no Brasil, instrumentos de uso exclusivo do psicólogo, amparado por um Código de Ética que o orienta quanto às possibilidades e responsabilidades de sua prática profissional.

Nesse aspecto, é bem sabido que, na organização escolar brasileira, dentro da equipe técnico-pedagógica, há psicólogos contratados, principalmente na rede privada de ensino. Além disso, cabe aqui frisar a importância de se analisar a proficiência desses profissionais no conhecimento e na aplicabilidade dos testes voltados para a IE e se de fato eles são exequíveis e todo o envolvimento a ser dado no desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes.

Por outro lado, deve-se verificar se estes profissionais trabalham alinhados com a equipe gestora e os professores, considerando as dificuldades e os desafios desses profissionais dentro da organização escolar, principalmente o professor que está continuamente com o estudante mediando conhecimentos e ajustando conflitos de todas as ordens. Contudo, também analisar se o trabalho do psicólogo escolar se restringe em atendimento aos estudantes, em situações disciplinares e de aprendizagem, com orientações e sugestões de encaminhamentos às famílias, o que é comum da escola privada brasileira.

3.4.2 DANIEL GOLEMAN E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE)

O tema Inteligência Emocional ganhou mais notoriedade com a obra de Goleman publicada em 1995, a qual tornou-se um *bestseller*. Goleman destacou que a IE não é um fator imóvel, mas que tem a potência de modificabilidade, pois é uma construção que pode ser ensinável, desenvolvida e aprimorada ao longo da vida (Goleman, 1995).

É fato que Goleman (1995) apoiando-se em pesquisas sobre o cérebro, as emoções e o comportamento, apresenta com uma linguagem simplificada e persuasiva as concepções em torno da IE, porém ele não formula nenhum conceito. Na verdade, ele se baseia nos conceitos já formulados por Mayer e Salovey (1990), os quais apresentam uma visão mais ampla de IE, acrescentando as habilidades cognitivas e os vários atributos da personalidade. Nessa linha, Goleman (1995) apresenta os domínios necessários para a expansão da inteligência emocional definidas em cinco categorias. São elas:

“**1. Conhecer as próprias emoções**, isto é, autoconsciência para o reconhecimento quando as emoções ocorrem, tendo o discernimento quanto que o deixa vulnerável a fim de ter o controle das suas ações e se autocompreendendo quanto o caminho mais eficaz para as decisões pessoais.”

2. Lidar com as emoções: capacidade para lidar com o que lhe causa irritação, livrando-se da ansiedade e combatendo os sentimentos que lhe causam mal estar.

3. Motivar-se: colocar os sentimentos a serviço de uma meta, sendo capaz de auto motivar-se, promovendo o autocontrole emocional, controlando a impulsividade, acatando a recompensa tardia, conforme feitos conquistados, tornando-se mais produtivo e criativo nas metas de vida estabelecidas.

4. Reconhecer as emoções nos outros -Empatia: a empatia é a aptidão pessoal fundamental, pois possibilita a capacidade de uma escuta e percepção acolhedora, compreendendo os sinais sociais que indicam quais são as necessidades do outro, o que é relevante, o que poderá gerar bem-estar, sabendo-se que a empatia causa altruísmo e aproxima as pessoas.

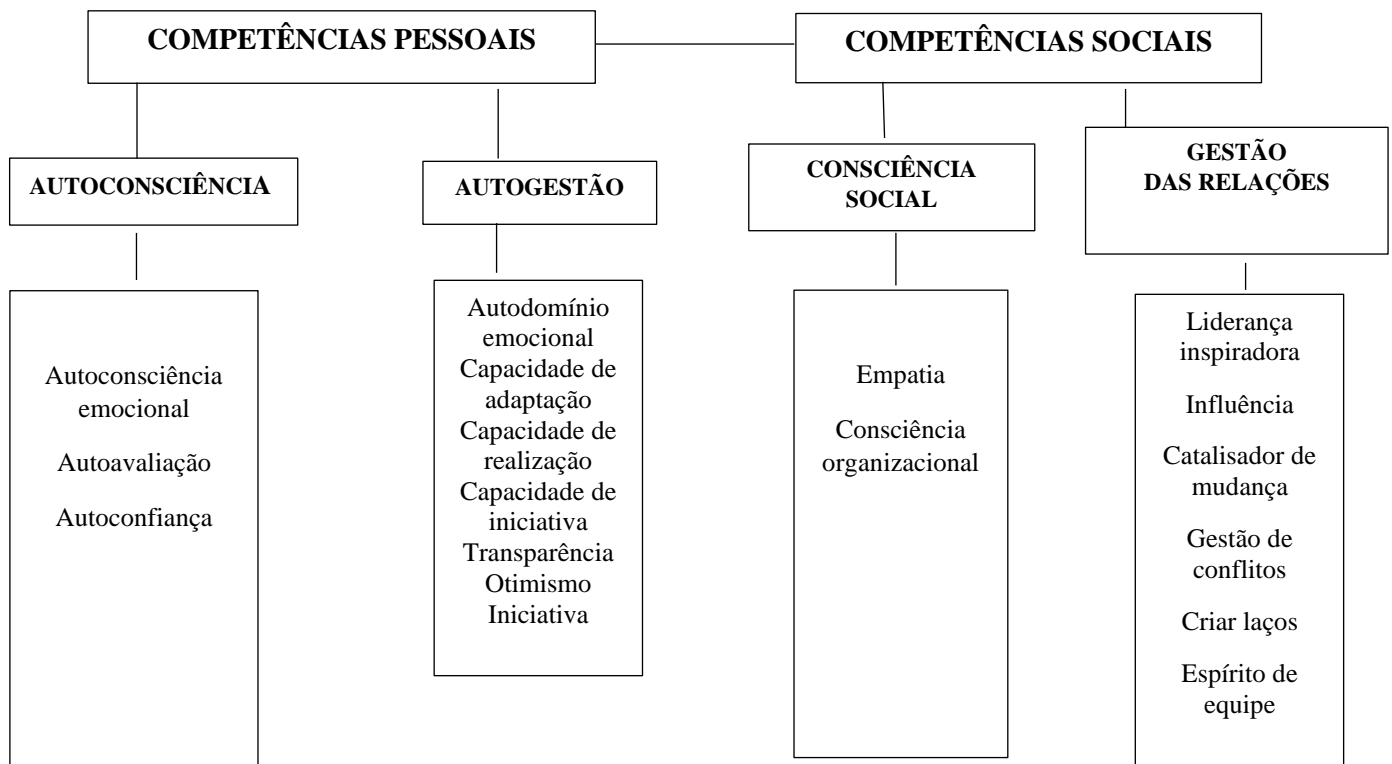
5. Lidar com os relacionamentos compreender que as relações positivas o tornarão hábil nas relações interpessoais, a fim de ter de liderança que seja eficiente e eficaz” (Goleman, 1995, pp. 55-56)”.

Para Goleman (1995) cada uma dessas categorias representa um conjunto de hábitos que com esforço e determinação podem ser melhorados e se ter uma vida mais saudável. Contudo, cada pessoa poderá ter maior aptidão para uma determinada categoria que outra. Desse modo, como o cérebro apresenta plasticidade, cada sujeito à medida que amplia sua autoconsciência vai aprimorando os lapsos de aptidões emocionais.

Adiante, Goleman, Boyatzis, & McKee (2007) reestruturam as dimensões da IE, principalmente com foco em um modelo de liderança voltado para as organizações, os quais mencionam que as relações da IE no contexto das relações profissionais primeiro ocorrem no particular do indivíduo para depois chegar ao coletivo, cujo percurso é do interior ao exterior.

No sentido dessa nova análise, a IE passa a ter quatro domínios que são: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações, sendo divididas em 18 competências conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Competências da inteligência emocional



Fonte: Goleman; Boyatzis e McKee (2007, pp. 59-60). Adaptado pela autora.

O mapeamento dos domínios da IE alinhados com as competências sociais permite um norte quanto aos critérios para uma liderança que gere bem-estar no contexto organizacional. Contudo, não existe uma fórmula única que garanta o uso eficiente da IE, muito menos se o sujeito poderá dar conta de todos esses domínios, pois há estilos diferentes em cada indivíduo.

No entanto, conhecer estes domínios e estar aberto a mudanças, viabilizando caminhos para empreendê-los dentro da organização na perspectiva de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, contribuirá para a qualidade das relações, sobretudo quando se trata da organização escolar nesse diálogo permanente da equipe de gestão com os professores e os professores entre si.

Assim, quando se trata da Inteligência Emocional dentro das organizações, Goleman (2002, p. 201) menciona que, assim como sucede com as pessoas, também nos

grupos as competências da IE estão ligadas umas às outras. Em outras palavras, os membros do grupo, quando começam a utilizar a autoconsciência para se aperceberem dos estados de espírito e as necessidades do grupo, têm uma maior tendência para se relacionarem entre eles com empatia. Nesse sentido, ao se mostrarem empáticos uns com os outros, o grupo desenvolve padrões positivos, gerando relações maiores com o resto da organização, sendo a empatia um fator determinante para ampliar as relações também no coletivo (Goleman, 2002).

Apesar de Goleman ser o autor mais conhecido e ter impactado quanto à relevância da IE na sociedade, segundo Correia (2007), ele foi criticado pela comunidade científica especialmente por simplificar alguns conceitos da IE que são considerados mais complexos.

Quanto às referências das pesquisas sobre a IE com bases científicas, Neta et al. (2008) apontam o modelo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer (Salovey & Mayer 1990 apud Mayer & Salovey, 2007) e o modelo de Inteligência Social e Emocional de Bar-On (1997) considerando-os mais consistentes e embasados cientificamente em virtude do rigor teórico e empírico referente à formalização dos conceitos e aos instrumentos desenvolvidos para a avaliação e a mensuração da IE.

3.4.3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SOCIAL EM BAR-ON

Segundo Bar-On (1997, 2000, 2006) a Inteligência Emocional funciona como um conjunto de traços que evoca uma personalidade estável, possuidora de competências socioemocionais e motivacionais, com várias habilidades cognitivas, que faz alusão ao conteúdo emocional e social, influenciando e determinando um comportamento inteligente e de eficácia, na compreensão de si e no relacionamento com os outros, possuindo habilidades para conviver e resolver os problemas cotidianos. Esta concepção foi inspirada no livro *A Origem das Espécies* de Charles Darwin (1859) que trata da adaptação como fator preponderante no processo evolutivo das espécies e a descreve como “qualquer característica ou comportamento natural evoluído que torna algum organismo capacitado a sobreviver e a se reproduzir em seu respectivo habitat” (Darwin, 1872).

Quando se trata da espécie humana, Darwin (1872) destaca a relevância da “expressão das emoções” no processo de adaptação dos indivíduos com o ambiente e utiliza o conceito de “adaptação comportamental”. Nesse sentido, além dos pressupostos de Darwin

(1872), Bar-On (2005) resgatou pesquisas e estudos realizados por Thorndike (1920) sobre a IE e a importância da Inteligência Social para a performance humana as quais nortearam os seus pressupostos teóricos, conceituando a inteligência socioemocional a partir de um construto que se organiza em competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais.

Para Bar-On (2006) apud Pólvora (2017), ser emocionalmente e socialmente exitoso requer um conjunto de competências, habilidades que ocorrem em dois níveis: o intrapessoal e o interpessoal. O intrapessoal se relaciona à capacidade de se estar atento a si mesmo, reconhecendo as virtudes e as limitações, assim como sabendo expressar os sentimentos e pensamentos sem autodestruir-se. O interpessoal trata da capacidade de se atentar para as emoções e os sentimentos dos outros, assim como as necessidades, mantendo relações saudáveis e colaborativas (Bar-On, 2006).

Adiante, Bar-On (2006) afirma que o sujeito socioemocionalmente inteligente tem como premissa saber gerenciar as mudanças pessoais, sociais e ambientais de forma realista e flexível lidando com as situações logo que elas ocorram, resolvendo os problemas e procurando tomar as decisões de forma mais assertiva. No entanto, para lograr êxito é fundamental, afirma o autor, que o sujeito tenha bom desempenho no gerenciamento das emoções, a fim de que elas funcionem a favor de si e não contra. E por outro lado, sendo sobretudo otimista, positivo e automotivado

No modelo de Bar-On (1997; 2006) é possível identificar cinco grandes dimensões da Inteligência Emocional: **1. Intrapessoal** (autoconsciência emocional, assertividade, autoconsideração, auto realização, independência emocional), **2. Interpessoal** (empatia, relação interpessoal, responsabilidade social), **3. Gestão do Estresse** (Tolerância do stress, controle dos impulsos), **4. Adaptabilidade** (Resolução de problemas, validação, flexibilidade) e **5. Humor Geral** (otimismo, alegria). Esse modelo teórico ficou cientificamente conhecido como *Inventário Emotional Quocient Inventory* (EQ-I) sendo amplamente utilizado para a avaliação da inteligência emocional e social em adultos e segundo o autor contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do comportamento, desempenho e o bem-estar do sujeito (Pólvora, 2017).

É fato que a Inteligência Socioemocional tem sido uma fonte para muitas pesquisas e investimentos, principalmente nesta contemporaneidade entre um ir e vir de ideias, pesquisas e reflexões, sejam estes passados que são retomados com novos conceitos, ou que se formulam a partir de novas concepções. O que se observa é que não há um

consenso sobre as categorias da IE, mas sobretudo, se percebe que as diferentes teorias acabam se complementando e se afirmando, o que na verdade, conforme aponta Neta et al., (2008) a Inteligência Emocional é um construto que se associa a ideia de competência socioemocional sendo da essencialidade se investir nesta competência para a evolução da espécie humana.

3.5 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Com o intuito de atender as novas demandas do Século XXI, foram criados vários programas de intervenção socioemocional nas organizações escolares com o objetivo de estimular a promoção e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Contudo, a priori, esses programas foram desenvolvidos somente para os estudantes, com o apoio dos professores, gestores e as famílias (Marin & Fava, 2016).

Dentre os diversos programas destaca-se o *Social and Emotional Learning* (SEL), desenvolvido em 1994 nos Estados Unidos e traduzido no Brasil como Aprendizagem Socioemocional (ASE). Esse programa promove as competências intrapessoal, interpessoal e cognitiva e, para isso, são denominadas cinco categorias de competências: **a) autoconsciência**: reconhecer suas próprias emoções, limitações, valores; **b) consciência social**: preocupação com o outro, perceber as emoções do outro, aceitar sentimentos diferentes dos seus, lidar com a diferença e respeitar o próximo; **c) tomada de decisão responsável**: capacidade de identificar problemas reais, refletir sobre as situações, habilidade de solucionar problemas de forma ética, sem prejudicar o outro; **d) relacionamento interpessoal**: formar parcerias positivas com comprometimento e cooperação, comunicar-se efetivamente, capacidade de negociação, isto é, lidar de forma satisfatória com conflitos, saber pedir e oferecer ajuda e **e) autorregulação**: gerenciar suas próprias emoções e comportamentos para chegar a um determinado fim, envolvendo a motivação, a disciplina e a persistência diante de desafios, podendo utilizar-se de humor e criatividade (Casel, 2017; Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau & Fóz, 2014).

Essas competências são sustentadas pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), desde 1994 cujo objetivo é tornar a aprendizagem socioemocional baseada em evidências e se tornar parte integrante do currículo da educação

básica, por meio do desenvolvimento de instrumentos e diretrizes para aplicação da ASE nas escolas (Casel, 2017).

Nessa mesma pauta, a Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico OCDE, (2014) em reunião com o seu corpo ministerial, destacou a necessidade para que desde o início da educação básica seja feito um trabalho efetivo com as competências socioemocionais, a fim desenvolver o sujeito de forma integral, com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que permita melhor enfrentar os desafios do século XXI. Para a referida organização, se faz necessário desenvolver determinadas competências tais como: autoestima, sociabilidade, perseverança, autocontrole, resiliência e empatia. Competências essas que são indispensáveis para uma vida melhor em sociedade.

Assim, alerta a OCDE (2015), para o compromisso dos pais e dos professores, cultivar vínculos fortes e estimular as crianças e os jovens com experiências prazerosas e significativas, a fim de que essas competências sejam aprendidas e a partir delas pode-se ter muitos contributos que irão beneficiar as competências cognitivas, sendo que a partir desse conjunto, as pessoas poderão atingir resultados positivos ao longo da vida.

Os países participantes da OCDE, segundo *O Estudo das Competências socioemocional - O Poder das Competências Socioemocional* (2015), reconhecem a importância de se desenvolver as competências socioemocionais por meio da educação, com políticas e programas educacionais coerentes no contexto de aprendizagem (família-escola-comunidade) e estágios da progressão escolar durante a educação básica, maximizando o retorno dos investimentos feitos ao longo da vida. É preciso estimular todas as competências para que o indivíduo e a sociedade prosperem, afirmam os analistas da OCDE (2015). Ou seja, é a partir da educação que os resultados socioeconômicos dos indivíduos poderão melhorar e incentivar o progresso social.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) formulou parcerias com estados e municípios a fim de contribuir com a formação acadêmica de crianças e jovens, priorizando a educação como promotora de oportunidades, capaz de preparar indivíduos aptos a realizar escolhas e a transformar suas competências em potencial. Nesse sentido, segundo o IAS (2014, p. 5), é proposta uma concepção de educação cujo intuito é “[...] formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez

mais complexo". No entanto, a priori, foram dados encaminhamentos voltados apenas para os estudantes, estando à frente os docentes na condução desse processo a partir das orientações metodológicas. Nota-se que, mais uma vez, o professor é preparado apenas para fazer o processo da mediação com o estudante, negando que ele é também um sujeito de emoções e que necessita ter as suas competências socioemocionais desenvolvidas.

Adiante, com os investimentos na área socioemocional, o IAS, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro se uniram para a realização do programa de avaliação das competências socioemocionais chamado *Social and Emotional No Cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) a fim de investigar e promover o desenvolvimento das competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes (Marin *et al.*, 2017).

Nessa mesma linha, o Conselho Nacional de Educação (CNE) traz em sua pauta a implantação de diretrizes para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Básica. Estas competências foram contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que é o documento norteador da educação brasileira, cuja proposta é garantir um conjunto de aprendizagens que são essenciais no decorrer da vida escolar do estudante.

Esse documento segue o que as organizações internacionais estão a solicitar dentro das novas competências desse cidadão do século XXI, ou seja, mais especificamente o que recomenda a Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico OCDE quanto ao compromisso da sociedade, dos pais e dos professores, a fim de que as competências cognitivas e as socioemocionais sejam aprendidas desde a infância, a fim de desenvolver integralmente o sujeito.

Assim, em dezembro de 2017 a BNCC foi aprovada e publicada com a Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A BNCC é o documento normativo que complementa o respaldo legal da educação básica brasileira, cuja relevância dessa normatização é o enfoque baseado no desenvolvimento de competências, sendo ela assim conceituada: [...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas,

cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8). Partindo dessas premissas, a BNCC (MEC, 2017, p. 10), apresenta as dez competências gerais que deverão ser desenvolvidas ao longo das três etapas da educação básica, conforme quadro abaixo.

Quadro 2: **Competências Gerais Da BNCC**

	Competência	Descrição	Função
01	Conhecimento: Entender e intervir positivamente na sociedade.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e intervir positivamente na sociedade.
02	Pensamento científico, crítico e criativo.	Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento científico, a criticidade e a criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções
03	Senso estético	Desenvolver o senso estético.	Reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Comunicação	Utilizar as linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística matemática, científica, tecnológica e digital.	Expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta.
06	Cultura digital	Utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
07	Autogestão	Entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social.	Fazer escolhas em relação ao seu futuro com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
08	Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, ter autocrítica.	Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo.
09	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10	Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação	Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Quadro desenvolvido com base na BNCC (2017, p.10) e no infográfico BNCC, Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare e integrante do movimento pela Base.³

³ Entenda 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular. Recuperado em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

Todas estas competências são essenciais em um trabalho contínuo na educação básica. Contudo, no que tange à BNCC, as competências de números sete, oito, nove e dez, evidenciam com maior clareza a dimensão socioemocional na perspectiva do desenvolvimento humano. No entanto, nesse documento nenhuma menção é feita quanto a atenção a ser dada ao desenvolvimento e fortalecimento do socioemocional do professor.

Nessa trajetória fica evidenciada a necessidade de um trabalho sistematizado com as competências socioemocionais no ambiente escolar voltado para o estudante, principalmente com a consolidação destas competências dentro de um documento normatizador da educação brasileira, fator que só ampliou a corrida do mercado editorial, que já bem antes acenara para esse nicho de negócio principalmente junto à rede privada de ensino.

Assim, no ano de 2010, nasceu a Escola da Inteligência (EI), na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo, uma empresa pioneira em produtos e serviços voltados para a esfera socioemocional, conforme destaca o site da Escola da Inteligência⁴ a qual comercializa “um *kit* específico de material gráfico para alunos, famílias e professores, além de aplicativos que potencializam a aprendizagem de forma significativa”.

No kit, é importante ressaltar que o material gráfico destinado ao professor se trata, no caso, das orientações metodológicas para cada atividade a ser realizada pelo estudante.

Além do material impresso, a EI disponibiliza no site um espaço destinado ao professor, mas o que se encontra é: *Portal Inteligência Jovem* o qual se apresenta como “Um portal *on-line* para professores que aplicam o Programa e que têm à sua disposição um acervo de aulas, além do registro de acesso dos alunos e de quais vídeos são mais assistidos”.

Ainda no site, há outro destaque cujo nome é *El Professor* que segundo o site “os professores aplicadores podem escolher aulas, tirar relatórios, realizar troca de experiências e atualizar conhecimentos por meio de vídeos e *e-books*”. O site também destaca os eventos para os professores tais como *congressos* e afirma que estes na realidade são “encontro para professores, coordenadores e mantenedores das escolas parceiras, com o

⁴ Todas as informações concernentes à Escola da Inteligência acima mencionadas foram extraídas de seu site: <https://escoladainteligencia.com.br/composicao-do-programa/>. Acesso em 21 de julho de 2021.

objetivo de promover a integração, a interação e a troca de experiências entre profissionais que atuam com educação socioemocional e, assim, inovar a educação no país.

Adiante, menciona os *Fóruns Pedagógicos Nacionais e Regionais*, em que há “oficinas e palestras, com o objetivo de trocar experiências e aprendizagem sobre novas técnicas educacionais para o aperfeiçoamento pessoal e profissional do corpo docente e da coordenação”. Percebe-se que o programa socioemocional voltado para o professor na Escola da Inteligência se concentra essencialmente no “saber fazer”, a fim de orientar o trabalho do professor junto ao estudante.

Com a implementação da BNCC na educação básica brasileira, outras iniciativas privadas buscaram atuar neste nicho do mercado editorial, tais como: Eleva Educação, Grupo Somos, Grupo Santillana, Grupo Arco, dentre outros, os quais lançaram seus produtos em formato de materiais gráficos e plataformas digitais dividindo a fatia desse mercado, cujo foco é o desenvolvimento socioemocional do estudante.

Quanto ao socioemocional do professor, os investimentos se concentram na formação quanto à aplicabilidade e acompanhamento do programa junto ao estudante e algumas palestras motivacionais na sua maioria já definidas dentro de um portfólio de temas que geralmente são realizadas bimestralmente ou no início do ano ou semestre letivo. Nota-se que o movimento para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas organizações escolares é crescente, no entanto, em sua grande maioria sempre é voltado para o aluno, esquecendo do professor, cujo papel é determinante nessa mediação diária com o estudante.

É sabido que professores com maior desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme aponta Jones *et al.*, (2013), têm maior capacidade de regular suas emoções e são mais propensos a se sentirem satisfeitos com seu trabalho, estabelecendo relações profissionais melhores no ambiente escolar, o que, por sua vez, trará reflexos positivos no desempenho acadêmico do aprendiz. Para além disso, um professor socioemocionalmente ajustado, por vezes, acaba por ser um modelo positivo que influenciará sobremaneira a sua capacidade de desenvolver estas mesmas competências nos estudantes (Jennings & Greenberg, 2009).

É certo que um programa socioemocional bem estruturado, voltado para o professor, muito beneficiará os docentes, a organização escolar e os estudantes. No entanto, até o final do ano 2019, eram bem pouco aplicados nas organizações escolares brasileiras os

programas ou investimentos consistentes e contínuos voltados para o fortalecimento da aprendizagem socioemocional do professor, mesmo com o aumento dos casos de síndrome de Burnout e a depressão, tão presentes atualmente nessa categoria profissional.

Tais problemas foram intensificados em março de 2020, quando, no Brasil, declarou-se estado de emergência pública, devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, levando instituições públicas e privadas de ensino a aderirem ao plano de Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵, que sobrecarregou o sistema educacional.

Com o ERE, as organizações escolares tiveram que se reestruturar emergencialmente a fim de dar continuidade às atividades, sendo os professores convocados para trabalhar remotamente, isto é, em condições nunca antes vivenciadas, em que a privacidade da casa do professor/professora foi transformada em uma adaptação para sala de aula, com modelos virtuais de aprendizagem, utilizando ferramentas tecnológicas, as quais grande parte dos educadores não tinham domínio pleno.

Esse contexto, agravado pela própria pandemia, ressaltou ainda mais a fragilidade do professor, que se viu no desafio de superar o distanciamento social, o sentimento de frustração em relação aos planejamentos já organizados anteriormente, o desafio de se submeter às novas práticas pedagógicas, com estratégias adequadas, a fim de alcançar e manter o maior número de alunos, sem muitas vezes dispor de condições de infraestrutura tecnológica (equipamentos, redes de computadores) seja nas escolas, nas residências dos estudantes e professores influenciando a experiência e os resultados nem sempre positivos do processo ensino-aprendizagem.

Entende-se que esses fatores em já são desencadeadores de desestabilidade emocional, mais ainda nos professores, cujas emoções já viviam num limiar desafiante, mesmo antes dessa pandemia pelo SARS-CoV-2, o que reforça o compromisso e a necessidade da gestão escolar, juntamente com os órgãos competentes, exigir e ajudar a criar um programa sistematizado que trabalhe as competências socioemocionais dos professores, assim como já é trabalhado o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

⁵ Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Recuperado em: <https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/wpcontent/uploads/sites/160/2020/08/PORTARIA-N%C2%BA-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020-PORTARIA-N%C2%BA-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020-DOU-Imprensa-Nacional.pdf>

4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO ⁶

Esta investigação trata sobre o levantamento das informações acerca do desenvolvimento socioemocional do professor e do compromisso da gestão escolar, a fim de contribuir para o bem-estar socioemocional desse profissional, principalmente diante do cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2 que estamos a atravessar. Será uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujo instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, respondidos pelos professores, coordenadores e gestores, seguido de uma entrevista destinada apenas aos diretores e coordenadores.

Partiremos de um estudo de caso, no intuito de conhecer a realidade de duas escolas, diante do fenômeno socioemocional, ambas localizadas na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, Brasil. No entanto, são mantidas por natureza distintas, sendo uma da rede privada de ensino e a outra da rede pública, vinculada à Secretaria de Educação Municipal da Cidade de Fortaleza.

4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

A necessidade de investigar esse tema nasceu dos desafios ocorridos diante do cenário pandêmico pelo SARS - CoV-2 com a regulação de aulas remotas, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com o parecer 05/2020, o qual determinou que as instituições de ensino atendessem em um sistema de ensino os quais os professores nunca tinham vivenciado, o que exigiu desses profissionais uma série de competências, a fim de dar continuidade às aulas. Assim, foram investigadas quais ações a gestão escolar, nas pessoas do diretor e coordenador pedagógico, implementaram a fim de desenvolver as competências socioemocionais dos professores.

