

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

DANIELI EICHWALD

**A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS  
A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES**

Santa Maria, RS  
2023

Danieli Eichwald

**A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção de grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dóris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS  
2023

Eichwald, Danieli

A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES /  
Danieli Eichwald.- 2023.

131 p.; 30 cm

Orientador: Dóris Pires Vargas Bolzan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Gestão escolar 2. Competências socioemocionais 3.  
Desenvolvimento profissional 4. Formação docente 5. Rodas  
de conversa I. Pires Vargas Bolzan, Dóris II. Título.

**Danieli Eichwald**

**A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção de grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2023.

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Prof. Dr. Mario Reinaldo Vásquez Astudillo (UFSM)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Judite Scherer Wenzel (UFFS)**

Santa Maria, RS  
2023

Dedico este trabalho a dois grandes mestres:  
Rubi e Tania Eichwald, por me ensinarem a vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida e por estar comigo nesta jornada, ouvindo minhas preces e guiando meus passos de modo assertivo e ao bem. Sem Ele eu nada seria.

Agradeço a meus pais, Rubi e Tania Eichwald, por toda dedicação, empenho e doação para proporcionar educação de qualidade a seus filhos e incutir neles o desejo e a luta por um mundo melhor. Sem eles tão pouco seria.

Agradeço ao meu esposo, Alexandre Jordan, que sempre esteve ao meu lado, ouvindo e acolhendo minhas angústias, cuidando de mim, do Dudu e da casa enquanto eu me dedicava inteiramente ao trabalho e aos estudos. Sem ele... Ah, não há sem ele!

Agradeço a minha família e aos meus amigos pela paciência, em especial aos meus sobrinhos, Davi Leo e Rafaela, por continuarem me amando mesmo com minhas ausências. Fiz o impossível para estar com vocês.

Agradeço aos meus colegas docentes que aceitaram o desafio de fazer parte deste trabalho, doando parte daquilo que temos de mais precioso em nossas vidas: o tempo. Vocês foram a melhor parte disso tudo.

Agradeço a minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, pela paciência e pelas indagações, bem como, por ter aceitado o desafio de orientar um trabalho sobre gestão escolar de uma desconhecida, que viu em sua história grande possibilidade de aprendizado. Obrigada pelas contribuições.

Agradeço aos membros da banca avaliadora, professores Mário, Judite e Ana Carla, pelo minucioso olhar agregador.

Por fim, agradeço a cada um que faz parte da minha vida e que de alguma forma contribuiu para a conclusão deste estudo. Sem todos vocês, eu não estaria aqui.

Muito obrigada, de coração!

*O ser que pensa é o mesmo que sente. O ser que pensa, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar, é o mesmo que faltar tudo.*

(FREIRE, 1991)

## RESUMO

### A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES

AUTORA: Danieli Eichwald

ORIENTADORA: Dóris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa desenvolveu-se no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e através dela objetivou-se compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscou-se: identificar as concepções dos docentes sobre competências socioemocionais; reconhecer quais as ações propostas pela gestão escolar contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes; construir diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais. Neste estudo, intentou-se responder qual é o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes e, para tanto, se realizou o levantamento dos trabalhos sobre a temática realizados entre 2015 e 2021 e se utilizou como embasamento teórico estudos de Lakatos e Marconi (2003, 2007), Bolzan (2002, 2019, 2020), Lück (2008, 2009, 2014), Nayar (2011), Santarém (2016), Goleman (2007, 2011, 2014), Damásio (2011, 2017), Goldmeyer (2018), Schorn (2019), dentre outros. Como abordagem metodológica, utilizou-se o estudo qualitativo de cunho sociocultural narrativo a partir de rodas de conversa com docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola privada, localizada no interior do RS. Foram realizados cinco encontros com sete docentes voluntários da instituição-contexto, sobre os quais se transcreveram e interpretaram as narrativas. Então, se constituiu a categoria de estudo como gestão escolar e as dimensões gestão pedagógica, competências socioemocionais e formação docente. Para as três dimensões destacaram-se recorrências que representaram a sistematização dos achados, sobre os quais realizou a reflexão visando a resolução do problema de pesquisa. Assim, se delineou como fundamental à gestão que visa promover o desenvolvimento socioemocional dos docentes alguns pontos tais como: olhar acolhedor sobre si como sujeito que também precisa de cuidado; reconhecer-se como exemplo e liderança aos docentes; ser porto de escuta sensível e acolhimento aos docentes; ter olhar atento e reflexivo aos docentes e a suas ações; promover espaços de diálogo e interação entre os docentes; incentivar a formação docente continuada em todas as suas instâncias; promover unidade de ação e colaboração no âmbito escolar. A gestão escolar competente consolida os desenvolvimentos que ocorrem no contexto escolar e tem nos docentes os agentes das transformações para a construção de um mundo mais igualitário e justo. Como produto, apresenta-se a criação de um podcast com diretrizes ao trabalho da gestão junto aos docentes.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional; Competências socioemocionais; Formação continuada; Rodas de conversa, Educação Básica.



## ABSTRACT

### SCHOOL MANAGEMENT AND THE DEVELOPMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS BASED ON TEACHER NARRATIVES

AUTHOR: Danieli Eichwald

ADVISOR: Dóris Pires Vargas Bolzan

This research was developed in the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management, in the Graduate Program in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria/RS, and through it aimed to understand the role of school management in the development of socio-emotional skills of teachers in the Final Years of Elementary School. As specific objectives, we sought to: identify teachers' conceptions of socio-emotional skills; recognize which actions proposed by school management contribute to the development of teachers' socio-emotional skills; build guiding guidelines for the work of school management with teachers, on socio-emotional skills. In this study, we tried to answer what is the role of school management in the development of teachers' socio-emotional skills and, for that, a survey of works on the subject carried out between 2015 and 2021 was carried out and studies of Lakatos e Marconi (2003, 2007), Bolzan (2002, 2019, 2020), Lück (2008, 2009, 2014), Nayar (2011), Santarém (2016), Goleman (2007, 2011, 2014), Damásio (2011, 2017), Goldmeyer (2018), Schorn (2019), each others. As a methodological approach, a qualitative study of a sociocultural and narrative nature was used, based on conversation circles with teachers of the Final Years of Elementary School of a private school, located in the interior of RS. Five meetings were held with seven volunteer professors from the institution-context, on which the narratives were transcribed and interpreted. Then, the category of study was constituted as school management and the dimensions of pedagogical management, socio-emotional skills and teacher training. For the three dimensions, recurrences were highlighted that represented the systematization of the findings, on which reflection was carried out aiming at solving the research problem. Some points were outlined as fundamental to the management that aims to promote the socio-emotional development of teachers, such as: a welcoming look at oneself as a subject who also needs care; recognize oneself as an example and leadership for teachers; to be a port of sensitive listening and welcome to teachers; having an attentive and reflective look at teachers and their actions; promote spaces for dialogue and interaction among teachers; encourage continued teacher training in all its instances; promote unity of action and collaboration within the school environment. Competent school management consolidates the developments that occur in the school context and has teachers as agents of change for the construction of a more egalitarian and fair world. As a product, the creation of a podcast with guidelines for management work with teachers is presented.

**Keywords:** Professional development; Socio-emotional skills; Continuing training; Circles of conversation, Basic education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os cinco grandes fatores de traços e escalas ilustrativa.....	42
Figura 2 – Esquema-síntese da proposta descritiva-interpretativa acerca das narrativas.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	20
Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	21
Quadro 3 – Relação itens e fatores da personalidade, conforme Andrade (2008).....	42
Quadro 4 – Estrutura das Rodas de Conversa a serem realizadas.....	59
Quadro 5 – Categoria e dimensões do processo interpretativo.....	73

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MBA	Master of Business Administration
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
RS	Rio Grande do Sul
SENNA	Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment
SETREM	Sociedade Educacional Três de Maio
SP	São Paulo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNINTER	Centro Universitário Internacional
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
FAVENI	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
RJ	Rio de Janeiro
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Dr.	Doutor
Ma.	Mestra
p.	página

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PONTO DE PARTIDA: APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>BARCOS CONVERGENTES: INSERÇÃO TEMÁTICA</b> .....	19
<b>3</b>	<b>A NAVEGAR PELO MUNDO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	28
3.1	GESTÃO EM EDUCAÇÃO .....	28
3.1.1	<b>Gestão Educacional</b> .....	29
3.1.2	<b>Gestão Escolar</b> .....	31
3.1.3	<b>Gestão Pedagógica</b> .....	34
3.2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	35
3.2.1	<b>Cinco Grandes Fatores da Personalidade</b> .....	41
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE.....	43
3.3.1	<b>Formação Continuada</b> .....	45
3.3.2	<b>Formação Continuada em Serviço</b> .....	47
<b>4</b>	<b>A ROTA: DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	49
4.1	TEMA.....	49
4.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	49
4.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	50
4.3.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	50
4.3.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	50
4.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	50
4.5	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
4.5.1	<b>Instituição-contexto</b> .....	53
4.5.2	<b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....	55
4.6	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	58
4.6.1	<b>As rodas de conversa e de encontros</b> .....	59
4.6.1.1	Primeira Roda.....	60
4.6.1.2	Segunda Roda.....	61
4.6.1.3	Terceira Roda.....	63
4.6.1.4	Quarta Roda.....	64
4.6.1.5	Quinta Roda.....	66
4.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA.....	68
4.8	CATEGORIA E DIMENSÕES INTERPRETATIVAS.....	69
<b>5</b>	<b>DIÁRIO DA NAU: REGISTROS E REFLEXÕES</b> .....	74

5.1	PROCESSO INTERPRETATIVO DAS NARRATIVAS: ACHADOS PRELIMINARES.....	74
5.1.1	A gestão pedagógica.....	75
5.1.2	As competências socioemocionais.....	85
5.1.3	A formação docente.....	91
6	RODA DO LEME: PRODUTO.....	97
7	TERRA À VISTA: REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	99
8	ATRACAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	112
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
	APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	117
	APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA OS TÓPICOS-GUIA DAS RODAS DE CONVERSA.....	119
	APÊNDICE E - CATEGORIA E DIMENSÕES DO PROCESSO INTERPRETATIVO.....	121

## 1 PONTO DE PARTIDA: APRESENTAÇÃO

Somos um grande barco navegando ao redor de um sol incandescente no universo. Mas cada um de nós é um barco em si mesmo, um barco carregado de genes navegando pela vida. Se conseguirmos levar esta carga ao porto mais próximo, nossa vida não terá sido em vão.

(Jostein Gaarder)

Cada barco é um infinito de possibilidades e único em sua confecção. Moldar, selecionar a madeira, serrar, laminar, aplainar, aparafusar, dar cor, fazer ajustes, retoques e acabamentos, são determinantes para a escolha das águas em que um barco irá navegar.

Como uma nau, é peremptório que o ponto de partida da grande navegação da vida seja minha família, que como um bom carpinteiro, sempre esteve preocupada com seu barco, mesmo sem ter as melhores ferramentas. Das origens no campo, a vida simples e humilde, foi cheia de amor, cuidado e um ensinamento advindo de meus pais, o qual foi determinante para a minha escolha profissional: a educação é a única coisa que podemos dar aos nossos filhos que nunca poderá ser tirada e que será fundamental para suas conquistas em vida. Assim, minha história com o conhecimento inicia muito cedo, quando meus pais me ensinaram que o estudo é a coisa mais importante que podemos ter, na época em que passávamos na enchente cobrindo os buracos da lataria do carro com os dedos e, mesmo assim, estudávamos em escola particular. Esse com certeza foi um dos grandes ensinamentos que balizaram as águas pelas quais eu me propus a navegar, pois, o que seria de nós sem o conhecimento? O conhecimento acerca de si, do outro, da sociedade, da natureza e suas relações constitui quem somos e nos convida a aprender mais diariamente, numa busca constante por evolução enquanto ser humano que é parte conectada e interdependente de um todo.

Desde o Ensino Fundamental, cursado na escola em que hoje atuo com muito orgulho, apaixonei-me por educação e por estudar. Estar num ambiente de produção de conhecimento e mediar construções de saberes me encanta desde muito cedo: já aos 14 anos comecei a dar aulas de Canto e de Dança em escolinhas de Educação Infantil, e sempre me envolvi em todas as aulas da escola, procurando aprender sempre mais.



Ao concluir o Ensino Médio, a determinação e a sede pelo aprendizado fizeram com que vislumbrasse novos horizontes e navegasse por outros mares, quando então, almejando retribuir aos meus pais todo o esforço e doação anterior, ingressei no curso de Educação Especial - Habilitação em deficientes da Audiocomunicação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) mediante vestibular, obtendo 1º lugar no curso desejado. Após um ano de curso, almejei estudar algo concomitantemente e prestei vestibular novamente, desta vez, dando expressão aos meus anseios artísticos explorados e vividos desde a infância, e iniciei o curso de Artes Cênicas - direção teatral na mesma universidade. Estando nos dois cursos, optei, naquele momento, em seguir os meus sonhos de infância e cursei Educação Especial até o quarto semestre. Na época, atuei em escolas como professora de Dança, Arte Circense e Teatro, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, participei de projetos como *Projeto interdisciplinar de atividades aquáticas para portadores de necessidades especiais*, coordenado pelo professor Dr. Cyro Knackfuss, e *Educação Estética: a linguagem teatral e os jovens espectadores*, coordenado pela professora Ma. Rozane Cardozo, ambos na UFSM, dentre outros.

Após a conclusão da graduação em Artes Cênicas, continuei atuando como professora e aprimorando meus conhecimentos, desta vez fazendo uma viagem um pouco mais longa e indo até São Paulo estudar na Universidade Gama Filho o curso de Especialização em Dança e Consciência Corporal, em que desenvolvi o trabalho *Dança: conhecendo a casa corpo*, orientado pela professora Dra. Rafaela Liberali.

Como um navio, que geralmente retorna ao ponto de partida, ajustei as velas em direção ao Rio Grande do Sul e com a ajuda do vento e das marés, em 2013, passei a atuar também na coordenação pedagógica do Instituto Sinodal Imigrante, localizado em Vera Cruz/RS e integrante da Rede Sinodal de Educação, local em que gradativamente fui assumindo maiores responsabilidades junto à equipe gestora. Para tanto, a busca pelo conhecimento intensificou-se e, dos diversos cursos realizados anualmente, destacam-se como navegações cabais a realização dos cursos de Capacitação Continuada de Coordenadores Pedagógicos no Instituto Superior de Educação Ivoti, de Formação no Método Bertazzo pelo Instituto Ivaldo Bertazzo de São Paulo/SP e a Especialização em MBA Gestão Escolar com ênfase em Educação Confessional Comunitária, cursada na Sociedade Educacional Três de Maio, SETREM/RS, local em que aprofundei os estudos sobre as competências socioemocionais desenvolvendo o trabalho *Perfil socioemocional de professores da*

*Rede Sinodal de Educação*, sob orientação da professora Dra. Lucia Schneider Hardt. E, também, a graduação em Pedagogia pelo Claretiano Centro Universitário.

Hoje, atuando na equipe diretiva, preocupo-me constantemente com a qualidade de vida dos professores, com os documentos normativos da instituição, com as metodologias empregadas para o desenvolvimento das competências necessárias ao desenvolvimento integral dos educandos, tanto cognitivas quanto socioemocionais, essas últimas que já foram objeto de meus estudos e continuam sendo, pois são aquelas não desenvolvidas nos cursos de graduação em licenciatura e com as quais os professores demonstram mais insegurança em trabalhar justamente por não terem uma formação específica sobre elas.

Conforme aprendido ao navegar, a formação socioemocional do professor a partir da gestão das emoções influencia positivamente os educandos e promove o aprendizado dos mesmos através do comprometimento ético e moral. O desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais dos educandos, bem como seu êxito escolar, estão ligados à saúde mental dos professores, os quais, sendo competentes social e emocionalmente, possuem controle sobre si e sobre o meio, impulsionando a aprendizagem, fim da educação.

Destarte, a presente pesquisa deu-se no intento de continuar a navegar pelos mares das competências socioemocionais e da gestão, pois acredito no autoconhecimento e na autogestão emocional como promotores de qualidade de vida e veiculadores das aprendizagens em âmbito escolar. Quanto maior for a compreensão de si do professor, melhor poderá gerir e compreender seus educandos, ou seja, o movimento harmônico da unidade pode equilibrar o todo e gerar a evolução. E nesse percurso, a gestão escolar é o vento que orienta e ajuda a navegar.

Como uma nau que desbrava o mundo, continuo a navegar em busca do conhecimento levando comigo a educação como missão de vida e o desejo de ser parte de outras navegações.

## 2 BARCOS CONVERGENTES: INSERÇÃO TEMÁTICA

Sei que há léguas a nos separar  
 Tanto mar, tanto mar  
 Sei, também, que é preciso, pá  
 Navegar, navegar  
 Lá faz primavera, pá  
 Cá estou doente  
 Manda urgentemente  
 Algum cheirinho de alecrim  
 (Chico Buarque)

A grande navegação da vida pressupõe grandes encontros e também desencontros, os quais inevitavelmente corroboram para a constituição dos sujeitos, tanto cognitiva, como social, física e emocional. Atracar em algum porto é fazer parte daquele local com responsabilidade e, desta forma, somar com aqueles que lá vivem.

Analogamente, um gestor educacional é corresponsável pelas aprendizagens dos educandos e pela qualidade de vida dos docentes. Sua ação movimenta docentes, discentes e conseqüentemente a comunidade local, sendo por isso fundamental continuar a navegar pelos mares da gestão a fim de compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes. O olhar da gestão escolar aos docentes como sujeitos únicos, que sentem e vivem a educação diariamente, de modo a beneficiar todos os envolvidos nos processos educativos, constitui-se como relevância social, acadêmica e profissional do presente estudo.

Nesse contexto, conhecer os barcos que convergem pesquisas sobre a “*gestão escolar*”, “*competências socioemocionais*”, “*formação de professores*”, “*anos finais do ensino fundamental*”, “*formação continuada*” e “*educação básica*” auxiliam nos processos de compreensão do trabalho, visto que são estes os descritores que o embasam.

Com base no exposto, se realizou uma pesquisa bibliográfica na plataforma IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT – BDTD), objetivando construir a Inserção Temática do assunto em questão, para a qual se utilizou a ferramenta busca avançada unindo aos pares os descritores propostos entre aspas, como mencionados acima. Cabe destacar que a pesquisa priorizou a busca por trabalhos de mestrado e de doutorado entre os anos de 2015 e 2021, materializadas em dissertações e teses

respectivamente. Tais escolhas, de plataforma e de recorte, basearam-se nos estudos de Morosini (2014) sobre o Estado do Conhecimento, que constitui um estudo base para a pesquisa que será realizada com o intuito de identificar, registrar e categorizar elementos que propiciem reflexão e síntese de produções científicas em um determinado espaço tempo. Os resultados da pesquisa bibliográfica podem ser visualizados no Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que segue.

Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

PANORAMA DO LEVANTAMENTO REALIZADO NA BDTD					
TERMOS PESQUISADOS	RESULTADO DA BUSCA	ORIGEM		ANÁLISE	
		NÍVEL	QUANTIDADE	TEM PROXIMIDADE	NÃO TEM PROXIMIDADE
"gestão escolar" "competências socioemocionais"	2	Tese	-	-	2
		Dissertação	2		
"gestão escolar" "formação de professores"	66	Tese	19	3	16
		Dissertação	47	7	40
"gestão escolar" "formação continuada"	111	Tese	18	3	15
		Dissertação	93	11	82
"gestão escolar" "anos finais do ensino fundamental"	21	Tese	5	1	4
		Dissertação	16	2	14
"competências socioemocionais" "formação de professores"	5	Tese	1	-	1
		Dissertação	4	2	2
"competências socioemocionais" "formação continuada"	3	Tese	-	-	-
		Dissertação	3	2	1
"competências socioemocionais" "educação básica"	6	Tese	2	-	2
		Dissertação	4	2	2
"competências socioemocionais" "anos finais do ensino fundamental"	0	Tese	-	-	-
		Dissertação	-		
"formação de professores" "anos finais do ensino fundamental"	85	Tese	16	1	15
		Dissertação	69	2	67
"formação continuada" "anos finais do ensino fundamental"	73	Tese	10	-	10
		Dissertação	63	1	62
"anos finais do ensino fundamental" "educação básica"	117	Tese	16	-	16
		Dissertação	101	1	100

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações encontradas na BDTD.

A pesquisa resultou num total de quatrocentos e oitenta e nove (489) trabalhos acerca dos descritores propostos, dos quais oitenta e sete (87) são teses e quatrocentos e dois (402) são dissertações. Contudo, ao se analisarem os resumos,

objetivos e referenciais teóricos das mesmas, precisou-se que a maioria dos trabalhos abarcavam outros vieses da pesquisa em educação, efetivando assim, a convergência parcial de oito (8) teses e trinta (30) dissertações com o trabalho proposto.

Destaca-se aqui, que para a pesquisa e elaboração do Quadro 1 foram descartadas quatro combinações entre os descritores, ou seja, “gestão escolar” e “educação básica”, “formação de professores” e “formação continuada”, “formação de professores” e “educação básica”, e “formação continuada” e “educação básica”, pois as mesmas se apresentaram amplas, resultando cada uma em mais de quinhentos e oitenta (580) trabalhos e chegando até a mais de um mil e cem (1100) trabalhos.

Dos trabalhos parcialmente convergentes, muitos repetiram-se nos resultados da busca avançada dos duos de descritores. Assim sendo, se chegou de fato ao total de seis (6) teses e dezesseis (16) dissertações, as quais podem ser evidenciadas no Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que segue, em que constam destacadas as seis pesquisas afins ao estudo proposto.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(continua)

TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD				
ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	TEMÁTICA
2015	Tese	<b>A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar: o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente.</b>	Simone Deák	Formação continuada de professores centrada na escola
	Dissertação	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente.	Marilene Negrini da Silva	Saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de São Bernardo do Campo na realização do trabalho de formação de professores em serviço
	Dissertação	A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS.	Célia de Fátima Rosa da Veiga	Análise das práticas docentes via princípios metodológicos da pesquisa-ação
	Dissertação	Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola.	Camila Godói da Silva	Os saberes necessários para uma prática efetiva do diretor de escola pública municipal considerando as diferentes dimensões da gestão escolar
	Dissertação	<b>Práticas de gestão em escolas públicas estaduais de Porto Alegre: um pacto de equipes.</b>	<b>Andreana Catarina Haas Reichert</b>	Gestão democrática
2017	Tese	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional.	Ricardo Alezandre Marangoni	O agir do gestor na perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais
	Dissertação	<b>Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação.</b>	<b>Angela Cardoso Brollo</b>	<b>Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de potencializar a auto(trans)formação no exercício da docência</b>
	Dissertação	Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas.	Silvia Regina Basseto Tolfo	O trabalho escolar e sua dinâmica dentro dos contextos educativos e o mal-estar docente
	Dissertação	Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública.	Márcia Galdino Alves	Gestão participativa e sua relação com a formação continuada dos docentes
	Dissertação	Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Resolução de Problemas e Competências Socioemocionais.	Alexandra Amadio Belli	Competências Socioemocionais e Resolução de Problemas

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(conclusão)

TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD				
ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	TEMÁTICA
2018	Tese	Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: "o que se mostra" da valorização pela formação?	Lisete Funari Dias	Formação de professores em exercício, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), desenvolvido entre 2014 e 2015 pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), e a relação com as práticas pedagógicas dos professores de Ciências da Natureza
	Tese	TESE Autoridade docente no ensino fundamental: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal.	Edna Miranda Ugolini	Autoridade docente
	Dissertação	Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade.	Ana Mayra Samuel da Silva	A formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva
	Dissertação	Gestão escolar: indicadores de boas de boas práticas em escolas privadas no Brasil	Aureo Kerbes	Escola privada e boas práticas de gestão
	Dissertação	<b>Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017).</b>	<b>Thamiris Zanchim Abatti</b>	<b>Estado da Arte acerca das Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação</b>
2019	Tese	Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação.	Flaviane Peloso Molina Freitas	A gestão escolar e sua ação numa perspectiva inclusiva
	Dissertação	Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes.	Marcela Araujo Moraes Ribeiro	Educação transformadora e de qualidade a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural sobre o ser humano e a educação
	Dissertação	<b>O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará.</b>	<b>Neusa Setúbal Monteiro</b>	<b>A gestão e desafios do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará</b>
2020	Tese	A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética.	Flávia Maria de Campos Vivaldi	Formação de professores e dificuldades de convivência
	Dissertação	Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva.	Mariana Picchi Salto	Formação de docente de Biologia e Ciências e educação inclusiva
	Dissertação	As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Frutal-MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço.	Marco Antonio Gaioso de Queiroz	Desafios encontrados pela escola na realização das reuniões de Módulo II como espaço de formação continuada em serviço
	Dissertação	<b>As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.</b>	<b>Danila Di Pietro Zambianco</b>	<b>Competências Socioemocionais na Educação Básica</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações encontradas na BDTD.

As pesquisas identificadas como convergentes ao estudo proposto não abordam em sua maioria a temática do presente trabalho, mas trazem reflexões pertinentes ao mesmo. Na tese “*A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar: o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente*”, de autoria de Simone Deák, desenvolvida em 2015, no âmbito do Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e vinculada à linha de pesquisa intitulada Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, Deák (2015) debruçou o olhar às práticas dos gestores que propiciam a formação continuada de professores focada na escola. Para tanto, reflete sobre o conceito de formação que,

consiste em um processo contínuo de aprendizagem, que envolve a ação do indivíduo sobre si próprio, na busca de desenvolvimento profissional, a ação de formadores, enquanto mediadores e as relações profissionais que se

estabelecem entre os indivíduos de seu grupo de pertença, acompanhando, assim, o indivíduo por toda a vida, propiciando a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem refletir, repensar e transformar a prática profissional cotidiana, realizando mudanças em seu fazer diário. (DEÁK, 2015, p. 31)

Tal processo de formação contínuo pode ampliar ou reduzir-se de acordo com o momento vivido, referindo-se à trajetória de cada sujeito. Contudo, não depende exclusivamente do sujeito, mas dos contextos por ele encontrados que podem estimular intenções de “aperfeiçoamento pessoal e profissional” (DEÁK, 2015, p. 32).

De acordo com Deák (2015), existem três perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores a partir dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009): 1) pelo desenvolvimento de competências e conhecimentos – com caráter mais técnico, 2) a partir de uma nova compreensão sobre si – com perspectiva mais humanista, e 3) por uma mudança ecológica – de âmbito contextualista. Dessas, estabelecendo um paralelo com o presente estudo, evidencia-se a segunda perspectiva, pois, segundo Deák (2015, p. 49), dela infere-se

um processo de desenvolvimento pessoal em que as crenças, pensamentos e atitudes possui papel fundamental [...] a “visão de mundo” está centrada numa “visão de homem” como pessoa integrada, organismo que pensa, sente e responde ao contexto em que está inserido, como processador de informação ou agente racional, como estrutura global em que o nível de ação é mediado pela totalidade da pessoa.

Deák (2015) reforça que o desenvolvimento profissional dos docentes perpassa diferentes enfoques, que aquele não ocorre de modo instantâneo e a necessidade de o contexto favorecer e dinamizar esse desenvolvimento. Em sua tese, utiliza-se de referências como Garcia (1991), Gatti (2002, 2009, 2011), Imbernón (2010, 2009, 2006), Lück (2007, 2009), Nóvoa (2013), Oliveira-Formosinho (2009), Roldão (2007), Tardiff (2000, 2005), dentre outros.

No mesmo período em que Deák desenvolveu sua tese, Andreana Catarina Haas Reichert escreveu uma das dissertações que corroboram ao presente estudo. Intitulada “*Práticas de gestão em escolas públicas estaduais de Porto Alegre: um pacto de equipes*”, elaborada no Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a produção científica fundamentada em Demo (2012), Ferreira (2007), Libâneo (2013), Lück (2000), Paro (2012), entre outros, questiona os conhecimentos, habilidades e atitudes que qualificam a gestão democrática em âmbito escolar. Nesse ínterim, Reichert

(2015) refere-se à gestão escolar que envolve processos administrativos e pedagógicos que se imbricam num objetivo maior, para a promoção da formação integral dos sujeitos.

Segundo Reichert (2015, p. 24),

a gestão é um ramo das ciências humanas, pois trata com grupos de pessoas, procurando manter a sinergia entre elas, a estrutura e os recursos existentes. No caso da gestão escolar, contempla os processos da gestão administrativa, dos recursos materiais, da estrutura física e da gestão de pessoas, professores, alunos e comunidade educativa.

Desta forma, o gestor escolar tem a função de fortalecer “os potenciais humanos da organização” (REICHERT, 2015, p. 24) e com responsabilidade desenvolver os sujeitos do contexto escolar.

Em se tratando da gestão escolar, destaca-se a dissertação “*Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação*”, de Angela Cardoso Brollo, pesquisa essa desenvolvida em 2017 no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, que aborda a construção compartilhada de uma proposta de formação continuada na intenção de potencializar a auto(trans)formação no exercício da docência.

Conforme Brollo (2017, p. 112), a atuação da gestão pode

fortalecer ou não as ações desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja, se defende uma atuação proativa, democrática e compartilhada que contribui para estreitar os laços entre o grupo, potencializando o envolvimento e o comprometimento de todos na qualidade das ações que visam atingir os objetivos educacionais propostos pela escola.

A autora defende a criação de um ambiente para reuniões pedagógicas em que haja a efetiva participação de todos, no qual os professores estejam dispostos a pensarem sobre suas práticas, para que assim seja possível “estabelecer uma unidade no processo de formação continuada configurando-se na auto(trans)formação” (BROLLO, 2017, p. 105). Para tanto, alicerça sua pesquisa em autores como Freire (1981, 1986, 1996, 1997, 2001, 2003), Nóvoa (1991, 2009, 2017), Imbernón (2000, 2010) e Vogt (2012), Henz e Toniolo (2015), Gatti (2000, 2016) e Dourado (2015).



Ainda em consonância com a temática do presente estudo, evidencia-se a dissertação de Thamiris Zanchim Abatti, *“Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)”*, defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tal trabalho objetivou a construção de um Estado da Arte sobre as competências socioemocionais e políticas de avaliação e possíveis relações entre as temáticas e baseou-se em Romanowski; Ens (2006), Soares (1999), Haddad (2002), Brandão (1986), Ferreira (2002), Ramos (2002), entre outros.

Abatti (2018) selecionou dez dissertações, uma tese e quatro artigos científicos a partir da pesquisa sobre as temáticas nas áreas de Educação, Sociologia, Ciências, Psicologia, Economia e Design, dos quais apenas dois, na área de Educação, abordavam a relação entre as temáticas; logo, evidenciou as necessidades de se ter atenção ao panorama e de novos estudos.

A referida autora abordou os conceitos de forma distinta, destacando competência como um conceito amplo aplicável a diferentes disciplinas. Nesse momento trouxe ponderações de autores como, Ramos (2002, p. 118 apud ABATTI, 2018, p. 42-43), quando define competência

como um conjunto complexo e interligado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver os problemas com os quais elas se defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional.

Também, a salientar, a autora apresenta o viés do Instituto Ayrton Senna que considera as competências socioemocionais como uma oportunidade para reconectar o indivíduo ao mundo, ponderando que o desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto para crianças como adultos, melhora a capacidade de controlar emoções, atingir objetivos, demonstrar empatia, tomar decisões de forma responsável, manter relações sociais positivas.

Nesse contexto, para Abatti (2018, p. 49),

torna-se possível que estas competências sejam entendidas como um caminho em que cada ser humano aprenda a lidar com seus próprios sentimentos e reações, sendo estes, considerados tão relevantes a ponto de

se tornar um foco específico que assuma prioridade diante das disciplinas cognitivas e regulamentadas, que de fato poderiam influenciar na caminhada acadêmica de cada indivíduo.

No estado da Arte construído por ela, destaca-se ainda, em muitos momentos, referência à teoria Big Five que avalia cinco dimensões da personalidade humana, bem como, a análise histórica do conceito de competências e abordagens sobre políticas de avaliação, as quais não convergem ao presente estudo.

Outra dissertação que soma ao estudo, foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por Neusa Setúbal Monteiro, em 2019 e intitula-se *“O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará”*. Nela, Monteiro (2019) discorre sobre os desafios ao desenvolvimento das competências socioemocionais dentro do currículo de uma escola de tempo integral, mais especificamente na disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

No estudo de caso, Monteiro (2019) atribui as dificuldades à ausência de planejamento coletivo, escassez de acompanhamento pedagógico, falta de material didático para as aulas e à formação dos professores. Contudo, apesar dos desafios, verifica que as aulas da referida disciplina “exercem um grande impacto na maioria dos jovens, promovendo um novo olhar sobre a escola, como um espaço de reflexão, acolhimento e resolução de conflitos” (MONTEIRO, 2019, p. 49). Assim sendo, propõe formação continuada para professores da disciplina, serviço de apoio psicológico a estes professores, palestras socioemocionais à comunidade escolar, construção de um documento-referência para aquisição de material para o componente curricular e adaptação do horário escolar para propiciar o planejamento coletivo e o acompanhamento pedagógico, como sugestões para ajudar a escola no desenvolvimento de ações pedagógicas que veiculem uma prática eficaz e promissora aos discentes.

Nesse mesmo contexto, salienta-se a dissertação *“As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral”*, de Daniela Di Pietro Zambianco, escrita em 2020 e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no qual a autora analisa

programas promotores de competências socioemocionais. No texto, Zambianco (2020) destaca a aprendizagem socioemocional como o processo pelo qual os sujeitos aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para entender e gerenciar emoções, determinar e alcançar objetivos, sentir e mostrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos positivos, bem como, tomar decisões responsáveis. Além disso, discorre sobre programas como CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, sobre a avaliação SENNA - *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*, sobre os cinco grandes fatores *Big Five*, entre outros.

Com base nas reflexões pertinentes a este estudo, apresentadas a partir das dissertações e teses convergentes elencadas pela pesquisa de inserção temática, evidencia-se que poucos foram os trabalhos efetivados entre 2015 e 2021 que são congruentes ao presente estudo, e que, dentre a pesquisa realizada, nenhum possui o mesmo enfoque sobre a temática. Portanto, destaca-se a relevância do estudo e a necessidade de seguir navegando por mares desconhecidos, tendo encontros e desencontros, a fim de construir novos conhecimentos sobre gestão escolar e competências socioemocionais.

### 3 A NAVEGAR PELO MUNDO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mesmo que a rota da minha vida me conduza a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo.

(José Saramago)

É momento de navegar e percorrer o mundo na construção de conhecimentos. Atracar em portos desconhecidos e também conhecidos, estabelecer conexões, significar e ressignificar saberes para qualificar a ação educativa promovida e o estudo proposto. Percorrer os caminhos do mundo proporciona novos olhares capazes de dar voz àquilo que move a mente e o coração, assim se constrói a fundamentação teórica acerca da temática deste estudo, a qual perpassa a gestão em educação - em especial a gestão escolar -, o estudo das competências - com enfoque nas socioemocionais – e a formação docente.

#### 3.1 GESTÃO EM EDUCAÇÃO

O conceito de gestão está conectado ao ato de administrar, mas se ampliou com os movimentos do mundo contemporâneo e a necessidade de um olhar mais direcionado às pessoas. Etimologicamente, a palavra gestão advém, segundo Cury (2002, p. 164), do verbo latino “*gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”, refere-se ao “ato que traz, em si e dentro de si, algo novo” (CURY, 2002, P. 64).

O ato de gestar implica tomar decisões, organizar, direcionar nos âmbitos administrativo e de recursos humanos. Nesse contexto, Ferreira (2007, p. 36) vai além e afirma que se relaciona “com a atividade de impulsionar uma organização e atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram”.

Para Santos Filho (1998 apud OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018), a gestão não deve ser tratada simplesmente como administração quando se refere à educação, pois presume uma concepção técnica e hierarquizada, com viés autoritário, opondo-se ao contexto de compartilhamento e participação coletiva previsto no âmbito

escolar. Contudo, Paro (2012) entende que a administração deve ser concebida com a gestão, evidenciando concepção distinta sobre o termo.

Mesmo com diferentes compreensões quanto à conexão entre os termos administrar e gestar, os autores supracitados convergem no que tange a gestão como vinculada ao recurso do homem (PARO, 2012), à promoção humana (FERREIRA, 2007), ou seja, a gestão refere-se ao fazer voltado ao coletivo que envolve a gestão de pessoas.

Em sentido análogo, Santarém (2016, p. 133) refere-se a uma empresa maior do que a atividade econômica, “é, antes de tudo, uma atividade dirigida por pessoas a serviço da sociedade. Portanto, o seu fim não está em si mesma, o que exige um caráter humano nas organizações”. Tal caráter, é evidenciado de modo enfático nas organizações escolares, estendendo-se assim à gestão no âmbito educacional.

### **3.1.1 Gestão Educacional**

A gestão proporciona um olhar às organizações voltado ao coletivo, buscando maior eficácia do conjunto e sua relação com as partes. Sua aceitação no contexto educacional dá-se a partir da década de 1990, quando passa a integrar o “discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas” (LÜCK, 2011, p. 33).

O olhar global à educação pressupõe uma gestão consistente que vincula os processos de gestão dos sistemas de ensino e a escola propriamente dita, âmbitos da gestão educacional. Esta, busca “romper com o modelo de gestão “mecânica” da educação que é centrado nos gestores” (MARGON, 2015, p. 24). Segundo Lück (2011, p. 35-36),

gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas.

A gestão educacional é ampla em sua atuação e engloba dimensões técnicas e políticas que se articulam entre si. Em seus âmbitos macro – sistemas - e micro – escolas, busca maior aproximação e horizontalização (LÜCK, 2011) dos processos e decisões de modo a convergir planejamento e ação e teoria e prática; o que se estende às relações entre sociedade e o sistema de ensino e a escola de modo geral.

Destarte, a gestão educacional perpassa e conecta todas as esferas da educação numa visão organizada do conjunto, caracterizando-se pela descentralização da autoridade e por um processo contínuo e global de coordenação e horizontalização dinâmico da ação coletiva. Tal conjuntura evidencia o compromisso com “os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência” (LÜCK, 2011, p. 36), bem como, a associação a outras ideias holísticas e dinâmicas em educação, a exemplo, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa e organização do ensino em ciclos.

A gestão educacional abarca as iniciativas governamentais referentes à educação e dá substância às políticas educativas (VIEIRA, 2007). Nesse sentido, de acordo com Lück (2011, 55, grifo nosso), visa

a interatividade social [...], a democratização da definição de políticas educacionais e do processo de determinação dos destinos da escola e da evolução do seu projeto pedagógico, a compreensão da questão dinâmica [...] das relações interpessoais na organização educacional.

A dinamicidade das relações e a democratização dos processos educacionais requerem a gestão educacional eficaz que compreende os avanços das organizações - em âmbitos macro e micro - como resultante, em primeira instância, de processos sociais, transformações culturais, sinergia e competência, considerando que as pessoas significam e determinam a utilização dos recursos.

Lück (2011, p. 111-112) sintetiza gestão educacional como

processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para o ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência. A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos.

A gestão educacional envolve todas as instâncias da educação e suas conexões, desde as políticas públicas às práticas gestoras dentro da escola, tendo

como sua razão de existir “a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63). Assim sendo, a gestão educacional cria condições para que o âmbito micro desenvolva-se em diferentes contextos a partir do olhar do macro sobre o micro. Por seu caráter abrangente, atua como “atividade meio” (MARGON, 2015, p. 25), que viabiliza o alcance dos objetivos da gestão focada nos processos que ocorrem na escola, entendida como gestão escolar. Conforme relação estabelecida, Vieira (2007, p. 63) afirma que “pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar”, o que demonstra a interdependência e a articulação mútua das referidas gestões nas atividades da dimensão do sistema educacional como um todo.

### **3.1.2 Gestão Escolar**

A gestão eficaz dos processos concernentes às instituições de ensino é peremptória à qualidade e ao sucesso do fazer educativo. Cuidar e zelar “pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem” (VIEIRA, 2007, p. 62), com olhar atento a cada um dos envolvidos nesse processo, é incumbência da gestão escolar.

Conforme Lück (2008, p. 15-16),

a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constitui-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizado dos alunos. A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados.

A gestão escolar volta-se, através das relações, à garantia de aprendizagens dos alunos sobre si e sobre o mundo, pois a educação é “processo humano de relacionamento interpessoal” (LÜCK, 2009, p. 82) e centra-se no ensino integral de qualidade, sendo dependente das pessoas envolvidas em sua ação. Assim, a gestão

escolar cuida de todos os envolvidos nos processos educativos. Segundo Lück (2009, p. 82),

Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola.

A gestão dessa rede de relações formada pelas pessoas que trabalham na escola atua na promoção do talento humano, construção de conhecimento, promoção de competências, projetos e melhorias, desenvolvendo as inteligências social e emocional (LÜCK, 2008). Ainda, a motivação, o comprometimento, o trabalho em equipe, a comunicação e o relacionamento interpessoal humano e educativo são elementos fundamentais da gestão de pessoas (LÜCK, 2009), e o desenvolvimento destes contribui para o comportamento ético e responsável dos colaboradores (CHIAVENATO, 2010).

Neste ponto, é evidente que a motivação, o empenho e a autonomia dos colaboradores para permanecer como parte da equipe são primordiais para o sucesso das organizações. Conforme Prahalad in Nayar (2011, prefácio),

a base de recursos de uma organização reside cada vez mais no talento e na criatividade de seus empregados. As empresas baseadas no conhecimento, de modo especial, dependem de equipes e indivíduos motivados, ávidos para assumir uma tarefa desafiadora após a outra e para agir como guardiões do conhecimento tácito da organização.

As empresas necessitam líderes focados em melhores resultados e isso está intrinsecamente relacionado aos colaboradores. Segundo Goleman (2014, p. 227), melhores resultados serão atingidos no longo prazo,

quando os líderes pararem de simplesmente dizer às pessoas o que elas devem fazer ou de fazer as coisas eles mesmos, e passarem a ter um outro foco: a motivação em ajudar as outras pessoas a serem bem-sucedidas também.

Para isso, é importante que haja um movimento reflexivo na escola e que o mesmo seja institucionalizado. Se faz necessária uma reflexividade comunitária para que o pensar signifique e seja compartilhado a partir das diferenças e da busca da



transcendentalidade para o âmbito da dignidade humana, e não só para a escola em si.

Essa responsabilidade social e humanitária evidencia uma escola como organismo vivo, num constante movimento de desenvolvimento e aprendizagem, que percebe a própria vida. Tal percepção permite mudanças e inovações, analisar o que funciona e o que deve ser abandonado e reconstruído, mantendo presente a função da escola na sociedade.

A escola ao se questionar move o seu desenvolvimento institucional. Para Alarcão (2001), a escola reflexiva pensa a si própria e acerca de sua missão social, num permanente processo avaliativo e formativo; é autogerida, acredita nos seus colaboradores e contextualiza-se na comunidade em que está inserida, sem esquecer a contribuição dos alunos e pais, os quais também se envolvem nos processos reflexivos, aprendentes e qualificantes da instituição.

Para edificar esta escola, a qual se encontra em constante construção, é necessário que o gestor realize a escuta sensível de todos aqueles ligados à escola, que amplie sua visão periférica observando o todo e suas particularidades, que olhe atentamente ao conjunto da escola, estabelecendo redes de relações dentro e fora da mesma.

Além disso, é de suma importância que o gestor construa diálogos, seja capaz de liderar e motivar pessoas assegurando a participação democrática, vislumbrando a escola como social. Conforme Goleman (2014, p. 228), líderes assim orientam e aconselham e,

em termos práticos, isso significa:

- Ouvir atentamente e articular uma visão autêntica do rumo geral que energize os outros, ao mesmo tempo que esclarece quais são as suas expectativas.
- Fazer *coaching* com base no que a pessoa diz querer da vida, da carreira e do emprego atual.
- Prestar atenção aos sentimentos e necessidades das pessoas, e demonstrar preocupação.
- Dar ouvidos a conselhos e experiências; ser colaborativo e tomar decisões por consenso quando apropriado.
- Celebrar vitórias, rir, sabendo que se divertir não é perda de tempo, mas uma maneira de construir capital emocional.

O pleno funcionamento da escola depende da boa gestão de seus colaboradores, os quais, em especial os docentes, dão vida à escola e são essenciais à organização. O desenvolvimento de competências profissionais básicas, conforme

Godim; Morais; Brantes (2014), depende das competências socioemocionais, pois estas fortalecem a autoestima e a autoimagem, ampliando a percepção do ambiente e possibilitando ações condizentes com o esperado, promovendo maior rendimento e menos estresse no trabalho, criando um clima agradável e saudável ao exercício profissional.

Assim, é importante que a gestão esteja atenta aos envolvidos no processo de aprendizagem, em especial, aos docentes, responsáveis diretos pelos processos educativos. A ação deles resulta no sucesso da escola e, sendo estes emocional e socialmente competentes, facilmente dar-se-ão as aprendizagens dos educandos.

Conforme Santarém (2016, p. 133), “a existência humana dependerá da capacidade de nos compreendermos dentro de uma grande teia” e da mesma forma, a gestão escolar deve compreender-se parte de um todo a ser gerido. E para tal, a gestão escolar é desafiada a projetar uma escola em que saberes circulem, constituem-se, formam e transformam-se, considerando diversos aspectos constitutivos do indivíduo, seja ele parte do corpo discente, docente ou outro sujeito da comunidade escolar. Para isso, o gestor precisa estar atento concomitantemente às individualidades dos sujeitos, tanto cognitivas, afetivas, culturais e sociais, como ao coletivo.

### **3.1.3 Gestão Pedagógica**

Projetar uma escola em que saberes circulem, constituem, formam e transformam-se também é responsabilidade de outra dimensão da gestão educacional que atua dentro do âmbito da gestão escolar: a gestão pedagógica. Esta, tem seu foco no processo educativo, especificamente na formação e aprendizagem dos discentes. Segundo Lück (2009, p. 94),

constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco.

Tal dimensão atua na organização, coordenação, liderança e avaliação do processo educativo para contribuir ao “desenvolvimento humano engendrando

saberes diferenciados, promovendo a inteligência emocional e espiritual, atitude crítica e os anseios pela justiça, além das habilidades técnicas” (SANTARÉM, 2016, p. 84), e, assim, visa o reconhecimento da integralidade dos sujeitos através de práticas educativas intencionais (KIJAK, 2017) e eficazes que dialogam com o contexto dos discentes.

Nesse ponto, destaca-se a coletividade e a valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, em especial dos docentes. Esses, ao compreenderem e assumirem sua responsabilidade mediante os processos, sintonizam-se, com o objetivo comum de prover melhor aproveitamento dos discentes, com competência e olhar atento às aprendizagens, tornando a ação educativa exitosa. Isto, pois, conforme Lück (2009, p. 94),

uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

Assim sendo, cabe ao gestor orientar a organização social e articular os processos vinculados à gestão pedagógica, tais como, a atualização dos processos pedagógicos, a contextualização dos conteúdos, o êxito dos métodos, o uso das tecnologias, a coesão do currículo, dentre outros (LÜCK, 2009), os quais precisam ser refletidos constantemente, dado o caráter processual da educação. A ação do gestor nessa diversidade de aspectos da gestão pedagógica conta com a colaboração da equipe pedagógica, no sentido de qualificar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos docentes, fomentando as aprendizagens e a formação dos discentes, foco da gestão pedagógica.

### 3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O discurso sobre competências está presente no contexto educacional, como também nas empresas e em toda a sociedade. O termo, em educação, prevê a superação de um ensino calcado na memorização de conteúdos, novas perspectivas na formação do discente e do docente e na relação entre os mesmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua competência 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. (BRASIL, 2018, p. 8)

Tal conceito embasa a discussão pedagógica e social ao estabelecimento das finalidades gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos últimos anos. Orienta, a partir da BNCC, que as decisões pedagógicas objetivem o desenvolvimento de competências através da definição do que os discentes devem “saber” e do que devem “saber fazer”, no que tange a constituição e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, fortalecendo “ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13).

De acordo com Antunes (2010, p. 18), a competência confere ao discente a capacidade de enfrentar “desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes aprendidas na sala de aula”. Ampliando, Ropé; Tanguy (1997, p. 26) implicam que as competências

não são só as práticas de transmissão na escola, mas toda a atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados.

As competências, para além do âmbito escolar, abarcam complexos saberes desenvolvidos pelos sujeitos em distintas esferas vivenciais e experienciais, conectando-os para a resolução de problemas “de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional” (RAMOS, 2002, p. 118 apud ABATTI, 2018, p. 43).

Zabala; Arnau (2010, p. 11) definem competência como “intervenção eficaz dos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. As competências não são saberes estanques, mas “uma forma de articulação de saberes que permite a ação adequada” (ZAMBIANCO, 2020, p. 153).

Assim sendo, as competências permitem ao ser humano situar-se e operar numa realidade que demanda proatividade, desenvolvimento de habilidades complexas, acúmulo de conhecimento e estabelecimento de clima de confiança e

colaboração em diversos ambientes, consubstanciando seu aprimoramento contínuo. Implicam no desenvolvimento e na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, além da seleção, da reorganização e da apropriação desses elementos, que permitem ao sujeito não só compreender e intervir sobre a realidade, mas também adaptar seu modo de agir conforme suas circunstâncias.

Dentre as competências, Santos (2016, p. xii) evidencia duas vertentes: as relacionadas às disciplinas curriculares e as “chamadas de habilidades socioemocionais, de natureza afetiva e comportamental”. O desenvolvimento da segunda, conforme Abatti (2018, p. 49), pode ser compreendido “como um caminho em que cada ser humano aprenda a lidar com seus próprios sentimentos e reações”, visão que torna o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes ao caminhar de cada sujeito, bem como, à ação educacional edificada nas relações entre os sujeitos.

A educação se constrói na relação docente x discente, na qual a “dimensão pessoal não pode deixar de estar presente e onde se procura diminuir a distância entre o conhecimento de ambas as partes” (VIANA-CAETANO, 2011, p. 126). Nesse sentido, o docente ensina por suas ações, inações e pelo que sente, mais do que pelo conteúdo propriamente dito (VAELLO ORTS, 2015). E, sendo assim, a gestão das emoções pode melhorar julgamentos e insights criativos, favorecendo processos cognitivos conscientes, potencializando a responsabilidade, liberdade e solidariedade de cada um, o que influencia o tipo de pessoa que a criança vai se tornar (VALE, 2009).

Damásio (2017) afirma que não existe ser quando há ausência de sentimentos. Estes, acompanham as imagens da mente e são essenciais “para dar energia ao processo intelectual e criador [...] sendo sustentáculos indispensáveis do processo da vida” (p. 148, grifo nosso).

Nesse sentido, Goleman (2011) corrobora atribuindo igual ou maior valor à emoção em relação à razão na resolução de questões. São as emoções que orientam as decisões e são, “em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida” (p. 34).

Sentimentos e emoções estão ligados aos pensamentos e às ações. Por isso, Goleman (2011, p. 59-60) aponta que

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes — e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas — não é apenas o QI, mas a inteligência emocional também conta. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. Em geral, a complementaridade de sistema límbico e neocórtex, amígdala e lobos pré-frontais significa que cada um é um parceiro integral na vida mental. Quando esses parceiros interagem bem, a inteligência emocional aumenta — e também a capacidade intelectual.

Em consonância, se interligam sentimentos, pensamentos, inteligência e criatividade. Os sentimentos melhoram a “homeostasia geral” (DAMÁSIO, 2011, p. 196) e tornam o ser melhor e mais responsável por si e pelos outros; são “companheiros naturais e abundantes das imagens contidas no componente manifesto da consciência” (DAMÁSIO, 2011, p. 213).

Conforme Goleman (2011), é importante que haja um equilíbrio harmônico entre cabeça e coração, pois a mente racional e as faculdades emocionais capacitam o pensamento, e o desequilíbrio pode gerar ações derivadas de emoções exacerbadas e impulsivas ou de racionalidade exagerada e sem empatia.

Na medida em que nossas emoções atrapalham ou aumentam nossa capacidade de pensar e fazer planos, de seguir treinando para alcançar uma meta distante, solucionar problemas e coisas assim, elas definem os limites de nosso poder de usar nossas capacidades mentais inatas, e assim determinam como nos saímos na vida. E na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos — ou mesmo por um grau ideal de ansiedade —, esses sentimentos nos levam ao êxito. É nesse sentido que a inteligência emocional é uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas. (GOLEMAN, 2011, p.116)

Desse modo, segundo Goleman (2011), o desenvolvimento emocional é necessário para que a competência do lobo pré-frontal, ligada à memória funcional, seja mantida para a realização das ações, evitando reações emocionais descontroladas. A inteligência emocional, confere ao ser motivação, persistência, controle aos impulsos, esperança, empatia e clareza nos pensamentos.

O equilíbrio entre mente e emoção também é importante para as competências sociais. Isto se justifica no instante em que ações desequilibradas podem interferir no relacionamento com outros, visto que relações saudáveis pressupõem autocontrole e empatia. Essas competências, de acordo com Goleman (2011, p. 152),

amadurecem as “aptidões pessoais”. São competências sociais eficazes na relação com os outros; aqui, as deficiências conduzem à inépcia no mundo social ou a repetidos desastres. Na verdade, é precisamente a falta dessas aptidões que pode fazer com que, mesmo aqueles que são considerados brilhantes do ponto de vista intelectual, naufraguem em seus relacionamentos, pareçam arrogantes, nocivos ou insensíveis. Essas aptidões sociais nos permitem moldar um relacionamento, mobilizar e inspirar os outros, vicejar em relações íntimas, convencer e influenciar, deixar os outros à vontade.

Somado a isto, o desenvolvimento de competências sociais impacta no ambiente de trabalho ao promover o respeito e a sintonia e ao veicular grandes transformações nas organizações, pois possibilita “poder externar reclamações sob a forma de críticas construtivas, criar uma atmosfera em que a diversidade não se constitua numa fonte de discórdia e onde o trabalho em equipe seja eficaz” (GOLEMAN, 2011, p. 192). Tudo isso vai ao encontro das necessidades do mundo globalizado, em que as aptidões interpessoais são virtudes para o futuro das organizações.

Ademais, Goleman (2011, p. 207) aponta que

à medida que serviços baseados no conhecimento e no capital intelectual se tornam mais fundamentais para as empresas, melhorar a maneira como as pessoas trabalham em equipe será uma grande forma de influenciar o capital intelectual, o que faz uma crítica diferença competitiva. Para prosperar, senão para sobreviver, as empresas deveriam desenvolver sua inteligência emocional coletiva.

No entanto, a inteligência emocional coletiva pressupõe o desenvolvimento da individual e, para tanto, é relevante a aquisição de aptidões relacionadas às competências sociais e emocionais, as quais influenciam no sucesso em âmbito pessoal e profissional, bem como, individual e coletivo.

Em se tratando das competências sociais e emocionais, é relevante conceituá-las a fim de ampliar a compreensão sobre as mesmas. Segundo Jones et al. (2017, p. 12), competências socioemocionais são um “conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter necessárias para ter êxito” nos âmbitos escolar, profissional, nos relacionamentos e cidadania. São capacidades individuais que podem se revelar em “padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, através de experiências de aprendizagens formais e informais, conforme a OCDE” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 35).

Nesse sentido, a BNCC assegura o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais se entrelaçam às dez competências gerais básicas e às aprendizagens essenciais para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores (BRASIL, 2018).

Vaello Orts (2015), aponta cinco razões para que o docente desenvolva competências socioemocionais:

- 1) São instrumento de poder e de influência social;
- 2) São instrumentos que viabilizam êxito nos estudos e trabalho através de, por exemplo, esforço, resiliência e autocontrole;
- 3) São instrumentos que promovem, a partir da aceitação e do respeito, a sensação de bem-estar;
- 4) São instrumentos que possibilitam a leitura e adaptação em diferentes cenários;
- 5) São instrumentos que protegem a autoestima e o equilíbrio emocional.

Dentre as competências socioemocionais, Vaello Orts (2015) destaca as intrapessoais, interpessoais e as relacionadas ao currículo. As intrapessoais referem-se à relação consigo mesmo, ao autoconhecimento, autocontrole, autoestima, automotivação, resiliência. Já as interpessoais, às relações com os outros, à comunicação, assertividade, empatia, gestão de conflitos, persuasão e capacidade de negociação.

Para trabalhar estas competências é necessário compreender o comportamento humano, no seu agir e no seu sentir (TORRES, 2014). E, para tanto, se destaca o conceito de Inteligência Emocional de Goleman (2007, p. 54), como

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações: de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.

A inteligência emocional, de acordo com o mesmo autor, veicula ao sujeito motivação, persistência, autocontrole, esperança, empatia e clareza nos pensamentos, o que é fundamental às competências socioemocionais necessárias a relações saudáveis dentro e fora da escola, sendo prerrogativa à educação socioemocional a todos os contextos educacionais.