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar quais medidas foram tomadas pela gestão, nas pessoas do diretor e coordenador escolar, para desenvolver as competências socioemocionais dos professores, que trabalham com os estudantes do Ensino

⁶ No início do mês de maio, o projeto de dissertação foi aprovado pela Comissão Técnico Científica (CTC) do Instituto Politécnico de Tomar (IPT). Vale ressaltar que esta investigação também cumpre parte dos objetivos de uma pesquisa maior intitulada *Formação socioemocional do docente da Educação Básica*, coordenada pela professora Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva, docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e coorientadora desta dissertação. O protocolo de pesquisa foi aprovado em junho de 2021 pelo Comitê de Ética e Pesquisa desta Universidade com CAEE: 46493521.0.0000.5576

Fundamental, anos iniciais, de duas escolas da cidade de Fortaleza - CE - Brasil, diante do cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2.

Tem como objetivos específicos: Discutir sobre o papel das competências socioemocionais na prática docente, Identificar quais estratégias de apoio socioemocional foram implementadas pela gestão escolar das duas escolas, com os professores que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, Descrever as necessidades de adequações escolares que surgiram para os professores continuarem com o trabalho remotamente, Verificar quais situações impactaram as condições socioemocionais dos professores, Comparar as relações causadoras de estresse, que propiciaram desconforto socioemocional.

4.2 TIPO DE MÉTODO

Ao propor uma pesquisa científica, logo se deve refletir como se dará a seleção dos métodos, a fim de validar o que será investigado, sendo fundamental ter os critérios rigorosos e bem definidos. Também se faz necessário ter clareza quanto às etapas do processo, visando a aquisição do conhecimento científico. Conhecimento esse que tem suas características quanto à racionalidade, à objetividade, à exatidão, à clareza e à verificabilidade dos fatos (Sousa e Baptista, 2011).

Dessa forma, toda a atenção neste estudo se estendeu para a metodologia, na perspectiva de estabelecer os modelos mais adequados para esse fim, sendo considerado mais pertinente o modelo de natureza qualitativa, cujo caráter é subjetivo e múltiplo, pois trata de dados não mensuráveis. No entanto, oportuniza o investigador a ter um olhar cristalizado ao interagir com o objeto investigado, permitindo uma série de inferências e reflexões para dar significado ao contexto explorado (Sousa e Baptista, 2011). Trata-se de um processo indutivo, em que o investigador desenvolve conceitos chegando à compreensão dos fenômenos, sendo, dessa forma, multifacetado.

No entanto, é um método confiável, que depende de interpretação e juízo de valor de quem investiga, nessa interrelação de seres humanos que tem suas crenças, sua história, sua cultura, seus valores e sonhos, conforme cada época e espaço (Minayo, 2010).

Espaço e histórias essas, conforme Minayo (2010, p. 12) aponta, ao afirmar que “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma peculiar e diferente das outras. Por sua vez, todas vivenciam a mesma época histórica”. Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa qualitativa tem o cunho social, o qual altera

comportamentos, atitudes e valores, principalmente neste contexto histórico atual de uma pandemia que a humanidade está a atravessar.

Assim, concordamos com Sousa e Baptista (2011, p. 56) quando estes afirmam que “a investigação qualitativa se centra na compreensão dos problemas ao analisar os comportamentos ou valores, não havendo uma preocupação com a dimensão da amostra”, quiçá com a generalização dos resultados, como também não coloca o problema diante da validade dos instrumentos, o que se diferencia consideravelmente da pesquisa quantitativa.

Quanto aos tipos de estudo para a pesquisa qualitativa, Marshal e Rossman (1995, pp.40-41) consideram que “esta deve se enquadrar em quatro categorias: exploratória, explanatória, descritiva e preditiva”. No entanto, reforçam os autores que, quando se tratar de um único caso, são recomendados estudos exploratórios e descritivos. Com isso, optamos, nesta pesquisa, por um estudo descritivo e exploratório do fenômeno socioemocional.

No que concerne aos objetivos desta pesquisa, ela teve caráter exploratório, tendo em vista que se trata de uma situação problema a qual envolveu entrevistas e questionários com pessoas que vivenciam experiências e práticas com o problema ora pesquisado e, nesta situação, tratou-se de um estudo de caso.

Essa investigação também teve o caráter descritivo, por termos considerado ser mais significativa para o tipo de pesquisa que propusemos, já que permitiu ao investigador ter melhor entendimento do que se passava no contexto do fenômeno, possibilitando a construção de conceitos e melhores ideias, conforme padrões que foram encontrados nos dados (Sousa e Baptista, 2011).

Nesse sentido, fomos de encontro ao que afirma Triviños, (1987), ao destacar que o estudo descritivo exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Se tratando desse estudo, cuja intenção foi descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, partimos para o estudo de caso, um método qualitativo que explora um único fenômeno e compreende uma investigação que abrange abordagens específicas a partir da análise de dados, de acordo com os questionamentos que o pesquisador busca sobre o fenômeno.

Trata-se de um estudo empírico que tem como fontes de informações importantes as entrevistas e os questionários. Assim, trataremos de um estudo de caso, cuja pesquisa foi realizada com quatro profissionais da equipe de gestão (direção e coordenação) e dez professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, de duas escolas, sendo uma da Rede

Privada de Ensino, e outra da Rede Pública Municipal de Ensino, ambas localizadas na cidade de Fortaleza - Estado do Ceará - Brasil.

No tocante à técnica para o recolhimento de dados, foram realizados questionários para o recolhimento dos dados biográficos e profissionais dos coordenadores e diretores, seguidos de uma entrevista semiestruturada, conforme agendamento prévio realizado. Quanto ao grupo dos dez professores, foi realizado somente o questionário cujas questões foram divididas em seções que tratarão dos dados biográficos, profissionais e do contexto socioemocional em que se encontram esses participantes.

Assim, na nossa trajetória metodológica, foi realizado um questionário com o grupo de cinco professores de cada escola, totalizando dez professores, os quais responderam perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, alinhadas ao referencial teórico proposto, com a questão principal de nossa investigação: quais medidas foram tomadas pela gestão para desenvolver as competências socioemocionais dos professores em tempos de pandemia pelo SARS-CoV-2 e se, de fato, essas medidas corroboraram para o bem-estar dos profissionais, possibilitando estes de prosseguirem em suas atividades laborais.

A eficiência do questionário está em interrogar um número elevado de pessoas em um tempo relativamente curto, principalmente por conta de todo o aparato tecnológico atual, o que facilita um retorno relativamente rápido. No entanto, consideramos as predisposições do sujeito, as emoções e os sentimentos que mais tarde se converteram em dados, o que ajudou significativamente na construção das representações estatísticas.

Nesse sentido, Tuckman (2000), apud Coelho (2017) destaca que, quando se trata de pesquisa em educação, a investigação por escala se torna mais presente, em virtude do valor quantitativo ao recolhimento dos dados.

Por outro lado, o questionário, conforme aponta Fortin (2000), ajuda a organizar, sistematizar e a controlar os dados, para que as informações procuradas e obtidas possam ser coletadas dentro do rigor.

Para Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas têm como foco a utilização de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que estarão relacionadas ao tema proposto, cujos questionamentos darão espaço para a construção de novas hipóteses que irão surgir conforme o avanço das respostas e o diálogo com os informantes. O que só realça a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações,

conforme aponta esse mesmo autor, e só reforçou a cada nova pergunta uma série de hipóteses que iam se constituindo no decorrer dos diálogos com cada gestor.

Ao tratar dos questionários para os gestores, como eram apenas dados biográficos e profissionais básicos, optamos para, no mesmo dia da entrevista, com oito horas de antecedência, enviarmos o questionário e a confirmação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado quanto à confirmação da participação na pesquisa.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nesta seção, dedicaremos a apresentar e a caracterizar quem são os sujeitos dessa amostra, no caso o núcleo gestor (diretores e coordenadores) e os professores. Também faremos uma breve apresentação das duas escolas.

Quando se trata do universo, ou população, em que ocorrerá a pesquisa, segundo Vergara (2010), deve-se considerar o conjunto de elementos que possuem as características em comum dessa população, isto é, uma fração da amostra selecionada, conforme os critérios da representação do grupo. Para Coutinho (2011), a amostra traz os elementos agregadores de quem se colherá os dados.

Dessa forma, é fundamental que o grupo possua características similares. E, neste caso, foi o que realizamos, a fim de ter maior fidelidade na amostra. Assim, os participantes para este estudo foram criteriosamente selecionados a partir de informações prévias, com as diretoras escolares as quais informaram que considerava da essencialidade um trabalho socioemocional com a equipe docente, mostrando-se receptivas para a realização dessa pesquisa.

As duas escolas estão localizadas na Cidade de Fortaleza – Ceará – Brasil, e trabalham com crianças e pré-adolescentes da educação infantil ao ensino fundamental, anos iniciais. São de natureza distinta quanto se trata de manutenção, pois uma, a qual chamaremos de *Escola Alfa*, é da Rede privada de Ensino, mantida a partir do pagamento de anuidades escolares pelos pais ou responsáveis dos estudantes. Já a outra escola, a qual chamaremos de *Escola Beta*, é mantida pelo Município de Fortaleza, no caso, uma escola pública.

Quanto às duas diretoras, possuem larga experiência em gestão, as suas faixas etárias são aproximadas e possuem a mesma formação docente. No tocante aos professores,

foram selecionados com faixa etária relativamente próximas, com a mesma formação, e estão no mesmo nível de segmento de ensino, ou seja, atuam apenas no ensino fundamental, anos iniciais, e têm tempo de experiência na docência relativamente próximos.

4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DOS DIRETORES E COORDENADORES

A população dos Diretores e Coordenadores que constitui a amostra será um total de quatro profissionais, caracterizados de acordo com as seguintes variáveis: idade, formação docente, gênero, estado civil, tempo de serviço total na escola, cargos desempenhados na educação, forma de acesso à direção e ou à coordenação escolar.

4.3.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES

A população dos professores que constitui a amostra será um total de dez profissionais, e é caracterizada de acordo com as seguintes variáveis: faixa etária, gênero, estado civil, formação docente, tempo de serviço como professor, tempo de serviço na instituição, séries que ensinam, cargos desempenhados na educação, faixa salarial, vínculo empregatício.

4.3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ALFA

A Escola Alfa é uma instituição da rede privada de ensino, foi inaugurada em janeiro de 2005 a partir do ideal de uma educadora que desejava uma escola de excelência para o público infantil. Está localizada em uma área nobre da cidade de Fortaleza, Capital do Estado do Ceará, Brasil. As famílias as quais procuram a instituição geralmente são de empresários bem sucedidos, políticos do alto escalão do governo local ou profissionais liberais bem sucedidos, sendo a instituição mantida pelo pagamento das anuidades escolares pelos pais ou responsáveis dos estudantes.

Logo no início do funcionamento da Escola Alfa, o público para o atendimento era voltado para os bebês e crianças de quatro meses a seis anos de idade, nos turnos manhã e tarde ou período integral, entretanto em virtude das necessidades e solicitação das famílias, passados três anos, ou seja, em 2008 a escola começou a atender as crianças do ensino fundamental, anos iniciais, ampliando suas instalações, sendo que atualmente a escola ocupa uma área de quatro mil metros quadrados.

No que tange à proposta pedagógica conforme Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) a Escola Alfa tem como princípio o sócio interacionismo e trabalha a construção do conhecimento através do despertar das inteligências múltiplas, conforme aponta Gardner (1995). A missão da instituição é desenvolver a criança como sujeito único e integral em todas as potencialidades e possibilidades, sendo que desde 2015 a escola faz um trabalho socioemocional sistematizado com os estudantes, adotando um material didático para o apoio do estudante e para o suporte metodológico do professor na sistematização das ações de ordem socioemocional.

4.3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BETA

A Escola Beta, é uma instituição educacional municipal localizada na parte central da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, Brasil. A escola oferece Educação Infantil, com atendimento às crianças a partir dos quatro anos de idade, e Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º), nos períodos manhã e tarde.

A trajetória da Escola Beta iniciou-se em 14 de maio de 1993, quando 406 famílias de baixa renda, oriundas de vários bairros periféricos da cidade de Fortaleza e demais localidades do Estado do Ceará, buscaram um lugar para viver dignamente, ocupando assim um terreno que hoje é um Conjunto Habitacional. No intuito de educar e cuidar de suas crianças, construíram uma creche comunitária.

Passados dois anos, a creche foi transformada em uma escola que atendia as crianças do pré-escolar à 4ª série, sendo que, a priori, os recursos humanos para trabalhar na creche eram as pessoas da própria comunidade. No entanto, em 1998, a comunidade habitacional cedeu o espaço físico da escola à Prefeitura de Fortaleza, que a vinculou a uma escola pública patrimonial de maior porte. Passados cinco anos, isto é, em 2003, a Escola Beta se desvinculou da Escola Patrimonial, com a indicação do diretor e coordenador pedagógico, mais o corpo docente, formado por 22 professores, executando as ações de forma mais autônoma e em conformidade o que é estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A escola, conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 2019, trabalha na perspectiva da formação integral do sujeito, visando o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, social e emocional, sendo que, desde 2018, faz um trabalho socioemocional com os alunos, conforme o que está estabelecido na BNCC, quanto às dez competências gerais que necessitam ser desenvolvidas.

Quadro 3: **Constituição da amostra**

Escolas	Diretores	Coordenadores	Professores
Escola Alfa	1	1	5
Escola Beta	1	1	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.4 COLETA DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa em educação, fizemos a opção pelo estudo de caso, o qual se organizou por uma lógica que orienta as etapas quanto à coleta dos dados, análise e interpretação da informação, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos, conforme aponta Latorre (2003). Já para Dooley (2002), a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos.

Em outra perspectiva, o estudo de caso poderá trazer, em sua essência, o caráter holístico, já que herda essa característica da investigação qualitativa. E nesta perspectiva, conforme aponta Stake (1999), os estudos de caso focam uma concentração maior no todo, a fim de compreender o fenômeno na totalidade e não em uma particularidade ou especificidade.

Adiante, no que tange ao contexto do estudo de caso, Stake (1999) afirma que a atenção deve ser maior quanto mais intrínseco for o caso. Assim, a importância do contexto poderá depender do tipo de caso a investigar.

Já para Yin (1993), deve-se dar mais importância ao contexto em alguns tipos de estudos de caso, com destaque para os estudos descritivos, quando afirma ser o estudo de caso uma descrição exaustiva de um fenômeno, dentro do respectivo contexto, principalmente quando se trata de fenômenos sociais.

Dessa forma, escolhemos a técnica do estudo de caso, porque acreditamos que ela nos permite uma investigação que preserva as características mais significativas dos acontecimentos da vida real, têm o caráter holístico e se relacionam aos acontecimentos contemporâneos.

Assim, nosso primeiro contato com a escola foi com a equipe de gestão, no caso, primeiramente, as diretoras a serem pesquisadas. O primeiro contato ocorreu no início de março de 2021. Em virtude do cenário pandêmico, no qual não eram permitidos muitos transeuntes nas escolas, pois nesse período os contágios pelo SARS-CoV-2 tinham crescido exponencialmente no Brasil. Desse modo, conversamos primeiramente via contato telefônico e, logo após uma semana, agendamos uma videoconferência individual via *Google Meet*. No dia agendado, conversamos com cada diretora por cerca de 50 minutos, e, no decorrer dos diálogos, fizemos a exposição de intenções ao pesquisar sobre a gestão escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores em tempos de pandemia pelo SARS-CoV-2

As duas profissionais foram muito receptivas e se comprometeram a assinar a carta de anuência para a pesquisa logo que eu as enviasse. Então marcou para a apresentação da equipe de coordenadoras, colocando-se à disposição para colaborar com a nossa investigação. No entanto, a continuação das conversas só ocorreu no final de maio de 2021.

4.5 FASES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para esta investigação, optou-se pela amostra por conveniência, tendo em vista a acessibilidade da pesquisadora às escolas que deram anuência à investigação. Assim, esta pesquisa ocorreu em três fases, a saber:

FASE 1: Apresentação da proposta de pesquisa

Os gestores, no caso os diretores escolares e coordenadores do ensino fundamental e professores, foram contactados para agendar uma data para a realização do questionário e da entrevista conforme as disponibilidades de agenda. Já as dez professoras selecionados foram contactados para realizar o questionário via *WhatsApp*. A seguir, tivemos uma reunião virtual via *Google Meet* e, depois, via e-mail, quando enviamos o questionário. O contato de todos os docentes foi individualizado, desse modo, os dados pessoais foram preservados.

FASE 2: Realização das entrevistas e aplicação dos questionários

Em seguida, fizemos o agendamento das entrevistas com o núcleo gestor de cada escola, e estas foram realizadas individualmente, sendo conduzidas pela pesquisadora com a presença da docente da UNILAB. Estas foram realizadas virtualmente, por meio do Google Meet. Nenhuma gestora se opôs que a entrevista fosse gravada para uso exclusivo de consulta da pesquisadora.

Cada entrevista teve início com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo qual a gestora se comprometeu a participar da pesquisa, sendo que o registro foi feito de duas formas: o primeira foi oral e o segunda foi marcado no formulário em que o gestor confirmou a participação da pesquisa. Ao aceitar, cada participante realizou o download do TCLE.

As conversas gravadas foram mantidas exclusivamente no computador da pesquisadora, partindo dela o compromisso de guarda e sigilo desse material. Em todas as fases da pesquisa, as respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial e foram conduzidas com linguagem acessível, respeitosa e acolhedora.

FASE 3: Análise dos dados

Após as entrevistas e análise das questões abertas e fechadas dos questionários, a pesquisadora realizou o mapeamento diagnóstico sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no desenvolvimento de suas próprias competências socioemocionais e como esse cenário repercute em suas práticas pedagógicas. Para isso, nós nos apoiamos na metodologia da análise de conteúdo.

4.5.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISA

Estão incluídos neste estudo professores e gestores de escolas das redes de ensino municipal e privada do município de Fortaleza que atuam exclusivamente no ensino fundamental, anos iniciais. Estão excluídos da pesquisa, os professores das referidas escolas que estavam em período de licença ou férias, ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

4.5.2 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, tivemos o cuidado quanto aos riscos diretos à saúde emocional do participante. O possível risco que tínhamos na entrevista era quanto à exposição do gestor, já que estas ocorreram de modo online. No entanto, como medida de atenuação, deixamos o participante à vontade quanto ao desejo de ligar ou não a câmera. Dessa forma só gravamos a entrevista após o consentimento do gestor.

Em outra instância, ficamos atentos quanto a uma possível fadiga do professor para responder ao questionário. Deste modo, os participantes tiveram aproximadamente dez dias para responder aos formulários, o que atenuou um possível desconforto, sendo que todos responderam em tempo hábil, conforme combinado. Consideramos que o aumento do tempo para responder as questões diminuiu a pressão causada pela fadiga.

Quanto ao tema, já era familiar aos professores, tendo em vista que o objeto de nossa investigação vem sendo trabalhado pelos participantes em sala de aula desde 2018, com a implementação da BNCC. Mesmo assim, caso se sentissem constrangidos, informamos que acolheríamos seus posicionamentos, não emitiríamos julgamentos e, caso desejassem, prestaríamos esclarecimentos sobre o tema. O que não foi necessário. O recrutamento foi realizado em forma de convite individualizado, via telefone, e-mail e WhatsApp.

Quanto à entrevista *on-line*, tínhamos receios de que o informante não se sentisse confortável em algumas situações, recusando-se a responder a algumas das perguntas que, de certo modo, pudesse gerar qualquer tipo de constrangimento. Nesse sentido, para minimizar constrangimentos, realizamos as entrevistas individualmente, com linguagem humanizada, respeitosa, clara e com privacidade, tendo em vista que o participante ainda acessará os instrumentos no momento da entrevista e receberá uma cópia deles por e-mail pessoal. Além disso, asseguramos a manutenção do sigilo durante todas as fases da pesquisa, pois não foram citados os nomes em nenhuma parte deste trabalho, e os dados foram de uso exclusivo do estudo e divulgados posteriormente como resultados da pesquisa.

Os benefícios presentes neste estudo abrangem as esferas pessoais e profissionais dos participantes, pois vão proporcionar possibilidades aos profissionais de ampliarem seu conhecimento sobre as competências socioemocionais, levando-os a autorreflexão e desenvolvimento, além disso, os resultados da pesquisa poderão ajudar os

educadores a conhecer melhor sobre seus sentimentos e suas emoções, aprendendo a gerenciá-los nas relações profissionais e pessoais.

Além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa já citados, estávamos cientes de que poderiam existir riscos característicos do ambiente virtual e dos meios eletrônicos, em função das limitações das tecnologias utilizadas. E, por isso, informamos aos entrevistados quanto ao nosso cuidado sobre a política de privacidade das plataformas utilizadas, a fim de minimizar as limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

4.5.3 QUESTÕES ÉTICAS RELATIVAS À PESQUISA VIRTUAL

Afirmamos então o compromisso de atender a todas as disposições do OFÍCIO CIRCULAR N° 2/2021/CONEP/SECNS, para garantir o conforto e a segurança dos participantes e dos dados provenientes das coletas de dados com os informantes, os quais foram:

- 1) O Recrutamento foi realizado de modo exclusivamente pessoal e individual, via contato telefônico, e-mail ou WhatsApp. Não foram usadas listas ou grupos para recrutamento ou comunicação com os participantes;
- 2) O convite para a participação continha um link para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informavam ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa.
- 3) Antes de responder ao TCLE, o participante teve acesso ao conteúdo do instrumento, por meio dos tópicos, e foi possível decidir se queria ou não participar da investigação.
- 4) Após o consentimento, encaminhamos ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento.
- 5) Durante o processo de consentimento, esclareceremos aos participantes, de maneira clara e objetiva, como se daria o registro de consentimento para participar da pesquisa, além disso, nos disponibilizamos para tirar dúvidas.
- 6) Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento apresentaram todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do

participante, com as garantias e os direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa;

- 7) Realizamos o armazenamento das entrevistas e TCLEs em computadores pessoais, e tão logo acabaram as entrevistas, deletamos as reuniões das nuvens ou dos ambientes compartilhados, de modo a garantir a segurança e a privacidade.

4.5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, foram aplicados dois instrumentos para o recolhimento dos dados: o questionário e a entrevista. Quanto ao questionário, destinou-se para os professores e gestores, sendo que, para este último grupo destinou-se apenas a coleta dos dados biográficos e profissionais. O objetivo do questionário aos professores foi diagnosticar a situação profissional socioemocional desses sujeitos participantes na investigação, caracterizando a amostra de acordo com determinadas variáveis.

O questionário foi dividido em partes. A primeira parte trata dos dados pessoais e profissionais dos docentes e a segunda parte destina-se a questões de ordem socioemocional, conforme aponta Goleman (2002) quanto aos domínios da inteligência emocional e das competências associadas, sendo estruturado conforme as hipóteses para essa investigação.

Assim, no questionário, havia perguntas fechadas e abertas, sendo que, para algumas perguntas fechadas, foi usada a Escala de Likert que, de acordo com Fortin (2009, p. 338) afirmar que “A escala de Likert consiste numa série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes para indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo, escolhendo entre 5 categorias de respostas possíveis”. Desse modo as respostas, em grande, parte terão uma relação temporal de (1-5), sendo o 1 correspondente a Nunca, o 2 a Raramente, o 3 a Poucas Vezes, o 4 a Quase Sempre e o 5 a Sempre.

Nesta investigação, foi também aplicada aos diretores e coordenadores de ambas instituições uma entrevista semiestruturada, em que a investigadora elaborou um guia de perguntas abertas, a fim de obter um encadeamento lógico na estruturação das ideias e otimizar quanto ao tempo para as respostas por parte do núcleo gestor. Adiante, os dados foram categorizados e feita a leitura, interpretação e análise dos resultados, o que propiciou uma série de reflexões e apreciação crítica para, finalmente, chegar-se à conclusão.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa, tivemos como informantes um grupo formado por professoras e um grupo de gestoras escolares que trabalham em instituições de ensino públicas e particulares do município de Fortaleza (CE, Brasil).

Para o primeiro grupo, aplicamos um questionário contendo 35 questões, que versavam sobre o perfil sociodemográfico das docentes, a experiência profissional, inclusive no período da pandemia e a percepção delas com os aspectos socioemocionais.

No grupo de gestoras, realizamos entrevistas individuais na plataforma *Google Meet*. Nosso intuito foi coletar informações sobre suas histórias, suas experiências e principalmente sobre todo o contexto socioemocional que as envolvem, para dar continuidade e gerenciar as atividades escolares diante do cenário pandêmico pelo SARS - COV-2. Foi a partir de suas respostas e da escuta atenta que concebemos nosso olhar, no sentido de interpretar e encontrarmos as respostas para as perguntas traçadas nos nossos objetivos.

Desse modo a apresentação dos resultados foi feita em momentos distintos, a começar pelos professores com a técnica do questionário, sobre os quais nos debruçamos nas leituras e na interpretação dos dados, cujos resultados foram apresentados em gráficos e texto. No próximo subtópico, apresentaremos os resultados com base nas entrevistas e nos questionários respondidos pelas gestoras. Desse modo, as análises dos dados estabelecem uma relação entre as informações fornecidas tanto das professoras como das gestoras.

5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM DOCENTES

Para a análise dos questionários, primeiramente foi feita uma leitura para se ter a apreciação do conteúdo das respostas que estão no anexo. Para Afonso (2005), a técnica de análise de conteúdo pode ser definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados, a fim de produzir conhecimento científico. Assim, o percurso passa pela descrição da informação, seguindo depois com a interpretação dos dados, na busca de encontrar as informações fundantes que irão sustentar os resultados da investigação.

Adiante, exploraremos as respostas dos questionários as quais foram categorizadas em dados pessoais, profissionais e a situação socioemocional no contexto da pandemia, a fim de avançar para o processo da categorização das informações, conforme as respostas dadas.

Segundo Fortin (2009), na apresentação e análise dos resultados, o investigador deve estudar o conjunto dos dados que foram recolhidos conforme o tipo de pesquisa e o quadro de referência usados, levando em conta a descrição do fenômeno e a verificação das relações entre eles. Nossa pesquisa com os docentes das escolas pública e particular de ensino contou com dez informantes, professoras os quais serão nomeados como *professoras Alfa- PA*, para as docentes que são da Escola Privada, e *Professoras Beta – PB*, que são as docentes da Escola Pública.

5.1.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS DOCENTES

Ao buscar as informações quanto aos dados pessoais e profissionais dos professores nosso intuito foi conhecer a história de vida desse grupo e como essa história acabara por influenciar no contexto socioemocional. Desse modo, os professores concordaram em participar da pesquisa, conforme o TCLE enviado e com a devolutiva do questionário devidamente respondido.

Todos os professores são do sexo feminino, o que está em conformidade com o que aponta o último censo escolar apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020), o qual destaca que, no ensino fundamental, atuam 1.378.812 docentes, sendo, nos anos iniciais, 88,1% do sexo feminino.

As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos. No entanto, somente 10% estão na faixa etária de 20 a 30 anos, o que denota que a atividade docente não atrai os mais jovens. Fato esse confirmado tanto nas pesquisas acadêmicas como na mídia, ao divulgar que a docência deixou de ser uma opção profissional interessante para o jovem ingressar no mercado de trabalho.

Nessa mesma vertente, a OCDE, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm demonstrado preocupação com a desvalorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens para atuar profissionalmente na docência, sobretudo ao se verificar a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, assim como a mudança do perfil socioeconômico do público que busca a docência (Gatti et al., 2008; Gatti e Barretto, 2009).

Quanto ao estado civil, 7 são casadas e 5 têm de um a três filhos, com faixa etária predominante acima de dezoito anos. Embora a maioria delas já tenha família, seis professoras informaram que não contam com nenhum apoio para ajudá-las nos afazeres domésticos.