Para Santarém (2016, p. 21),



somente pessoas plenas e conscientes de si, de seus valores e de seus papéis no mundo podem contribuir para a melhoria das relações na sociedade e nas organizações a fim de obterem resultados mais significativos e promoverem o bem comum.

Destarte, as competências socioemocionais, as quais podem ser ensinadas com as competências cognitivas (SCHORN, 2018), são capazes de serem desenvolvidas ou aprimoradas ao longo da vida e são fundamentais ao sucesso profissional e pessoal.

### 3.2.1 Cinco Grandes Fatores da Personalidade

O modelo taxonômico dos cinco grandes fatores da personalidade, *Big Five*, “originou-se a partir de amplas análises sobre os adjetivos usados para descrever a personalidade, bem como a partir da utilização de análises fatoriais de vários testes e instrumentos de medida” (ANDRADE, 2008, p. 17). A personalidade refere-se aos padrões comportamentais dos indivíduos (SILVA; NAKANO, 2011) e alguns autores sugerem que ela possui uma base biológica.

Segundo Silva e Nakano (2011, p. 52),

Os traços de personalidade podem ser usados para resumir, prever e explicar a conduta de um indivíduo, de forma a indicar que a explicação para o comportamento da pessoa será encontrada nela, e não na situação, sugerindo, assim, algum tipo de processo ou mecanismo interno que produza o comportamento.

No entanto, os comportamentos estáveis podem variar de acordo com as interações com os outros e com o meio (SILVA; NAKANO, 2011). Para Andrade (2008), os comportamentos refletem também o autoconceito do indivíduo.

O modelo *Big Five* classifica a personalidade em cinco grandes fatores, determinados por Andrade (2008) como:

- Abertura (*Openness to Experience*): refere-se à abertura ao novo, ao diferente, à complexidade;
- Conscienciosidade (*Conscientiousness*): caracteriza-se pelo comportamento objetivo e facilita o cumprimento de deveres;
- Extroversão (*Extraversion*): relaciona-se à energia, intensidade e dominância;

- Amabilidade (*Agreeableness*): refere-se ao olhar para o outro e suas relações;
- Neuroticismo (*Neuroticism*): condiz com instabilidade emocional.

Tais fatores são analisados mediante a realização do inventário dos cinco grandes fatores da personalidade constituído

por 44 itens, estruturados em sentenças simples e respondidos em uma escala de respostas *Likert* de cinco pontos. A escala possui os seguintes extremos: 1 = “Discordo totalmente” e 5 = “Concordo totalmente”. (ANDRADE, 2008, p. 69)

Segundo Andrade (2008), cada item refere-se a determinado fator, evidenciado no Quadro 3.

Quadro 3: Relação itens e fatores da personalidade, conforme Andrade (2008)

RELAÇÃO ITENS E FATORES DA PERSONALIDADE, CONFORME ANDRADE (2008)	
ITENS	FATORES
09, 11, 13, 24, 25, 33, 35, 39, 43, 44	Abertura
04, 06, 17, 19, 20, 22, 31, 32, 38	Conscienciosidade
01, 05, 12, 16, 26, 29, 37, 42	Extroversão
02, 03, 08, 15, 18, 27, 28, 30, 40	Amabilidade
07, 10, 14, 21, 23, 34, 36, 41	Neuroticismo

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Andrade (2008).

Os fatores podem ser classificados como na figura que segue, em que são apresentadas características de indivíduos com altos e baixos índices em cada fator (ANDRADE, 2008).

Figura 1: Os cinco grandes fatores de traços e escalas ilustrativas

Características do indivíduo que apresenta um resultado alto	Escala de traços	Características do indivíduo que apresenta um resultado baixo
Preocupado, nervoso, emotivo, inseguro, inadequado, hipocondríaco.	NEUROTICISMO (N) Avalia ajustamento <i>versus</i> instabilidade emocional. Identifica indivíduos propensos a perturbações.	Calmos, descontraindo, não emotivo, forte, seguro, auto-satisfeito.
Sociável, ativo, falante, orientado para as pessoas, otimista, divertido, afetuoso.	EXTROVERSÃO (E) Avalia a quantidade e intensidade de interações interpessoais; nível de atividade; necessidade de estimulação; e capacidade de se alegrar.	Reservado, sóbrio, contraído, indiferente, orientado para tarefas, desinteressado, quieto.
Curioso, interesses amplos, criativo, original, imaginativo, não-tradicional.	ABERTURA (O) Avalia a atividade proativa e a apreciação da experiência por si só; tolerância e exploração do que não é familiar.	Convencional, sensato, interesses limitados, não-artístico, não-analítico.
Generoso, bondoso, confiante, prestativo, clemente, crédulo, honesto.	AMABILIDADE (A) Avalia a qualidade da orientação interpessoal do indivíduo ao longo de um contínuo da compaixão ao antagonismo em pensamentos, sentimentos e ações.	Cínico, rude, desconfiado, não-cooperador, vingativo, inescrupuloso, irritável, manipulador.
Organizado, confiável, trabalhador, autodisciplinado, pontual, escrupuloso, asseado, ambicioso, perseverante.	CONSCIENCIOSIDADE (C) Avalia o grau de organização, persistência e motivação do indivíduo no comportamento dirigido para os objetivos. Compara pessoas confiáveis e obstinadas com aquelas que são apáticas e descuidadas.	Sem objetivos, não-confiável, preguiçoso, descuidado, negligente, relaxado, fraco, hedonístico.

Fonte: Pervin e John (2004, p. 213) *apud* Andrade (2008, p. 19).

A utilização do modelo Big Five, de acordo com Andrade (2008), permite o conhecimento dos indivíduos e seus comportamentos estáveis, possibilitando a criação de estratégias de treinamento no que tange a gestão de pessoas. Além disso,

medidas de personalidade são associadas com felicidade, saúde física e mental, espiritualidade e identidade. Também foram verificadas associações com qualidade nas relações entre pares, família e par romântico, além de escolha ocupacional, satisfação e desempenho. Outras correlações foram evidenciadas com envolvimento na comunidade, atividade criminal e ideologia política. (ANDRADE, 2008, p. 22)

Logo, o inventário dos cinco grandes fatores da personalidade constitui-se como fonte de pesquisa confiável através do qual se pode inferir dados para diferentes focos de pesquisa, tais como, bem-estar, desempenho no trabalho e competências socioemocionais.

### 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A educação é um processo coletivo, contínuo, em constantes transformações, feito por pessoas. Os docentes, imbuídos neste processo, buscam qualificar cada vez mais as práticas efetivadas e, para tal objetivo, a formação docente torna-se importante instrumento.

Conforme Imbernón (2010), a formação docente é uma aprendizagem constante do fazer educativo calcada no contexto e suas transformações, constituindo-se como processo dinâmico que supera componentes técnicos e operacionais. Sua configuração atenta ao coletivo, às situações de enfrentamento diárias em âmbito escolar, às inovações propostas em educação, visando promover as aprendizagens dos discentes.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 28, tradução nossa),

a formação de professores é um campo de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, dentro da didática e da organização escolar, estuda os processos nos quais os professores – em formação ou exercício – se questionam individualmente ou em grupo, sobre experiências de aprendizagens, e através desse adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposição, lhes permitindo intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dadas tais concepções, infere-se a formação docente como instrumento para qualificar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as aprendizagens discentes a partir da reflexão “crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 44), pois pensar as práticas de hoje e de ontem conduzem à melhoria da próxima prática. Corroborando, NÓVOA (1992, p. 25), defende que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação docente propicia a reflexão, visando o desenvolvimento de novos saberes para ressignificar a identidade docente calcada em princípios éticos, críticos e reflexivos, para a construção e desconstrução de paradigmas discentes. Sua efetivação pode configurar uma nova “profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24). Assim sendo, é decisiva no processo de qualificação da educação que carrega a tarefa histórica de mudar o mundo (FREIRE, 1996).

Brollo (2017, p. 73, grifo nosso) destaca

a necessidade de um olhar sobre o todo, da superação da visão fragmentada, da construção do conhecimento, da atuação dos indivíduos de forma efetiva e participante, onde estes são agentes nessa construção. [...] a atuação dos professores precisa estar articulada aos novos desafios propostos à educação, que enquanto prática social precisa buscar a construção de uma sociedade com modelos mais justos para todos. Este é o desafio constante.

A formação docente exitosa qualifica escolas e alicerça docentes e discentes mais competentes e humanos, capazes de relacionar-se ativamente com o mundo. É elemento de desenvolvimento de uma cultura profissional e aprimora a formação dos discentes e do sistema educacional, bem como, traz benefícios à formação pessoal e profissional do docente (IMBERNÓN, 2010). Assim sendo, é indispensável à ação educativa.

### 3.3.1 Formação Continuada

Como qualquer outro profissional, também o professor precisa estar preparado e atualizado para exercer sua atividade. Considerando a ideia promovida por Tardif (2002), que o docente se desenvolve constantemente no decorrer de sua carreira, o papel da formação continuada se torna ainda mais importante.

Segundo Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”, a qual é fundamental àqueles que atuam na educação.

Muitas instituições de ensino creem que o acesso a palestras, seminários, congresso e cursos é suficiente para qualificar e atualizar o docente diante das constantes mudanças e exigências impostas a ele. No entanto, todas essas iniciativas de formação podem ser ineficazes se não estiverem relacionadas com a prática.

Para Vasconcelos (2002) uma importante ferramenta de formação continuada é a reflexão que se faz tendo a prática como referência. Não se trata de ver a prática pela prática, mas de verificar seu embasamento e sua efetividade diante dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma das alternativas para a execução de uma formação continuada que esteja diretamente relacionada à prática é o compartilhamento de experiências educacionais. Para Imbernón (2010), esse tipo de iniciativa supera o individualismo e o isolamento docente, considerado um dos grandes males da profissão. Além disso, existem diversas experiências inovadoras que “nascem, reproduzem-se e morrem com o professor” (IMBERNÓN, 2010, p. 67). Muitas delas poderiam ser replicadas e adaptadas em diferentes realidades e, dessa forma, serem soluções para diversos problemas.

Goldmeyer (2008) chama a atenção para a importância dos momentos de compartilhamento de experiências. Para ela, eles são importantes espaços de reflexão, discussão e surgimento de novas ideias. Caracterizam-se como espaços de comunhão, implicando a criação de laços, o respeito ao outro, a sua valorização e a solidariedade.

Além da discussão e da reflexão pertinentes à teoria e à prática docente, esses encontros proporcionam o conhecimento de novas práticas pedagógicas, sem

esquecer “os tesouros da [...] caminhada histórica na educação” (GOLDMEYER, 2008, p. 211, grifo nosso).

Nesse sentido, Schorn (2018) destaca que a educação integral pensada hoje só pode ser efetivada ao se considerar a formação dos docentes, sendo a formação continuada essencial para a promoção das aprendizagens. A formação visa aprender a aprender cooperando uns com os outros, conhecendo os processos de aprendizagem e valorizando os saberes individuais e os relacionais, mas sem ser refém das relações; educar para o desconhecido, superando aquilo a que se foi condicionado. E atrelado a isso, perceber a existência além dela própria, reconhecendo a unidade na diversidade de modo a horizontalizar saberes, pois, conforme Santarém (2016, p. 19), “um olhar da sociedade sobre si mesma como grupo depende de um olhar de cada ser humano sobre si mesmo como indivíduo”.

Pensar sobre si mesmo em âmbito individual e coletivo, sobre sua prática como gestor ou docente e sobre a coletividade, é condição *sinequanom* para o sucesso de uma escola. Quando o docente reflete acerca de sua prática, da correspondência e da aprendizagem dos alunos, inicia-se um movimento reflexivo que pode envolver o coletivo institucional.

Para tanto, segundo Bolzan (2020, p. 82), as reuniões pedagógicas tornam-se espaço de discussão para “a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e como esse conhecimento se constitui no grupo e pelo grupo”.

A formação dos docentes, de acordo com Schorn (2018), pressupõe valorização e investimento sobre uma formação específica, a qual deve ser pautada na intersecção de conteúdos desenvolvidos cognitivamente ou emocionalmente, devendo estes ocorrerem de forma integral, com igual alcance e aceitação. Para Imbernón (2010) a formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os docentes melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos discentes.

A formação cognitiva, afetiva e comportamental auxilia no desenvolvimento pessoal dos docentes e é através do relacionamento interpessoal que a aprendizagem atinge seu caráter educacional, “induz o aluno a tornar pessoal o processo de aprender e a desenvolver competências humanas” (LÜCK, 2014, p. 42).

Portanto, a formação continuada constitui-se como processo permanente de aprimoramento dos saberes individuais e coletivos necessários às aprendizagens,

“favorecendo a consolidação dos processos cognitivos” (BOLZAN, 2020, p. 20) de docentes e discentes.

### 3.3.2 Formação Continuada em Serviço

Aprimorar os saberes docentes por meio da formação continuada constitui-se como meio de qualificar a prática pedagógica, a qual congrega distintos saberes em sua efetivação. A formação continuada em serviço busca desenvolver tais saberes construindo e reconstruindo o fazer educativo, considerando a singularidade na pluralidade, a teoria e a prática sobre esse fazer.

Os saberes docentes são plurais, tendo em vista que são construídos mediante história de vida dos sujeitos e de suas formações profissionais, e mostram-se fundamentais à qualificação da prática docente, dando-se “na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a escola tem relevante papel. Segundo Silva (2020, p. 102),

quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor dentro da escola, partindo da sua própria experiência, mais condições e elementos ele terá para aprofundar e qualificar a sua prática, esse movimento permitirá um processo de reflexão, ação, teoria e prática.

A reflexão sobre a prática está imbricada de teoria, implícita ou explícita, a qual a fundamenta (IMBERNÓN, 2010). Refletir a partir de compartilhamentos e encontros, também edifica a escola como espaço de formação em que docentes consolidam experiências, sustentando as (trans)formações das ações educativas e o sentimento de pertença ao grupo. Ademais, o trabalho colaborativo para o desenvolvimento de um projeto, o diálogo respeitoso e valorativo quanto às individualidades dos sujeitos e seus pensamentos e o desenvolvimento profissional da escola como um todo, corroboram à atuação docente consistente, uníssona e adequada ao contexto, bem como, ao crescimento profissional dos sujeitos deste contexto.

Conforme Silva (2020, p. 42),

mesmo não sendo a única variável a interferir na qualidade do ensino ou na aprendizagem, a formação continuada em serviço é de fundamental importância para o contexto escolar. A práxis na formação docente, permite

aos mesmos perceberem a importância dos saberes da experiência como ponto de partida para o próprio processo de desenvolvimento profissional.

Destarte, a formação continuada em serviço possibilita a reflexividade na prática através da coletividade gestão-docente, que ao observar ou propor momentos formativos, significa os processos ao docente e viabiliza a unidade de ação consciente, colaborando ao crescimento institucional e à qualificação dos docentes.



## 4 A ROTA: O PERCURSO INVESTIGATIVO

Se os barcos se fazem com ciência, a navegação faz-se com os sonhos. Infelizmente a ciência, utilíssima, especialista em saber como as coisas funcionam, tudo ignora sobre o coração humano. É preciso sonhar para se decidir sobre o destino da navegação. Mas o coração humano, lugar dos sonhos, ao contrário da ciência, é coisa imprecisa. Disse certo poeta: Viver não é preciso. Primeiro vem o impreciso desejo. Primeiro vem o impreciso desejo de navegar. Só depois vem a precisa ciência de navegar.

(Rubem Alves)

Navegar... navegar é preciso. Partir dos sonhos, dos desejos e, com o auxílio da ciência, determinar a rota a ser seguida. A ciência vem a clarear e facilitar a navegação, corroborando para que o estudo proposto atinja seus objetivos. Ajustar velas, estudar correntes marítimas e ventos, fazer cálculos precisos, são ações fundamentais para que a ciência veicule o sonho. O percurso investigativo expõe as direções e o detalhamento das operações ideadas e realizadas por meio da rota concebida por temática, problema e seus objetivos, abordagem metodológica, instrumentos e procedimentos da pesquisa. Nesse desenho metodológico, se busca a concretização do imaginável e se delinea o percurso investigativo ao traçar a rota a ser navegada.

### 4.1 TEMÁTICA

A gestão escolar e as competências socioemocionais a partir das narrativas docentes.

### 4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 222), “a formulação do problema prende-se ao tema proposto: ela esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa”.

Destarte, o problema de pesquisa do trabalho é: qual é o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir das narrativas docentes?

#### 4.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

##### 4.3.1 Objetivo Geral

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 2019), o objetivo geral “vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto” e, sendo assim, a pesquisa pretende: compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir das narrativas docentes.

##### 4.3.2 Objetivos Específicos

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 221), “os objetivos específicos apresentam uma função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares”.

Sendo assim, neste trabalho propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos docentes sobre competências socioemocionais.
- Reconhecer quais as ações propostas pela gestão escolar contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes.
- Construir diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais.

#### 4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Segundo Pinheiro (2010, p. 33), “a metodologia de pesquisa é definida como o conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática”. Assim, se desenvolveu um estudo de natureza qualitativa de cunho sociocultural.

A abordagem proposta é adequada ao contexto em que os sujeitos interagem constantemente entre si e com o meio, bem como, quando se pretende refletir sobre as interpretações dos sujeitos acerca da temática abordada. À vista disso, o enfoque qualitativo não se baseia em coletas de dados padronizados, mas em obter perspectivas e pontos de vista dos participantes da pesquisa, bem como vivências sentidas e experimentadas pelos participantes, a exemplo, descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas e manifestações. As indagações visam a leitura da realidade tal qual é observada pelos sujeitos do sistema social determinado, são mais flexíveis e tidas, por vezes, como um processo holístico, por considerar o todo. Nesse sentido, o pesquisador é parte do fenômeno estudado, pois é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, tornando o mundo visível e tendo um ponto de vista interno. O pesquisador direciona-se para “a interpretação do processo e, não somente para o produto dela resultante, compreendendo que o sujeito se constrói na colaboração e interação com o outro” (BOLZAN, 2019, p. 12).

O enfoque qualitativo possui um fator de convergência em si, que consiste no padrão cultural, o qual “parte da premissa de que toda cultura ou sistema social possui um modo único para entender situações e eventos” (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013, p. 35). Os modelos culturais são o foco dos estudos qualitativos, pois são flexíveis, construídos pelo inconsciente, transmitidos pelos outros e pelas experiências pessoais. Assim, a pesquisa qualitativa contempla paradoxos, incertezas, dilemas éticos e ambiguidades.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa de cunho sociocultural, conforme Bolzan (2019, p. 20), “comporta uma análise – processo explicativo e interpretativo – na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos”, sendo expressos por meio de rede de relações, em que são manifestadas ideias e concepções, tendo como pano de fundo a vivência sociocultural. Desta feita, tal abordagem consiste em aclarar a realidade investigada considerando contexto, vivências, singularidades e subjetividades dos sujeitos e, portanto, não se limita a apenas descrever a realidade (FREITAS, 2002).