Nesse sentido, conforme aponta o observatório para a educação do Instituto Unibanco (2021), a pandemia elevou sobremaneira a sobrecarga das mulheres professoras cujo trabalho doméstico, que já era feito em larga escala por esse gênero, ganhou outras dimensões, ao ter que conciliar o trabalho com o ensino remoto (teletrabalho), os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos. Esta conclusão se relaciona ao relatório 2021 sobre a igualdade de gênero na União Europeia, mas poderá igualmente se relacionar à realidade das mulheres professoras no Brasil.

Nessa mesma linha, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2020) as mulheres brasileiras, dedicam-se aos serviços domésticos 10 horas e 24 minutos a mais por semana que os homens. Soma-se a isso o fato de que elas ainda são as principais responsáveis pelo cuidado com as pessoas vulneráveis da família – em se tratando do contexto da pandemia, como as pessoas consideradas grupos de risco para SARS-CoV-2. Fato esse que, por si, se confirma quando 6 do grupo das 10 professoras afirmaram, conforme as respostas dos questionários, não terem apoio para a realização dos afazeres domésticos.

No que se relaciona à formação acadêmica das 10 professoras, 5 são licenciadas em Pedagogia, 4 são especialistas e somente uma professora possui grau de mestre. Constatamos que as professoras da Escola Pública estão mais qualificadas academicamente, pois 2 são especialistas, uma possui mestrado e 2 são licenciadas, o que não ocorre na escola privada, pois 3 professoras são apenas licenciadas e 2 são especialistas.

Acreditamos que tal aspecto possa estar relacionado ao plano de cargos e carreiras proposto para a educação pública pelo governo federal, o que geralmente não ocorre com as Escolas da Rede Privada do Estado do Ceará, principalmente quando se trata das séries iniciais do ensino fundamental, cuja média salarial mensal é o salário mínimo, ou seja, 1.045,00, para cada turno de 20 horas semanais de trabalho.

Conforme aponta o INEP (2017), um professor de uma instituição privada das séries iniciais do ensino fundamental recebe por mês, em média, R\$2.599,33, enquanto o piso salarial para o professor da educação básica da Rede Pública sobe para R\$ 3.305,06.

Acrescentam-se a isso os incentivos econômicos, conforme qualificação profissional, o que geralmente só ocorre tal critério no sistema público. Fato esse certificado ao analisarmos que, dentre as 10 professoras, 3 dessas profissionais, que são da instituição privada de ensino, ganham entre 1 a 2 salários mínimos para 100 horas de trabalho mensal e 3 a 4 salários mínimos para 200 horas mensal.

O mesmo fato ocorre com duas professoras dessa mesma rede, que são pós-graduadas e não obtiveram ascensão econômica, apesar de mais qualificadas que as colegas, o que só fortalece a pesquisa, visto que 4 professoras necessitam fazer trabalhos extras na busca da ampliação de renda, cujas atividades vão de aulas particulares a contação de histórias em eventos literários, o que não ocorre com as professoras da Escola Pública, que recebem salário um pouco melhor.

Quanto ao vínculo empregatício, dentre as professoras da Escola Pública, 3 são concursadas e são essas as que possuem os melhores salários, ou seja, de 5 a 6 salários mínimos e trabalham há mais de dez anos na escola. Contudo, há 2 professoras deste mesmo grupo da Escola Pública cujo enquadramento funcional é via contrato temporário, com tempo de serviço abaixo das colegas e, portanto, têm salários menores. Já na instituição privada, todas as professoras estão devidamente contratadas, conforme estabelece a lei trabalhista brasileira, e têm experiência na função de 1 a 3 anos.

Em outra perspectiva, observamos que as professoras com mais tempo de experiência na escola são os professores da escola pública, visto que, entre as 5 professoras, 3 professoras trabalham há mais de 10 anos na escola, 1 professora trabalha de 1 a 3 anos e a outra docente trabalha de 4 a 6 anos. Enquanto isso, na escola privada, as 5 professoras entrevistados trabalham de 1 a 3 anos nesta mesma escola, o que supõem, em termos de tempo, que há um fluxo de rotatividade. Isso, de certa forma, preocupa, pois todas estas profissionais trabalham em uma série de grande relevância, no caso 1ª série, sobretudo por entendermos ser esta a fase de alfabetização das crianças quanto à aquisição e ao domínio da leitura e da escrita.

É bem sabido que a rotatividade escolar tem um forte impacto tanto no que se relaciona ao trabalho pedagógico, como na construção de vínculos na relação professor-aluno, comprometendo sobretudo a aprendizagem do aluno e a qualidade da educação, o que se leva a refletir sobre esta rotatividade. Nesse sentido, supõe-se que a rotatividade passa por diversos fatores, dentre eles acredita-se que os professores e professoras veem sua autonomia

na sala de aula se restringir frente a normatizações e currículos em que, na maioria das vezes, não há uma contribuição dos docentes, bem como as cobranças por resultados nas avaliações. E quando se trata especificamente da Escola Privada, geralmente são culpabilizados pelos pais ou gestores pelas dificuldades e pelos insucessos dos alunos os quais atendem.

Nessa mesma linha, devido à baixa remuneração, acabam por enfrentar jornadas extras de trabalho para além da sala de aula, a fim de ampliar a renda, conforme visto nesta pesquisa com os professores da escola privada. Outra insatisfação que se supõe nessa rotatividade se relaciona à quantidade de serviços escolares que, por vezes, os professores acabam por levar para fazer em casa, tais como correções de provas, planejamentos, elaboração de atividades, sem direito a horas extras.

Tal fato é apresentado por Oliveira e Vieira (2010) ao destacar que 47% dos professores sempre levam atividades para casa e 24% o fazem frequentemente. Entretanto, tal situação ocorre mais comumente nas instituições privadas de ensino da cidade de Fortaleza, visto que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, desde o ano de 2014, assegurou ao professor do ensino fundamental o direito de ter um terço de sua carga horária destinada a planejamentos e reuniões, conforme fora estabelecido pelo governo federal.

Para além desses aspectos, outro fator são os baixos salários, quando comparados ao de outros profissionais. E se tratando do Estado do Ceará, na sua maioria, constata-se que os salários da Rede Pública de Ensino, nas séries iniciais, são superiores aos da Rede Privada.

Foi também observado, conforme questionário, que todas as 5 professoras da Escola Privada sempre trabalham aos sábados em uma escala, duas vezes ao mês, enquanto todas as 5 professoras da Rede Pública não trabalham aos sábados, pois as reuniões ocorrem dentro da carga horária disponível para os planejamentos.

Outro aspecto que refletimos quanto à rotatividade se relaciona à recém normatização da BNCC (2018), que, em forma de lei, estabeleceu quanto à urgência da implementação desse documento norteador para toda a Educação Básica, o que exigiu das instituições de ensino a reelaboração dos seus currículos. Assim, questiona-se quanto ao sucesso dessa implementação em virtude dessa rotatividade, principalmente quanto ao destaque que é dado nesse documento, o que se refere às dez competências gerais e a todo o trabalho a ser feito quanto ao fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Nesse sentido, perde o estudante e, principalmente, o professor, pois acaba por este profissional não se apropriar das diretrizes dessa normatização e da efetivação de um trabalho sistemático quanto ao socioemocional, bem como o próprio entendimento da concepção do que vem a ser um trabalho socioemocional no âmbito da instituição escolar. Isso leva, por vezes, o próprio docente e gestor conceberem socioemocional como apoio psicológico, conforme resultados encontrados nas entrevistas realizadas com os gestores, o que veremos adiante.

Diante de todo esse contexto e do agravante da pandemia, observa-se o quanto é desafiante para o professor o exercício da docência, principalmente quanto à instituição privada de ensino com as séries iniciais do ensino fundamental, na Cidade de Fortaleza, CE, Brasil. Por outro lado, a preocupação com a possibilidade da descontinuidade de um trabalho socioemocional de qualidade, conforme preconiza a BNCC.

5.1.2 EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DURANTE A PANDEMIA: PROFESSORES

Desde março de 2020, com o decreto da portaria de nº 343 do MEC, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia pelo SARS-CoV-2, inúmeros impactos ocorreram na educação brasileira, o que gerou uma série de discussões que vão desde as desigualdades para os alunos continuarem a estudar neste novo formato à situação dos professores e professoras, sobretudo na educação básica, que já vivenciavam dificuldades anteriores à pandemia. Estas dificuldades vão desde questões de remuneração, sobrecarga de trabalho e valorização profissional a condições no que tange ao acesso e ao domínio das tecnologias digitais.

Com essa pesquisa, a priori, nosso intuito foi identificar como os professores se sentiam socioemocionalmente ao terem que conviver com o cenário pandêmico e com o novo formato de trabalho, o qual nunca tinham vivenciado, quiçá pensado em termos de planejamento, já que se passara apenas um mês do início do ano letivo e os planejamentos para o ano de 2020 haviam sido formulados para aulas presenciais.

Além dos desafios para utilizarem as plataformas digitais e no domínio para falar diante das câmeras com a presença de um interlocutor virtual que, por vezes, fechava as câmeras. Havia também outros empecilhos, como toda a invasão do ambiente familiar do

docente, que se viu obrigado a transformar o espaço de sua residência em um mini estúdio para dar continuidade às atividades, gerando mais custos no seu orçamento, que iam da compra de equipamentos tecnológicos ao aumento do consumo de energia elétrica e a pacote de dados para internet. Juntando a isso, a angústia dos casos pelo SARS-CoV-2 em números crescentes no Brasil e todo o medo do contágio em si e nos parentes. E quando se tratava dos docentes da rede privada, acrescenta-se também o medo de perder o emprego, em virtude do contexto econômico, o qual obrigou muitos pais da rede privada de ensino a migrarem a matrícula dos filhos para a rede pública.

Dessa forma, diante desse novo formato de ensino, perguntamos às 10 professoras se elas recebiam, por parte da equipe da gestão, isto é, coordenação e direção, algum tipo de apoio socioemocional a fim de realizarem seu trabalho com o ensino remoto e ou híbrido. As respostas de forma objetiva foram: sempre, às vezes, raramente e nunca. Assim, dentre as professoras da escola pública, 4 responderam que às vezes recebiam apoio e 1 professora respondeu que sempre recebia apoio. Quanto às 5 professoras pesquisadas da Escola privada, 2 responderam que sempre recebiam apoio, 1 professora afirmou nunca ter recebido apoio e 2 docentes afirmaram que às vezes recebiam apoio.

Observamos que havia mais respostas positivas das 5 professoras da Escola Pública quanto ao apoio da gestão para trabalhar no formato híbrido. Acreditamos que o fato se deva por conta do formato escolhido para acessar o aluno, pois, em virtude do contexto socioeconômico da clientela, como alternativa, as 5 professoras da Escola Pública trabalharam a partir da formação de grupos com o aplicativo *WhatsApp* de forma assíncrona, disponibilizando os conteúdos.

Já as 5 professoras da Escola Privada, desde o início das aulas remotas, usaram como recurso para acessar o aluno o uso de uma plataforma digital no formato on-line, com a presença dos estudantes e, por vezes, dos pais, os quais ficavam observando toda a dinâmica da aula, com alguns a fazer intervenção ou a analisar alguma situação que, por vezes, chegava em forma queixa à coordenação e à direção. Esse fato reforça quando perguntamos às professoras sobre a importância de um programa socioemocional para os docentes e tivemos a seguinte resposta de uma professora da Escola Privada, a qual denominamos de professora Alfa:

A escuta dos professores deve haver sem julgamento constantemente no cotidiano escolar. Seria bom, às vezes, sermos compreendidos e não sempre termos que abrir mão de

tudo para dar razão às crianças e a seus pais. Sinto que a escola só tem regras para nós, e para as crianças e as famílias sempre se pode abrir uma exceção. Nós nem sequer temos uma copa ou sala de professores. Me sinto totalmente menosprezada e sem valor. (Professora Alfa-Escola Privada).

Ao entrevistarmos a direção da Escola Privada, a qual chamamos de Diretora Alfa, quando falamos de um trabalho efetivo quanto ao socioemocional do professor, a gestora comentou sobre a importância de “cuidar de quem cuida”, no caso, o professor, e prosseguiu com a seguinte narrativa: *“deve-se entender que a minha vida entrelaça na vida com o outro, estamos a enfrentar um momento muito difícil, as pessoas estão com mais dificuldades, nós precisamos cuidar, saber das reais necessidades”* (Diretor Alfa-Escola Privada).

Podemos verificar uma realidade antagônica entre o discurso da direção da Escola Privada e o discurso da professora. Nesse sentido, o que se pode considerar quando a direção afirma “saber das reais necessidades”, quando a necessidade da professora também passa por uma condição de infraestrutura essencial, no caso, uma sala de professores.

Sabemos que esse papel é do compromisso de uma gestão atuante, principalmente reconhecendo e fortalecendo o professor, pois foi nos momentos mais críticos desta pandemia, o profissional da escola que mais atuou na linha de frente para que as atividades escolares continuassem no formato possível, que não recuou diante de um modelo de ensino para o qual não tinha sido preparado.

E que, por vezes, foi julgado pelos pais dos alunos ou teve que silenciar diante de determinados comportamentos dos pais e dos estudantes. O que se supõe é que a gestão não atuou, quiçá procurou conhecer as reais insatisfações ou dificuldades da equipe docente, o que acabará, provavelmente, por comprometer socioemocionalmente os professores e, por conseguinte, todo o trabalho quanto ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aluno.

É fato que determinadas falhas na atuação da gestão escolar só corroboram com que o Instituto Península (2020), em pesquisa no período crítico da pandemia, constatou que quase metade dos docentes (48,8%) se declarou muito ou totalmente preocupado(a) com a sua saúde mental. Dois em cada três (67%) afirmaram estar se sentido “ansiosos”, 35%, “sobrecarregados” e 27%, “frustrados”.

É preciso entender que o professor é um sujeito de emoções e que não é o suficiente apenas esse profissional identificar o que sente, mas ter um espaço que o acolha e invista para a superação das emoções não positivas que estão a comprometer o seu bem-estar emocional e, mais uma vez, reforçamos, passa pelas mãos de uma gestão atuante.

5.1.3 O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Em junho de 2020, os mantenedores das instituições privadas de ensino do Estado do Ceará começaram a se mobilizar e exigir do governo estadual o retorno às aulas presenciais, o que foi permitido a partir de agosto de 2020, de forma escalonada, conforme as medidas e os protocolos estabelecidos pelo Governo do Estado do Ceará, com a permanência do formato híbrido, em que fosse possível as famílias optarem entre o ensino presencial ou o remoto.

No entanto, nas escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza, a volta dos estudantes aos espaços físicos escolares somente ocorreu a partir do dia 8 de setembro de 2021, de forma escalonada e gradual. As escolas passaram a funcionar com 50% da capacidade e de forma híbrida. O que vale mencionar, neste caso, é que, em setembro de 2021, os professores do Estado do Ceará, em virtude do retorno presencial às aulas, já estavam, em sua maioria, vacinados com as duas doses da vacina contra o vírus do SARS-CoV-2.

Diante de todo esse contexto, ao perguntarmos às 10 professoras como elas se sentiam quanto ao retorno das aulas presenciais, as respostas objetivas variaram numa escala de “total segurança” a “insegurança total”. Observamos, também, que nenhuma professora dentre as 10 responderam insegurança total. Fato esse que, provavelmente, poderá se relacionar ao período da realização da pesquisa, com a aplicação do questionário que ocorreu na segunda quinzena de agosto de 2021, visto que, neste período, todas as 10 professoras já estavam vacinadas com as duas doses, conforme respostas. Esta foi uma determinação do Governo do Estado do Ceará, a fim de que os professores retornassem à sala de aula após as férias escolares com um pouco mais de segurança quanto ao contágio ou à menor gravidade, caso viessem a se contaminar.

Embora o cenário apontado seja de otimismo, 5 professoras relataram que se sentiram um pouco preocupadas, sendo 3 da Escola Pública e 2 docentes da Escola Privada.

E 4 professoras sentiram-se preocupadas, sendo 2 docentes da Escola Pública e 2 docentes da Escola Privada.

Nota-se que, em ambas escolas, a preocupação em escala maior ou menor se faz presente, o que se pode supor que essa realidade preocupante pode se relacionar à faixa etária dos alunos, visto que, na cidade de Fortaleza, o início da vacinação para os adolescentes de 12 a 17 anos deu início a partir do dia 06 de setembro de 2021, e esta pesquisa foi realizada anteriormente a esta data, quando ainda não havia definição, no Brasil, quanto à cobertura vacinal para os adolescentes.

Cabe ressaltar que, até o momento dessa coleta de dados, embora as professoras da escola privada estivessem vacinadas, o público discente com o qual elas trabalham na forma presencial ou híbrida ainda não teve o protocolo de imunização contra o SARS-CoV-2, autorizado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Sobre a infecção pelo SARS-CoV-2, investigamos se as 10 professoras já haviam sido contaminadas, isto é, se testaram positivo pelo vírus do SARS-CoV-2. Dentre as 10 docentes, 5 testaram positivo e 5 não foram contaminadas. Do grupo das professoras pesquisados da Escola Pública, 3 testaram positivo para o vírus SARS-CoV-2 e 2 não foram contaminados. Quanto à Escola Privada, 2 professoras testaram positivo e 3 professoras não foram contaminadas. O que nos chamou a atenção ao analisarmos estes dados foi o fato de as professoras da escola pública terem voltado ao ensino presencial somente treze meses depois das professoras das escolas particulares da cidade de Fortaleza, ou seja, em setembro de 2021, o que se supõe que, em função de estarem a trabalhar em ensino remoto (teletrabalho), o risco para o contágio provavelmente seria menor.

No entanto, não foi isso o que ocorreu, visto que o maior o número das professoras que testaram positivo para o SARS-Cov-2 são servidoras da Escola Pública. Enquanto as professoras da Escola Privada, mesmo diante do trabalho de forma presencial ainda em 2020, e com o primeiro trimestre de 2021 apresentando um número assustador de mortes no Brasil, cujos registros chegaram a apontar em um só dia do mês de março de 2021 o número de 3.780 óbitos (Agência Brasil, 2021), o número de professoras contaminadas foi menor. E sem falar da vulnerabilidade de contágio dessas professoras ao ter que se deslocar diariamente em transportes coletivos superlotados e no contato direto com os colegas e estudantes, em um período que ainda não estavam vacinadas. Mesmo assim, o quantitativo do contágio foi menor em relação às professoras da rede pública.

5.1.4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DAS PROFESSORAS

Sabemos que o desenvolvimento das competências socioemocionais é da essencialidade no domínio de outras competências básicas, sejam estas pessoais ou profissionais, conforme aponta (Gondim; Morais; Brantes, 2014). E nesse sentido, tais competências se tornaram fundamentais para que se tenha êxito ao longo da vida, seja no bem estar social do indivíduo, no relacional e principalmente no mercado de trabalho, uma vez que a própria OCDE e diversas pesquisas asseguram que o domínio dessas competências contribui para aumentar o bem estar subjetivo e social dos sujeitos, assim como para se obter êxito no mercado de trabalho (Talavera e Pérez-González, 2007).

No Brasil, a recomendação pedagógica quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais está legalmente amparada como força normativa, pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em vigência desde 2018 para os estudantes de toda a educação básica. Assim, diante da relevância de um trabalho efetivo dos professores e toda a comunidade educativa para o progresso dos estudantes, é condição essencial conhecer também como se encontra o socioemocional dos docentes, principalmente por estarmos a viver um cenário de pandemia muito prolongado.

E foi diante desse contexto que no decorrer dessa pesquisa lançamos uma sessão no questionário, a qual tratou especificamente das questões de ordem socioemocional dos professores. Na nossa pergunta inicial dessa sessão buscamos investigar se as professoras procuravam conversar com as pessoas sobre as suas emoções e sentimentos. Sobre este tópico, observamos que dentre as 5 professoras da Escola Pública, 2 profissionais afirmaram que sempre conversavam, 2 professoras afirmaram que às vezes conversavam e 1 professora afirmou que raramente conversava. Com as professoras da Escola Privada, 3 profissionais confirmaram que às vezes conversavam sobre seus sentimentos, 1 professora afirmou que raramente conversava e 1 professora respondeu que sempre conversava.

No quantitativo das 10 profissionais observamos que somente 3 professoras de fato conversavam sobre as suas emoções. São dados que nos chama atenção em virtude de vivermos um cenário pandêmico, quando as emoções e a saúde mental da população e mais ainda dos professores são desafiadas diuturnamente, o que deveria soar em forma de alerta, principalmente quando se trata da instituição escolar, em que os professores tiveram que

atender a todos os alunos e as respectivas famílias e os gestores em meio a angústias, ansiedades e incertezas, capaz de tirar o equilíbrio emocional de qualquer sujeito.

Nessa linha, é preciso usar de muita empatia e sensibilidade na promoção do diálogo, a fim de promover o debate e oferecer o espaço adequado para a expressividade dos professores. E isso para surgir resultados deverá ser feito a partir de ações contínuas e sistematizadas, em que se permita ouvir e dar voz ao docente e com um trabalho efetivo quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais deles.

5.1.5 IDENTIFICANDO AS EMOÇÕES

Ter a habilidade de identificar as emoções é considerada uma competência de ordem social (Del Prette & Del Prette, 1999; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996), já que esta poderá ser considerada um pré-requisito para outras habilidades, com destaque a empatia. Já para (Caruso e Salovey, 2007) ter a capacidade acurada de identificar as emoções ajuda consideravelmente o próprio sujeito nas tomadas de decisões. No entanto, enfatizam esses mesmos autores quanto a clareza na identificação das emoções, ou seja, quais as emoções que são de ordem positiva e quais as que são de ordem negativa.

Desse modo, a fim de saber quanto às emoções das professoras, perguntamos as 10 profissionais se elas eram capazes de identificar as próprias emoções, e conforme resposta constatamos que 6 profissionais disseram que sempre são capazes de identificar as emoções e 4 disseram que às vezes são capazes de identificar as próprias emoções. Do grupo das 6 professoras que afirmou ser capaz de identificar as emoções, 4 professoras são da escola privada e somente 1 professora dessa mesma escola afirmou que às vezes era capaz de identificar as emoções.

A identificação das emoções é um dos aspectos importantes das competências socioemocionais, pois a correta identificação poderá possibilitar a tomada de decisões mais assertivas, conforme apontam Caruso e Salovey (2007) ao destacar que devemos perceber como nos sentimos com habilidades desenvolvidas para compreender as nossas gradações e transições emocionais. Esses mesmos autores também afirmam que há uma série de comportamentos e aptidões que contribuem quanto a identificação das emoções em si e nos outros.

Assim, depois de identificarmos quantas professoras sabiam identificar as suas próprias emoções, buscamos saber se elas costumavam usar essas emoções para a resolução

dos seus problemas. E como resposta do grupo das 10 professoras, 8 disseram que às vezes usavam as emoções para esse fim e 2 professoras afirmaram que raramente usavam as emoções para a resolução dos problemas.

O que se denota é que as professoras embora anteriormente tenham a maioria afirmado ser capaz de identificar as próprias emoções, de certa forma não sabem usar as emoções na perspectiva da resolução de problemas. O que nos chama a atenção, é se de fato as professoras realmente estão atentas ao seu próprio quadro emocional, se de fato se concentram no que é importante, se sabem quando as emoções são significativas, e se realmente são sabedoras da relevância de usar as emoções a fim de fortalecer os processos cognitivo e criativo.

Para (Brackett & Salovey, 2006) conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles é a base para uma inteligência emocional efetiva, a qual busca em sua essência resolver problemas, cuja aptidão abrange quatro habilidades, quanto a percepção com precisão das emoções, em si e nos outros; o uso das emoções para auxiliar o pensamento; a compreensão das emoções e da linguagem emocional, de modo a compreender os sinais que elas transmitem; e pôr fim a gestão das emoções, com o intuito de atingir objetivos específicos (Mayer *et al.*, 2008). Contudo, quando analisamos as respostas do grupo percebemos uma contradição entre identificar as emoções e buscar a resolução dos problemas usando efetivamente as emoções.

Acreditamos que esta roda viva em que os professores foram convocados neste cenário de pandemia a ressignificar suas práticas e que continuam a trabalhar em múltiplas modalidades, gerou muita instabilidade emocional. E muitos desses profissionais não se permitiram, ou quiçá encontraram condições que lhes assegurasse um tempo para que pudessem efetivamente reconhecer e trabalhar as suas emoções.

Tal suposição corrobora com as respostas quando adiante perguntamos as 10 professoras quanto ao auto domínio para administrar as emoções, e como respostas tivemos 6 professoras que afirmaram às vezes ter autodomínio para administrar as emoções e 4 professoras que afirmaram ter sempre autodomínio na administração das emoções. Diante das respostas o que nos chamou atenção foi dentre as profissionais que afirmaram ter sempre autodomínio, todas elas são da escola privada, o que nos alerta quanto ao conceito do que esse grupo considerou como autodomínio das emoções.

O fato é que diante da situação pandêmica muitos estudantes das escolas privadas brasileira migraram para a rede pública, e com isso vieram as demissões e o enxugamento de despesas nas escolas particulares. Situação essa comprovada conforme pesquisa da consultoria de gestão escolar Rabbit, que tem como base mais de 1500 escolas particulares em todo o Brasil, e os dados mostraram que essas instituições de ensino perderam um terço das matrículas, ou seja, cerca de 2,7 milhões de estudantes (CNN Brasil, 2021).

Desse modo, o que por vezes poderá ocorrer é o professor silenciar as emoções em função da vulnerabilidade da demissão, o que vai ao encontro da narrativa de uma professora Alfa, da Escola Particular, quando menciona, “às vezes tudo que precisamos é ser ouvido e acolhido”. Adiante uma outra professora dessa mesma escola, destaca, “se os professores fossem ouvidos ou tivessem auxílio financeiro para custear as terapias” (Professora Alfa - Escola Privada).

Todas essas narrativas por si afirmam por menor que seja, a necessidade de um investimento maior de ordem socioemocional, por parte dos gestores que não estão identificando a necessidade urgente de um programa socioemocional efetivo. Muito embora a diretora da Escola Privada afirme, conforme entrevista realizada, que adota e trabalha com um programa socioemocional desde 2015 e que há um material socioemocional destinado ao aluno e outro material voltado para o professor.

Contudo, o material do professor é um livro metodológico para o trabalho pontual com os alunos. E quanto ao livro do professor diferenciado, o acesso fica apenas para a gestão que a partir de algumas orientações desse livro, sugere estratégias na intenção que a gestão promova algum trabalho socioemocional com o docente.

Nessa linha, perguntamos às professoras como elas se sentiam socioemocionalmente atualmente e obtivemos como respostas 4 professoras que se sentiam saudáveis, 4 docentes se sentiam instáveis e 2 professoras que se sentiam adoecidas, sendo que nesse item houve um equilíbrio nas respostas tanto da Escola Pública como da Escola Privada. Porém nos causou alerta quanto a predominância entre a instabilidade e o adoecimento socioemocional, o que de certa forma já havíamos percebidos na narrativa de algumas professoras conforme devolutiva dos questionários. No entanto, torna-se

preocupante ao pensarmos que tal contexto poderá também reverberar nos resultados dos desenvolvimentos cognitivo e socioemocional dos alunos.

Desse modo, perguntamos às 10 professoras se a escola em que elas trabalham realizava algum tipo de formação ou tinham algum programa que ajudassem o professor conhecer e desenvolver as próprias competências socioemocionais. E mais uma vez de forma preocupante, apenas 1 professora do grupo das 10 docentes afirmou que a escola sempre realizava formações visando o desenvolvimento socioemocional dos docentes. Contudo, 4 professoras afirmaram que “raramente” ocorria este tipo de investimento e 3 professoras confirmaram que “às vezes” ocorria alguma formação e 2 docentes destacaram que “nunca” houvera por parte da escola qualquer de tipo de formação ou programa dessa natureza.

Aqui, o que mereceu nossa maior atenção foram as respostas das professoras da Escola Pública com 3 respostas para “raramente” e 2 respostas para “nunca”, o que só confirma os fatos, pois ao entrevistarmos a diretora da Escola Pública quanto ao compromisso da gestão escolar na perspectiva de um trabalho socioemocional com os professores a diretora afirmou:

A escola não tem nenhum programa socioemocional, no entanto a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), disponibilizou um programa para o professor e o aluno em forma de atendimento psicológico presencial ou online. E o servidor, no caso o professor poderá ser atendido pelo Instituto de Previdência, mas tem uma equipe na SME que trabalha o socioemocional e começou em junho, no decorrer da pandemia pela equipe do município (Diretora da Escola Pública).

Toda a narrativa nos causou impacto, primeiro por observar que a direção da Escola Pública considera um trabalho efetivo quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais com atendimento psicológico, quando o professor já está adoecido emocionalmente, o que vai na contramão inclusive o que norteia a BNCC quanto ao trabalho efetivo das dez competências gerais e lá estão claramente as competências socioemocionais.

Por outro lado, acreditamos que a diretora da Escola Pública diante da realidade pandêmica tenha de fato percebido o adoecimento emocional dos professores. No entanto, o trabalho socioemocional preventivo por mais simples que fosse deveria ter surgido dentro da própria escola.

É notória a insatisfação de uma parcela significativa de professores seja da Escola Pública ou da Escola Privada do Brasil, que mesmo antes da pandemia, já estavam a trabalhar com as emoções em alerta a partir de sentimentos de medo, impotência, vontade de desistir da profissão, etc., conforme aponta (Naujorks, 2002), o que gerou por vezes o abandono da profissão ou acelerou o processo de aposentadoria dos mais velhos, o que só aumentou nesta pandemia. E para outros, enquanto a aposentadoria não chega, desejam o acompanhamento de um terapeuta. Contexto esse confirmado quando perguntamos as professoras o que seria um programa socioemocional eficiente para os docentes e na maioria das 10 respostas sempre estava presente a necessidade de psicólogos, conforme destaque na narrativa, “*Com psicólogos e psicoterapeutas presentes na escola todos os dias ou em atendimento on-line*” (Professora Beta-Escola Pública).

Acreditamos que a professora ao destacar “*todos os dias*” para a presença de um profissional de psicologia no ambiente escolar, traz a urgência dessa demanda e ao mesmo tempo a dificuldade para a marcação online para conversar com esses especialistas, pois conforme conversa com a diretora da Escola Pública há uma lista de espera, até a confirmação do acesso ao psicólogo no atendimento virtual, o que só reforça quando novamente outras professoras dessa mesma escola mencionaram a necessidade de acompanhamento psicológico, ao destacarem a importância da “*Acessibilidade a psicólogos e outros...*”. “*Terapias*” e “*encontro com a psicóloga*”. (Professoras Beta – Escola Pública).

Quando se trata das professoras da Escola Privada, muito embora já façam um trabalho sistematizado de educação socioemocional com os alunos usando material socioemocional como apoio, de uma grande editora brasileira, e tenham na escola um departamento de psicologia, nos chamou atenção quando perguntamos o que seria um programa socioemocional eficiente para os docentes e uma professora destacou, “*Um olhar mais atento do lado dos psicólogos*”, o que nos levou a supor que o departamento psicológico presente na escola, na realidade faz o atendimento das necessidades dos estudantes e as respectivas famílias, não promovendo uma atenção maior com os docentes, apenas participando de alguns projetos pontuais articulados com a gestão.

No entanto, acreditamos conforme atuação da gestão escolar, o departamento de psicologia da Escola, poderia orientar e ajustar com a editora responsável desse material, o formato mais adequado para um trabalho socioemocional efetivo com os professores e não apenas modelos estandardizados de palestras, mas com momentos de participação ativa de

todos os professores, em conformidade o que aponta uma professora Alfa ao narrar o que seria um programa socioemocional eficiente para os professores: *“Um momento de trocas e escuta, às vezes tudo que precisamos é ser ouvido e acolhido”*.

Isto é, um programa que de fato ajudassem os professores a prosseguirem em suas atividades laborais, e contribuíssem para desenvolvê-los socioemocionalmente, não apenas com *“reuniões descontraídas”*, *reunião de acolhimento*, *“reunião pedagógica para uma aula tranquila”*, ou *“coordenação sempre aberta a escutar, nos motivando e orientando e “conversando conosco e tirando as dúvidas sempre que possível”*, pois estas foram uma parte das respostas das professoras tanto da Escola Privada como da Escola Pública quando perguntamos sobre as estratégias que a gestão utilizava para realizar o acolhimento dos docentes, em que a palavra “reunião” aparece significativamente.

Nessa linha prosseguimos, e ao perguntar as professoras se as estratégias de acolhimento realizadas pela gestão escolar atendiam às necessidades e as expectativas delas, obtivemos como respostas da Escola pública 2 professoras confirmando que sim, atendiam as expectativas e 3 docentes que responderam parcialmente atendia. Já na Escola privada 1 professora afirmou que não atendia as expectativas as estratégias da gestão escolar, 3 professoras confirmaram que atendia as expectativas e 1 docente confirmou que parcialmente atendia as expectativas.

Nessa questão o que nos chamou a atenção foram as respostas das professoras da Escola Privada que mesmo diante do trabalho socioemocional contínuo, ou seja, desde 2015, com um grupo editorial de referência no Brasil quanto ao trabalho socioemocional e uma equipe de psicólogos trabalhando internamente na escola, as respostas não sinalizaram efeito positivo tão acima diante das respostas dos professores da Escola Pública que não tem serviço de psicologia na escola, muito menos um trabalho socioemocional efetivo com alunos e professores. Contudo, todas as 10 professoras foram unânimes ao afirmarem a necessidade em ambas as escolas de um programa socioemocional efetivo dirigidos aos docentes.

É bem sabido que um ambiente escolar positivo colabora para que os professores se tornem mais motivados, satisfeitos, produtivos e eficazes, conforme aponta (Jennings & Greenberg, 2009). E, é a partir de sentimentos de trabalho em equipe, cooperação e empatia com relações positivas e solidárias que há possibilidades para as mudanças ocorrerem. E nesse aspecto perguntamos as professoras quanto a capacidade de

flexibilidade e adaptabilidade para as mudanças, principalmente pensando na possibilidade de novos formatos de ensino e aprendizagem pós-pandemia.

Assim, obtivemos como respostas 6 professoras que consideraram ter boa adaptabilidade e flexibilidade, 3 professoras com capacidade excelente para as mudanças e somente 1 docente com adaptabilidade regular para as mudanças e flexibilidade. Tais respostas apontam que a equipe da gestão escolar juntamente com o apoio de uma equipe de profissionais que atuam para o bem estar socioemocional do ser humano, poderão fazer um novo planejamento para de fato acontecer um trabalho socioemocional efetivo com os professores, visto que o grupo se mostra aberto para novas possibilidades que os ajudem a dar uma nova dimensão de quem ensina, mas também de quem aprende.

Desse modo, acreditamos que resiliência, flexibilidade e adaptabilidade, devem fazer parte das características dos profissionais que buscam o próprio crescimento e todo o crescimento humano, o qual essencialmente se faz no coletivo, como já sinalizara Darwin (1872) em seus estudos sobre a capacidade de adaptação dos seres vivos ao ambiente. E, adiante com Bar-On (2006) ao destacar os princípios darwinianos para a ampliação tanto da inteligência emocional, como da inteligência social, em uma perspectiva comportamental, a fim de que o indivíduo saiba administrar as próprias emoções, mesmo diante das pressões e desafios, sendo suficientemente otimista, positivo e automotivado, avaliando e autoavaliando o seu percurso socioemocional.

5.1.6 AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ao ter como proposição a avaliação das competências socioemocionais das 10 professoras nosso intuito foi compreender em que nível se encontrava a inteligência socioemocional delas, a partir do que Goleman, Boyatzis e McKee (2002) nomeou de domínio da inteligência emocional e competências associadas, partindo de uma autoavaliação do próprio grupo quanto às próprias competências pessoais e as competências sociais.

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2002) as competências ligadas à IE são agrupadas em dois grandes conjuntos que são as competências pessoais e as competências sociais e estas por sua vez se dividem em outros domínios. Assim, quando se trata das competências pessoais temos a autoconsciência e a autogestão. E, quando se trata das

competências sociais temos a consciência social e a gestão das relações, sendo que para esses autores essas competências se subdividem em novas competências e domínios.

Desse modo, partindo das competências pessoais, optamos que as 10 professoras se autoavaliassem quanto a autoconsciência emocional, a autoavaliação de si mesmas, a autoconfiança pessoal, o autodomínio emocional, a capacidade de iniciativa, a capacidade de realização, a determinação, o otimismo, a perseverança, a resiliência e a transparência quanto a própria honestidade e integridade.

Para esse fim escolhemos a escala de Likert considerando 5 o valor mais alto e 1 o valor mais baixo, a fim de que as 10 professoras respondessem como elas escalonaria as dificuldades em trabalhar com elas mesmas tais competências.

Para as competências sociais destacamos quanto aos domínios da consciência organizacional, a liderança inspiradora, a formação de vínculos, o gerenciamento de conflitos, a cooperação, o trabalho em equipe e a empatia. E nesse intuito solicitamos que as 10 professoras classificassem de 1 a 5, dentre essas competências, quais as que elas sentiam mais dificuldade em trabalhar, na perspectiva de se autoconhecer.

Nossa intenção era que as profissionais observassem o quanto às competências pessoais e sociais são primordiais em todas as etapas da vida e como elas sobremaneira poderão influenciar no desempenho profissional, na eficácia pessoal, no emocional e interpessoal do sujeito. Seguem abaixo os resultados encontrados.

5.1.6.1 AUTOCONSCIÊNCIA EMOCIONAL

Ao perguntarmos as 10 professoras quanto ao desempenho delas no tocante a autoconsciência emocional, 3 professoras responderam a escala 5, ou seja, estavam altamente desenvolvidas quanto a esse aspecto, outras 3 professoras afirmaram estar na escala 4, ou seja, estavam bem desenvolvidas, 2 profissionais assinalaram a escala 3, e nessa situação estavam medianas, 1 outra docente deu a si o nível 2 da escala, e finalizando outra docente se autoavaliou no menor nível de autodomínio emocional, ou seja, nível 1.

A priori, observamos que a maior parte do grupo afirmou que está em um nível satisfatório quanto ao domínio emocional, ou seja, 6 professoras. No entanto, nos inquietou foi o que levou uma professora a responder no menor nível quanto a autoconsciência emocional, principalmente por tratar-se de uma professora de estudantes ainda crianças e o que poderia diante desse quadro reverberar para os aprendizes. E mais ainda: se a gestão

tinha ciência desse nível baixo de autoconsciência emocional da professora e quais tipos de estratégias poderiam ser realizadas a fim de ajudá-la a evoluir nesse aspecto.

É bem sabido que a autoconsciência emocional ajuda o sujeito a compreender as próprias emoções, assim como ser capaz de analisar os seus valores, a própria motivação e qualidades, não agindo de forma ingênua ou impulsiva, mas capaz de se autoavaliar de forma equilibrada quanto às suas forças e fraquezas procurando ser honesto consigo e com os outros (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002). E nesse aspecto, quando se trata de profissionais da educação, no caso os professores, essa constatação da sua realidade emocional é primordial para agirem com convicção, propiciando maior clareza quanto ao senso de propósito, com capacidade para perceber a si e o outro, com consciência da relação causa-efeito que por vezes provoca ou é provocado.

5.1.6.2 AUTOAVALIAÇÃO DE SI E SUAS DIFICULDADES

Sabemos que a autoavaliação é da essencialidade para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e interpessoal, pois quando passamos a nos conhecer melhor, desde as nossas capacidades, qualidades e falhas, nos oportunizamos para fazer novas escolhas. Se tratando de profissionais da educação, conhecer as habilidades e as dificuldades será mais fácil saber agir de acordo com a percepção das suas autoavaliações, potencializando o que tem sido positivo e significativo, mas ao mesmo tempo procurando estratégias adequadas para superar o que se encontra negativo.

Perguntamos às 10 professoras quanto à autoavaliação de si e suas dificuldades. Dessa feita, observamos que 2 professoras se consideraram no nível 5, ou seja, reconhecem que estão muito bem ajustadas, sabendo das suas forças e fraquezas, 4 docentes deram a si o nível 4 demonstrando que estão em equilíbrio para se autoavaliar, 3 professoras pontuaram o nível 3, demonstrando um perfil mediano na capacidade de se autoavaliar e 1 docente colocou o nível 1, ou seja está no nível mais baixo, no sentido de se reconhecer e autoavaliar as suas potências e limitações.

Nessa análise, percebemos que a mesma professora a qual anteriormente se pontuou no nível mais baixo quanto a autoconsciência emocional, também pontuou muito baixo na sua autoavaliação quanto às suas dificuldades, diferentemente das demais colegas cuja pontuação em termos de autoavaliação foi bem superior.

Para Goleman (1999) uma autoavaliação eficaz possibilita o sujeito a conhecer as capacidades e as limitações interiores, levando-o a reflexões, cujas aprendizagens partem das suas experiências. No entanto, exigirá aprendizado constante e autodesenvolvimento. Mas, por trás estará o benefício maior que é o autoconhecimento. Nesse aspecto, Luthans e Youssef (2007) afirmam que o autoconhecimento é necessário para o crescimento tanto pessoal como profissional, principalmente quando o intuito é ser um líder eficiente e eficaz, reconhecido pelo valor e assertividades nas decisões. Porém, para esse aprendizado ocorrer, também se faz necessário se ter autoconfiança, em que o sujeito reavalie as suas próprias capacidades.

5.1.6.3 AUTOCONFIANÇA

E nesse item que trata da autoconfiança perguntamos as 10 professoras quanto ao nível de dificuldades de trabalharem essa competência consigo. Novamente consideramos que as respostas foram muito próximas. No entanto, nesse aspecto o que mais nos chamou atenção foram duas professoras cujas respostas estão no nível 1, ou seja, um nível muito baixo de autoconfiança o que por sua vez entendemos que esse nível poderá se relacionar a ansiedade em virtude de estarmos a viver um cenário de pandemia e o retorno das aulas presenciais da escola pública, cujas professoras que apresentaram esse nível mais baixo fazem parte desse quadro funcional, o que não ocorreu com as professoras da escola particular, as quais apresentaram melhor nível de autoconfiança, pois desde setembro 2020, já haviam retornado as aulas presenciais.

Entendemos que sentir-se seguro e confiante a fim de realizar aquilo que se propõe, exigirá a habilidade de confiar em si mesmo. E nesse sentido, Goleman (1999), destaca que as pessoas autoconfiantes são capazes de tomar decisões mais assertivas mesmo diante de desafios, com capacidade de dominar novos trabalhos de forma competente, não se deixando intimidar mesmo que pressionados, trazendo segurança para o ambiente de trabalho. Mas, para esse feito exigir-se-á um alto de nível de autoconsciência a fim de se ponderar o que de fato é importante, não agindo impulsivamente. Por outro lado, esse aspecto requer um autodomínio emocional com capacidade de manter sob controle os impulsos e as emoções negativas.

5.1.6.4 AUTODOMÍNIO EMOCIONAL

Nessa linha, perguntamos às 10 professoras quanto ao autodomínio emocional delas e tivemos como respostas 3 professoras no nível 5, seguida por 5 professoras no nível 4. Tais resultados demonstram que a maioria do grupo tem um bom autodomínio das emoções.

No entanto, 1 professora apresentou o nível 2 e outra professora o nível 1, o que já ocorrera a mesma pontuação anteriormente quando tratamos da autoconfiança, sendo ambas da escola pública. E nesse sentido, sabemos que para se ter um bom nível de autogerenciamento emocional é fundamental antes se ter autoconsciência, o que de certa forma implica em um conhecimento aprofundado das próprias emoções, forças, fraquezas, necessidades e impulsos. Assim, se levamos em conta que as respostas anteriores dessa professora da escola pública foram de baixa pontuação, tal contexto se relaciona, pois, o nível de autoconsciência dela já estava baixo quando tratamos das competências relacionadas a esse aspecto.

Por outro lado, ao entrevistar as diretoras da escola pública e da escola privada procuramos saber dentre as competências pessoais quais as que elas consideravam que os professores deveriam ter melhor domínio, e ambas citaram o autodomínio emocional como uma competência determinante, principalmente em função do cenário pandêmico em que muito conflitos aumentaram, principalmente na escola pública, cuja clientela como já vimos anteriormente trata-se de uma população muito mais vulnerável, em que o desemprego e os casos de contágio pelo SARS-CoV-2 foram superiores a realidade da escola privada. E nesse aspecto de autodomínio, a diretora da escola pública destacou que:

As professoras vão precisar ter muito controle e autodomínio emocional. Eu estou com o controle emocional abalado. São muitos conflitos para negociar com os pais. Existem duas relações de conflitos emocionais entre o adulto e o estudante. E quem é o educador e o estudante nesse conflito? Eu adulto que estou aqui os meus conflitos eu vou ter que resolver. Estamos todos no mesmo barco.

Diante da narrativa e o diálogo estabelecido com a diretora da escola pública, observamos que a gestora assume a própria fragilidade diante de toda a situação pandêmica, sabe dos desafios dos professores, mas não promove nenhuma alternativa efetiva de ordem socioemocional juntamente com a equipe de gestão da escola, a fim de promover o socioemocional dos docentes, ajudando-os a darem continuidade ao trabalho, principalmente

quando o grupo retornar às aulas presenciais. O que só reforça as duas respostas em maior nível de dificuldades de autodomínio serem das professoras da escola pública.

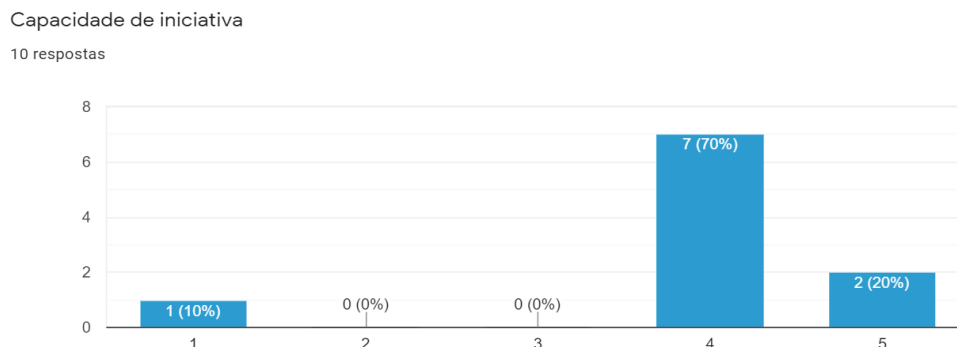
5.1.6.5 CAPACIDADES DE INICIATIVA E DE REALIZAÇÃO

É bem sabido que as organizações muito valorizam a qualidade dos colaboradores que percebem rapidamente os problemas e têm as capacidades de iniciativa e realização, e se prontificam a resolvê-los. Esses colaboradores geralmente são aqueles que se oferecem para determinadas tarefas, assumem a responsabilidade para a solução e superam obstáculos. No entanto, no ambiente escolar, como vimos há historicamente toda uma hierarquia burocrática que passa da direção geral, a direção pedagógica, a supervisão e a coordenação até chegar ao professor.

Solicitamos às 10 professoras que se autoavaliassem quanto às capacidades de iniciativa e de realização e constatamos que 2 professoras estão no nível mais alto de capacidade de iniciativa, ou seja 5, seguida por 7 professoras que estão no nível 4, o que podemos considerar muito boa a capacidade de iniciativa do grupo. No entanto, quando partimos para a capacidade de realização imaginávamos que as respostas seriam próximas, a capacidade de iniciativa. E nessa situação 4 professoras marcaram o nível 5, seguida por 5 professoras no nível 4, havendo uma redução de duas profissionais quanto a essa capacidade.

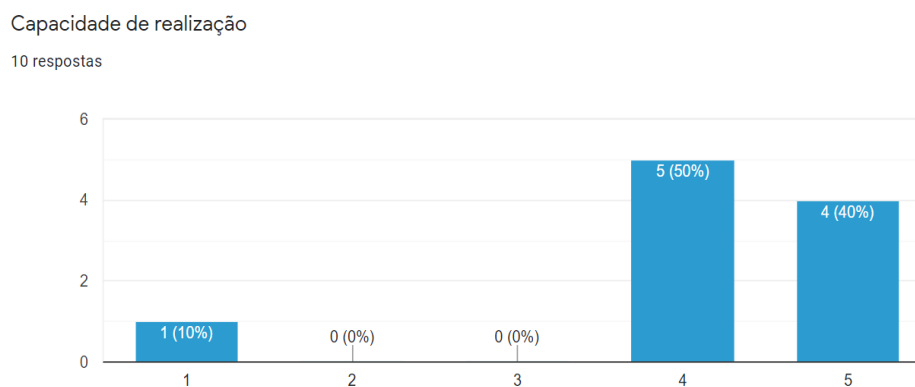
O que denota que há um desejo para realizar, mas nem sempre esse desejo está efetivo para agir eficazmente e aproveitar as oportunidades. Por outro lado, observamos que 1 professora prosseguiu nessas duas competências no nível 1, quanto a capacidade de iniciativa e realização, sendo a mesma profissional das respostas anteriores, ou seja, da escola pública, conforme gráficos abaixo. Diante das respostas contínuas no nível 1, a partir de então indagamos se de fato as respostas dessa professora foram criteriosas.

Gráfico 1: Nível de capacidade de iniciativa das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 2: Nível de capacidade de realização das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Desse modo, indagamos o olhar dos professores quanto às concepções de iniciativa e realização, já que para Goleman, Boyatzis e McKee, (2002) a capacidade de iniciativa se relaciona a ação para agir aproveitando as oportunidades e a realização quanto ao foco para melhorar o desempenho, a fim de ter um padrão pessoal de excelência. Contudo, diante desse cenário pandêmico o que mais constatamos até aqui foram que as ações das professoras, tal qual numa fábrica taylorista, foram planejadas e controladas por sujeitos ora internos que são os gestores e ora externos que são as famílias. Mesmo assim, essas profissionais sempre se colocaram nesta disponibilidade de iniciativa e realização. O que denota que em suas ações há muita determinação para cumprir o seu ofício.

5.1.6.6 DETERMINAÇÃO

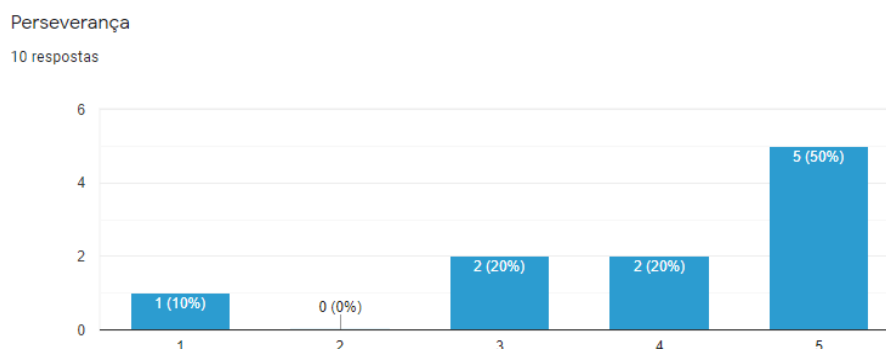
A determinação é uma habilidade necessária para enfrentarmos os desafios e cumprimos os objetivos desejados, o que por sua vez irá exigir muita perseverança, otimismo e resiliência. E principalmente nesse cenário de pandemia, em que essa habilidade foi por vezes solicitada aos professores para não desistirem do seu compromisso profissional. Perguntamos as 10 docentes quanto a capacidade de determinação delas e tivemos como respostas 5 professoras que estavam no nível mais alto, ou seja, metade do grupo no nível 5, 3 professoras estavam no nível 4, o que é muito positivo, 1 professora no nível mediano, isto é, 3 e novamente a mesma professora no nível 1.

Ao analisarmos as respostas, o que nos chamou atenção foi o nível de determinação das professoras da escola particular, cujas respostas foram no nível mais alto, ou seja dentre as 5 professoras entrevistadas 4 profissionais marcaram no nível de maior pontuação, o que supõe que essas professoras sabem das adversidades a enfrentar, mas mantém o foco, a perseverança, pois já haviam enfrentado o medo maior que foi voltar às aulas presenciais ainda em 2020, mesmo antes de estarem vacinadas contra o vírus do SARS - COV-2

5.1.6.7 PERSEVERANÇA E RESILIÊNCIA

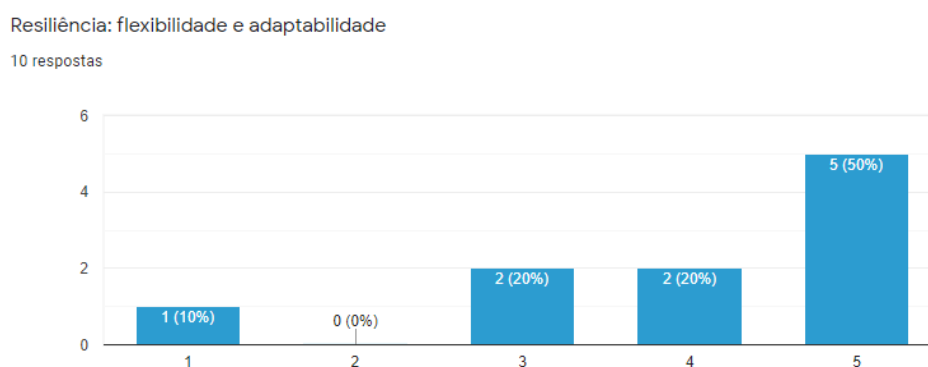
Indagamos às 10 professoras como elas trabalhavam a si mesmas no tocante as dificuldades quanto a determinação, a perseverança, o otimismo, a resiliência e a transparência. Ao analisarmos as respostas, observamos que as competências **perseverança e resiliência** obtiveram a mesma pontuação, ou seja, 5 professoras colocaram o nível 5, seguida por 2 professoras que marcaram o nível 4, mais 2 professoras que marcaram o nível 2 e novamente a mesma professora que marcou o nível 1.

Gráfico 3: Nível de perseverança das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 4: Nível de resiliência das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Consideramos que as respostas foram positivas se levarmos em conta, que a maior parte do grupo das 10 professoras ficou acima da média, nas competências de otimismo, determinação, perseverança, resiliência e transparência mesmo com todo o atravessamento de adversidades diante do cenário pandêmico, em que muitos professores enfrentaram o desconhecido e ressignificam suas práticas diante de todo o contexto para ensinar e aprender em novos formatos.

Sem falar na angústia de conviver diariamente com a tragédia de vidas ceifadas em que muitas famílias sejam dos estudantes ou até mesmo das professoras, tinham um relato triste a expor, o que coloca sem dúvidas a perseverança e a resiliência como competências das essencialidades, já que elas proporcionam sentimentos de coragem, otimismo, força e

resistência diante daquilo que acreditamos, pois elas mobilizam e transformam, seja no pessoal quanto no profissional.

5.1.6.8 OTIMISMO

Por outro lado, o otimismo juntamente com a esperança, segundo Goleman (1995) significa uma expectativa que aquilo que desejamos terá chances de dar certo, mesmo diante das frustrações e reveses da vida. Assim, segundo esse mesmo autor do ponto de vista emocional, o otimismo é um antídoto contra a apatia, a desesperança ou até mesmo a depressão. Nesse item, as professoras demonstraram bom nível, pois 5 profissionais marcaram no nível mais alto, 2 profissionais, pontuaram no nível 4, seguidas por 2 docentes que marcaram no nível 2 e novamente a mesma professora da Escola Pública que vezes seguidas já marcara o nível 1.