Pelo caráter da investigação, o discurso dos sujeitos faz-se relevante e, a partir das narrativas dos participantes, refletiu-se sobre a temática do estudo e sobre os objetivos propostos, haja visto que esse tipo de pesquisa se vincula às construções coletivas e individuais a partir do contexto vivenciado.

As narrativas permitem a compreensão do significado da temática na vida de cada pessoa e do coletivo, por meio delas se evidenciam “as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dão as atividades, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos achados” (BOLZAN, 2019, p. 21). Assim, possibilitaram a compreensão e a interpretação das falas dos sujeitos sobre a temática em evidência e embasaram a metodologia deste estudo na perspectiva da narrativa sociocultural.

A narrativa sociocultural apresenta-se aqui calcada nos estudos de Bolzan (2002, 2019), os quais são pautados nas teorias desenvolvidas por Vygotsky (2007), Bakhtin (2009), Connelly e Clandinin (2015) e Freitas (2002, 2010). A abordagem concretiza-se, a partir das contribuições da perspectiva sócio-histórica e da pesquisa narrativa, em um método investigativo que objetiva compreender a realidade investigada a partir das falas dos sujeitos, considerando o contexto da pesquisa.

Segundo Bolzan (2002, p. 73),

o aspecto principal da abordagem sociocultural, através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através das nossas vozes.

Analogamente, Vygotsky e Bakhtin compreendem o sujeito em um processo contínuo de expressão e criação que é elaborado pelo próprio sujeito e carregado de cultura e história. Ambos têm a linguagem como possibilidade de compreensão da vida humana em todas as suas esferas.

Segundo Vygotsky (1991, p. 65), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. Sua visão do desenvolvimento humano é inseparável de vivências sociais, culturais e históricas.

Para Bakhtin (2010), qualquer significação está calcada na interação entre os sujeitos, em suas singularidades relacionadas ao contexto; o “homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)” (p. 312). A fala possibilita a organização de sentidos para a significação, num processo colaborativo entre pesquisador e sujeito participante.

Em se tratando de Freitas (2002), o sujeito é compreendido numa relação dialógica, “os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação

experienciada, dos horizontes espaciais ocupados” (p. 29). O sujeito, ao se expressar, traz consigo outras vozes que refletem contextos grupais, étnicos, de classe, gênero ou vinculados a momentos sociais e históricos vividos.

Nesse sentido, à pesquisa narrativa de cunho sociocultural, Bolzan (2019) vincula a construção do conhecimento compartilhado por meio das diversas vozes ou, em igual sentido, da polifonia. Isto, pois, os sujeitos podem, através da linguagem, “alterar seus modos de compreensão e interpretação da realidade e seus contextos no decorrer das interações, transformando a linguagem em ferramenta indispensável à construção do conhecimento compartilhado” (BOLZAN, 2019, p. 22). Portanto, a abordagem proposta neste estudo permitiu a dialogicidade dos sujeitos na construção de conhecimento compartilhado sobre a temática no intuito de atingir os objetivos estabelecidos.

#### 4.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de narrativa sociocultural acolhe o contexto e os sujeitos da pesquisa e pauta-se com base nas construções dos sujeitos nos espaços. Conforme Araújo et al. (2018, p. 6),

nutre-se a compreensão de que o sujeito configura-se no diálogo – com os outros e consigo mesmo –, de acordo com uma dinâmica complexa e imbricada, que se desenrola no tempo e no espaço, sempre mediada por signos da cultura.

Assim sendo, se apresenta como sujeitos deste estudo, docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, no município de Vera Cruz, caracterizada como contexto, Instituto Sinodal Imigrante, os quais são olhados a fundo nas laudas que seguem.

##### 4.5.1 Instituição-contexto

O contexto da investigação é o Instituto Sinodal Imigrante, instituição fundada em outubro de 1898, na então pequena Vila Teresa, hoje município de Vera Cruz,

localizado no interior do Rio Grande do Sul, distando 158km da capital do estado. Sua história iniciou a partir da comunidade luterana, como pastor Wihelm Kull, vindo da Alemanha, que criou a Escola Particular Aula Evangélica, uma pequena escola que atendia as crianças da comunidade local.

Ao longo dos anos, a escola foi crescendo e, em 1994, finalizou a implantação do Ensino Fundamental e, em 2008, a do Ensino Médio, quando passou a se chamar Instituto Sinodal Imigrante, nome escolhido pela comunidade escolar. Na mesma época, passou a ser uma instituição filantrópica, tendo como mantenedora a ISAEC – Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura, a qual tem como finalidade congregar, manter, promover, coordenar e desenvolver atividades de assistência social, filantrópicas, educacionais, ambientais e culturais, bem como, passou a integrar a Rede Sinodal de Educação, uma associação que tem como missão promover a interação das instituições sinodais de educação a partir das diretrizes educacionais evangélico-luteranas.

O Instituto Sinodal Imigrante foi escolhido como contexto por ter feito parte de toda a vida da pesquisadora, pois ela estudou na referida escola desde os quatro anos e, mesmo enquanto esteve na universidade, manteve o vínculo através de trabalho voluntário, para então, após formada, passar a ser docente, coordenadora e diretora, respectivamente, no educandário, carregando consigo seus valores e ensinamentos. Somado a isso, a escola apresentou nos últimos três anos a temática “amor ao mundo”, que embasou ações, atividades e projetos ao longo do período letivo, visando promover o desenvolvimento e o aprimoramento de competências socioemocionais dos docentes, discentes e demais colaboradores.

A instituição-contexto é referência em educação de qualidade na região, acolhe mais de quatrocentas (400) famílias e apresenta cinquenta e dois (52) colaboradores engajados na missão de promover a formação integral de indivíduos críticos, responsáveis e participativos, considerando para isso aspectos afetivos, sociais e culturais. Por ter tal missão, a escola evidencia valorar o desenvolvimento de competências socioemocionais e preocupar-se com os sujeitos que dela fazem parte. Assim, hoje soma cento e vinte e cinco (125) anos de compromisso com a educação do povo vera-cruzense que confia numa educação humana, solidária e participativa para a formação de sujeitos conscientes e aptos a transformar o mundo em que vivem. A história da instituição é fruto de um trabalho árduo, cheio de dedicação, comprometimento, amor e conhecimento que ainda terá muita história para contar.

Sendo assim, tal contexto adequa-se à necessidade da pesquisa ser desenvolvida no contexto de trabalho da pesquisadora e confere grande ânimo para tal desenrolar, pois a relação contexto-pesquisadora é carregada de afetividade e desejo de prosperidade ao educandário e à educação como um todo.

#### **4.5.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são docentes atuantes na instituição-contexto, contudo não em sua totalidade. Segundo Hernández Sampieri (2013), o número de participantes da pesquisa qualitativa é proposicional, determinado durante ou após a imersão, mas pode ser adaptado no decorrer da pesquisa e não pretende generalizar resultados, tem como foco a profundidade em detrimento da generalização. Deste modo, se optou em delimitar os sujeitos aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Instituto Sinodal Imigrante que têm mais de três (3) anos de trabalho na instituição. Isso, pois esses configuram-se como o maior grupo de docentes da escola e por vivenciarem há mais tempo as práticas da gestão junto aos colaboradores, bem como, terem uma caminhada de formação continuada na instituição-contexto.

Tendo estabelecido tais critérios para a participação dos sujeitos, os mesmos foram chamados a participar da pesquisa voluntariamente, através de um convite, ou seja, foram convidados a participar do estudo treze (13) docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com três (3) anos ou mais de trabalho na instituição, os quais atuam nas áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Ensino Religioso, para os quais foram disponibilizadas oito (8) vagas a serem preenchidas mediante ordem de aceite do convite. Tal quantidade de sujeitos foi determinada considerando a capacidade operacional de coleta e análise do estudo.

Dada a participação por meio do aceite do convite, sete (7) docentes voluntariaram-se à realização da pesquisa. Tais sujeitos foram identificados através da combinação de duas letras presentes em seus nomes, preservando o anonimato dos mesmos:

- A docente AL que atua na instituição desde 2018 como docente da disciplina de Matemática nas turmas do 5º ao 9º ano. É graduada em Matemática – Licenciatura pela UNISC, é graduanda em Pedagogia pela UNINTER e pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Dom Alberto. Já atuou em outra

instituição de ensino, mas atualmente, somente na instituição-contexto durante 35h/aula semanais.

- A docente DA que atua na instituição desde 2014 como docente da disciplina de Física nas turmas do 8º e 9º anos e do Ensino Médio. É graduada em Matemática – Licenciatura, habilitação em Física pela UNISC e é mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela ULBRA. Já atuou em outras instituições de ensino e, atualmente, na instituição-contexto e numa escola estadual, totalizando 55h/aula semanais.

- O docente FE que atua na instituição desde 2016 como docente da disciplina de Língua Inglesa nas turmas do 5º ao 9º ano e do Ensino Médio. É graduado em Letras Português/Inglês pela UNISC. Já atuou em escolas de Língua Inglesa anteriormente, no momento, atua só na instituição-contexto 26h/aula semanais.

- A docente MI que atua na instituição desde 2018 como docente da disciplina de Ensino Religioso nas turmas do 5º ao 7º ano dos Anos Finais e no 2º ano dos Anos Iniciais. É graduada em Pedagogia pela Faculdade Futura, possui especialização em Alfabetização e Letramento, em Psicopedagogia, em Ensino Religioso e em Supervisão Escolar pela Faculdade Futura e é graduanda em Letras Português e Espanhol na Faculdade FAVENI. Atuou em outras instituições somente quando fez estágio. No momento, atua na instituição-contexto 35h/aula semanais.

- O docente MO que atua na instituição desde 2017 com docente da disciplina de Práticas Filosóficas nas turmas do 5º ao 9º ano e das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. É graduado em Filosofia pela UNISC, especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UFSM, em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade Dom Alberto, em Educação em Direitos Humanos e Atendimento Educacional Especializado pela FURG. Já atuou em outras instituições de ensino e, atualmente, na instituição-contexto e numa escola estadual, totalizando 60h/aula semanais.

- A docente NA que atua na instituição desde 2012 como docente da disciplina de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano e das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Práticas de Argumentação no Ensino Médio. É graduada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas – Licenciatura Plena pela UNISC, possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco/RJ, em Orientação Educacional e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Dom Alberto. Já atuou em outras instituições



de ensino e, atualmente, na instituição-contexto e numa escola estadual, totalizando 58h/aula semanais.

- A docente SU que atua na instituição desde 2014 como docente da disciplina de História do 5º ao 9º ano e no Ensino Médio e como Coordenadora Pedagógica do 1º ao 4º ano. É graduada em História – Licenciatura pela UNISC e em Pedagogia pela Faculdade Futura e é especialista em Supervisão Escolar pela UNIASSELVI. Já atuou em outra instituição de ensino, mas atualmente, somente na instituição-contexto 43h/aula semanais.

Considerando o acima exposto, os sujeitos da pesquisa apresentaram as seguintes características:

- 1) Dois dos sete sujeitos são homens e cinco, mulheres;
- 2) No que tange a área de atuação houve diversificação, perpassando todas as áreas, pois um atua na área de Ensino Religioso, dois na área de Linguagens, dois na área de Ciências Humanas, um na área de Ciências Exatas e um na área de Matemática;
- 3) Todos os sujeitos possuem formação acadêmica em suas áreas de atuação;
- 4) Seis dos sujeitos possuem ao menos uma especialização em educação no currículo;
- 5) Quatro dos sujeitos atuam somente na instituição-contexto e três deles atuam também em escola estadual;
- 6) Seis dos sujeitos possuem carga horária semanal em sala de aula superior a 35h/aula, apenas um dos docentes possui carga inferior.

Considerando essas características à composição do grupo de docentes, evidenciou-se um grupo qualificado ao fazer pedagógico, diversificado quanto à área de atuação e ao sexo. Também, ao olhar para a carga de trabalho cumprida semanalmente e tendo ciência de que o trabalho do docente não começa e não termina nos horários de início e término das aulas - visto que há um planejamento a ser feito que antecede cada aula e uma reflexão sobre a mesma após a sua realização - verificou-se que os sujeitos possuem muitas demandas em sua rotina e o acolhimento ao convite demandou esforço de cada um deles, bem como, comprometimento com a oportunidade de vivência e aprendizado verificada.

No contexto das pessoas, cabe incluir que durante a realização deste trabalho, especificamente em dezoito (18) de julho de 2022, a pesquisadora em questão, deixou

de estar coordenadora pedagógica e passou a estar diretora escolar da instituição-contexto, o que ampliou as demandas profissionais e trouxe algumas dificuldades no tocante ao agendamento dos encontros, pois era preciso convergir a agenda de oito pessoas. Contudo, tal resistência foi vencida com a colaboração de todos os envolvidos.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O presente estudo foi desenhado tendo a roda de conversa como instrumento metodológico para a concretização do objetivo proposto. Segundo Melo; Cruz (2014, p. 33),

a coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse.

As informações produzidas por meio das rodas de conversa têm caráter qualitativo e constituem-se de falas e reflexões sobre a temática proposta, em que os participantes podem opinar provocando debate e polêmica. Nesse contexto, é o mediador que garante a participação de todos e estabelece a estrutura da discussão.

Para a pesquisa, propôs-se a realização de seis encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos (1h30min) de duração, sendo este tempo, nos cinco primeiros encontros, dividido em dois momentos: um momento de estudos e outro, para o debate na roda de conversa. No sexto encontro, previu-se a aprovação das diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais, contudo o mesmo não foi realizado.

A organização das rodas de conversa deu-se conforme Quadro 4 – Estrutura das Rodas de Conversa, que segue.

Quadro 4 – Estrutura das Rodas de Conversa

ESTRUTURA DAS RODAS DE CONVERSA			
RODA	DURAÇÃO	EIXO	TÓPICOS-GUIA
1	Estudo - 40min	Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de gestão escolar</li> <li>- Percepção acerca da ação da gestão</li> <li>- As relações entre a gestão e a formação continuada dos docentes</li> </ul>
	Roda de conversa – 50min		
2	Estudo - 40min	Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de competência</li> <li>- Desenvolvimento de competências</li> <li>- Percepção e identificação das competências</li> </ul>
	Roda de conversa – 50min		
3	Estudo - 40min	Competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de competências socioemocionais</li> <li>- Conhecendo o modelo Big Five</li> <li>- Reconhecendo minhas competências socioemocionais</li> </ul>
	Roda de conversa – 50min		
4	Estudo - 40min	Competências socioemocionais e Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações entre gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes</li> <li>- Percepção acerca dessa relação em mim e nos demais</li> </ul>
	Roda de conversa – 50min		
5	Estudo - 40min	Competências socioemocionais e Gestão Escolar na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações propostas pela gestão que desenvolvem as competências socioemocionais dos docentes</li> </ul>
	Roda de conversa – 50min		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da dinâmica organizacional definida para desenvolver o estudo.

O instrumento foi estruturado com eixos e tópicos-guia que orientaram o diálogo entre pesquisador e sujeitos participantes, considerando que na pesquisa narrativa, segundo Bolzan (2019, p. 30, grifo nosso),

o pesquisador organiza previamente um conjunto de tópicos que poderão ser desdobrados em perguntas durante a conversa com os participantes. Esses tópicos serão o ponto e partida para que se estabeleça um diálogo entre pesquisador e participantes/colaboradores/sujeitos. [...] O diálogo estabelecido acontecerá conforme forem se desenrolando os tópicos-guia.

Destarte, as rodas de conversa foram cuidadosamente pensadas a fim de se configurarem como momentos de estudo oportunos à investigação calcados no diálogo entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

#### 4.6.1 As rodas de conversa e de encontros

As Rodas de Conversa foram realizadas no período entre vinte e quatro (24) de setembro e sete (7) de dezembro de 2022, aos sábados pela manhã, a partir das 7h30min, ou ao entardecer de algum outro dia da semana. As datas pensadas inicialmente foram ajustadas considerando as demandas profissionais e pessoais dos sujeitos, bem como, as da pesquisadora. Corroborou a isso, alguns acontecimentos do período, tais como: recuperações e eventos escolares, viagens de estudos, o nascimento de um bebê de uma das participantes da pesquisa – o qual chegou um

pouco antes do previsto, mas com muita saúde (graças a Deus!) – e o isolamento de um dos participantes acometido por Covid-19. Não obstante, tivemos a ausência de um (1) sujeito em dois (2) dos encontros, mostrando aqui o engajamento dos envolvidos.

Os encontros foram estruturados de modo a serem agradáveis aos participantes e também visando construir soluções ao problema de pesquisa proposto. Assim sendo, realizaram-se cinco (5) encontros/rodas de conversa na própria escola, em ambiente previamente preparado para acolher os participantes.

#### 4.6.1.1 Primeira Roda

A primeira Roda efetivou-se no dia 24 de setembro, tendo como eixo estruturante a gestão escolar e como tópicos-guia o conceito de gestão escolar, as percepções acerca da gestão escolar e as relações entre a gestão e a formação docente. Conforme proposto, inicialmente foi realizada a acolhida dos sujeitos seguida do estudo teórico sobre gestão escolar.

Para tal estudo, foram organizadas duas duplas e um trio, a escolha dos participantes, para que efetuassem a leitura e o estudo do texto acerca do eixo e a posterior elaboração de um esquema sobre a atividade realizada, para ser apresentado aos demais.

Durante o compartilhamento e uma pequena reflexão sobre o assunto, a pesquisadora listou no quadro as palavras destacadas pelos sujeitos e convidou-os a escreverem uma pergunta relacionando algumas das palavras ou expressões descritas no quadro. A saber: docentes, relações, socioemocional, líderes, resultados, colaboradores, gestão, pessoas, o olhar, escuta sensível, papel da gestão educacional, gestão escolar, escola, ambiente autônomo e transparente, coletivo, individual e individualidade, alunos, comunidade escolar e desenvolvimento amplo. Elaboradas as perguntas, as mesmas foram dobradas e colocadas dentro de um pote que continha parágrafos sobre formação docente. Ao som de uma música, o pote foi passando de mão em mão e, à medida que a música foi pausada, a pessoa que ficou com o pote retirou uma pergunta para responder ou um parágrafo para relacionar com gestão escolar. Para resolver a atividade, a pessoa que ficou com o pote pôde escolher até dois colegas para auxiliar na resposta ou reflexão sorteada.

Após as atividades descritas, a pesquisadora, no intuito de finalizar o encontro, solicitou que cada um dos sujeitos falasse o que compreende por gestão escolar,

momento em que um dos participantes iniciou a fala e os demais foram somando reflexões àquela, numa construção de saber coletivo.

Na primeira roda de conversa, evidenciou-se certa timidez e desconforto dos participantes devido à presença da câmera, objeto não cotidiano aos sujeitos, bem como, percebeu-se cuidado na colocação das palavras ditas por alguns dos sujeitos devido, acredita-se, à temática, visto que a diretora da instituição apresentou a temática gestão escolar aos sujeitos. Tal situação gerou nova reflexão acerca da condução das Rodas de Conversa a fim de intensificar a participação transparente de todos, sendo uma das medidas tomadas, a alteração do instrumento de filmagem de uma câmera para um smartphone, aparelho de uso cotidiano dos participantes da pesquisa, em relação ao qual não demonstraram receio em expor com tranquilidade seus pensamentos.

#### 4.6.1.2 Segunda Roda

A segunda Roda de Conversa aconteceu no dia 15 de outubro, depois de algumas tentativas de agendar em data anterior a essa. Esse encontro, teve como eixo estruturante as competências e como tópicos-guia o conceito de competência, o desenvolvimento de competências, a percepção e a identificação de competências.

Dando início ao encontro, buscou-se a sensibilização e um olhar sobre si mesmo dos sujeitos através da dinâmica em que, um por um, foi convidado a olhar dentro de uma caixa que continha um objeto e falar características positivas, em progressão aritmética, acerca do que viu dentro da caixa. Assim, o primeiro sujeito a voluntariar-se a falar disse uma característica, o segundo, duas características, o terceiro, três, e assim sucessivamente. Tal atividade gerou surpresa e dificuldade aos participantes, pois não esperavam ver um espelho a refletir sua imagem dentro da caixa. Alguns pausaram por um momento e, após, realizada a dinâmica, compartilharam que dificilmente olham para si priorizando a visualização de características positivas e que falar defeitos seria mais fácil.

Dando seguimento ao proposto para o encontro, foi solicitado um voluntário para fazer a leitura de um texto que exemplifica a construção de uma competência na prática. Após a leitura, foi incentivada a reflexão sobre o que é competência e, em sequência, foram apresentados infográficos sobre o mesmo assunto, trazendo a tríade conhecimentos, habilidade e atitudes às competências, a fim de continuar o diálogo. Nesse momento, aprofundou-se a reflexão e, a posteriori, a pesquisadora distribuiu

sobre a mesa recortes de um outro texto, agora mais técnico, sobre o assunto, no intuito de que o grupo organizasse sua sequência, através da reflexão coletiva baseada nas construções dadas desde o início do encontro. E assim o grupo fez, ampliando a reflexão sobre competências e seus saberes sobre o eixo-estruturante.

Encaminhando-se ao final do encontro, os participantes foram desafiados a levantar-se e realizar o “Jogo da bolinha”, em que, posicionados em círculo, um jogador arremessa a bolinha a outro participante e este a outro e assim sucessivamente, de modo dinâmico, dizendo algo que esteja de acordo com a regra determinada enquanto faz o arremesso. A exemplo, dizer o nome de uma fruta ao lançar a bolinha, sem poder repetir a palavra e sem pausar o jogo. No caso de haver uma repetição ou pausa, a pessoa que fica com a bolinha deve sortear uma pergunta e responde-la. Dentre as possíveis questões, estavam as que seguem:

- O que são competências?
- Como competências são desenvolvidas?
- Como propiciar o desenvolvimento de competências em discentes?
- Como propiciar o desenvolvimento de competências em docentes?
- Um exemplo de competência.
- Dois exemplos de competências.
- Qual é a relação entre escola e competências?
- Como você percebe o desenvolvimento de suas competências?
- Discorra sobre a relação discente/docente e competências.

Por fim, como última atividade do encontro, após muitas reflexões e discussões realizadas, a proponente solicitou aos docentes que fechassem os olhos e estendessem as mãos no intuito de acolher com cuidado um pequeno cacto, simbolizando a vida e seus desafios, a fim de reconhecer e agradecer o comprometimento com a nobre missão de educar e parabenizar a todos pela passagem do dia dos professores.

Destaca-se, que neste encontro, buscou-se fazer o percurso contrário ao habitual, ou seja, partiu-se da prática em direção ao aprofundamento teórico, quebrando a lógica da estrutura usada no encontro anterior. Tal metodologia possibilitou ao grupo acentuada reflexão, desprendida de simples teorização, um refletir calcado em conceitos e em vivências, imbricado de sensibilidade e autopercepção. Além disso, se evidenciou o desejo e o prazer dos docentes em

fazerem parte deste momento de olhar para si, para a prática pedagógica e ao desenvolvimento de competências.

#### 4.6.1.3 Terceira Roda

A terceira Roda ocorreu no dia 22 de outubro, tendo como eixo estruturante competências socioemocionais e, como tópicos-guia, o conceito de competências socioemocionais, conhecer o modelo Big Five e reconhecer as competências socioemocionais de cada um. Iniciou-se com a acolhida inicial seguida de uma dinâmica em que cada um foi convidado a escrever seu nome em um pequeno papel, a dobrar e sortear um nome dentre todos os papezinhos. Após o sorteio, a tarefa foi tecer três características positivas acerca da pessoa sorteada, conquanto que tais características não fossem vinculadas ao profissional do sujeito.

A atividade proposta mostrou-se muito mais fácil do que a do encontro anterior, pois perceber características positivas nos outros é muito mais fácil que percebê-las em si mesmo, conforme constatado pelo grupo. Contudo, houve um aspecto dificultador da atividade, a necessidade de a característica não estar vinculada ao profissional, o que gerou grande reflexão, chegando à conclusão de que não há desvinculamento do pessoal para a ação profissional, pois a pessoa é uma só e suas características pessoais fazem parte do seu agir profissional.

No momento seguinte, a pesquisadora questionou a cada um dos sujeitos quanto a se reconhecer com as características dadas pelos colegas. A maioria identificou em si as características mencionadas e todos evidenciaram satisfação com o reconhecimento.

Dando continuidade, realizou-se uma leitura silenciosa do aporte teórico acerca de competências socioemocionais e posterior leitura compartilhada, pois cada um recebeu um fragmento de texto. Tal leitura gerou um diálogo intenso acerca do assunto em questão.

Após, a pesquisadora, mediadora do encontro, solicitou que todos se levantassem para o jogo da bolinha, a partir do qual o sujeito em que a bolinha parou devia responder uma questão. O sujeito sorteado também poderia escolher alguém para responder a mesma questão. Dentre as questões, estavam:

- Como podemos desenvolver competências socioemocionais?
- Quais são as competências socioemocionais?

- Qual é a importância das competências socioemocionais na minha prática de sala de aula?

- Como identifico minhas competências socioemocionais? Quais são elas?

- O que são competências socioemocionais?

- É possível avaliar competências socioemocionais? De que forma?

Para encerrar o encontro, cada sujeito, a partir de todas as reflexões feitas durante esta roda, foi convidado a citar duas competências socioemocionais, as mesmas não necessitavam relacionar-se com o sujeito que a pronunciou. Após, a pesquisadora agradeceu a participação, a disponibilidade e a entrega de cada um.

De tal encontro, percebeu-se a evolução na entrega, envolvimento e abertura do grupo frente ao proposto, pois cada um se colocou como sujeito, capaz de falhar, expor incertezas e fraquezas num propósito de construção coletiva a partir de percepções calcadas nas vivências do dia a dia. A condução do encontro somada à postura do grupo embasou a discussão sobre a temática que, por vezes, em abordagens exclusivamente teóricas já vivenciadas anteriormente, acaba distanciando-se do cotidiano e dificultando a conexão entre teoria e prática, o que não aconteceu.

#### 4.6.1.4 Quarta Roda

A quarta Roda de Conversa aconteceu no dia 12 de novembro, teve como eixo estruturante competências socioemocionais e gestão escolar e, como tópicos-guia, as relações entre gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes e a percepção acerca dessa relação em si e nos demais. Para tal reflexão, em consonância com os demais encontros realizados, primou-se pela ludicidade e a utilização de dinâmicas e jogos para propiciar reflexões.

Inicialmente, buscando a atenção plena a si e ao momento, solicitou-se que fechassem os olhos, colocassem a atenção na respiração consciente e então, em cada parte do corpo. E, em sequência, pediu-se que estendessem as mãos, nas quais receberam um pouco de creme para realizar um momento de autocuidado, pensando também nos desejos para o dia que se iniciava.

Feito isso, foram desafiados a retomar alguns pontos teóricos - estudados e debatidos nas rodas anteriores - acerca do eixo estruturante do encontro, através de uma leitura dinâmica em círculo, em que cada participante recebeu um fragmento de



texto, leu silenciosamente, e o passou para a direita, até que todos tivessem lido todos os fragmentos.

Neste momento, tendo reavivado os encontros anteriores, foram convidados a jogar um dominó confeccionado pela pesquisadora. O jogo foi elaborado unindo palavras e expressões que se destacaram nas rodas anteriores: gestão escolar, competências, socioemocionais, docentes, desenvolvimento, caráter humanizados das organizações, relação, gestão das emoções, BNCC, formação, compreender o comportamento humano, inteligência emocional. Na proposta do jogo, ao colocar uma peça, o jogador deveria fazer uma reflexão relacionando as duas partes da peça colocada, ou seja, se a peça colocada continha as palavras docentes e desenvolvimento, a reflexão a ser realizada deveria resultar do pensamento do sujeito em relação a estas, considerando tudo o que foi debatido e estudado até o momento nas rodas.

Surpreendentemente, as reflexões realizadas ultrapassaram simples relações entre as palavras, trazendo experiências, pontos de vista, questionamentos e discussões, promovendo assim a construção coletiva de conhecimento. Cabe ressaltar, que o dominó foi jogado até que todos os participantes tivessem colocado todas as suas pecinhas e que a reflexão prevaleceu ao desejo de ganhar ou finalizar jogo.

Dando seguimento, propôs-se a realização do jogo da bolinha usando objetos em sequência alfabética. Ao pausar o jogo, a pessoa com a bolinha respondeu uma questão dentre as abaixo listadas:

- Quais são as competências socioemocionais?
- Qual é a importância das competências socioemocionais na minha prática de sala de aula?
- Como identifico minhas competências socioemocionais? Quais são elas?
- O que são competências socioemocionais?
- É possível avaliar competências socioemocionais? De que forma?
- Qual a sua percepção das relações da gestão em ti e nos demais de todos os contatos com as diferentes gestões que já teve?
- Cite duas ações que possam ser desenvolvidas, na sua percepção, no âmbito da gestão para desenvolvimento das competências socioemocionais?
- Cite duas ações que possam ser desenvolvidas no âmbito docente para desenvolvimento das competências socioemocionais?

- Cite duas ações que possam ser desenvolvidas no âmbito pessoal para desenvolvimento das suas competências socioemocionais?

- É possível dissociar o profissional e o pessoal no que tange as competências socioemocionais?

Findado tal jogo, foi solicitado que cada um compartilhasse algo que pudesse fazer nos próximos trinta dias para desenvolver ou aprimorar as suas competências socioemocionais. Então, a pesquisadora agradeceu e finalizou o encontro com a sensação de bem-estar coletivo, evidenciada no semblante e nas palavras dos sujeitos.

#### 4.6.1.5 Quinta Roda

A quinta e última Roda de Conversa, ocorreu no dia 07 de dezembro e teve como eixo estruturante competências socioemocionais e gestão escolar na prática. Nesta roda, o tópico guia foi as ações propostas pela gestão que desenvolvem as competências socioemocionais dos docentes.

Para que se atingissem os objetivos, foi proposto, inicialmente, um momento para focar na respiração e trazer a atenção ao momento. Nele, cada sujeito foi convidado a escolher algo para agradecer pelo dia que ali findava e verbalizar.

Após, foi apresentada a dinâmica que permeou grande parte do encontro. Foram distribuídos vários papéis sobre a mesa ao centro, onde foram colocadas variadas cores de canetinha hidrocor, então se solicitou a cada pessoa que escolhesse uma cor de canetinha e, de posse de um papel, escrevesse um verbo que remetesse a uma ação de cuidado. Assim foi feito em todas as folhas disponíveis sobre a mesa.

Em seguida, foi realizada a leitura de todos os verbos e, através de um sorteio, cada um recebeu um verbo para pensar em ações da gestão que propiciam o desenvolvimento de competência socioemocionais relacionadas ao verbo recebido. Cada um escolheu uma ação e escreveu junto ao verbo. Após, compartilhou com o grupo.

A atividade foi repetida de diversas formas e novas ações foram descritas a cada papel escolhido, recebido ou sorteado, pois o modo de receber o papel foi sempre diferente: uma vez foi sorteio como se fossem cartas jogadas para o alto, outra foi escolher um verbo e dar para outra pessoa, outra foi um sorteio de papéis com letras que indicaram a formação de duplas. Nesta última forma, duas pessoas

receberam a letra A, duas a letra B, uma a letra C e uma um papel em branco, o que fez com que todos pensassem numa solução para que a pessoa que não recebeu letra alguma pudesse ser incluída na atividade, sem ficar sozinha. A pesquisadora informou que o papel em branco dava a possibilidade da pessoa escolher unir-se em dupla ou trio com qualquer outra letra e a pessoa escolheu unir-se com a única pessoa que possuía a letra C, demonstrando o senso de coletividade e o envolvimento do grupo.

Dando continuidade, retomou-se o jogo da bolinha com outras regras de palavras, ou seja, com novos desafios durante a fala, a exemplo, coisas que tem no mar, coisas que tem do pescoço para cima... Ao parar a bolinha, o sujeito com o objeto elaborava uma tese com um dos verbos restantes sobre a mesa, jogava a bolinha para outra pessoa, a qual fazia a antítese da tese, e essa jogava a bolinha a uma terceira pessoa que fazia a síntese a partir da tese e da antítese, num jogo baseado na teoria filosófica de Hegel.

A partir das atividades propostas neste último encontro, percebeu-se leveza do grupo ao falar sobre as ações da gestão e grande colaboração entre os sujeitos, pois, especialmente o jogo que envolve tese, antítese e síntese, não se constitui como uma reflexão fácil e fez com que todos se auxiliassem. Muitas reflexões pertinentes foram feitas e, ao término do encontro, a pesquisadora agradeceu imensamente a disponibilidade e a entrega de cada um lá presente.

Considerando as cinco Rodas de Conversa realizadas e os resultados obtidos com esses cinco encontros, entendeu-se que o sexto encontro não era necessário, dado que os diálogos foram convergentes e nítidos no que tange a relação entre gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, o sexto encontro não foi realizado, pois os diálogos estabelecidos nos demais encontros possibilitaram o consenso prévio quanto às diretrizes, dado até o final do quinto encontro.

De modo geral, pode-se dizer que as Rodas de Conversa aproximaram os sujeitos participantes através das metodologias propostas, que os engajaram e foram pensadas e executadas de modo a promover, além de diálogo e reflexão sobre a pesquisa proposta, união e desenvolvimento individual e coletivo dos envolvidos, numa troca de conhecimentos e, acima de tudo, na construção coletiva de

conhecimento. Além disso, os sujeitos evidenciaram o desejo de estarem ali, compartilhando e refletindo, mesmo com todos os demais afazeres do cotidiano.

Denota-se que o espaço e o tempo de parar e ouvir, de compartilhar e acolher, foram fundamentais à participação e ao envolvimento dos sujeitos, transformando as rodas em verdadeiros encontros. Os sujeitos estreitaram vínculos, compartilharam preocupações, angústias e pensamentos, desnudando-se ao refletir sobre as temáticas propostas e veiculando novos saberes.

Cabe destacar, que a produção de dados via encontros foi feita a partir da filmagem das rodas de conversa e, após, as narrativas dos sujeitos foram transcritas para a análise dos dados coletados. Através dos dados, buscaram-se as recorrências para a sistematização e compilação das narrativas que se entenderam corroborantes à resolução do problema da pesquisa. Então, se fez a análise para transformá-las em informação e conhecimento, procedimento basilar para a pesquisa qualitativa.

A interpretação das narrativas revelou a compreensão do significado da temática na vida dos sujeitos de modo individual e também coletivo, possibilitou a reflexão sobre aspectos convergentes na fala dos mesmos, veiculando entendimento acerca do problema proposto, a consecução dos objetivos do estudo, bem como, a concretização do produto almejado.

#### 4.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

O estudo proposto seguiu as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM e atende o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC) que foram entregues aos docentes no momento da efetivação do convite para a participação no estudo. Os sujeitos convidados a participar do estudo tiveram uma semana para manifestar seu aceite ou recusa ao convite, mesmo período que possuíam para avaliar os termos citados, para que pudessem decidir livremente acerca da participação.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM coube a aprovação do projeto, registrado na Plataforma Brasil e no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, o que possibilitou a efetivação dos convites aos sujeitos. A eles disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expresso no Apêndice B, em que

constam explicações acerca do estudo, a certeza da possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento e o caráter confidencial da pesquisa no que tange os sujeitos, através do qual está assegurada a preservação do anonimato dos participantes e o resguardo de suas identidades.

Da mesma forma, foi entregue aos convidados o Termo de Confidencialidade, expresso no Apêndice C, no qual se identifica a realização das rodas de conversa, sua filmagem e posterior transcrição das narrativas para a realização da análise dos dados coletados, bem como, o comprometimento da pesquisadora com a preservação da confidencialidade dos dados dos sujeitos participantes do estudo. Destaca-se, que os dados coletados foram usados exclusivamente no decorrer da pesquisa e podem ser divulgados respeitando o anonimato dos sujeitos. Após a pesquisa, os dados serão digitalmente arquivados por cinco (5) anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, quando então serão eliminados.

Salienta-se também, que os resultados da pesquisa serão encaminhados para publicação quando finalizado o estudo, sempre resguardando a identidade dos sujeitos e respeitando as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Ademais, destaca-se que à elaboração do produto igualmente será resguardada a identidade dos sujeitos.

#### 4.8 CATEGORIA E DIMENSÕES INTERPRETATIVAS

A interpretação das narrativas pressupõe direcionar o olhar ao objetivo da pesquisa, ao campo teórico que a fundamenta e, sobretudo, aos diálogos resultantes das Rodas de Conversa. A confluência de tais elementos possibilitou a categorização das narrativas e o dimensionamento das mesmas.

Para tanto, realizou-se o exame minucioso das narrativas destacando os excertos recorrentes a fim de sistematizar didaticamente as recorrências narrativas e organizar os achados do estudo. Conforme foi desenvolvendo-se a leitura das narrativas, evidenciou-se aquelas que convergiam e compunham um pensamento, as quais foram registradas num quadro e, com base na análise desse, definiu-se a categoria, o “elemento que ancora, que une os fundamentos teóricos da pesquisa, o objeto de estudos e os dados da mesma” (BOLZAN; ROSSETO, 2019, p.72), capaz de conceitualizar o fenômeno, como a **gestão escolar**.

A categoria **gestão escolar** constitui-se como meio à investigação, no instante em que a pesquisa centra-se nas relações entre os sujeitos ao abordar as ações da gestão escolar relacionadas aos docentes e ao desenvolvimento das competências socioemocionais desses. O modo como a gestão escolar gesta seus colaboradores está intimamente ligado às pessoas que fazem parte desse processo e com suas competências. Assim, a gestão escolar é de fundamental relevância no âmbito escolar e exige compreensão acerca de si e do outro para a formação do coletivo capaz de promover o sucesso da instituição.

Conforme Chiavenato (2010, p. 9) a gestão “constrói talentos por meio de um conjunto integrado de processos e cuida do capital humano”. Nesse caso, ao capital humano entende-se todos os partícipes do processo educativo, em especial a tríade formada por docente, discente e a própria equipe diretiva – referindo-se aqui à composição da gestão da instituição-contexto: diretora e coordenadores pedagógicos –, considerando que a atuação da gestão corrobora à excelência docente e, conseqüentemente, às aprendizagens discentes.