Desse modo, podemos considerar uma pontuação positiva, no entanto as duas professoras que marcaram o nível 2 nos chamou atenção por serem elas da Escola privada. E, já relatamos anteriormente um certo nível de insatisfação desse grupo por ter salários mais baixos, não ter expectativas de crescimento profissional e trabalhar mais horas em casa sem salários adicionais. O que nos leva a Goleman (1995) quando destacou, que esse otimismo não poderá ser de forma ingênua, o que seria temível, no entanto se apropriar de um otimismo realista, que faz previsões e cria estratégias para novas conquistas. E, ao mesmo tempo consciente que se algo der errado terá resistência para buscar novos caminhos, encarando as dificuldades e persistindo nas metas, o que irá exigir muita determinação e resiliência de todos os professores.

Dessa forma, compreendemos que tanto a determinação, o otimismo como a perseverança e a resiliência são competências de grande valia para o enfrentamento de situações estressantes em qualquer aspecto da vida, o que foi exigido muito dos professores tal domínio nestes tempos de pandemia do SARS-CoV-2 em que as mudanças de rotina dos docentes mudaram drasticamente, e por conseguinte toda uma conduta comportamental, até mesmo na compreensão do público externo, pois quem olhava de fora superficialmente, chegava a pensar que o trabalho dos docentes estava mais fácil, pois estando todos em casa, exigiria menos esforço para conduzir as aulas e as propostas de atividades, o que foi justamente o contrário.

No entanto, consideramos que dentre os professores, os que obtiveram melhor êxito foram os que compreenderam o quanto o cenário pandêmico lhes exigia uma postura resiliente, no diálogo com os estudantes e as respectivas famílias e também entre os colegas, na socialização de saberes. Assim, diante desse olhar, concordamos com Freire e Peralta (2015) ao afirmarem que o comportamento resiliente não é inato nem adquirido de forma natural, muito menos ocorre na mesma dimensão de um sujeito para outro, mas ele é resultado das interações que ocorrem entre o coletivo humano que se expressam e negociam, mesmo diante de situações de risco.

Nessa linha, Poletto e Koller (2008) destacam que essa competência poderá surgir ou desaparecer em situações distintas. E, nesse caso, compreendemos que não é ser um professor resiliente, mas estar um professor resiliente, que enfrenta e administra os efeitos nocivos deste cenário pandêmico em que todos os professores e gestores escolares de alguma forma foram atingidos. E, sobretudo, conforme apontam Angst e Amorim, (2011), procurar sair das adversidades fortalecidos, apesar das cicatrizes que estão de forma viva a contar as histórias, os desafios, os percursos e as dificuldades, pois nem sempre foi fácil ser um professor resiliente. Contudo, há de se agir com muita transparência e integridade. E nesse aspecto, 8 professoras conforme questionário colocaram o nível 5 quanto a transparência, salvo a mesma professora da escola pública que em todas as competências pessoais se autoavaliou no nível 1 quanto às dificuldades.

Nessa linha, consideramos que as respostas de grande parte do grupo de professoras foram positivas e similares quanto às competências pessoais, muito embora compreendamos que há a necessidade de maior apoio por parte da gestão para a superação das dificuldades, criando alternativas para potencializar o socioemocional dos docentes, com destaque para a resiliência que segundo Larrosa (2005) passa por um processo de capacitação nomeado de “empowerment” na perspectiva de ajudá-los a identificar os recursos internos que possuem e que por vezes nem eles mesmo sabem do poder transformador que têm e o quanto estes recursos de poder serão de grande valia nas relações sociais.

5.1.7 AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DOS PROFESSORES

Ao tratarmos das competências sociais nosso intuito foi compreender, dentre a gestão das relações, a autoavaliação do nível de inteligência social das 10 professoras,

conforme competências apresentadas e quais as que elas sentiam mais dificuldades de trabalhar em si mesmas, na perspectiva do próprio bem estar, classificando-as de 1 a 5 quanto ao grau de dificuldades. Assim, selecionamos as competências: empatia, consciência organizacional, liderança inspiradora, formação de vínculos, gerenciamento de conflitos, cooperação e trabalho em equipe.

Essas competências foram selecionadas baseadas em Goleman, Boyatzis e McKee (2002) que ao destacarem os domínios da inteligência emocional e competências associadas, mencionam essas competências como referência para o domínio da inteligência social. Consideramos que a inteligência social tem como foco a qualidade e a harmonia das relações interpessoais, a fim de favorecer o bem estar, sendo uma competência social que se desenvolve nas relações do sujeito com o mundo externo. Nessa visão foi Thorndike, em 1920 que apresentou o termo inteligência social, o qual se referia à capacidade para compreender e lidar com homens e mulheres, a fim de agir com sapiência e equilíbrio nas relações humanas.

Já em Goleman (2019) a inteligência social se organiza em duas categorias amplas que são a **consciência social**, cuja visão é entender o estado interno do outro, compreendendo os sentimentos e os pensamentos que vão desde a empatia, a cognição social, e a **aptidão social** cuja intenção baseia-se na qualidade das interações, partindo da consciência social, a fim de que as trocas sociais sejam qualitativas e eficazes.

5.1.7.1 GERENCIAMENTO DE CONFLITOS E A CONSCIÊNCIA ORGANIZACIONAL

Assim, ao analisarmos os dados conforme gráficos, percebemos que as competências sociais quanto ao gerenciamento de conflitos e a consciência organizacional, foram as que as professoras apresentaram o maior nível de dificuldades tanto na escola pública como na escola privada, muito embora na escola pública o gerenciamento de conflitos tenha sido maior, pois dentre as 10 professoras, 4 docentes afirmaram ter dificuldades quanto ao gerenciamento de conflitos, e dessas, 3 professoras são da escola pública e somente 1 professora da escola privada.

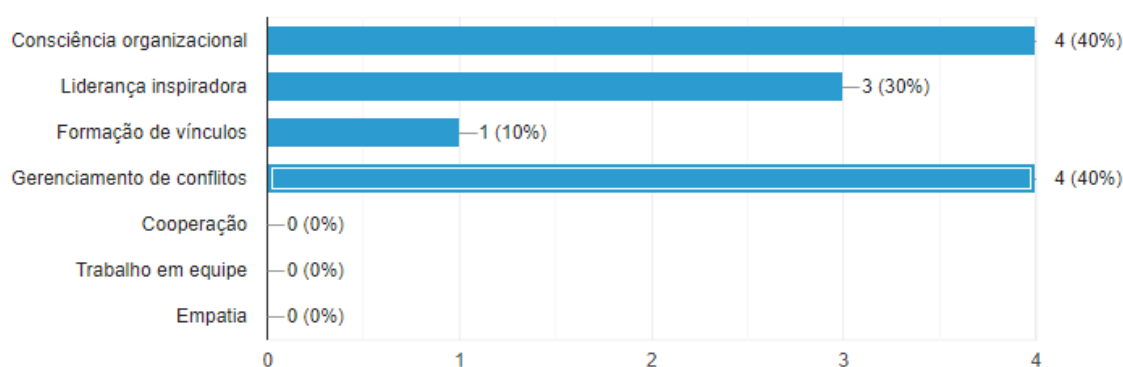
Nesse aspecto da gestão de conflitos, tanto a direção como a coordenação da escola pública narraram nas respectivas entrevistas os desafios da gestão quanto aos conflitos existentes na escola que passa pelas famílias dos estudantes, os próprios estudantes entre os

colegas, com os professores e demais educadores, entre os alunos com os professores e entre professores e gestores.

Gráfico 5: Nível de dificuldade das professoras para gerir as competências sociais.

Dentre as competências sociais abaixo, assinale as que você tem mais dificuldade de trabalhar, na perspectiva do seu bem estar.

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É bem sabido que no universo da escola, várias são as situações que, segundo Amaral e Ramos (2018) acabam ocasionando conflitos entre os diversos membros da comunidade escolar, que vão desde as falhas de comunicação, a divergência de opiniões, dentre outras variáveis. No entanto, o que se deve compreender é, que a realidade social em que o aluno está inserido acaba por vezes a influenciar o ambiente escolar.

No caso das escolas ora pesquisadas as realidades sociais são bem distintas, em que os estudantes da escola privada têm um poder econômico e social altamente privilegiados, diferentemente dos estudantes da escola pública em análise, cujos estudantes e suas famílias vivem as mais profundas adversidades sejam elas econômicas, sociais, estruturais, emocionais e familiar.

Adiante, quanto à consciência organizacional, 2 professoras da escola pública e 2 professoras da escola privada afirmaram ter maior dificuldade diante do domínio quanto ao entendimento das políticas de decisões e ajustes que estabelecem as respectivas instituições. Nesse contexto, nos chama atenção são as professoras da escola privada, pois não ter conhecimento para acatar as decisões e as políticas que atravessam a escola, cuja condição é essencial para qualquer professor permanecer no emprego, principalmente da

escola privada, pois caso os professores descumpram ou não se adequem as regras, logo serão substituídos, diferentemente do professor da escola pública, cuja tolerância por parte da gestão é maior, em virtude de muitos professores terem estabilidade no emprego quando eles são concursados.

5.1.7.2 LIDERANÇA INSPIRADORA

Para a liderança inspiradora nosso intuito era saber o potencial das professoras a fim de se auto motivar e motivar os estudantes, a fim de darem continuidade aos estudos em quaisquer formatos que fosse possível. E conforme as respostas, a maior parte, ou seja 7 entre as 10 professoras não sentiram dificuldades. O que é muito positivo por terem uma conduta de liderança inspiradora para os alunos, assim como a formação de vínculos, em que somente uma professora afirmou ter maior dificuldade, sendo esta profissional da rede privada.

Nessa linha, sabemos que tanto a formação de vínculos como a liderança inspiradora contribuem para poder ser um líder emocionalmente inteligente, que segundo Caruso e Salovey (2007) devem ter a inteligência refinada quanto às quatro habilidades emocionais, ou seja, identificar as emoções, utilizar as emoções, compreender as emoções e administrar as emoções. E se tratando do ambiente escolar torna-se primordial também ser cooperativo e saber trabalhar em equipe nessa liderança que leva ao bem estar e por conseguinte o crescimento de todos os envolvidos.

5.1.7.3 OUTROS RESULTADOS

Assim, ao tratarmos dos domínios quanto a cooperação, o trabalho em equipe e a empatia, observamos que nenhuma das 10 professoras admitiu sentir dificuldades. O que consideramos muito positivas as respostas, por serem estas as competências deveras importantes para quem trabalha com educação, principalmente por entendermos que neste contexto pandêmico o que mais ajudou as professoras avançarem em novas aprendizagens as quais necessitavam de domínio de forma emergencial foi a cooperação e toda a potência de um trabalho em equipe.

E nesse sentido, o trabalho em equipe e a cooperação foram valiosos para os professores enfrentarem o desconhecido mostrando o seu protagonismo. Sem falar no valor desse tipo de trabalho, uma vez que ele otimiza tempo, permite uma convivência mais equilibrada, gera melhor satisfação pessoal e no grupo, ganhando tanto os profissionais como a instituição.

No entanto, consideramos que para essas habilidades é necessário um líder que trabalhe a inteligência emocional das equipes que segundo Goleman (2007) enfrentam a realidade emocional coletiva dando uma nova visão de grupo. E por sua vez, entendemos que o crescimento nesta dimensão deverá ocorrer nesta duplicidade de ir e vir ajudando-se mutuamente nessa cooperação entre profissionais que dialogam, não deixam o individualismo se sobrepôr e acredita que é no coletivo e no compromisso que as mudanças poderão ocorrer.

Neste caso, observamos que a coordenadora da escola particular atuou de forma muito comprometida nessa dimensão de coletivo, que segundo ela mesma relatou, o a empatia e a resiliência foram fundamentais diante de tantas angústias entre o medo do vírus e a possibilidade de perder o emprego. sendo principalmente a empatia, a competência mais destacada nesta pesquisa tanto pelas professoras como pelas gestoras.

Empatia - A consciência fundamental: Acreditamos que, diante do cenário pandêmico a competência mais solicitada nas escolas foi a empatia, nesta interrelação das professoras com os pais dos alunos, na convivência dos docentes com os estudantes, e na relação dos professores entre os colegas e com os gestores. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007) a empatia é uma competência fundamental para a consciência social, cuja articulação se dá na gestão das emoções em que cada sujeito pode expressar suas emoções de forma adequada. Por outro lado, exigirá que os líderes reconheçam as emoções dos outros também como suas.

Nesse sentido, a empatia é condição primordial da vida profissional para se ter uma liderança eficiente, que segundo Goleman (2013) ocorre em três vertentes distintas, ou seja, a **empatia cognitiva**, quando entendemos o ponto de vista do outro, a **empatia emocional**, cuja habilidade é sentir o que o outro está a sentir e **interesse empático** que é perceber o que uma outra pessoa quer de você, ou seja um trabalho efetivo que ajude no desafio de reconhecer o próprio sofrimento sem ignorar a dificuldade do outro.

E de certa forma foi isso que as 10 professoras pesquisadas fizeram quando, mesmo diante de seus medos, angústias e desafios sabiam e se comprometiam para amenizar as dificuldades dos seus alunos e dos familiares, sem perder de vista que também necessitavam ser cuidadas. E nessa interrelação de sujeitos de emoções que educam e são educados foi da essencialidade a atuação empática da gestão escolar no compromisso e no fortalecimento das competências socioemocionais das docentes.

5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR

Nesta pesquisa, procuramos investigar as características de inteligência emocional, definidas por autores de referência, os quais se encontram presentes na ação praticada pelos gestores escolares. E para esse fim, a discussão tomou como base as perguntas semiestruturadas as quais nortearam a entrevista e de acordo com os objetivos específicos definidos nessa investigação, em que se pretende encontrar as respostas conforme os dados recolhidos.

Com base nisso, realizamos entrevistas com as equipes que integram a gestão das escolas Alfa e Beta. Ao todo, conversamos com 2 diretoras pedagógicas e 2 coordenadoras, sendo 1 diretora e 1 coordenadora da escola privada e outra equipe da escola pública composta também por 1 diretora pedagógica e 1 coordenadora.

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas individualmente, com agendamento prévio. O protocolo foi organizado em dois momentos, no primeiro momento ocorreu a confirmação do TCLE e o questionário cujo teor era conhecer o perfil socioprofissional das gestoras. Para esse fim enviamos um comunicado via *WhatsApp* e por e-mail para o acesso ao link do questionário elaborado no *Google Forms*.

O segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas as quais ocorreram individualmente na plataforma *Google Meet*. Para esse fim da investigação elaboramos um guia de perguntas norteadoras divididas em três níveis, a saber: para a análise primeiramente foram feitas as transcrições das gravações das 4 gestoras entrevistadas para depois fazermos a leitura de forma aprofundada.

Conforme o teor das perguntas com as respectivas respostas e toda a evolução dos diálogos que naturalmente foram se ampliando, melhor compreendíamos os desafios da

gestão escolar, e a importância na liderança no exercício da função, a fim de atuar de forma efetiva mesmo diante de um vendaval de emoções que todo o cenário pandêmico do SARS-COV-2 foi deixando. O que por vezes exigiu dessas profissionais o domínio de muitas competências socioemocionais, conforme veremos no decorrer das narrativas dessas gestoras.

É fato que, no decorrer dessas entrevistas tivemos como foco investigar as competências socioemocionais do grupo de gestoras diante do cenário pandêmico pelo SARS-COV-2 como essas profissionais se comprometeram, contribuindo no desenvolvimento dessas competências com os professores e nesse ínterim sendo também capazes de ajudarem socioemocionalmente a si mesmas.

Assim, a priori fizemos um roteiro, ou seja, uma espécie de guia com perguntas semiestruturadas, divididas em três níveis em que primeiramente buscamos entender se as escolas pesquisadas e as respectivas gestoras, mesmo antes da pandemia já realizavam ou tem alguma proposta de programa socioemocional na escola que fosse, ou seja, efetivo para os professores.

Também tivemos como propósito investigar dentre as competências socioemocionais quais as que as gestoras consideravam de maior relevância os professores e elas mesmas terem domínio. Também, queríamos saber quais as estratégias que as utilizavam para a redução do estresse em si mesmas e também para os professores e por conseguinte contribuírem no desenvolvimento socioemocional de toda a equipe.

Ao fechar as entrevistas, procuramos investigar quanto aos modelos de gestão, isto é, se as gestoras se consideravam diretiva ou assertiva na respectiva função. E o que seria considerado para o grupo de gestão um programa socioemocional eficiente, considerando até que ponto suas respostas iam ao encontro o que já sinalizara os professores.

Cabe destacar que, conforme a evolução dos diálogos as perguntas iam se aprofundando e se reconfigurando para melhor entendermos as experiências e como ocorreu o compromisso da gestão no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores.

5.2.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS

Ao investigar sobre os dados pessoais e profissionais das gestoras nossa intenção foi conhecer a trajetória dessas educadoras e como ocorrera o percurso profissional delas até chegarem ao cargo de gestão e como toda a conduta pessoal, social e profissional influenciou no desenvolvimento socioemocional de si mesmas. E como este desenvolvimento se desdobrou no atendimento a equipe docente que estavam sob a sua gestão, principalmente por conta do cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2.

Todas as 4 gestoras são do sexo feminino, 3 são casadas e com filhos e 1 é solteira, sendo que 3 dessas profissionais estão na faixa etária de 40 a 50 anos, todas possuem graduação em pedagogia, com especialização em gestão escolar, salvo 1 coordenadora da escola privada que possui apenas graduação. O que ao se tratar da legislação brasileira está correto, pois apenas a direção pedagógica necessita de especialização em gestão escolar, conforme o que determina a Resolução nº 414/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

Por outro lado, quando se trata do cargo da coordenação escolar para a rede pública de ensino em Fortaleza, muito embora seja exigido apenas a graduação em pedagogia, e a experiência comprovada de no mínimo dois anos no magistério, a prova de títulos para além da graduação é fundamental no processo seletivo via concurso público, tais como, especialização, mestrado e doutorado.

Já na escola privada, para assumir o cargo de coordenação pedagógica, geralmente a direção convida uma professora mais competente e com maior tempo na instituição para assumir o cargo, o que foi o caso da coordenadora da escola particular, já que primeiramente ela foi professora na escola durante nove anos e por seus serviços exitosos como docente recebeu o convite da direção. Vale ressaltar que, quando a profissional não aceita o convite, abre-se uma seleção externa. No caso da coordenadora da escola privada pesquisada, ela nos esclareceu na entrevista que embora tenha recebido o convite, ela por questões de lisura, solicitou a direção para fazer a prova de conhecimentos destinada ao público externo para a admissão no cargo, pois segundo essa profissional, ela não queria criar a ideia de protecionismo junto aos colegas de trabalho, assumindo o cargo tão somente pela sua competência e conhecimento.

Quando se trata da direção escolar para ser titular do cargo é necessário ter licenciatura plena em pedagogia e pós-graduação na área de gestão escolar e ter no mínimo dois anos de experiência na docência, conforme determina o Conselho Estadual de Educação do Ceará em conformidade a Resolução nº 414/2006. E nesse caso as 2 diretoras entrevistadas estavam devidamente habilitadas, sendo que ambas são pedagogas e possuem mais de dez anos de experiência como diretora pedagógica.

Por outro lado, quando se trata do cargo de direção pedagógica para a rede pública de ensino do município de Fortaleza, além desses critérios, a profissional necessita ter no mínimo dois anos de efetivo exercício no magistério e ter passado em concurso público para o cargo. E nesses aspectos, de acordo com as respostas do questionário, a diretora da escola pública assumiu a função devidamente habilitada.

5.2.2 ENTREVISTA DIREÇÃO PEDAGÓGICA: APRECIÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Para a realização da entrevista organizamos as perguntas em três categorias de análise, a saber: programa socioemocional; domínio das competências socioemocionais e proposições para um programa socioemocional eficiente.

5.2.2.1 PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL

Na primeira categoria de análise, buscamos investigar se as duas instituições escolares tinham algum programa socioemocional definido, em caso afirmativo, se esse programa trazia algum material específico ou proposta para também serem trabalhadas as competências socioemocionais dos professores.

Também procuramos investigar se esse programa atendia/atende as expectativas para um trabalho socioemocional de qualidade com os docentes e quanto ao compromisso dos gestores a fim de desenvolverem as competências socioemocionais dos professores, principalmente neste cenário de pandemia pelo SARS-COV-2. Desse modo, buscou-se encontrar respostas para a categoria e respectivas subcategorias destacadas, cujos resultados seguem abaixo.

Quadro 4: Programas socioeducacionais nas escolas

Categoria	Subcategorias
Programa Socioemocional	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="778 331 1401 398">1. A escola tem programa socioemocional na proposta escolar. <li data-bbox="778 421 1401 488">2. O programa proposto trabalha o socioemocional dos professores, e atende as expectativas. <li data-bbox="778 510 1401 573">3. O compromisso das gestoras no fortalecimento das competências socioemocionais dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação a adoção de um **programa socioemocional na escola e que este se estendesse ao desenvolvimento socioemocional dos professores**, a diretora da escola privada, a qual nomeamos de diretora Alfa, destacou que há bastante tempo tem uma proposta socioemocional na escola, cujo início foi com a proposta das inteligências múltiplas de Gardner (1995), e considerou essencial um trabalho efetivo com as inteligências intrapessoal e interpessoal, conforme esse mesmo autor aponta. No entanto, a diretora destacou que em 2015 a escola adotou um material a partir de um programa socioemocional sistematizado, cujo intuito era que os alunos se desenvolvessem socioemocionalmente.

Para os professores o programa socioemocional se resumia ao guia com orientações metodológicas para trabalhar as atividades propostas aos estudantes. E havia algumas formações presenciais promovidas pelos assessores dessa empresa neste mesmo objetivo. Contudo, a diretora destacou, que essa empresa conforme solicitação da escola realizava algumas palestras motivacionais para os professores.

Porém, em 2019, a escola mudou para uma novo material socioemocional de uma outra empresa a fim de que pudesse contemplar os professores com um trabalho mais efetivo na perspectiva socioemocional. Nesse sentido, perguntei a diretora Alfa se com essa nova parceria e mudança de material havia alguma **proposta de formação socioemocional contínua para os professores**, no caso voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais também desse grupo ou se restringia aos estudantes, necessitando a gestão se comprometer em fazer um trabalho à parte com os professores.

Nessa abordagem a diretora Alfa afirmou que nessa nova parceria com a empresa dos materiais socioemocionais há uma proposta que é “*cuidar de quem cuida*”, no caso os professores, sendo que a respectiva empresa elaborou um livro voltado para o trabalho socioemocional dos professores.

No entanto, o acesso a esse material era apenas para o diretor pedagógico. Também essa empresa disponibilizou logo no início da pandemia o acesso a uma plataforma de estudos socioemocionais, que se estendia aos professores, mas durante esse período não foi vivenciada, pois segundo a gestora mencionou, “*era muito ruim, teve uma defasagem muito grande para a escola*”. Ou seja, ela esperava mais acompanhamento e novamente destacou:

É uma coisa que a gente trabalha desde o princípio na escola que é cuidar muito dessa pessoa que cuida mesmo, porque eu acredito que a gente precisa nutrir de amor, e de atenção, e de carinho, e de escuta, aqueles que, não tem como a pessoa dar, se ela não recebe, então assim, o ano todo, todo tempo a gente tá atrás de nutrir essas relações, com o setor de psicologia fazendo projetos. (Diretora Alfa-Escola privada).

E nessa linha, com o discurso de amor e cuidado no intuito de trabalhar o socioemocional dos professores, a diretora Alfa prosseguiu em sua narrativa comentando sobre um projeto socioemocional para os professores e colaboradores da escola que está a ocorrer no ano de 2021 cujo tema é “o fio do afeto” com a participação do setor de psicologia. Também destacou as festividades tais como, festejos juninos e dia dos professores, relacionando tais eventos sociais com o caráter socioemocional para o bem-estar dos professores.

Prosseguimos com a entrevista e novamente perguntamos a diretora Alfa se ela considerava que, **essas ações da gestão** juntamente com o serviço de psicologia da escola **ajudavam as professoras a desenvolverem as competências socioemocionais** delas, e por conseguinte também contribuía para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. E logo ela respondeu que sim e afirmou que, “*quando você se sente cuidado, é exatamente o que eu disse, você dá aquilo que você recebe, é mais fácil você dá aquilo que você recebe, porque você tá nutrindo daqui, então é mais fácil de você passar*” (Diretora Alfa-Escola Privada).

No entanto, o que nos chamou atenção foi que ao retomarmos as respostas dos questionários aplicados com as professoras da Escola cuja gestora é a diretora Alfa, das 5 professoras entrevistadas somente 3 professoras afirmaram que recebiam apoio socioemocional. E novamente ao retermos a resposta quanto às estratégias de acolhimento socioemocional promovidas pela gestão da diretora Alfa, dentre das 5 professoras, 1 professora considerou que parcialmente atendia e 1 professora afirmou que não atendia.

Desse modo, compreendemos que a diretora Alfa em suas ações intencionava a relação de cuidado no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, contudo, nem sempre o modelo proposto de fato atende/atendia as necessidades do grupo. O que exige um olhar coletivo e amadurecido de todos os envolvidos na escola seja os gestores, a empresa parceira, os professores e no caso também o serviço de psicologia.

No entanto, ao fazermos as mesmas perguntas do eixo 1 a gestora da escola pública, ou seja, a diretora Beta, quanto a definição de um **programa socioemocional na proposta escolar**, de imediato ela informou que a escola não tinha nenhum programa socioemocional voltado para os professores, mas destacou que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, em junho de 2020 lançou um **programa socioemocional, que atende aos professores** e também os alunos.

No caso, seria um atendimento psicológico que poderia ser online ou presencial. Também ela destacou que havia outros atendimentos, que poderiam ser realizados através do Instituto de Previdência do Município, no caso para o servidor público e o outro com a equipe técnica da própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, ambos de forma presencial. Nesse caso, o que percebemos era que se tratava apenas de um atendimento emergencial em função do cenário pandêmico, a fim de dar suporte psicológico, não se configurando um programa socioemocional.

E nesse sentido, procuramos investigar o que realmente se tratava. E, conforme acesso ao Portal da Prefeitura de Fortaleza, (fortaleza.ce.gov.br/noticias, 2021), tratava-se na verdade um serviço de atendimento psicológico on-line para os profissionais municipais das unidades de saúde, que acabou mais tarde, ou seja, em junho de 2020 a se estender para os professores da rede pública municipal de Fortaleza. Nesse caso, os professores respondiam um formulário eletrônico, com preenchimento dos dados pessoais, indicando os motivos pelos quais levaram a buscar o atendimento. Segundo o Portal da Prefeitura de Fortaleza, este serviço tem como objetivo oferecer os primeiros cuidados psicológicos aos profissionais; identificar reações de crises emocionais e realizar intervenções para o alívio de sintomas emocionais (intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/, 2021).

No percurso da entrevista, a diretora Beta também destacou que antes da pandemia, ou seja, em 2019, os gestores tiveram formações socioemocionais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, com o propósito de orientá-las para situações de conflitos, que comumente ocorrem no cotidiano da escola. Conflitos esses que

geralmente ocorrem entre pais e gestores, pais e professores e entre professores e estudantes. Assim, a diretora enfatizou que essas formações muito contribuíram para que os gestores escolares estivessem preparados para enfrentar as pressões emocionais que administram continuamente.

Entretanto, diante dessa narrativa, perguntamos se após o curso as gestoras seriam multiplicadoras para os professores, a fim de trabalhar essas boas práticas socioemocionais também com a equipe docente. No entanto, a diretora disse que não, pois o foco do curso era somente os gestores. Por sua vez, ela aproveitou e destacou que diante do cenário pandêmico observou grande mudança nas emoções dos professores, em virtude do medo da contaminação pelo vírus e o impacto para a adequação do trabalho em novos formatos. Assim, a gestora destacou que promoveu uma palestra on-line para os professores com a presença de uma psicóloga a fim de contribuir para que o grupo pudesse continuar mais fortalecido nas atividades.