Portanto, a gestão escolar compõe-se como a área da educação responsável por, segundo Lück (2009, p. 24),

promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado.

Posto isso, se tem a gestão escolar como categoria desta pesquisa dada a reverberação de sua atuação no ambiente escolar ao movimentar sinergicamente os sujeitos do referido âmbito para a promoção de aprendizagens. E, deste modo, contemplar os sujeitos da investigação e seu fazer pedagógico, evidenciando-se nas narrativas efetivadas nas Rodas de Conversa.

A análise das falas também possibilitou inferir três dimensões conectadas à categoria **gestão escolar**, as quais representam estruturas macros que permeiam constantemente a categoria de análise (BOLZAN; ROSSETO, 2019) e definem-se nesta pesquisa como **gestão pedagógica**, **competências socioemocionais** e **formação docente**. Tais assentes fundam a categoria, transversalizam-na às

narrativas docentes e são provenientes dos aspectos convergentes às mesmas. Há evidente permeabilidade entre essas dimensões, tendo em vista os elementos que as constituem.

A primeira dimensão, **gestão pedagógica**, é parte *sine qua nom* da gestão escolar e volta-se aos processos educativos e aos sujeitos desses, particularidades e coletividades, tendo como fim as aprendizagens discentes e, para tanto, é voltada ao docente. Conforme Lück (2009, p. 95), “a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”.

Ao encontro, as narrativas dos sujeitos trouxeram a percepção dos mesmos sobre a ação da gestão ao abordarem a **função da gestão**, os **olhares da gestão** e a necessidade de uma **gestão humanizada**. A **função da gestão** traz o entendimento dos sujeitos acerca daquilo que compete à gestão, a qual tem atuação ampla e necessita acurar sua visão de modo a contemplar todos os âmbitos de seu fazer, perfazendo os diferentes **olhares da gestão** àquilo que é sua responsabilidade, desde as normativas até a aprendizagem discente na sala de aula. E, para tanto, cabe à gestão o olhar e a escuta ativas dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, condizentes a uma **gestão humanizada**, capaz de ver e ouvir a voz de cada partícipe para a construção coletiva de saberes de toda a comunidade escolar. Assim, tais aspectos se constituíram como recorrências da dimensão em questão, baseadas em evidências narrativas.

A segunda dimensão, **competências socioemocionais**, tange as aptidões de natureza afetiva e relacional, a capacidade dos sujeitos concernente às suas emoções, permitindo conexões, comunicação e relacionamentos saudáveis, bem como, ser resolutivo frente a questões das mais diversas. Caracteriza-se como competências não-cognitivas, mas que propiciam o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Consoante ao exposto, Godim, Morais e Brantes (2014, p. 395), afirmam que

as competências socioemocionais, a seu turno, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos laborais.

Assim sendo, as competências socioemocionais integram e são necessárias às aprendizagens discentes e, peremptoriamente, às docentes, visto que o processo educativo se consolida nas relações entre os sujeitos e, deste modo, o desenvolvimento de tais competências vincula-se à gestão escolar quando esta tem seu fim nas aprendizagens discentes. Essa notabilidade perpassou as narrativas docentes que evidenciaram interesse ao falar sobre as **ideias e concepções sobre competências**, do **desenvolvimento de competências socioemocionais** e sobre a **gestão das emoções**, recorrências da segunda dimensão.

As **ideias e concepções sobre competências** abarcam as compreensões e os significados que essas possuem para os sujeitos da pesquisa e implicam ações que os docentes e equipe gestora possam ter no intuito de veicular o **desenvolvimento de competências socioemocionais** tanto dos docentes como – consequentemente - dos discentes, determinado pela BNCC. Para tanto, trazem a **gestão das emoções** como fator necessário a esse desenvolvimento na busca pela harmonia e equilíbrio emocional para lidar com as situações de sala de aula e alcançar o objetivo maior que é a aprendizagem e consequente desenvolvimento humano.

A terceira dimensão, **formação docente**, refere-se a estudos, reflexões e práticas sobre o fazer docente no intuito de aprimorar as aprendizagens discentes, logo, está imbricada na categoria gestão escolar. Para Marcelo Garcia (1999) constitui-se com a área de conhecimentos que estuda os processos pelos quais os docentes melhoram seus conhecimentos e competências, permitindo-lhes intervir positivamente na qualidade da educação.

A reflexão sobre a ação docente dada pelo próprio docente, seus iguais e a gestão escolar recorreu nas narrativas dos sujeitos da pesquisa manifestando o interesse dos docentes, bem como, a relevância que conferem a essa área do conhecimento, de tal modo que se destacaram falas acerca de **autoformação**, **heteroformação** e **interformação**. Pela **autoformação** entende-se o sujeito, aqui docente, como corresponsável por seu aprimoramento pessoal e profissional ao buscar seu desenvolvimento não somente nos aspectos formativos da docência, mas na completude do ser humano. Segundo Andrade e Portal (2012, p. 126), a autoformação configura-se como

uma possibilidade do caminho que se entrecruza com outros percursos, os quais vão proporcionar uma transformação na Formação Continuada dos educadores a partir da abordagem transdisciplinar. Esta abordagem combina



com uma visão global sã e equilibrada da condição humana de existência, na qual corpo-mente-coração-espírito estão contidos na inteireza do ser.

Assim, a autoformação é uma ação reflexiva do sujeito que colabora à formação continuada, a qual possibilita distinto refletir permanente sobre as práticas pedagógicas e aportes teóricos a fim de refinar os saberes individuais e coletivos. Como a autoformação, a **heteroformação** e a **interformação** – formações dadas por agentes externos ao sujeito e a partir de trocas entre os sujeitos, respectivamente - corroboram à formação docente no instante em que qualificam o fazer pedagógico. Assim, se constituem as recorrências da terceira dimensão.

Findado o exame das narrativas e sistematizadas didaticamente as recorrências narrativas, salienta-se que na categoria acomodam-se as dimensões e as recorrências, sendo que elas perpassam umas às outras e, portanto, se encontram fundidas com tracejado que confere a conexão entre elas. Tem-se então, o Quadro 5 – Categoria e dimensões do processo interpretativo, o qual apresenta a organização dos achados do estudo.

Quadro 5 - Categoria e dimensões do processo interpretativo

CATEGORIA E DIMENSÕES DO PROCESSO INTERPRETATIVO			
CATEGORIA	DIMENSÕES	RECORRÊNCIAS	EVIDÊNCIAS NARRATIVAS
GESTÃO ESCOLAR	GESTÃO PEDAGÓGICA	Função da gestão	(vide Apêndice E)
		Olhares da gestão	
		Gestão humanizada	
	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Ideias e concepções sobre competências	
		Desenvolvimento de competências socioemocionais	
		Gestão das emoções	
	FORMAÇÃO DOCENTE	Autoformação	
		Heteroformação	
		Interformação	

Fonte: Organizado pela autora a partir dos estudos de Bolzan (2019) com base nos achados da pesquisa.

Destarte, a partir do Quadro 5, o qual se encontra na íntegra no Apêndice E, refletiu e interpretou-se sobre os achados da pesquisa, considerando o entrelaçamento entre as dimensões e as recorrências evidenciado na categorização e dimensionamento do processo interpretativo.

## 5 DIÁRIO DA NAU: REGISTROS E REFLEXÕES

Estremece o vento. Sobe a manhã. O calor abre.  
Sinto corarem-me as faces.  
Meus olhos conscientes dilatam-se.  
O êxtase em mim levanta-se, cresce avança,  
E com um ruído cego de arruaça acentua-se  
O giro vivo do volante.

(Fernando Pessoa)

Toda nau leva consigo um diário que, ao passar das milhas náuticas, recebe informações, percepções, sensações e emoções, eternizando em palavras as vivências da navegação. É chegada a hora de trazer os registros da viagem à proa, refletir sobre os companheiros de viagem e navegar rumo ao porto. É momento de conhecer os sujeitos em seus pensamentos, as Rodas de Conversa e refletir acerca das narrativas em busca da resolução do problema.

### 5.1 PROCESSO INTERPRETATIVO DAS NARRATIVAS: ACHADOS PRELIMINARES

As Rodas de Conversa converteram-se em encontros, os quais foram filmados e transcritos. As transcrições permitiram a análise minuciosa das narrativas, bem como, a identificação das recorrências nos diálogos.

A partir de tais recorrências, que foram sistematizadas no intuito desvelar o problema de pesquisa “qual é o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir das narrativas docentes?”, partiu-se para a interpretação dos achados.

Em toda reflexão efetivada a partir das narrativas, assim como na totalidade do desenvolvimento da pesquisa, preservou-se o anonimato dos docentes participantes, a fim de respeitar os termos éticos que pautam tal investigação. As identificações utilizadas nas narrativas foram escolhidas pela pesquisadora e não possuem correspondência com a identidade dos sujeitos.

Destarte, se apresentam as reflexões acerca das dimensões constituintes da categoria gestão escolar: gestão pedagógica, competências socioemocionais e formação docente, as quais são conectivas entre si.

### 5.1.1 A gestão pedagógica

A dimensão gestão pedagógica abrolhou já no primeiro tópico apresentado e discutido com os docentes participantes da pesquisa. Inicialmente, um pouco distantes, pois não haviam ampliado o olhar para a atuação da gestão, foram cautelosos ao expor seu pensamento. Contudo, com o desenrolar do diálogo a partir do aporte teórico proposto sobre gestão escolar, destacaram-se alguns pontos e evidenciaram-se as percepções dos docentes acerca da gestão, em especial acerca da gestão pedagógica. A compreensão de tais olhares é fundamental para que se atinja o objetivo do trabalho.

A gestão pedagógica tem sua atuação dentro da gestão escolar e figura como a parte mais importante dessa. É notória sua visibilidade e reconhecimento junto aos colaboradores, em especial, aos docentes quando efetuada adequadamente. Segundo Lück (2009, p. 95, grifo nosso)

a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, [...] para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa.

Dada a abrangência e proporção da gestão pedagógica dentro da gestão escolar, considerando sua atuação direta com os docentes a vislumbrar aprendizagens discentes, entende-se como natural a percepção dos sujeitos da pesquisa - quando abordada a gestão escolar - direcionar-se à gestão pedagógica. Isto, pois a última é parte efetiva do contexto do docente, com atuação presente, e se trata da essência do trabalho da gestão (KIJAK, 2017).

Desta feita, dentre as narrativas dos docentes acerca da gestão, a primeira a destacar é aquela que se refere à função da gestão e ao papel do gestor em ampla análise. Os docentes compreendem o papel da gestão, tendo em seu discurso evidente, o olhar ao gestor como responsável pelos processos da instituição, ao qual cabe “a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola

como um todo” (LÜCK, 2009, p. 94). A liderança articulada dos processos e das pessoas é concernente ao gestor escolar, conforme as narrativas que seguem:

A gestão escolar é sobre a liderança do gestor olhando para o humano, para o individual e para o coletivo. (MI)

E o do gestor, vai ser articular e organizar esses processos, para qualificar o trabalho pedagógico, fomentar a aprendizagem e a formação do discente, para que todos eles, em convergência, cheguem a um estágio final. (SU)

Nesse sentido, infere-se à gestão a amplitude dos processos da instituição e a gestão das pessoas em consonância aos acontecimentos do mundo e ao planejamento, em se citar o futuro e as transformações do mundo na construção de resultados, como nas narrativas abaixo:

Gestão escolar compreende toda a questão, como a gente falou hoje várias vezes, a questão administrativa, o estudo, mas também do gerir as pessoas que estão naquele contexto, tanto os docentes e os funcionários, os profissionais, os estudantes, é gerir essas relações pensando sempre no bem-estar e no processo que estamos vivenciando, é ter olhar atento tanto para o docente como para os discentes e para os demais, perceber se está bem ou se não está, como lidar com situações e com conflitos, como se comunicar de forma clara e acolhedora; pensar no futuro, construir pensando no futuro, fazer bases fortes para construir cada vez melhores resultados. (SU)

Essa gestão escolar, a organização dos processos [...] com o objetivo de formação de sujeitos qualificados para o mundo. É um dos grandes desafios eu penso que é caminhar conforme as transformações do mundo, pois o mundo se transforma muito rapidamente. (MO)

Apesar das questões administrativas terem relevância na fala dos docentes, é fulcral a presença do humano nas narrativas, seja em relação aos sujeitos que vivem o ambiente escolar ou no que tange a comunidade que cerca este ambiente. O convívio e o envolvimento com as pessoas da comunidade escolar, o olhar para a realidade vivida e para realidades externas objetivando o crescimento e a resolução de problemas in loco, tornam a gestão parceira da comunidade e dos colaboradores, os quais esperam da gestão esse engajamento por ser parte do grupo.

Tais ações de olhar e envolvimento com os sujeitos tem sentido pedagógico, direcionando-se para transformações sociais e, decorrentemente, à prática pedagógica (LÜCK, 2009). A atuação pedagógica do gestor pressupõe estabelecer relações com a comunidade local, analisando o contexto e buscando soluções ao mesmo, de acordo com as narrativas que seguem:

Eu acho que para qualquer gestor, para ter apoio da comunidade ele tem que se fazer parte da comunidade. Não adianta eu ser um gestor olhando de cima, de fora, porque aí as pessoas não vão se sentir envolvidas, eu não estou envolvido, não tem como eu ter apoio de alguém se eu não me envolvo. Para eu receber apoio eu preciso me inserir, eu preciso conhecer, as pessoas precisam se sentir próximas e aí elas vão se aproximar, trazer o que é positivo, o que é negativo. A partir das minhas ações próximas e comunitárias eu vou receber apoio ou não. (MI)

Não tem como ficar focado só dentro da escola, precisa estudar, precisa conhecer, precisa ter outros olhares. Eu lembro muito bem de uma reunião que a gente teve aqui na escola em que você trouxe para nós outras escolas, visões de outras escolas pelo mundo, de como elas se destacavam. Eu lembro assim muito, não sei se todo mundo já estava aqui, mas eu lembro que a gente fez um estudo sobre as escolas de destaque no mundo e o que elas representavam para os alunos, quais eram os diferenciais dessas escolas. E a gente preza por isso também, de querer fazer diferente; então o estudar, o conhecer outras realidades, ver o que está acontecendo, acho que é quanto a isso que traz, pensar essas inovações, pensando no coletivo sempre, mas tentando fazer o diferente, mas para isso a gente precisa estudar. (NA)

Na narrativa de NA é possível verificar a importância de experiências da docente numa análise do panorama externo à escola como mote para reflexão e para o repensar pedagógico trazido pela gestão em uma reunião. Já para MI, o papel do gestor é essencial para o desenvolvimento do trabalho com seus pares, especialmente, demonstrando sua inserção e envolvimento na comunidade. Neste contexto, surge mais uma vez o humano, desta vez com o viés da construção coletiva do saber, propiciada pela gestão em momento de estudo com os docentes.

Na narrativa acima é possível verificar a experiência da docente numa análise do panorama externo à escola como mote para reflexão e para o repensar pedagógico trazido pela gestão em uma reunião. Nessa alçada, surge mais uma vez o humano, desta vez com o viés da construção coletiva do saber, propiciada pela gestão em momento de estudo com os docentes.

Os docentes por sua vez, participam ativamente de uma gestão com enfoque democrático, pois ela tem um olhar atento junto aos colaboradores e não sobre os colaboradores. Ela considera as vozes da coletividade e das individualidades que compõem esse coletivo, promovendo crescimento mútuo suportado por mãos que se entrelaçam num objetivo comum traduzido na aprendizagem de todos os envolvidos no processo.

Nesse sentido, “a identidade da escola é construída a partir da identidade de cada ator escolar, de cada sujeito que compõe o cotidiano escolar e cabe aos

dirigentes escolares reunir, concatenar o trabalho dessas diversas pessoas” (DÉAK, 2015, p. 101). O coletivo dá-se pela escuta, compreensão e articulação da unidade das individualidades pela gestão. Tal visão pode ser percebida a partir das narrativas que seguem:

[...] pensar no coletivo, mas também olhando para o individual, de cada, o desenvolvimento individual dos colaboradores, dos docentes, mas também não deixando de olhar para os alunos e para a comunidade escolar. Fazendo um trabalho então voltado para as relações, pensando, garantindo as aprendizagens, pensando primeiramente no trabalho conjunto a ser feito, no coletivo de novo, integrando o aprendizado de todos os envolvidos, tanto dos colaboradores quanto dos alunos. (MI)

[...] o gestor precisa estar bem e como isso é uma rede. O aluno precisa estar bem para a gente auxiliar o aluno, o professor precisa estar bem, para o professor estar bem o gestor precisa auxiliar o docente. E o gestor? Por isso é tão importante [...] a coletividade, que é uma rede, que é um novelo que precisa de uma construção conjunta, então, precisa uma construção conjunta do todo, porque ninguém vai se ajudar sozinho. (NA)

Como a gente falou hoje já, a gestão escolar precisa ter um olhar para o coletivo, mas atento às particularidades a cada um dos segmentos, às particularidades dos alunos, da equipe docente, do apoio dos pais também. Eu acho que a gestão escolar precisa, para desenvolver, para que o professor consiga em sala de aula também dar apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos e que ele tenha isso desenvolvido, a gestão escolar precisa oferecer ajuda para que o professor também desenvolva isso. Eu como professora, tenho dificuldades em administrar essas habilidades, eu acabo priorizando um tipo de habilidade e esqueço um pouquinho do emocional. E aqui na escola, eu já precisei de ajuda para desenvolver essas habilidades junto aos alunos e eu tive, então eu acho que a gestão escolar também tem esse papel, de oferecer ajuda para os professores. (AL)

A rede da coletividade, mencionada pelos docentes, acontece quando há o olhar e a ação da gestão em prol do coletivo, mas também em benefício das individualidades, pois essas últimas compõem o grupo. Tal rede provém da promoção humana, do investimento no desenvolvimento de competências dos docentes, discentes e demais colaboradores, o que qualifica o coletivo e veicula a confiança do gestor em cada um daqueles que faz parte desse coletivo. A ação da gestão, autoridade em questão, abarca seu mais profundo desejo de ver as potencialidades do outro e auxiliá-lo a percebê-las em si mesmo (SANTARÉM, 2016).