Nessa perspectiva, indagamos a diretora Beta como ela analisava este modelo de proposta socioemocional promovidas por ela enquanto gestora e pela SME Fortaleza. E, se **as estratégias desenvolvidas atendiam aos professores quanto ao fortalecimento das competências socioemocionais** deles. O que ela justificou que sua missão era escutar cada professor e que a partir do momento que o ouvia já estava ajudando-os. E prosseguiu com a seguinte narrativa: *eu aconselho sempre a professora: olhe, vá para o atendimento psicológico da SME Fortaleza, está aqui o número, ligue, se der certo me conta, e ela sempre me conta* (Diretora Beta-Escola Pública).

Diante das respostas, o que percebemos é que tanto a gestora Beta como a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza não realizavam um trabalho efetivo visando o desenvolvimento socioemocional dos professores, pois não podemos considerar programas isolados com um determinado grupo e emergencial por conta da pandemia, como programa socioemocional.

Fato esse comprovado ao perguntarmos as 5 professoras da escola pública se a instituição escolar que elas lecionavam propiciava algum tipo de formação para conhecer e desenvolver as competências socioemocionais delas, 3 dessas profissionais responderam que raramente existia esse tipo de formação e 2 professoras responderam que nunca houvera qualquer formação dessa natureza.

5.2.2.2 DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A respeito desta categoria, nosso propósito foi investigar as competências socioemocionais que as diretoras consideravam de maior relevância terem domínio em si próprias, assim como os professores também dominarem. E, quais as estratégias usadas pelos gestores na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuíram para o desenvolvimento socioemocional.

Quadro 5: Domínio das competências socioemocionais

Categoria	Subcategorias
Domínio das competências socioemocionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. As competências socioemocionais que os gestores necessitam ter domínio. 2. As competências socioemocionais que os professores necessitam ter domínio. 3. Estratégias usadas pelos gestores na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuem no desenvolvimento socioemocional.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao tratarmos do domínio das competências socioemocionais que os gestores e os professores necessitavam de domínio acreditamos ter sido um dos pontos mais altos desta investigação, a priori por já termos destacado nesta pesquisa o nível de estresse que passam os profissionais da educação e principalmente no atual contexto pandêmico cujos desafios extrapolam sobremaneira as emoções desses profissionais conforme vimos no decorrer dessas entrevistas e nos questionários realizados com os professores.

Desse modo, ao perguntamos à diretora Alfa quanto às **competências socioemocionais que os gestores necessitam ter domínio**, rapidamente ela respondeu que considerava a empatia, pois acreditava que essa competência juntamente com a liderança agregava todas as outras competências. E de forma enfática a gestora reforçou:

A empatia é tudo. A empatia vem com ação, vem com tudo isso, agora a primeira coisa é a empatia, se você olha pra uma pessoa, se você tem empatia com ela, ou você sente que essa pessoa tem empatia no sentido de olhar você, entender você, pode ter certeza, todas as outras coisas acontecem, é natural. Eu acho que a palavra da pandemia, eu até disse isso, que a palavra da pandemia é empatia, a gente precisou ser empático, e era uma empatia

individual, que a gente tem que olhar e ver cada um, então assim, nesse momento, a empatia foi essencial (Diretora Alfa – Escola Privada).

Compreendemos que estar à frente como diretora de uma instituição escolar em um momento tão difícil que atravessa a humanidade, como uma pandemia, torna-se um grande desafio. E acreditamos que os gestores escolares em posição de liderança o que mais procuraram diante deste cenário foi se redescobrirem para enfrentarem as adversidades. E nesse sentido, concordamos que a postura empática do gestor se torna uma competência fundamental, pois segundo Goleman (1999) a essência da empatia está na capacidade de perceber o que outras pessoas sentem sem a necessidade que elas o digam, ou seja captar a partir de informações sutis que passam pelo tom de voz, outras formas de expressividade não verbais, uma espécie de *radar social* apontado por Goleman (1999).

Desse modo, conforme resposta consideramos que a diretora alfa buscou ativar esse “*radar social*” o qual Goleman (1999) menciona e que passa pela atenção aos outros, respeitando e acolhendo no jeito único de ser de cada pessoa que vão desde os gestos, a comunicação, as preferências, as crenças, as maneiras distintas de cada um de ser, de se comportar e no respeito a individualidade. O que supomos que o domínio dessa competência pela diretora Alfa poderá criar sobremaneira uma ligação de pertencimento com toda a comunidade educativa, o que é extremamente favorável para o crescimento de todos os envolvidos.

Prosseguimos com a mesma pergunta sobre as **competências socioemocionais que os gestores necessitavam de domínio** com a diretora Beta, mas percebemos que ela sentiu dificuldades para nomear as competências e nos solicitou ajuda.

O que nos causou surpresa diante desta dificuldade, pois estávamos tratando com uma gestora representante das Escolas Públicas de Fortaleza, sendo que o município tem a quarta maior Rede de Ensino Público das capitais brasileiras em número de matrículas de escolarização, e a primeira do Nordeste do Brasil, representando 27,8%., totalizando 220.420 alunos matriculados, conforme aponta o portal da prefeitura de Fortaleza com os dados do Censo Escolar 2019 (fortaleza.ce.gov.br/noticias/tag/Censo%20escolar).

E nessa perspectiva, cabe aqui nossa alerta, visto que nesta mesma entrevista, a diretora mencionou que, no ano 2019, passou por uma formação contínua exclusivamente para os gestores, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, cujo tema era pertinente ao socioemocional, no entanto, a experiência parece não ter ajudado nesse

processo de identificação das competências. Desse modo, agimos naturalmente e destacamos o que Goleman, Boyatzis e McKee (2002) evidenciam quanto ao conceito de inteligência emocional e o domínio das competências pessoais e sociais e as competências específicas a fim de que o sujeito seja inteligente socioemocionalmente.

Depois de ouvir a pesquisadora destacar as principais competências socioemocionais, a diretora Beta considerou a resiliência, como uma competência importante em dominá-la, pois segundo sua narrativa essa competência possibilita o gestor ter maior capacidade de adaptação e de transformação, já que para ela não existe um padrão de trabalho quando se trata da função de gestor no ambiente escolar. Assim, conforme o avanço do diálogo ela mesma destacou que:

Eu saio com o meu planejamento, com o meu roteiro, mas no percurso acontece de tudo, então assim, eu tenho que ser resiliente né? Entrar no desespero daqueles que estão ali. Eu tenho que ser a pessoa que vai ter que me controlar e ficar calma e tentar resolver da forma mais racional, mesmo que depois eu precise que alguém me atenda, mas pra resolver eu preciso ser resiliente (Diretora Beta-Escola Pública).

Observamos que diante da resposta da diretora Beta, os desafios que ela enfrenta como gestora são diversos o que lhe exige de fato ser resiliente. Entretanto, ela também destacou a iniciativa e a liderança diante a comunidade educativa como competências importantes. E também aproveitou e destacou que por vezes foi necessário ela ter muito autodomínio das emoções. Nessa perspectiva percebemos que, muito embora essa diretora procure ser resiliente e com capacidades de iniciativa e liderança para a resolução dos problemas, ficou evidenciado na sua resposta que ela também necessita ser cuidada socioemocionalmente.

Segundo (Goncalves, 2017) a escola é um ambiente de socialização constante que facilita a promoção da resiliência. Nesse sentido, promover a resiliência entre o grupo gestor, os docentes, os discentes, os pais e a própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, neste caso por tratar-se uma escola pública, é uma tarefa desafiadora para todos os envolvidos. No entanto, entendemos que nesse papel sempre é mais solicitado o grupo gestor em virtude da liderança contínua que lhe é exigida diante do grupo.

Por outro lado, é fundamental o diretor escolar ter a capacidade de conhecer seus pontos fortes e fracos diante das dificuldades, conforme aponta (Beristain, 2000). E ao mesmo tempo apropriar-se dessas dificuldades para projetar e construir novas soluções

diante dos problemas. Assim, entendemos que há a necessidade de uma liderança eficaz da gestão, frente as adversidades que permeiam a instituição escolar, e principalmente nesse contexto histórico de uma pandemia, o que acreditamos ser mais desafiador, pois nunca algo dessa magnitude ocorrera na história contemporânea.

Adiante, destacaremos os resultados no tocante ao **domínio das competências socioemocionais dos professores** os quais as diretoras consideraram mais importantes os docentes terem domínio, principalmente neste cenário de pandemia. No tocante a essa pergunta, a diretora Alfa, citou a autorresponsabilidade e destacou a importância dessa competência nas ações dos professores. Ela também mencionou que os docentes são essenciais e prosseguiu com a seguinte narrativa:

Eu acho que a autorresponsabilidade deve ser muito grande, porque a gente contou com momentos que todas as pessoas tiveram que trabalhar, ter que sair mesmo, então se você não tiver a autorresponsabilidade de saber de que você é importante, é essencial pra que as coisas aconteçam, para tudo. Então essa autorresponsabilidade de saber lidar é uma coisa muito importante (Diretora Alfa-Escola Privada).

Entretanto, de acordo com a narrativa acima, de imediato fizemos uma nova pergunta a fim de saber como os professores lidavam com essa autorresponsabilidade, principalmente por tratar-se de um cenário pandêmico, o que de imediato a respectiva gestora respondeu:

Eles precisam ser responsáveis, eles precisam ser competentes, eles precisam ser otimistas, né? Elas precisam... são tantas competências, são tantas... porque precisam. é um conjunto delas, é um conjunto delas pra dar, porque assim, imagina no meio dessa pandemia e independente da pandemia você deixar um filho seu na escola independente da pandemia já não é fácil, você tá deixando uma criança para educar na mão de outras pessoas que você nem conhece.

Ao analisarmos a narrativa da diretora Alfa de imediato relacionamos os fatos anteriormente já citados quanto a realidade das instituições privadas de ensino que diante do prolongamento dessa pandemia tiveram o cancelamento de matrículas, comprometendo a receita dessas empresas de forma muito significativa, em virtude do contexto econômico que impôs a pandemia. E no caso da Escola Alfa por ter um público infantil o cancelamento de matrículas foi mais significativo, conforme a própria diretora relatou nessa entrevista, em

virtude de muitas crianças não se adaptarem ao novo formato de ensino e os pais não concordarem com ensino remoto para crianças ainda pequenas.

E por outro lado, muitos pais passaram a trabalhar em casa e de alguma forma tentaram se organizar quanto a aprendizagem dos filhos. O que levou essa gestora, conforme ela mesma relatou, a se mobilizar juntamente com os demais gestores de instituições escolares privadas, para que o Governo do Estado do Ceará permitisse o retorno mais cedo das escolas privadas às atividades escolares de forma presencial.

Desse modo em setembro de 2020, quando ainda não se vislumbrava a definição quanto a uma campanha de vacinação em massa no Brasil no combate ao contágio pelo SARS-COV-2, os professores da escola Alfa e demais escolas privadas da cidade de Fortaleza voltaram a trabalhar de forma presencial com o grupo de determinada faixa etária, os quais se incluíam os estudantes da escola sob a gestão da diretora Alfa.

Portanto, supomos que essa autorresponsabilidade como competência que os professores precisavam dominar, conforme apontou a diretora Alfa, passava também pelo contexto desse retorno presencial, a fim de que os pais ou responsáveis dos estudantes confiassem nos docentes quanto aos protocolos de segurança para o retorno às aulas. E nessa perspectiva esses profissionais imbuídos de responsabilidade cumprissem os protocolos propostos e promovessem o atendimento de forma eficaz tanto aos estudantes como às respectivas famílias.

Adiante, a diretora Alfa também acrescentou otimismo como competência socioemocional que os professores necessitavam ter desenvolvido no decorrer de suas ações. Contudo, lembramos que ao perguntamos anteriormente os 5 professores quanto a relação do otimismo delas, das 5 respostas do grupo, 2 docentes pontuaram no nível 2, cuja nota máxima era 5, o que denota que essa competência necessita ser mais trabalhada pela gestão com sua equipe docente.

Segundo Goleman (1999) a importância do otimismo é fundamental, na busca de cumprimento de metas, mesmo diante de adversidades, sobretudo atuando a partir da esperança, já que para esse autor o otimismo atua como força motivadora básica e sua ausência traz uma força paralisante. Nesse sentido, entendemos o valor que a diretora Alfa deu ao otimismo na perspectiva da esperança, no cumprimento de metas e na superação das dificuldades, mas por outro lado é importante que sua gestão seja de liderança com escuta

atenta, muito diálogo, cooperação e empatia, assim como ela tão bem destacou como competência essencial a ser dominada pela gestão.

Prosseguimos na entrevista e inquirimos a diretora Alfa no tocante as **estratégias que ela utilizava visando o fortalecimento socioemocional dela e da equipe docente**. E como ela lidava com toda essa sobrecarga de estresse e como procurava ajudar a si mesma e sua equipe. Primeiramente ela foi elogiosa à equipe, mas enfatizou que estava atenta as demandas as quais por vezes também partiam da coordenação pedagógica e da equipe de psicologia, contudo, ela participava de todas as decisões que envolviam os professores. E novamente retomei as estratégias, mas antes a gestora Alfa destacou os desafios de ser uma empreendedora a começar no aspecto pessoal, neste caso ela como diretora mantenedora do empreendimento escolar, em que frisou: *“cada um de nós é empreendedor da sua vida pessoal, eu acho que a gente precisa cuidar da gente* (Diretora Alfa- Escola Privada).

E no tocante ao aspecto para cuidar de si mesma ela mencionou a atividade física regularmente, a importância da fé, e para dar conta de tantas adversidades emocionais, ela resolveu fazer terapia, mas acima de tudo novamente frisou a fé como aspecto relevante para poder prosseguir com mais otimismo e esperança. Quanto ao compromisso no desenvolvimento socioemocional dos docentes destacou o seguinte:

Eu já não consigo fazer tudo, porque não dá, não dá para gente sanar todas as dificuldades que todo mundo tá vivendo porque elas passam por campos muito diferentes, e são de realidades muito diferentes, então eu disse pra elas, que eu não sou perfeita, mas que na medida da minha imperfeição eu tenho tentado, me tornar mais humana, e aí eu já tenho um olhar mais misericordioso desses meus colaboradores comigo, entendeu? (Diretora Alfa-Escola Privada)

Desse modo, consideramos que na gestão da Diretora Alfa não há um trabalho sistematizado com estratégias definidas para um trabalho socioemocional contínuo e efetivo vislumbrando desenvolver e fortalecer o socioemocional dos professores. Contudo, ocorrem ações pontuais com atenção individual e olhar humanizado da direção para amenizar as dificuldades e sofrimentos dos docentes que passam essencialmente pelo socioemocional.

Seguimos com a diretora Beta, e fizemos a mesma pergunta quanto às competências socioemocionais mais importantes que as professoras necessitavam de domínio. E diante de uma pausa de silêncio profundo, em que a gestora considerou a

pergunta difícil, tivemos como resposta o autocontrole emocional. E logo destacou a importância dessa competência em virtude de muitos conflitos no cotidiano escolar que os professores precisam dar conta, os quais passam pela aprendizagem dos alunos, conflito das famílias com os professores, a relação dos professores com a equipe de gestão e todas as decisões da instância maior, no caso a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e como ela mesma destacou, “*e eu no meio do fogo cruzado, porque eu também tenho as minhas demandas*” (Diretora Beta-Escola Pública)

Sabemos que o processo de aprendizagem e de socialização das crianças e jovens no ambiente escolar, seja ele a configuração que for, e no atendimento as famílias dos estudantes não é nada fácil para os professores, como também para a equipe de gestão, e principalmente nesse contexto de pandemia.

E por outro lado, entendemos que esse processo não ocorre de forma linear ou por definição de um modelo preestabelecido. Nesse sentido, Barbosa (2007), destaca que as lógicas escolares de socialização, que nem sempre se aproximam das lógicas das culturas infantis e juvenis, tampouco das culturas familiares, principalmente, acrescentaríamos, em uma realidade pandêmica com aulas remotas por mais de um ano, no caso das escolas da rede pública Municipal da cidade de Fortaleza, em que o medo de ser contaminado pelo SARS-CoV-2 e as “faltas” que iam do distanciamento físico com os estudantes, a falta do espaço físico da escola e outros fatores que ocorreram em inúmeros aspectos que vão do econômico ao emocional ficaram evidentes. O que supomos nesse caso ter favorecido para o maior agravamento dos conflitos. O que justifica a expressão “fogo cruzado” e a relevância do autocontrole emocional por parte dos professores.

Diante dessa resposta, aproveitamos e perguntamos a diretora Beta o que ela fazia em termos de **estratégias a fim de contribuir para o próprio desenvolvimento socioemocional e por conseguinte também dos professores no sentido de lidar com o próprio estresse** diante de todo esse cenário pandêmico. Como devolutiva da pergunta a gestora destacou o seu alto nível de estresse que por vezes lhe afeta física e psicologicamente. E como estratégias a fim de minimizar esse desgaste, ela passou a realizar atividades físicas de forma periódica e colocar o telefone móvel no silencioso, principalmente no horário do almoço a fim de que pudesse fazer uma refeição mais tranquila. Ressaltamos que em virtude das aulas remotas, todo o contato com os alunos, professores e pais passou a ser realizado

pelo aplicativo WhatsApp, e que há momentos em que ela sofre com a sobrecarga de mensagens e chamadas.

Novamente inquirimos a diretora Beta quanto às **estratégias que ela utilizava visando o fortalecimento socioemocional da equipe docente**. De imediato, a gestora destacou como estratégia o diálogo permanente com todos os professores, procurando entender quais são as dificuldades deles, que segundo a gestora, o domínio das novas tecnologias foi e continua sendo um dos grandes desafios, pois há professores já idosos, próximos a se aposentarem e que não estão mais desejosos a aprenderem coisas novas. Entretanto, a gestora destacou que sempre procura se colocar no lugar do outro, demonstrando em seu discurso uma postura empática e humanizada, muito embora no decorrer de toda a entrevista não tenha usado a palavra empatia.

Acreditamos que por conta de a gestora Beta apenas ter acesso a programas socioemocionais esporádicos, não foi possível ela fazer reflexões mais consistentes quanto ao poder e a potência que poderá trazer um programa socioemocional efetivo dentro do cotidiano escolar, tanto para os estudantes como para os professores. E de forma normativa lembramos que a BNCC deixa claro a necessidade em se trabalhar efetivamente o socioemocional dos estudantes.

No entanto, para essa normatização ser exitosa, antes é preciso pensar em promover um programa socioemocional contínuo e de qualidade para o professor.

5.2.2.3 PROPOSIÇÕES PARA UM PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL EFICIENTE

Nessa categoria, investigamos as proposições que as diretoras Alfa e Beta consideravam serem mais levantes na promoção de um programa socioemocional eficiente, na perspectiva de atendimento sistematizado aos professores e como as gestoras se percebiam quanto aos modelos de gestão, ou seja, se elas se consideravam gestoras diretivas ou assertivas.

Quadro 6: Proposições para um programa socioemocional eficiente

Categorias	Subcategorias
Proposições para um programa socioemocional eficiente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposições para um programa socioemocional eficiente no atendimento ao professor. 2. Modelo de gestão: assertiva ou diretiva

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No tocante às proposições para um programa socioemocional eficiente, a diretora Alfa destacou que ainda não encontrou no mercado editorial um programa socioemocional que de fato trabalhasse efetivamente o socioemocional dos professores, pois o foco era /é sempre o estudante e quando algo é proposto para o professor não há ação contínua, o que exige maior empenho da gestão.

No entanto, afirmou que já sinalizou a equipe de coordenação, supervisão e psicologia da escola a necessidade de criarem um programa socioemocional ⁷mais voltado com a identidade da instituição, e que possa efetivamente atender tanto os estudantes como os professores, pois um programa socioemocional eficiente é da essencialidade para toda a comunidade educativa, ressaltou:

Eu digo pra você o que estamos a propor de contexto socioemocional, não é o ideal e não tem sido ideal pra ninguém, mas é a maneira como que eu tenho conseguido chegar perto e pelo menos amenizar as dificuldades emocionais dos professores. A gente tem de alguma forma se mover, para pensar e acontecer em novos caminhos de desenvolvimento socioemocional para o professor e também para o aluno, pois o cenário está muito difícil, precisamos de outros formatos e eu tenho me empenhado e acredito que os meus resultados do que já faço é bom. (Diretora Alfa-Escola Privada)

Ao analisarmos a narrativa da Diretora Alfa ficou evidenciado as lacunas que o mercado editorial tem deixado no atendimento socioemocional do professor, o que acaba por atingir também o aluno. E nessa nova visão de um programa socioemocional eficiente e de qualidade, cabe a gestão da escola de forma participativa propor um projeto efetivo que trabalhe em prol dessa causa, visto que ao perguntarmos as professoras da escola Alfa o que

⁷ Vale destacar que embora estivesse nos planos da gestora a implementação deste projeto, em virtude da pandemia, ele foi adiado.

elas consideravam o que seria um programa socioemocional eficiente, as 5 Professoras destacaram o seguinte: “1. *acompanhamento mensal*; 2. *um olhar mais atento ao lado dos psicólogos*, 3. *escuta dos professores sem julgamento*; 4. *momentos de trocas para serem ouvidas e acolhidas*; 5. *palestra, acolhendo os sentimentos* (Professoras Alfa-Escola Privada).

Observamos que todas as considerações das professoras indicam que ainda há um longo percurso de investimentos socioemocional a ser realizado pela gestão da diretora Alfa, na perspectiva de um trabalho de fato eficiente, em prol do desenvolvimento socioemocional dos professores, sendo tais respostas um termômetro valioso para quando for proposto um programa contínuo para esse público.

Com relação ao ponto de vista da escola pública pesquisada, a diretora Beta afirmou ser muito importante e urgente ter um programa dessa natureza. Contudo, destacou que as decisões em sua grande maioria partem da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, tendo em vista ser a instituição maior com aval de responsabilidade para este fim. E novamente a diretora Beta acrescenta que deveria ser algo permanente e contínuo, e que desenvolvesse o socioemocional tanto os professores, como dos gestores e alunos.

Nessa linha, não podemos mensurar quanto em nível de autonomia de escolha de materiais didáticos, complementares e de formação docente, a diretora Beta tem na sua função, visto que ela mesma já relatou sentir por vezes a necessidade desse trabalho socioemocional para ela, em que observamos que o nível de dificuldades se alargou principalmente em função dos conflitos emocionais que se multiplicaram nessa pandemia. Fato esse que as professoras sob a gestão a Diretora Beta destacaram quando perguntamos o que elas consideravam um programa socioemocional eficiente, e das 5 professoras, 4 docentes solicitaram um programa com atendimento psicológico e 1 professora que solicitou atendimento mensal, o que denota que as professoras associaram atendimento psicológico com um programa socioemocional eficaz ou por outro lado supomos que o nível de comprometimento emocional chegou em uma estágio severo, o que irá exigir atendimento clínico de fato.

Para concluirmos nossa entrevista com as gestoras, indagamos sobre **o modelo de gestão e como a diretora se considerava, se era uma gestora assertiva ou uma gestora diretiva no processo educativo**. E, no tocante a esta pergunta a diretora Alfa destacou que

se considerava uma gestora humana, no entanto destacou esse caráter humanista com a seguinte reflexão:

Mas ao mesmo tempo, na minha humanidade, eu sou muito prática e sou muito sincera, muito clara com meus objetivos, então assim, mesmo sendo muito humana e ouvindo cada um. Mas as coisas precisam acontecer no geral para que todo mundo esteja bem, e pode ter certeza que essa minha visão de humanização faz a diferença na vida das pessoas” (Diretora Alfa – Escola Privada).

Percebemos que muito embora a diretora Alfa não tenha se posicionado quanto aos tipos de modelos destacados, ela no decorrer dessa entrevista mostrou ter uma liderança assertiva construindo relações humanizadas e focadas em resultados, agindo de forma transparente, usando de comunicação assertiva que segundo Dasgubta, Suar e Singh (2013), esse modelo proposto melhora o estilo de comunicação, proporcionando o máximo de apoio aos colaboradores, o , que promove uma forte ligação emocional e de pertencimento junto à instituição. Quando fizemos esta mesma pergunta a diretora Beta ela logo destacou que: “eu acho que eu sou as duas coisas ao mesmo tempo. Que a gente não consegue acertar sempre, né? Mas eu acredito que quando a gente tem a melhor das intenções tudo flui pra que a gente consiga atingir o nosso objetivo de forma assertiva”. (Diretora Beta – Escola Pública).

Chamou-nos atenção consideravelmente essa resposta se de fato a diretora Beta compreendia o que se tratava a concepção diretiva, pois conforme o Taylorismo e o Fayolismo o modelo **diretivo de gestão** está apoiada nas preposições em que se usa a **autoridade** para se obter disciplina de toda a equipe. E mais, entendemos que, o gestor nessa visão, é centralizador não havendo a possibilidade de questionar a autoridade de maior hierarquia dentro da organização, no caso da escola seria o diretor escolar. Também sabemos que dentro dessa concepção, os indivíduos realizam atividades **padronizadas**, sendo obedientes e não possuindo iniciativa, o que por vezes gera insatisfação por parte dos colaboradores.

E o fato é que não encontramos em nenhuma situação no decorrer dessa investigação a postura autoritária e de padronização por parte da diretora Beta. E principalmente hoje cuja visão do modelo de gestão escolar eficaz e eficiente é na perspectiva democrática e participativa conforme já vimos anteriormente. E de tal modo é bem sabido que o modelo de gestão diretiva vai na contramão quando se busca fortalecer o socioemocional do professor. Portanto, a diretora Beta, embora confusa com relação aos

conceitos, destacou enfaticamente a necessidade de um trabalho socioemocional efetivo dentro da instituição escolar que ela dirige.

5.2.3 ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: APRECIÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Para realizarmos a entrevista com as coordenadoras pedagógicas utilizamos as mesmas categorias de análise utilizadas com as diretoras pedagógicas, isto é: **programa socioemocional; domínio das competências socioemocionais e proposições para um programa socioemocional eficiente para o professor**. Trilhamos o mesmo percurso, tendo em vista que nosso foco era investigar as medidas que foram tomadas pela gestão, nesse caso, a coordenação escolar para desenvolver as competências socioemocionais dos professores, diante do cenário pandêmico pelo SARS-COV-2. Também por questões didáticas utilizamos a mesma nomenclatura para nomear as coordenadoras, sendo que a coordenadora da escola privada, nomeamos de coordenadora Alfa e a coordenadora da escola pública nomeamos de coordenadora Beta.

5.2.3.1 PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL

Nessa categoria, prevíamos que algumas respostas poderiam de alguma forma serem iguais ou muito próximas conforme investigações anteriores, realizadas com a direção pedagógica por tratar-se das mesmas perguntas, ou seja, investigar se as duas instituições escolares tinham algum programa socioemocional e em caso afirmativo, se esse programa previa a adoção de material específico voltado para o socioemocional dos professores.

Também procuramos investigar se na presença de um programa, ele atendia/atende as expectativas das coordenadoras e equipe docente. E diante do cenário pandêmico pelo SARS-CoV-2, como ocorreu o trabalho das coordenadoras no compromisso de desenvolverem as competências socioemocionais dos professores.

Nesse sentido, buscamos investigar a categoria programa socioemocional com as respectivas subcategorias destacadas, cujos resultados seguem abaixo:

Quadro 7: Programa socioemocional para professores

Categoria	Subcategorias
Programa Socioemocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola tem programa socioemocional na proposta escolar. 2. O programa proposto trabalha o socioemocional dos professores, e atende as expectativas. 3. O compromisso das gestoras no fortalecimento das competências socioemocionais dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Iniciamos a entrevista com a coordenadora Alfa e ao tratarmos da adoção de um **programa socioemocional na escola e que este se estendesse ao desenvolvimento socioemocional dos professores** a respectiva coordenadora informou toda a trajetória socioemocional vivenciada na escola, conforme já havia apresentado a diretora Alfa, ou seja, com a presença de material didático socioemocional desde 2015 e a mudança em 2019 para uma nova empresa que trabalha com programas socioemocionais.

No entanto, quando perguntamos se o novo programa adotado em 2019 tinha alguma proposta voltada para se trabalhar efetivamente o socioemocional do professor ela afirmou positivamente quanto ao suporte. E logo fizemos uma nova pergunta do que se tratava especificamente esse suporte, em que ela destacou:

Eles têm algumas ações, por exemplo: recentemente as professoras receberam um kit para um congresso, e aí tem uma mensagem bacana, tem presente, já presenteou as professoras com livros, então assim, algumas ações de cuidado e carinho eles tem e principalmente na pandemia, mas o material, semelhante ao que a gente tem para os nossos alunos, envolvendo os professores, não existe.

O que entendemos que diante dessas ações a empresa não realiza um trabalho socioemocional efetivo, para o professor, mas ações isoladas, que às vezes ocorrem em forma de “gentilezas”, independentemente de ter material socioemocional destinado aos docentes. Também supomos que essas ações principalmente em um cenário de tanta fragilidade emocional e econômica por conta da pandemia, poderá ajudar para fortalecer a permanência da adoção do material, pois estamos também tratando de um grande negócio em que os pais todos anos compram um kit escolar socioemocional de preço relativamente alto para os filhos, conforme lista escolar apresentada pela escola no ato da matrícula.

Por outro lado, também observamos que a coordenadora Alfa destacou que a empresa promoveu/promove congressos. E nesse aspecto a própria pesquisadora acompanhou os congressos que nesse caso, foram virtuais. E entendemos o formato por tratar-se do cenário pandêmico, mas por outro lado o congresso foi aberto a todos os educadores independentes de parceria com a empresa ou não, com autores e pesquisadores de excelência que tratam de questões socioemocionais, sendo tal ação um grande ganho para toda a comunidade educativa. Contudo, supomos que há também o caráter de promoção comercial da empresa.

Adiante, seguimos com a coordenadora Beta, da escola pública e fizemos as mesmas perguntas quanto a presença de um programa socioemocional na escola e que este pudesse também alcançar as professoras a desenvolverem as competências socioemocionais. E nesse sentido, ela afirmou que a escola não tinha nenhum programa, mas destacou o serviço de atendimento psicológico online destinado aos professores, cuja ação é da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, e já destacamos anteriormente quando na entrevista com a diretora Beta. Entretanto, fizemos uma nova pergunta diante da negativa de nenhum programa, isto é, se não era proposto algum programa socioemocional para o aluno, o que ela destacou: *“Mas com relação aos alunos tem a BNCC né? Que traz agora esse socioemocional, mas antes disso não”* (Coordenadora Beta – Escola Pública).

Tal resposta nos chamou atenção visto que a BNCC (2018) é uma normatização recente, cuja implantação para às salas de aula deveria ter ocorrido em 2019 com o prazo máximo para a implementação no ano de 2020. E foi justamente o ano de 2020 que as escolas passaram por inúmeras reestruturações por conta do início da pandemia pelo SARS-CoV-2. O que supomos que, a escola caso não tenha se estruturado nos s de 2019/2020 com uma proposta socioemocional para os alunos, a possibilidade de perdas para os estudantes e também os professores seria real.

Prosseguimos com a entrevista e perguntamos a coordenadora Alfa quanto ao **compromisso dela no fortalecimento das competências socioemocionais dos professores, principalmente neste cenário de pandemia**. De forma reflexiva ela destacou a falta de ações mais contínuas direcionadas ao professor, pois embora afirmasse que realizava algumas ações tais como, acolhimento ao professor, espaço de escuta e yoga do

riso, a coordenadora reconhece a necessidade de algo para além disso, e prosseguiu com o seguinte discurso:

O professor que vem pra sala de aula, eu costumo dizer: é aquele, é o indivíduo que tem suas experiências, amores, suas dores, suas frustrações, que tem suas questões, como todo mundo, como tudo no mundo, e que precisa se reinventar todos os dias, que precisa rever todos os dias, é claro que quando a gente tem um material como o da Empresa atual, e que trabalha com as nossas crianças automaticamente a gente já traz pra gente algumas reflexões, isso é automático (Coordenadora Alfa- Escola privada).

Diante dessa reflexão perguntamos a coordenadora Alfa o que levava ela a ser comprometida e sensível a causa dos docentes, quando afirmou no tocante as dificuldades de ser professor e ao material socioemocional destinado aos alunos que também ajudava ela a fazer auto reflexões do seu emocional. Foi quando descobrimos que anteriormente ela fora professora na escola em que atualmente é coordenadora e já havia trabalhado com os dois programas socioemocionais com os alunos. E que de certa maneira ela percebia que determinadas atividades propostas aos alunos, por vezes tinha muito sentido também para a vida socioemocional dela. Daí a importância que ela dava o cuidado da escola em promover um programa socioemocional tanto para o estudante e também para o professor.

E novamente perguntamos a coordenadora Alfa quanto ao compromisso dela como gestora em **trabalhar o socioemocional das professoras**, principalmente por estarmos a atravessar um cenário de pandemia. Nesse sentido, ela destacou que mesmo antes da pandemia já tinha preocupações quanto a necessidade de trabalhar o socioemocional da equipe docente e em parceria com a equipe de psicologia da escola procurava fazer algumas ações, pois a preocupação era “*cuidar de quem cuida,*”.

Durante a fase crítica da pandemia, mesmo a distância dos professores por conta do ensino remoto procurou conversar individualmente com cada professora e depois em grupo, para saber se estavam bem, se estavam a precisar de alguma coisa. Também procurou junto à empresa que a escola trabalha o programa socioemocional dos alunos, a fim de que promovessem palestras motivacionais exclusivas para o grupo de professores da escola, conforme ela mesma enfatizou quanto a importância dessa escuta e acolhimento, “*eu sei na pele o que é ser professor e nesta pandemia está ainda mais difícil*” (Coordenadora Alfa – Escola Privada).

Conforme observamos nas respostas dos questionários das professoras quando perguntamos se a gestão realizava algum acolhimento socioemocional, as respostas foram positivas quanto a presença da coordenação em ouvi-las, assim como a realização de palestras que tinham ajudado muito a equipe docente.

Seguimos com a coordenadora Beta no tocante a mesma pergunta, ou seja, quanto às **ações desenvolvidas por ela a fim de desenvolver as competências socioemocionais das professoras** e ela respondeu que procurava sempre escutar e conversar com a equipe docente e destacou:

Eu sempre tento fazer essa escuta, né? Sei que eu não sou psicóloga, né? Eu tento conversar, porque assim, a gente sabe que as nossas angústias de fora atrapalham muito a nossa prática, né? Em sala de aula assim não tem como separar é o pessoal, é o profissional, a pessoa tá ali com toda a bagagem dela. Então assim, sempre que dá, sempre que me dão abertura eu faço esse momento assim de trabalhar o socioemocional acho que posso te dizer isso né? Eu nem chamava assim (Coordenadora Beta – Escola Pública).

Diante da narrativa da coordenadora Beta o que nos chamou atenção foi o desconhecimento dela no que tange a um trabalho efetivo para desenvolver as competências socioemocionais, tendo em vista que ela destacou não ser psicóloga, mas que escutar e dialogar com as professoras já era trabalhar o socioemocional, mesmo sem saber de fato. O que denota desconhecimento do que vem a ser um trabalho socioemocional de qualidade independente de ser psicóloga ou não. E desse modo supomos que mesmo as orientações/formações quanto a BNCC no trato das competências socioemocionais não ficou muito claro para ela, e o que de fato vem a ser uma um trabalho socioemocional seja para os professores, seja para os estudantes.

Outra observação que consideramos importante na sua narrativa, foi o comentário “*quando me dão abertura*”, o que denota quanto a habilidades interpessoal dela com a equipe docente. No entanto, no decorrer dessa entrevista a coordenadora Beta informou que ainda está a conhecer a equipe docente, tendo em vista que há professores novatos e que ela tem pouco tempo na escola e com a pandemia, e o trabalho acontecendo remotamente há mais de um ano, as relações interpessoais de certa forma ficaram também comprometidas.

5.2.3.2 DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ao tratarmos desta categoria, nosso propósito foi **identificar as competências socioemocionais que as coordenadoras consideravam importantes elas mesmas terem domínio, estendendo esse domínio também as professoras**. Desse modo, seguimos com outra subcategoria a fim de investigar quais as estratégias usadas pelas coordenadoras na redução do próprio estresse e das professoras visando a promoção do desenvolvimento socioemocional de toda a equipe.

Quadro 8: **Domínio das competências socioemocionais dos professores**

Categoria	Subcategorias
Domínio das competências socioemocionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. As competências socioemocionais que os gestores necessitam ter domínio. 2. As competências socioemocionais que os professores necessitam ter domínio. 3. Estratégias usadas pelos gestores na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuem no desenvolvimento socioemocional.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nessa categoria começamos com a coordenadora Alfa e a perguntamos quanto **às competências socioemocionais que a gestão, necessitava de domínio**. Logo ela destacou o poder da empatia, considerando-a fundamental em todas ações, com o seguinte discurso:

O profissional que tem a capacidade de lidar com o outro, que tem essa inteligência emocional em evidência, ele sai na vantagem dos demais. Mesmo que os demais tenham um conhecimento extraordinário técnico, então quando você trabalha com a empatia, quando você tem a empatia, liderança é importante, o trabalho em equipe é fundamental, o gerenciamento também é importante, mas se eu tivesse que escolher somente uma competência a empatia sem dúvidas, depois da empatia, o gerenciamento e o trabalho em equipe. Hoje ninguém vai a lugar nenhum, nem faz nada sozinho (Coordenadora Alfa – Escola Privada). Observamos que a tanto a coordenadora Alfa como a diretora Alfa destacaram a empatia como uma competência importantíssima a ser dominada pela gestão, o que denota que há boa integração da equipe gestora.

Conforme já relatamos anteriormente, a diretora Alfa como mantenedora da escola demonstrou ter uma gestão empática, não sendo surpresa uma conduta semelhante da coordenação, visto que a coordenadora Alfa antes foi professora e de modo geral percebemos que ela é muito próxima dos professores. Por outro lado, a coordenadora Alfa também destacou a liderança e o trabalho em equipe.

E nesse caso, observamos que a profissional exerce uma liderança inspiradora e cooperativa juntamente com os docentes. Nessa linha, conforme destaca Goleman (1999) os profissionais com liderança e com espírito de equipe articulam e despertam o entusiasmo da equipe com missões compartilhadas e cooperadas, usando a liderança como forma transmissora de energia.

Novamente perguntamos a coordenadora Alfa quanto **ao domínio das competências socioemocionais voltadas para as professoras**. E conforme nossa pergunta ela destacou o autocontrole, a resiliência, e a adaptabilidade, no entanto frisou o grande valor da resiliência, principalmente por conta do cenário pandêmico, em que as demandas socioemocionais aumentaram consideravelmente para os professores. E adiante destacou que na realidade para além da resiliência são inúmeras outras competências, pois não está fácil para o docente dar conta de alunos que ainda são crianças, com os pais cada vez mais ansiosos, os colegas de trabalho com excesso de trabalho e todos os estresses. E no final todos esses sujeitos no anseio que seja dada a solução para cada dificuldade apresentada. E finalizando o seu discurso quanto às competências dos professores, a coordenadora Alfa novamente trouxe a importância da empatia, em que ela destacou:

Volto pra história da empatia, o professor precisa ter empatia, quem lida com pessoas, diretamente com pessoas, ele precisa se colocar no lugar do outro, reconhecer o outro, a dor do outro não é menor que a minha, a minha é maior que a dele, a condição... eu preciso ter um olhar sensível frente as famílias, aos meus alunos, aos meus colegas de trabalho, se eu não tiver isso, eu perco... como é que eu lido com as pessoas e não tenho o mínimo de sensibilidade pra lidar com elas? (Coordenadora Alfa – Escola Privada).

Consideramos que a coordenadora Alfa tem muita clareza das adversidades que passaram/passam as professoras o que por vezes tem exigido a resiliência e a empatia ser colocada em prática diuturnamente, e principalmente tendo em vista que os desafios se multiplicaram com a pandemia conforme relatos tanto das professoras como das gestoras.

No entanto, a gestora também acredita que a forma como são respondidos estes desafios está também na capacidade de autocontrole de cada um.

Adiante, no tocante ao **domínio das competências socioemocionais das gestoras** entrevistamos a coordenadora Beta e conforme a pergunta, ela destacou a liderança, inclusive reconheceu que precisa melhorar essa competência nela, pois se considerava tímida. No entanto percebemos que a diretora Beta não é tão tímida o quanto supõe ser, mas acreditamos que ela se encontra ainda em processo de adaptação ao grupo, pois ela chegou à escola para coordenar somente em 2019 e no ano seguinte, ocorreu a pandemia, o que não permitiu maior estreitamento de laços.

Contudo, em função do contexto pandêmico e por exercer um cargo de comando, entendemos que é condição essencial a liderança, em que ela possa atuar de forma transparente e íntegra, criando vínculos e inspirando a equipe, conforme aponta Goleman (2002).

No tocante **as competências socioemocionais a serem dominadas pelas professoras**, a coordenadora Beta considerou que o ideal seria dominar todas. Entretanto, destacou a resiliência, e a capacidade de adaptabilidade pois segundo a gestora os desafios e as frustrações, são imensas, principalmente na perspectiva do coletivo e do bem comum, tendo em vista que por vezes as professoras querem que prevaleçam seus interesses com modelos os quais acreditam ser mais fáceis e os quais já estão por muito tempo acostumados, não permitindo o novo ou então desistem rapidamente, pois não querem mais ter tanto trabalho.

Desse modo, a coordenadora Beta destacou o poder da resiliência para o professor ir se adaptando em novos formatos de ensinar e aprender. E de todo modo ir se ressignificando, o que exigirá um novo pensar para agir de forma reflexiva, com a convicção positiva que tudo poderá ser melhorado com postura de otimismo e esperança para acontecer e transformar. E mais adiante a gestora Beta concluiu:” *então, eu acho que esse olhar otimista é o que falta nos professores. Eles devem perceber que é isso que tá faltando, sabe*”.

Consideramos relevantes a resposta da coordenadora Beta, quanto a resistência para as mudanças e a questão do docente ser otimista. No entanto, quando ela fala de otimismo das 5 professoras entrevistadas, 4 profissionais apresentaram níveis 4 e 5 quanto ao otimismo e somente 1 professora colocou no nível 1, o que entendemos que nesse quesito há otimismo por parte dos professores. No entanto, consideramos pertinente entender que

otimismo está a coordenadora Beta a desejar, ou se seria mais significativo ela contribuir em desenvolver e reforçar as competências positivas que o grupo tem, em vez de criticar e citar as lacunas, propiciando a criação de vínculos mais saudáveis conforme aponta (Paludo & Koller, 2007) diante do olhar da psicologia positiva.

Ao prosseguirmos a última pergunta com a coordenadora Alfa dessa categoria, cujo foco era investigar as estratégias usadas pela gestora na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuíssem para o desenvolvimento socioemocional de todos, ela destacou a importância de propiciar um canal aberto com a equipe docente seja por vezes conversando individualmente ou em pequenos grupos, de forma muito empática, também com sessões de yoga do riso e com muitas reflexões e atenção aos significados das falas de todo o grupo.

A coordenadora Alfa também destacou que no retorno presencial dos professores o grupo estava muito fragilizado emocionalmente, chorando por qualquer situação em que ela percebeu que as dores percorriam do físico ao emocional, o que exigiu dela muito diálogo e escuta a fim de fortalecer as emoções e estreitar os laços, pois a sua intenção era manter a equipe sã.

No entanto, ela percebeu que estava tão preocupada com o grupo e todo o trabalho da escola que acabou por comprometer seu sono, daí como alívio diante da sobrecarga de estresse partiu para a meditação e também procurou o serviço de psicologia da escola, a fim de um canal de trocas e diálogos mais positivos. Por outro lado, procurou ao chegar em casa se desligar mais dos assuntos da escola e ter um tempo para si mesma a fim de fazer algo que lhe trouxesse bem-estar.

Prosseguimos com a mesma pergunta com a coordenadora Beta em que a intenção foi investigar **as estratégias usadas pela gestora na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuíssem para o desenvolvimento socioemocional de toda a equipe**. E logo ela perguntou se era fora do horário trabalho, o que compreendemos que na escola são tantas demandas que o lado emocional nem sempre é vislumbrado com maior atenção. No entanto, a gestora destacou que para os professores quando há reuniões semanais sempre se coloca à disposição do grupo e troca ideias, o que denota claramente que não há nenhum trabalho, quiçá estratégias planejadas para se fortalecer o socioemocional dos docentes.

No tocante as estratégias para a redução do próprio estresse, a gestora Beta comentou que, se for algo desagradável, ou seja, “*de algum professor se indispor com alguma outra colega... eu tento me afastar um pouquinho, me isolar um pouquinho, respirar...*”

O que mais uma vez reforça que não existe de fato nenhuma proposta socioemocional para o professor na escola e que a gestora ainda não tem vínculos sólidos com a equipe, pois prefere o caminho do isolamento.

Contudo, ao investigarmos o que ela fazia para aliviar o estresse diante de tantas demandas, principalmente por entendermos que ela está em uma comunidade muito vulnerável, ela destacou que fazia terapia, pois se percebe ansiosa e tem dúvidas se está de fato a fazer um trabalho efetivo. Dessa forma, divide os problemas nas sessões de análise, o que permite se sentir melhor. Também costuma encontrar os amigos para uma boa conversa e lazer e faz regularmente atividades físicas.

Quadro 9: **Proposições para um programa socioemocional eficiente**

Categorias	Subcategorias
Proposições para um programa socioemocional eficiente	1. Proposições para um programa socioemocional eficiente no atendimento ao professor. 2. Modelo de gestão: assertiva ou diretiva

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao tratarmos das **proposições para um programa socioemocional eficiente no atendimento ao professor**, a coordenadora Alfa destacou que embora não faça ações pontuais, o que fazia de certa medida ajudava as professoras. E de fato, reconhece a necessidade um trabalho socioemocional, mais sistematizado principalmente depois dessa avalanche de emoções por conta dessa pandemia. O que entendemos que se abra uma porta para o mercado editorial entender que não se pode falar em trabalho socioemocional para o estudante, se não pensarmos uma proposta efetiva também para o professor.

No tocante à pergunta final da entrevista, indagamos a coordenadora Alfa se ela se considerava uma gestora, assertiva ou diretiva. No entanto, ela não respondeu com as possibilidades destacadas, mas mencionou que queria fazer muito pelo grupo e reconheceu ser fundamental ter uma escuta atenta e saber gerenciar a equipe usando do bom senso, e logo refletiu:

Eu acho que que falta hoje, falta pessoas que tenham a capacidade de ouvir o outro. As pessoas estão gritando, todo mundo escuta, mas ninguém ouve o que o outro tá dizendo, então quando a gente tem essa capacidade de ouvir, você consegue dialogar, você consegue entender, você consegue acolher, até pra você saber direcionar. Tem momentos que você precisa dizer assim: gente, nós precisamos ir por aqui, confiem, a gente precisa ir por aqui. Mas antes eu preciso ir por aqui, antes de dar o caminho eu preciso ouvir quem está comigo. Então, não tem como ser diferente.

Conforme a narrativa da coordenadora Alfa muito embora não tenha usado a nomenclatura assertiva, ela de fato procura ser uma gestora assertiva com espírito de equipe, cooperação, liderança e transparência, mas ao mesmo tempo, determinação e disciplina dentro de uma perspectiva democrática e participativa, o que é recomendado para uma gestão eficiente e eficaz.

Prosseguimos com as mesmas perguntas com a coordenadora Beta e em suas respostas ela destacou a importância de se ter um programa socioemocional. Contudo, ressaltou a importância do professor ser valorizado, não só em questões econômicas, mas as condições de trabalho e destacou: *“Então eu acho que quando se valorizar mais a carreira docente vai melhorar muito esse quesito psicológico e o medo do professor.*

Diante dessa resposta fizemos uma nova pergunta a coordenadora Beta, no caso, o que seria um programa socioemocional eficiente nessa valorização dos docentes. Entretanto rapidamente ela deixou claro que competiria a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pensar muito sobre esse programa a ser realizada de forma sistematizada tanto para os alunos como para os professores. O que entendemos segundo ela mesma respondeu que cabe a instância maior se responsabilizar nesse compromisso do desenvolvimento socioemocional. No entanto, acreditamos que um gestor comprometido com sua clientela muito poderá ajudar da comunidade educativa, sobretudo quando há vontade e desejo de transformação que passa pelo comprometimento social e político de cada profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações escolares são consideradas da essencialidade para o desenvolvimento humano, tendo em vista ser o espaço privilegiado para a aprendizagem, sejam estas de ordem cognitiva ou socioemocional, a partir das trocas e interações sociais que são estabelecidas entre seus membros. Assim, sabe-se da relevância a ser dada as emoções, entre os partícipes deste espaço, principalmente à equipe docente, ao reconhecer as adversidades pelas quais passam esses profissionais em suas atividades laborais, o que exige do professor ter a inteligência emocional desenvolvida, com capacidade de administrar as próprias emoções.

Por outro lado, esses profissionais necessitam de ações eficazes e contínuas, a fim de prevenir esse estado de desconforto mental, advindo das atividades profissionais, o que por conseguinte poderá recair sobre sua práxis, interferindo diretamente em todas as esferas da instituição escolar e, pontualmente, na própria saúde mental do professor.

É necessário, pois, que a gestão escolar pense nesse profissional como sujeito que necessita também ser cuidado emocionalmente, na perspectiva de ações contínuas que desenvolvam a inteligência emocional, visto que está o tempo todo trabalhando com pessoas de diferentes ações comportamentais e expectativas, com uma sobrecarga mental imensa, que aumentou exponencialmente no contexto pandêmico pelo SARS-CoV-2.

As bases teóricas que sustentaram a nossa investigação constataram que os modelos de gestão escolar ainda hoje trazem impregnados os processos histórico cultural as marcas da influência e a personificação do modelo burocrático, com maior acentuação na gestão escolar pública.

Segundo Thurler (2001, p. 28) ao mencionar a lógica burocrática na educação, “[...] é fortemente interiorizada pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles percebem seu papel seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle”, que sobretudo ficou muito claro na gestão escolar pública em que a equipe gestora acata o modelo estabelecido pela instância maior, a Secretaria Municipal de Educação (SME Fortaleza) e não se posiciona criticamente e por não se posicionar ou acreditar, não cria alternativas, em uma perspectiva participativa de gestão, apenas reproduz o que já foi posto, e com isso todos saem perdendo e mais adoecidos emocionalmente, ou seja a equipe de gestão, os professores.

A pesquisa bibliográfica que fundamentou os pressupostos teóricos também evidenciou a necessidade de usar as emoções em qualquer situação, pois elas são importantes e podem ser aprendidas de forma a se ter êxito na vida. Isto é, os indivíduos emocionalmente inteligentes possuem espírito de liderança e podem moldar as emoções (as suas e as dos outros) a partir de um conjunto de habilidades o qual Salovey e Caruso (2007, p.24), nomearam por inteligência emocional por habilidades, ou seja: situar, identificar, usar, entender e administrar as emoções, a fim de tomar decisões mais assertivas.

Já em Goleman e colaboradores (2002, p. 47) “as emoções são cruciais para a sobrevivência” e claramente percebemos essa pertinência da afirmativa desses autores principalmente neste atravessamento dessa pandemia pelo SARS-CoV-2Cov. Desse modo, apresentamos as principais conclusões deste estudo, com a certeza que um trabalho efetivo visando desenvolver o socioemocional dos professores poderá mudar a história desses profissionais seja no campo pessoal, social como profissional e por conseguinte trazer melhorias no campo educacional. Eis os destaques quanto aos resultados da pesquisa:

Professores

- O grupo docente da amostra são todas do sexo feminino.
- A maioria dos professores estão na docência há mais de 10 anos com carga horária predominante de 200 horas/mês.
- A maior parte dos professores seja da escola pública como da escola privada afirmam que usam as emoções para solucionar os problemas,
- A maior parte do grupo de professores somente às vezes é que dominam as emoções.
- Com o retorno das aulas presenciais metade dos professores ficaram preocupados, sendo este o grupo de docentes da escola pública, pois só voltaram as atividades presenciais em setembro de 2021, enquanto os professores da rede privada voltaram em setembro de 2020, ou seja, um ano antes e estavam mais fortalecidos quanto ao retorno, ou seja, no período que esta investigação ocorreu, agosto de 2021.
- A formação destinada aos professores para conhecer e desenvolver as competências socioemocionais, em sua maioria, os docentes da rede privada afirmam que raramente ou às vezes é que ocorre por parte da equipe de gestão. Neste caso, chama atenção, pois a escola trabalha com material socioemocional de forma

sistematizada desde 2015, entretanto, não existe um programa socioemocional destinado ao socioemocional do professor.

- Quanto ao comprometimento da equipe de gestão para ajudar os professores com o ensino híbrido, a maior parte do grupo dos docentes da escola privada afirmou que às vezes recebia algum apoio da coordenação, no entanto as professoras da escola pública afirmaram que a atenção nesse aspecto foi mais fácil de administrar, em virtude do ensino neste formato, a alternativa foi o aplicativo WhatsApp.
- Constatamos que, muito embora a direção e a coordenação da escola privada tenham realizado algumas ações pontuais destinada aos professores no contexto emocional, os professores consideram que somente às vezes ou raramente foi que aconteceu algumas ações, o que requer maior atenção da coordenação e direção no que eles acreditam que estão a fazer na perspectiva do desenvolvimento socioemocional do docente, principalmente neste contexto pandêmico em que as emoções tomaram uma dimensão bem maior.
- Todos os professores concordaram com a necessidade da gestão escolar promover um programa sistematizado que desenvolva o socioemocional dos docentes.
- Dentre as **competências pessoais** as quais as professoras apresentaram maior domínio foi o autodomínio emocional, a determinação e a capacidade de realização.
- Dentre as **competências sociais** que as professoras tem maior domínio são a empatia, o trabalho em equipe e a cooperação as quais afirmaram, não ter dificuldades quanto a estes domínios, indo ao encontro do que colocara a equipe de gestão da escola privada.
- Dentre as competências emocionais que as professoras necessitam melhorar está a formação de vínculos, tanto da escola pública como da escola privada.

Gestão – Direção e Coordenação

- O grupo da gestão da amostra são todas do sexo feminino.
- Quanto ao perfil sociodemográfico da amostra, verifica-se que as duas diretoras exercem a função a mais de dez anos.
- No tocante às coordenadoras quanto ao tempo na função verificam-se que estão aproximadamente quatro anos, tanto a da escola pública como a da escola privada.

- A gestão da escola pública, tanto a direção como a coordenação, deixaram claro que as ações destinadas ao socioemocional dos professores ocorre via atendimento psicológico on-line, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, instalado em 2020 no decorrer da pandemia e, portanto, não existe programa socioemocional na escola, o que concorda com as respostas dos professores ao afirmarem que não recebem apoio emocional por parte da coordenação e direção.
- Constatamos que tanto a direção como a coordenação da escola pública não se empenham em prol do desenvolvimento de um programa socioemocional que ajude os professores no desenvolvimento das emoções, apenas recomendam o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, diante do contexto pandêmico e escutam as queixas dos professores.
- A direção da escola privada acredita que suas ações são boas quanto ao atendimento socioemocional das professoras, destacando os esforços diante do cenário pandêmico, no entanto sua narrativa quanto aos esforços vai na contramão o que as professoras afirmam, tendo em vista, que o grupo em sua maioria destacou que as ações propostas não atendem quanto ao desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, recomendam palestras, conversas individuais e apoio do serviço de psicologia, com a escuta mais atenta aos professores.
- As competências socioemocionais que tanto a direção como a coordenação da escola privada destacaram ser mais relevantes quanto ao próprio domínio foi a empatia.
- Observamos que a direção da escola pública, quanto ao próprio domínio socioemocional, destacou a resiliência. Já coordenadora da escola dessa mesma escola destacou a liderança, não sendo este domínio citado pelos demais gestores.
- Quanto às competências socioemocionais que os professores necessitam de domínio, a diretora da escola privada destacou a empatia e o otimismo. Nesses aspectos, os professores demonstraram ter esses domínios. Adiante, a diretora da escola privada citou um novo domínio para os professores: a autorresponsabilidade, o qual não foi referendado pelos demais gestores.
- A diretora da escola pública, quanto às competências socioemocionais que os professores necessitam de domínio, destacou o autocontrole emocional.

- A coordenadora da escola privada destacou o autocontrole, a resiliência, a adaptabilidade e empatia como domínios vitais para as professoras desenvolverem. Já a coordenadora da escola pública destacou a resiliência, sendo que tais competências os professores demonstraram ter bom nível quanto ao domínio.
- As estratégias que os diretores usam para a redução do próprio estresse diante da função e principalmente por conta do contexto pandêmico consistem em: atividades físicas, respeito ao tempo de descanso, momentos de fé, e terapia. Quanto às coordenadoras, constam como alternativas adotadas: atividades físicas, meditação, terapia e lazer.
- Constatamos que as gestoras da escola privada usam de diálogo, palestras, mobilização de alguns projetos e atividades celebrativas como estratégias para desenvolver o socioemocional dos professores. Na escola pública as ações das gestoras não existem pois se resumem a ouvir os professores e sugerir os encaminhamentos para atendimento psicológico on-line, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.
- Quanto às proposições para um programa socioemocional eficiente no atendimento ao professor, tanto a direção como a coordenação de ambas escolas afirmam da urgência quanto à necessidade de um programa de fato sistematizado para este fim, pois consideraram o quanto a pandemia alterou as emoções dos professores e colaboradores.
- As diretoras e as coordenadoras se consideram assertivas, muito embora tenha se percebido que a gestão da escola pública teve dúvidas quanto aos conceitos de modelo de gestão o que viesse a ser assertivo ou diretivo.

Diante da investigação, constatamos que a escola privada, muito embora tenha um programa socioemocional sistematizado, este se destina especificamente aos estudantes, sobretudo porque observamos que as ações para o desenvolvimento socioemocional dos professores ocorrem esporadicamente e em sua maioria realizados pela coordenação em conjunto com o serviço de psicologia da escola, no entanto, não atende as expectativas dos professores. Na escola pública não existe programa socioemocional para os professores, porém, os gestores assim como os professores, consideram a necessidade de se promover um programa socioemocional sistematizado para os docentes.

Considerando os resultados obtidos e a análise dos dados, pretende-se deixar algumas recomendações que podem se configurar em contribuições significativas conforme a investigação realizada no sentido da gestão escolar, juntamente com os professores, trabalhar em conjunto as emoções e de fato todos os envolvidos da escola evoluírem emocionalmente e terem uma escola de qualidade que faz a diferença na vida de toda a comunidade educativa.

São eles: I) formação continuada para os gestores no contexto socioemocional , sendo estes profissionais multiplicadores para os professores; II) criação de autoavaliação bimestral socioemocional tanto para a equipe gestora como docente para traçar as metas socioemocionais conforme devolutivas da avaliação; III) parceria efetiva com o mercado editorial, no sentido da própria escola construir um programa socioemocional anual, mas que seja reavaliado bimestralmente com a participação ativa de todos os envolvidos, ou seja, equipe de gestão, serviço de psicologia e docentes. No caso da escola pública, a própria Secretaria Municipal de Educação, pensaria na promoção de um programa socioemocional efetivo, podendo fazer boas parcerias com universidades públicas a partir da realização de workshops mensais, videoconferências com estudos de caso, elaboração de materiais.

Nota-se que o domínio das competências socioemocionais são da essencialidade e estão a ganhar cada vez mais relevância, seja no plano individual como no plano organizacional, principalmente nesta travessia pandêmica que só agravou todo o quadro emocional de quem já não estava bem. E, seguramente compreendemos que as emoções estão presentes em todas as nossas ações, visto que são elas que nos permitem cair ou evoluir nesta travessia da história de cada sujeito. Conforme aponta Ledoux (2000), é a partir das emoções que podemos reconhecer o que fomos, o que somos e quais os caminhos a percorrer para fazer a nossa história. Principalmente para aqueles que educam e por conseguinte também são educados e transformam muitas vidas e histórias.

REFERÊNCIAS

Amaral, D.E; Ramos, J.F.P. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, 2018, Vol. 08, nº 21 . Recuperado em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1072>. Acesso em: 15 de junho de 2021

Andreotti, L. (2006). A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 – 1964). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006. Recuperado em: 2 de maio, 2021, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208851>.

Asthon, T. S. (2020). *La Revolución Industrial*. Epublibre. Editor digital: Titivillus.

Azevedo, F. et al. (1994). O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65 (150), p. 407-425, mai/ago. 1994. Recuperado em 01 de junho, 2021, Recuperado em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.

Barbosa, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado em: 17 maio 2021.

Bar-On, R. (1996). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems. Recuperado em: <http://www.eitrainingcompany.com/wp-content/uploads/2009/04/eqi-133-resource.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?. *Perspectives in Education*, 21(4), 3-15. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/296869385_How_important_is_it_to_educate_people_to_be_emotionally_and_socially_intelligent_and_can_it_be_done. Acesso em: 05 de julho de 2021

Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/221923486_The_Impact_of_Emotional_Intelligence_on_Health_and_Wellbeing/link/0a85e539bcf6b3a774000000/download. Acesso em 15 de maio de 2021.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supplement1),13-25. Recuperado em:

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>. Acesso em: 22 de junho de 2021

Barros, I. B.; Vicente, B.K. (2020). A administração na educação: os primeiros escritos sobre administração escolar. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.7.7. Recuperado em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/957>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Barroso, J. (2003). *O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal*. In: Ferreira, Naura S.C (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª ed., São Paulo. Cortez.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, nº 002. Braga: Universidade do Minho.

Borges, F.A.F. Educação do indivíduo para o Século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. *Revista LABOR* nº16, v.1, p. 12 - 30, 15 mar. 2017. Recuperado em 5 de junho, 2021: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504>.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2021.

Brasil. (2019). *Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS*. 2018, Primeira Parte, Brasília-DF Inep/MEC 2019. Recuperado em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/relatorio_nacional_pesquisa_internacional_sobre_ensino_e_aprendizagem_talis_2018_primeira_parte.pdf. Acesso em: 01 junho de 2021.

Brasil. (2020). *Diário Oficial da União. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. DOU - Imprensa Nacional*. Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114 | Seção: 1 | Página: 62 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Recuperado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 13 de julho 2021.

Brasil. (2020). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Recuperado em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Briones, J.G.B. (2019) Síndrome de Burnout y calidad educativa docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA* Año IV. Vol IV. Nº8. Julio – Diciembre 2019 Hecho el depósito de Ley: FA2016000010 ISSN: 2542-3088. Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7440791>. Acesso em: 20 de junho 2021.

Caruso, D.R., Salovey. P., (2007). *Liderança com Inteligência Emocional – Liderando e Administrando com Eficiência e Eficácia*. M.Books. São Paulo.

Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Recuperado em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 10 de julho 2021.

Correia, M. F. (1997). Inteligência emocional: da revolução à controvérsia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(2), 413-419. Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/SKZZZ6J5ZS4dk5X5dzNdTMhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Almedina.

Damásio, A. (2012). *O Erro de Descartes-Emoção, Razão e Cérebro Humano*. São Paulo: Cia das Letras.

Darwin, C. (1872) *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. Recuperado em: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F1142&viewtype=text&pageseq=>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

Dasgubta, S. A., Suar, D. e Singh, S. (2013). Impact of managerial communication styles on employees' attitudes and behaviours. *Employee Relations*, Vol. 35 Iss 2 (2013) 173 – 199

Delors, Jacques (org.), (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Recuperado em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 abril 2021.

Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Dooley, L.M. (2002) *Case Study Research and Theory Bulding. Advances in Developing Human Resources*, vol.4, n.3, aug.

Drabach N.P. (2013). Trajetória da administração da educação pública no Brasil e a construção da democracia. *Revista Histedbr on-line*, Campinas, nº 51, p. 42-53, jun. Recuperado em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640262/0. Acesso em 24 de julho de 2021.

Drabach N.P. (2009). Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidade. *Monografia* (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Recuperado em: 05 de abril de 2021, <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1573>. Acesso em: 19 de junho 2021.

Drucker, P. F. (1975) *Introdução à Administração, tarefas, responsabilidades, práticas*. An Introduction View of Management. Tradução de Carlos A. Malferrari et al. 3 vol. São Paulo: Pioneira.

Eisenberg, N., Fabes, R., & Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 37, 2227–2247.

Fayol, H. (1981). *Administração industrial e geral*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 1981.

Ferreira, A. A. (1997). *Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias, evolução e tendências da moderna administração de empresas*. São Paulo: Pioneira, 1997.

Fleury, A., & Vargas, N. (1983). *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete casos brasileiro para estudo*. São Paulo: Editora Atlas.

Frigotto, G. (1984). *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo. Editora Cortez.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school Improvement. *Educational leadership*, 55(1), 20-21.

Gatti, B A. et al. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v.

Gatti, B.A. e Barreto, E.S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*– Brasília: UNESCO. Recuperado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 julho de 2021.

Guedes, M; Vieira, H. Sobe o número de alunos de escolas particulares que migraram para públicas no país. *Portal CNN*, 15 de junho de 2021. Recuperado em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sobe-numero-de-alunos-de-escolas-particulares-que-migraram-para-publicas-no-pais/>

Giorgi, C. Di. (1992). *Escola Nova*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (1998). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. (Trad. M. H. C. Cortês). Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (2002). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gomez, C. (1997) *Construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas*. Caderno de Saúde Pública Rio de Janeiro, 13(Supl. 2):21-32, 1997. Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dgXxhy9PBddNZGhTy3MK8bs/?format=pdf&lang=pt.o> Acesso em: 30 de maio 2021.

Gondim, S; Morais, F; Brantes, C. Competências socioemocionais: fator chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, vol. 14, n. 4, out-dez 2014, pp. 394-406. ISSN 1984-6657. Recuperado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em: 07 de junho de 2020.

Governo do Estado do Ceará. Conselho De Educação Do Ceará. **Resolução n° 414/2006**. Recuperado em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0414-2006.pdf>. Acesso: em 14 de agosto de 2021.

Guglielmo, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-69. Recuperado em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1348555](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1348555). Acesso em: 08 de abril de 2021.

Instituto Airton Senna (IAS). (2014). *Competências socioemocionais: material para discussão*. Rio de Janeiro. Recuperado em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). *Tabela: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios*. In: Censo demográfico 2000: resultados do universo. Recuperado em: ibge.gov.br/busca.html?searchword=ANALFABETOS&searchphrase=all. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Instituto Península (2020). *Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*. Estágio intermediário, maio de 2020. Recuperado em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2021.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Source: *Review of Educational Research*, 9(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/216802242_The_Prosocial_Classroom_Teacher_social_and_emotional_competence_in_relation_to_child_and_classroom_outcomes abril. Acesso em: 04 de abril de 2021.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. Recuperado em: http://www.nationalresilienceresource.com/Education/Educators_social_and_emotional_skills.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2021.

Kliebard, H. M. (2011). Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez.

Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96.

Kuenzer, A.Z. (2000). *Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações com o conhecimento e método*. In: *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DP&A editora.

Latorre, A. (2003). *La investigacio-accion. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.

Leão, A. C. (1953). *Introdução à administração escolar* (3a ed.). São Paulo: Cia. Editora Nacional.

Ledesma, M. R. K. (2008) Gestão escolar: desafios dos tempos. 157f. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Recuperado em: repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251925. Acesso em: 07 de maio de 2021.

Ledoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Lisboa: Pergaminho.

León, G. L. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191. Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683617.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

Lima, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. *Cadernos de Ciências Sociais*. 15 Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia -

IEP da Universidade do Minho. Recuperado em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/60559>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. doi:10.1016/S0191-8869(02)00242-8. Recuperado em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-07101-016>. Acesso em 19: de maio de 2021.

Lourenço Filho, M. B. (1978) *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos.

Lück, H. (2008) Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun.

Luthans, F.; Youssef, C. M. (2007) Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*. 33, 321–349. Recuperado em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206307300814>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

Marin, A. H.; Silva, C. T., Andrade, E. I.D., Bernardes, J. & Fava, D. C. (2017) Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*.13(2), pp.92-103. Recuperado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 10 de maio de 2021

Marinho, I. C. (2014). Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção. *Dissertação* (Estado, Sociedade e Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/en.php>. Acesso em: 10 de julho de 2021

Marques, A. M., Tanaka, L. H & Fóz, A.Q.B. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), pp. 35-51. doi: 10.21814/rpe.15133. Recuperado em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15133>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995) *Designing qualitative research*. 2.ed. Sage: Thousand Oaks.

Martínez-Rubio, J.L., Moraleda, E., Rodríguez, B., García-Salmones, L. & Primo, M. (2014). Inteligencia Emocional vs Inteligencia General: aspectos a considerar en la docência. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Educar para transformar. Madrid. Recuperado em: <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstrea>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

Mayer J. D., P. Salovey., Caruso. D. R. (2008). Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist* 503 Copyright 2008 by the American Psychological Association 0003-066X/08/\$12.00 Vol. 63, No. 6, 503–517. Recuperado em:

https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych_facpub.o

Acesso em: 20 de março de 2021.

Mayer, J. D. (1999). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30(8), 50. Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? New York: Basic Books.

Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J.D. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.

Mayer, J. D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-78.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/5907081_Human_Abilities_Emotional_Intelligence. Acesso em: 15 de março de 2021.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. Recuperado em: <https://mikegosling.com/pdf/MSCEITDescription.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2021

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105. doi:10.1037/1528-3542.3.1.97.

Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve synopsis. *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 1, Núm. 1, pág. 35-46 Recuperado em: <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Neta, N.F. A., García, & E, Gargallo. I. S. (2008). Inteligência emocional no âmbito OIT/UNESCO (2012). *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação durante a segunda metade da década de 2000*. Brasília, 2012.

Oliveira, C. M. Moura; Kethlen L; Silva, I. M. S. (2010) Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. *Rev. Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010. Recuperado em: [https://unoesc.emnuvens.com.br > article](https://unoesc.emnuvens.com.br/article). Acesso em: 04 de junho de 2021.

Oliveira, D. A.; Vieira, L. M. F. (2010) *Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG.

Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, Fundação Santillana, São Paulo. Organização Internacional do Trabalho –

Organização Internacional do Trabalho. (2020). *Covid e o setor da educação*. Recuperado em: https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_746836/lang--pt/index.htm. Acesso em: 01 de julho de 2021.

Paro, V. H. (1988). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1988.

Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paideia*, 17 (36), 9-20. Recuperado em: www.scielo.br/paideia

Pereira, L. C. (2003). Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luis Carlos B.; SPINK, Peter (org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Edição Fundação Getúlio Vargas.

Pólvora, A. (2017). Percepção da Inteligência Emocional de crianças/jovens por pais e professores: Um estudo de adaptação do EQ-I de Bar-On para observadores externos. *Évora*. Recuperado em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22808>. Acesso em: 11 de março de 2021.

Préve, A. (2012). *Organização, sistemas e métodos*. UFSC/CSE/CAD. Recuperado em: <http://portal.cad.ufsc.br/files/2012/03/apostila-2012.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

Quivy, L.V.C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Reis, F. (2019). *Manual de Gestão das Organizações: teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ribeiro, J. Q. (1938) *Fayolismo na Administração escolar das Escolas Públicas*. São Paulo: USP.

Ribeiro, J. Q. (1986). *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva.

Ribeiro, C., Campos, S., Coelho, M. da L., & Pereira, P. A. (2019). O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 257-290. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.384>

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. Recuperado em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília. Liber Livro.

Saviani, D. et al. (2004). *O Legado educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Silva R. J., Machado, M.L. (2007). *Teoria de administração escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos*. Recuperado em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19011>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

Silva T. T. (2010). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Smith, A. (2009) *A Riqueza das Nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, São Paulo: Editora Madras.

Souza, A. R. (2016). As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-19, 2017. Recuperado em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

Sousa, M. J., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau G. M., Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. In G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

Talavera, E; Pérez-González, J. (2007) Formação em competências socioemocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 40, pp 90-113.

Tavares, A. M, Azevedo & P. Morais, (2014). *A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Teixeira, A. (1961) Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 36, n.84, p.84-89.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Retrieved from. Recuperado em: <https://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/>. Acesso em: 31 de maio de 2021

Thurler, M. (2001) *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre. Artmed.

Tragtenberg, M. (2006). *Burocracia e Ideologia*. 2ª Edição. São Paulo. Editora UNESP.

Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202. Recuperado em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302018000100183&script=sci_arttext. Acesso em: 19 de abril de 2020.

Trewata, R.L. e Newport, G. (1979). *Administração: Funções e Comportamento. Management: Functions and Behavior*. Tradução de Auripebo Bernance Simões. Saraiva, São Paulo.

Trigo, J., & Costa, A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores. *Ensaio Avaliação e Políticas Educativas*, 16 (61), 561-582.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vergara, S. C. (2015). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Vidal, D. G. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632004.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

Vieira, J.D. (2017). Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública. *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE*. Recuperado em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf. Acesso em: 15 de maio 2021.

Wechsler, D. (1949). Wechsler Intelligence Scale for Children: Manual. *New York: The Psychological Corporation*. Recuperado em: nk.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79061-9_3066. Acesso em: 03 de abril de 2021.

Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Zung, Z. A. (1984) A teoria da Administração Educacional: Ciência e Ideologia. *Caderno Pesquisa*. São Paulo (48):39-46. Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208851>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

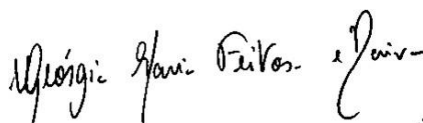
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após assinado que aceito participar e concordo com tudo o que está explanado. Declaro que por este termo fui devidamente orientado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa. Também autorizo a participação do meu familiar na pesquisa intitulada “*Formação socioemocional do docente da Educação Básica*” e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Eu, _____,
RG _____, na qualidade de testemunha, afirmo que o presente termo foi lido e explicado ao sujeito do estudo em minha presença.

_____, _____ de _____ de 2021.



Geórgia Maria Feitosa e Paiva



Margarida Maria Vieira Rosa

ANEXO II – Roteiro da entrevista aplicada aos gestores escolares

1. A escola adota algum programa socioemocional?

Sim () Não () Em caso afirmativo, esse programa traz algum material específico para trabalhar o bem-estar emocional do professor? Atende às expectativas da gestão para um trabalho de qualidade com o professor??
2. No caso da Escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a instituição tem ajudado no trabalho socioemocional com os professores?
3. Há na escola algum programa específico para o trabalho das competências socioemocionais com os professores?
4. Os professores passam por alguma formação socioemocional com foco no acolhimento docente?
5. Qual o compromisso da gestão no fortalecimento das competências socioemocionais dos professores?
6. Quais as competências socioemocionais que você considera mais relevantes o gestor ter domínio?
7. Quais as competências socioemocionais que você considera mais relevantes o professor ter domínio?
8. Quais as estratégias usadas pela gestão na redução do próprio estresse e dos professores e que contribuem no desenvolvimento socioemocional.
9. Quais as proposições que a gestão considera para um programa socioemocional eficiente no atendimento ao professor
10. Você se considera um gestor assertivo ou diretivo quanto ao modelo de gestão no trato das competências socioemocionais com os professores?

ANEXO III – Questionário aplicado aos docentes da Educação

Básica

1. E-mail

2. Diante da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você aceita e concorda em participar da nossa pesquisa? () Sim () Não

3. Faixa Etária

- () 20 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

4. Gênero

- () Feminino
- () Masculino
- () Não-Binário
- () Outro: _____

5. Estado Civil

- () Solteiro(a)
- () Casado(a)
- () Divorciado(a)
- () Viúvo(a)
- () Outro: _____

6. Você tem filhos:

- () Não tenho filhos
- () Tenho um filho
- () Tenho dois filhos
- () Tenho três filhos
- () Outro: _____

7. Você conta com rede de apoio para a realização de atividades domésticas e cuidar dos filhos?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Não conto com ajuda

8. Se você respondeu que tem filhos na pergunta anterior, qual a idade deles?

- () 0 a 3 anos
- () 4 a 8 anos
- () 9 a 12 anos
- () 13 a 18 anos
- () maiores de 18 anos

9. Qual a sua formação acadêmica?

- () Licenciado(a) em Pedagogia
- () Licenciado(a) em outra área
- () Especialista
- () Mestre
- () Doutor(a)
- () Outro:

10. Qual é a sua faixa salarial?

- 1 a 2 salários mínimos
- 3 a 4 anos mínimos
- 5 a 6 salários mínimos

11. Você realiza outras atividades para a ampliação da sua renda?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

12. Em caso afirmativo, qual é essa atividade?

Dados Profissionais

13. Atualmente, você está lecionando em uma escola:

- Pública Privada

14. Qual a forma de vínculo trabalhista você tem com a instituição?

- Professor (a) CLT- Carteira assinada
- Professor (a) por contrato temporário
- Professor (a) Concursado
- Professor (a) Concursado em estágio probatório

15. Há quantos anos você é professor?

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- acima de 10 anos

16. Há quantos anos você ensina nesta escola?

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- acima de 10 anos

17. Qual(quais) série(s) você trabalha atualmente?

- 1ª Série 2ª Série 3ª Série 5ª Série Outro

18. Qual a sua carga horária mensal de trabalho?

- 100 horas 200 horas 300 horas outro

19. Você tem reuniões pedagógicas aos sábados?

- Sim Não

20. Em caso afirmativo quantas reuniões ocorrem no decorrer do mês durante os sábados?

- 1 a 2 sábados no mês
- 3 a 4 sábados no mês
- Não participo de reuniões aos sábados
- Prefiro não responder

21. Quais os componentes curriculares que você leciona?

Português Matemática Ciências História Artes Língua Estrangeira Geografia Ensino Religioso Educação socioemocional Outro:

Experiência de trabalhar durante a Pandemia

22. Como você se sente com o retorno às aulas presenciais?

Total segurança Preocupado(a) Um pouco preocupado (a) Insegurança total

23. Você já testou positivo para a Covid 19?

Sim Não Prefiro não responder

24. Quanto à vacinação contra a Covid - 19, você:

Tomou as duas doses da vacina
 Tomou apenas a primeira dose
 Não tomou nenhuma dose

Competências Socioemocionais

25. Você costuma conversar com as pessoas sobre as suas emoções e sentimentos?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

26. Você sente que pode identificar suas próprias emoções?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

27. Você costuma usar as emoções para a resolução dos seus problemas?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

28. Você considera que tem autodomínio emocional para administrar as suas emoções ?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

29. Como você considera a sua capacidade de adaptabilidade e flexibilidade para lidar com as mudanças?

Excelente Ótimo Boa Regular Muito difícil

30. Como você considera o seu estado de saúde emocional atual?

Muito saudável Saudável Instável Adoecido Prefiro não responder Outro:

31. A instituição escolar a qual você leciona lhe propicia algum tipo de formação para conhecer e desenvolver as suas próprias competências socioemocionais?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

32. No decorrer dessa Pandemia pela Sars-Cov- 2 você tem recebido apoio socioemocional da escola?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

33. Em caso afirmativo, de que modo tem ocorrido esse apoio? E se de fato ajudou para você prosseguir em suas atividades laborais?

34. Você recebe apoio socioemocional da escola para realizar seu trabalho com o ensino remoto e/ou híbrido?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

35. Em caso afirmativo, quais foram as estratégias que a gestão utilizou para realizar esse acolhimento?

36. As estratégias de acolhimento realizadas pela gestão escolar conseguiram atender às suas necessidades e expectativas?

Sim Não Parcialmente A escola onde leciono não fez esse tipo de trabalho

37. Você considera importante a escola ter um programa sistematizado para trabalhar o socioemocional do professor?

Sim Não

38. Para você, como seria um programa socioemocional eficiente para o docente?

39. Na sua opinião, considerando 5 o valor mais alto e 1 o valor mais baixo, quais as competências que você tem mais dificuldade de trabalhar consigo mesmo (a) quando se trata das competências pessoais.

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

40. Autoconsciência emocional

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

41. Autoavaliação

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

42. Autoconfiança

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

43. Autodomínio emocional

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

44. Capacidade de iniciativa

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

45. Capacidade de realização

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

46. Determinação

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

47. Otimismo

BAIXA 1 2 3 4 5 ALTA

48. Perseverança

BAIXA () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ALTA

49. Resiliência: flexibilidade e adaptabilidade

BAIXA () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ALTA

50. Transparência: honestidade e integridade

BAIXA () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ALTA

51. Dentre as competências sociais abaixo, assinale as que você tem mais dificuldade de trabalhar, na perspectiva do seu bem estar. Marque todas que se aplicam.

- () Consciência organizacional
- () Liderança inspiradora
- () Formação de vínculos
- () Gerenciamento de conflitos
- () Cooperação
- () Trabalho em equipe
- () Empatia

Desde já, agradecemos pela sua participação!

ANEXO IV – Questionário aplicado aos gestores da Educação Básica

1. E-mail

2. Diante da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você aceita e concorda em participar da nossa pesquisa? () Sim () Não

3. Faixa Etária

- () 20 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

4. Estado Civil

- () Solteiro(a)
- () Casado(a)
- () Divorciado(a)
- () Viúvo(a)
- () Outro: _____

5. Você tem filhos:

- () Não tenho filhos
- () Tenho um filho
- () Tenho dois filhos
- () Tenho três filhos
- () Outro: _____

6. Se você respondeu que tem filhos na pergunta anterior, qual a idade deles?

- () 0 a 3 anos
- () 4 a 8 anos
- () 9 a 12 anos
- () 13 a 18 anos
- () maiores de 18 anos

7. Qual a sua formação acadêmica?

- () Licenciado(a) em Pedagogia
- () Licenciado(a) em outra área
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outro:

Dados Profissionais

8. Qual função você ocupa nessa instituição de ensino?

- () Gestor(a) () Coordenador(a) () Outro

9. Você trabalha numa instituição:

- () Pública () Privada () Outro

- 10. Há quantos anos você é Diretor (a)/ Coordenador(a) pedagógico(a)?**
- 1 a 3 anos
 - 4 a 6 anos
 - 7 a 10 anos
 - Mais de 10 anos
- 11. Há quantos anos você trabalha nesta Instituição?**
- 1 a 3 anos
 - 4 a 6 anos
 - 7 a 10 anos
 - Mais de 10 anos
- 12. Você exerceu outra função nesta instituição antes de assumir seu cargo atual?**
- Sim () Não
- 13. Em caso afirmativo, qual foi a função e por quanto tempo?**
- 14. Qual a forma de ingresso para assumir o cargo atual?**
- Concurso
 - Eleição
 - Processo Seletivo na Escola
 - Empreendimento Privado - Sócio Mantenedor
 - Outro:
- 15. Quanto à coordenação, qual a forma de vínculo trabalhista que o (a) profissional tem com a instituição?**
- CLT- Carteira assinada
 - Contrato temporário
 - Concursado
 - Sócio Mantenedor
 - Outro:
- 16. Quantas turmas o (a) coordenador (a) tem sob a sua responsabilidade?**
- 1 a 3 turmas
 - 4 a 6 turmas
 - 7 a 10 turmas
 - Mais de 10 turmas