Além disso, se destaca que esse olhar sobre as individualidades e sobre o coletivo inclui o olhar do gestor sobre si mesmo, já que integra a rede, o todo. As narrativas que seguem abordam esse aspecto:

O gestor escolar além de ter objetivo de desenvolver as competências nos discentes e nos docentes, precisa ter um olhar para si, pois se é um olhar para o todo, é para o físico da escola, para os pais, professores, alunos e para si mesmo. (AL)

[...] porque em algum momento o gestor escolar tem tudo isso para fazer, tem toda uma demanda, olhar para vários locais e movimentos ao mesmo tempo e também ter foco individualizado em cada um. Mas também precisa confiar naqueles que tem ao seu lado, delegar as funções, conseguir perceber a capacidade de cada um em realizar determinada função, mas também fazer com que aquela pessoa confie na sua capacidade, o que muitas vezes é difícil. (MI)

Dada a amplitude da demanda do gestor, as narrativas abaixo reforçam o desafio da gestão consigo, no intuito de ser competente socioemocionalmente e capaz de manter o equilíbrio pessoal e, adiciona-se aqui de igual importância, a harmonia da rede através de sua atuação:

[...] a inteligência emocional é o equilíbrio entre a razão e a emoção, e o cérebro e o coração. É importante que os alunos desenvolvam essa inteligência emocional, que a gente tenha isso, mas a minha reflexão em relação a gestão escolar não é qual é o papel da gestão escolar em cima disso, mas como o gestor escolar vai desenvolver em si próprio essa inteligência emocional, esse equilíbrio, no meio de tantas preocupações, tendo que cuidar de cada uma das esferas dentro de uma escola. O desafio que ele tem em si, com os outros também, mas ele precisa ter desenvolvido em si essa inteligência emocional, esse equilíbrio. (AL)

E gostei muito da tua fala também, AL, de lembrar que o gestor precisa estar bem e como isso é uma rede. (NA)

A combinação da qualidade na formação e da atuação exitosa do gestor proporcionam desenvolvimento às demais pessoas da escola e muitas narrativas trouxeram como fundamental ao crescimento da instituição o olhar do gestor para o docente. Nesse sentido, o olhar ativo da gestão que acolhe, que escuta, que orienta com o intuito de auxiliar o docente no seu fazer pedagógico junto aos discentes é perceptível nas simples ações do dia a dia que ajudam a manter a saúde do ambiente de trabalho e fazem com que o docente se sinta parte responsável do todo. Quando o docente é olhado e valorado em seus saberes, há reflexos positivos em sua prática, porque ele compreende a importância de seu papel. E nesse olhar, nesse

acolhimento, nessas pequenas<sup>1</sup> coisas, como narrado pelos docentes, verifica-se o papel ativo da gestão que acontece a todo tempo, de acordo com as narrativas que seguem:

Ser olhado né... Bom, antes dessa conversa o olhar para a gestão era de administrar, de gerir, de encaminhar, de direcionar mais dentro das políticas educacionais. Claro que no dia a dia a gente percebe o envolvimento. Parece que a gente não percebe nas pequenas ações que a gente é olhado, mas sim, quando a gente está envolvido a gente se percebe olhado e isso modifica sim as nossas ações, faz com que a gente se sinta mais motivado. Então, agora, conseguindo refletir sobre o assunto, a gestão além de direcionar, de administrar, ela também nos acolhe, nos direciona e, fazendo isso, ela consegue que a gente se sinta envolvido muitas vezes e motivado a expressar, a passar para os alunos a importância de assuntos da vida cotidiana deles, a gente acaba influenciando e direcionando para pontos não só escolares de ensino, a gente acaba intervindo muitas vezes no ensino da vida, porque a gente sente isso no convívio e isso vem através da gestão, pelo menos eu sinto isso. E agora refletindo, é uma coisa natural que acontece no dia a dia e muitas vezes a gente não se dá conta, mas faz parte da ação da gestão. (MI)

É interessante essa questão, a gente não se dá conta mesmo. Agora a gente começa a pensar assim: no bom dia alegre de todo dia; ou quando a gente não está com a cara muito boa, o que aconteceu que não está muito bem? Que cara é essa? (NA)

E quando tu te sentes olhado, tu também consegues olhar melhor com olhos diferentes para o outro, e consegue agir com o outro diferente, e é o papel da gestão, é um papel ativo que acontece sempre. E agora, refletindo sobre o assunto, é óbvio que faz parte. (MI)

[...] o docente que vai compreender o seu papel, a sua importância dentro do contexto, vai assumir uma responsabilidade no processo, quando ele se sente incluso nesse processo todo, faz parte do desenvolvimento dele, ele vai ter essa responsabilidade, valorizando o saber dele também. (SU)

Contudo, nem todas as realidades vivenciadas pelos docentes, sujeitos da pesquisa, apresentam o suporte que os docentes entendem necessário ao seu fazer pedagógico. Segundo alguns, em outros cenários escolares carecem desse olhar e dessa assistência ao docente. Um exemplo disso, é o trabalho a ser desenvolvido com

---

<sup>1</sup> Pequenas coisas: à luz da filosofia nietzscheana, as pequenas coisas, aquelas que acontecem em nosso cotidiano, são imprescindíveis para que o homem atinja sua plenitude ou sua grandeza. A grandeza não é algo inato, mas algo construído. Na sua metáfora, é o fato de o rio receber e levar adiante muitos afluentes que o torna grande e abundante (NIETZSCHE, 2000). Assim, no contexto dessa pesquisa, à palavra pequenas, infere-se singelas, mas grandiosas e relevantes ações diárias, de grande repercussão sobre o ser.



competências socioemocionais, as quais estão presentes nas normativas, mas não há nenhuma ação prática da gestão no sentido de propiciar a compreensão e o desenvolvimento de tais competências, o que pode ser percebido no diálogo abaixo:

É, nós dois vivenciamos uma outra realidade em que a gente escuta muito habilidades e competências socioemocionais e fica ali... (MO)

Ali, exatamente. (NA)

E ponto final. Não ocorre uma instrução, é uma outra realidade que tem esse tipo de questão. Tem que desenvolver, tem que desenvolver, é um dos eixos, pilares, mas fica só no pilar, no conceito técnico, e a gestão precisa partir para uma questão prática. (MO)

Em se tratando da relação gestão e competências socioemocionais, os docentes veem como algo atual e como um desafio ao gestor. Cabe à gestão veicular o desenvolvimento de tais competências nos docentes para que eles possam as desenvolver junto aos discentes, pois a ação pedagógica também depende do que o docente sente. Tal percepção pode ser verificada nas narrativas que seguem:

Na questão da leitura dos textos tinham duas partes que me chamaram muita a atenção, uma delas dizia que não se pode compreender a razão sem antes considerar as emoções e a questão de que o grande motivo para que se tenham tantos fracassos na vida profissional e pessoal é a questão das habilidades socioemocionais não construídas. A gestão escolar, a reorganização escolar, o que se demanda para que a escola possa conseguir estar desenvolvendo primeiro nos docentes para depois transferir para os discentes, essas habilidades de construção de competências socioemocionais, penso que é um grande desafio. Ao meu ver, nós estamos perante a uma nova evolução copernicana/kantiana. O que o Kant dizia, que o conhecimento era formado por sentidos e razão e isso era uma grande novidade pra época. (MO)

Gestão escolar é o mais difícil de falar. Gestão escolar e competências. Para chegar no caminho final, que é o aluno conseguir desenvolver uma competência, seja ela socioemocional ou geral da sua disciplina, o professor tem que ter essa competência desenvolvida para que o aluno tenha a possibilidade de desenvolver ela. E para o professor ter essa competência socioemocional, porque do conteúdo depende da formação dele, cabe também a gestão escolar propiciar uma forma de o professor ter essa competência desenvolvida. Fiz o caminho de trás para frente. (DA)

O docente precisa saber controlar as suas emoções, até porque ele ensina muito com as ações e com aquilo que ele sente. E aí a gestão entra, a gestão escolar entra com um papel, como o centro da teia, com o papel de se preocupar não só com o desenvolvimento de suas habilidades, com a questão do emocional do aluno, mas também com o docente. (AL)

Infere-se ainda, das narrativas docentes quanto ao que tange gestão e docentes, a necessidade da existência do olhar da gestão para o docente e também do docente para a gestão, numa relação de reciprocidade e auxílio mútuo, como expresso na narrativa abaixo:

Gestão escolar e docentes. Que é aquilo que estávamos falando bastante já, um não existe sem o outro, um é essencial para o outro existir. E a questão dos docentes e a gestão escolar, entra uma questão assim, de a gente ter esse olhar, tem que ser mútuo. A gente observar como está aquela pessoa, como ela está naquele momento, o que a gente pode fazer para ajudar. E é um desafio para a gestão escolar, estar apto para observar isso. É um desafio que precisamos focar também em gerir essa relação e estar pronto para auxiliar. O docente ou a gestão escolar, ver as necessidades, ver o que a gente pode fazer para ajudar naquele momento. Como a gente pode se entregar nessa relação. (SU)

O sujeito constitui-se na relação com o outro e isso não só se aplica ao âmbito educacional, mas funda os processos que nele ocorrem. A essencialidade das relações revela o humano presente no coletivo e confere caráter humanizado às relações, as quais não são meramente técnicas, pontuais e lineares. As relações possuem nuances e fluidez em seu caráter humanizado, acolhendo os sujeitos em suas singularidades para a constituição do coletivo. De acordo com Santarém (2016, p. 133, grifo nosso)

a existência humana dependerá da capacidade de nos compreendermos dentro de uma grande teia. A consciência de interdependência que o paradigma da complexidade apresenta amplia a percepção para se compreender melhor a conexão com o outro e com a comunidade em que está inserido para uma consciência ainda mais ampla [...] As ações não são fatos isolados e sempre terão efeito na vida de todos.

Compreender-se parte de uma grande teia sustentada pela unidade do coletivo só é possível quando a gestão constrói, com humanidade, as relações com o grupo. É certo e óbvio que em educação tenha-se uma gestão humanizada, com olhar e escuta cuidadosos aos envolvidos no processo educativo, como condição às aprendizagens. Contudo, por vezes esse caráter fica aquém das competências técnicas (BOFF apud SANTARÉM, 2017), das normativas e dos processos financeiros, apontando na fala dos sujeitos da pesquisa a necessidade da gestão voltada ao humano.

Então acho que esse caráter humano nas organizações vem tanto de uma direção para o professor e do professor para com o discente também. Quando os meus alunos chegam para mim e dizem professora não dá tema, a gente está cheio de prova essa semana, de eu saber, de eu analisar assim, eles realmente estão estudando bastante e eu não preciso dar tema. Não vai ser por isso que a minha disciplina não vai andar. Eu também posso ter esse olhar. (DA)

O caráter humanizado nas organizações, pensado enquanto estávamos falando antes, as organizações, que são poucas não são muitas, que pensam nos sujeitos que fazem parte delas, não como sujeitos mecânicos, mas sujeitos humanos com emoções que precisam ter uma visão diferenciada de cada um deles. Caráter humanizado nas organizações ao meu ver é isso. É um desafio fazer isso, mas as instituições, as organizações que estão, que tem isso presente e trazem para si esse desafio de construir o caráter humanizado nas organizações penso que é algo muito atual, muito século XXI. A Rede Sinodal tem isso muito presente, humanização. (MO)

Como que eu desenvolvo as competências socioemocionais, as minhas competências se eu não tenho envolvimento humano com as pessoas? Isso vai acontecer no trabalho e na escola, a gente percebe muito na parte organizacional, quando ela existe, quando a gente é visto como humano, quando é olhado, quando alguém, como a DA falou, são coisas pequenas que as vezes não parecem fazer diferença mas fazem. Ser percebido, notar uma fragilidade, acho que tudo isso, quando alguém faz parte da organização, da gestão, da equipe diretiva ou até mesmo professor com aluno, quando essas pessoas que estão envolvidas na organização, na gestão, elas conseguem olhar e a pessoa que faz parte daquele grupo, que está envolvida na relação, ela se sente notada, eu acho que acontece o desenvolvimento humano, o desenvolvimento das capacidades, eu acho que é meio por aí. A gente tem que se sentir olhado como humano para desenvolver o todo assim, devagarinho uma coisinha ligada na outra. (MI)

Perceber o outro como sujeito de emoções particulares, perceber o outro como alguém que é diferente de ti, que tem sentimentos, que tem sofrimentos diferentes dos teus, e fazer uma leitura do outro a partir do que ele está sentindo, não a partir do que tu pensas sobre ele. (MO)

A gestão com foco no humano traz consigo o ser em essência, com sentimentos, anseios, saberes, valores e crenças, com envolvimento e entrega nas relações entre os sujeitos, aqui entendidos como todos os partícipes do fazer educativo, em especial, gestor, docentes e discentes. O humano é percebido nas relações que se estabelecem e no cuidado cotidiano com o outro, nas ações que denotam valor a cada sujeito e que o tornam capaz de valorar o outro também.

Deste modo, ao gestor cabe ter um cuidado humanizador, sensível e acolhedor, com os docentes a fim de intensificar a humanidade de cada um e propiciar o desenvolvimento desses. A ação da gestão nesse sentido precisa ser diária, considerando que “a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na

determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam” (LÜCK, 2009, p. 119).

Ao encontro, as narrativas que seguem revelam ações do cotidiano, advindas da gestão, que proporcionam o sentimento de valor ao docente.

Eu penso que o caráter humanizado nas organizações é poder escutar, é que eu já estava pensando em toda volta, como é bom escutar, e quem me disse a frase vai saber, “descansa também, não só trabalha”, e aí eu respondi, “pode deixar, eu tiro sempre o sábado para descansar”. Isso eu acho que é um caráter humanizado nas organizações para com o professor. E quando eu descanso, eu não preciso pensar assim “eu deveria estar trabalhando, eu deveria estar fazendo isso agora”, eu tenho que fazer isso. (DA)

A gestão que eu tive contato foi aqui na escola e em todos os momentos que eu precisei, que eu não estava com o equilíbrio da inteligência emocional, que eu precisei contar, não fui atrás, não era eu que estava aberta, mas a gestão escolar percebeu que eu não estava bem emocionalmente e veio me procurar, perguntando o que eu precisava. E foi muito genuíno, colocou as mãos nos meus ombros e falou do que tu precisas? E eu desabei em choro e falei: de um psicólogo. Foi muito genuíno, eu conversei o tempo que precisei, e se colocou à disposição para tudo que eu precisava e isso mostrou pra mim qual é o papel do gestor com o docente. Aqui na escola eu vejo que isso acontece com todos, a gente pode não estar aberto, mas no momento que o gestor vem, coloca a mão nos nossos ombros, a gente pensa é agora, eu preciso, é agora que eu vou falar. Todo gestor tem esse papel e aqui na escola é bem visível com todos os docentes. (AL)

Conversar, acho que se abrir, quando a pessoa está enfrentando problemas, chegar e conversar. Penso sempre em conversar. Quando tenho um problema, gosto que a gestão venha, ou eu vou, e pergunto o que está acontecendo, como eu posso ajudar. (FE)

Seria na ideia de acolher em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de incerteza. É o incerto que é o momento em que as pessoas mais precisam ser acolhidas. (NA)

Como falam os docentes, a gestão humanizada, como olhar atento a cada um dos seus colaboradores auxilia no bem-estar docente. Além disso, pode ajudar na renovação das energias e no equilíbrio emocional dos docentes para continuar a ação pedagógica eficaz, quando desestabilizado. Logo, o acolhimento corrobora ao processo e motiva os docentes a permanecerem nas escolas em que se sentem bem devido à ação da gestão, como expresso na narrativa que segue.

A gente só trabalha bem onde a gente se sente bem e esse é o papel da gestão. Só vai ficar trabalhando em um lugar, agora eu estou falando em termos de todas as escolas e lugares que eu já passei, onde tu te sente bem, e eu penso que aqui,

eu me sinto muito acolhida, sempre agradeço, agradeço todos os dias, por isso, por estar aqui e não sei se essa é pergunta, onde a gente se sente bem é onde a gestão está nos acolhendo, porque se a gente não se sente bem com a gestão, a gente não vai ficar para trabalhar. Acho que essa é a questão básica. E eu já estou aqui há 11 anos letivos. Acho que é um lugar assim que a gente tem. (NA)

A função social da escola junto aos colaboradores converge à gestão humanizada ao reconhecer os sujeitos do ambiente educativo na sua “integralidade” (KIJAK, 2017, p. 38). Assim sendo, a gestão pedagógica, por mais que tenha em seu fim as aprendizagens discentes, necessita ter olhar direcionado aos docentes em sua integralidade, como seres que sentem, aspiram e são agentes do fazer pedagógico. Uma gestão que atente cuidadosamente às relações que fluem no ambiente escolar para agir de modo a promover o desenvolvimento humano em todas as suas instâncias.

### **5.1.2 As competências socioemocionais**

A dimensão competências socioemocionais também se fez presente desde o primeiro encontro, por fazer parte da temática do trabalho e despertar o interesse dos sujeitos da pesquisa. Percebeu-se grande ansiedade dos participantes em aprofundar seus conhecimentos quanto às competências socioemocionais, bem como, o quanto elas motivam diálogos e a busca por respostas sobre o assunto. Os partícipes demonstraram conhecer um pouco sobre competências socioemocionais, no entanto, a subjetividade da temática constituiu-se como um questionamento pela determinação do conceito e pelas formas de desenvolvê-las junto aos discentes.

As competências socioemocionais constituem-se num conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter - necessárias ao êxito nos diversos segmentos da vida (JONES, 2017). Para Damásio (2017) são indispensáveis à vida racional e permitem assertividade na tomada de decisões, através da compreensão das emoções que confere equilíbrio e desenvolvimento aos sujeitos. Isto, pois, todo ser é um ser de sentimentos e não pode dissociar razão e emoção ao tomar decisões mesmo que cotidianas.

Dessarte, as competências socioemocionais tornam-se importantes ao desenvolvimento humano também no âmbito escolar e despertam interesse dos

docentes, os quais dialogaram efusivamente acerca das concepções e ideias sobre competências, inicialmente, o que é verificável nas narrativas que seguem:

Ter habilidade e ter atitude de utilizar as suas habilidades para organizar o seu conhecimento pode ser o caminho para competências? (MO)

Uma das coisas que eu li foi a questão das competências, do saber ser, saber fazer, e o quanto isso deve estar em conjunto. (NA)

Que era o que estavam falando do CHA, que um não pode existir sem o outro, está complementando a discussão que tivemos anteriormente. (SU)

Ali aparece a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores também. E acho que os valores entram aqui dentro também. (AL)

Aquilo que seguidamente nós conversamos também, não adianta saber, tem que saber, saber usar, e usar para aquilo que é bom, para o todo. (MO)

É a combinação dos conhecimentos, com as habilidades e com as atitudes. (AL)

A escola é um local que contribui para o desenvolvimento de competências. (DA)

Mas eu penso que não só na disciplina, que a gente sempre cria outras competências que vão além das nossas disciplinas. (MO)

Como se evidencia nas falas dos sujeitos, o entendimento das competências perpassa o descrito na BNCC e engloba conhecimentos, habilidades e atitudes. A amalgama de tal tríade torna o sujeito competente. De acordo Zabala; Arnau (2010, p. 49)

para ser competente em todas as atividades da vida, é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendermos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso, devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, método, etc) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre a sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

O desenvolvimento de competências, bem como o aprimoramento, vincula-se aos saberes do sujeito, conhecimentos e procedimentos dirigidos por princípios de atitude. Constitui-se como o propósito da educação ao capacitar o discente às escolhas e ações de sua vida. Daí a preocupação e a relevância aos docentes que agem no intuito de tornar os discentes competentes para o mundo, sujeitos de ação e de valor. O engajamento para tal finalidade é expresso no diálogo que segue:

As competências não se resumem ao saber teórico do âmbito da sala de aula que se vê para o mundo né. O conhecimento adquirido no contexto do ambiente escolar não é olhado só como um fim de si mesmo, ele é olhado como meio para o propósito maior posterior. E quando eu estudei não me lembro de isso ter sido comentado. Essa questão de não se ter apenas a bagagem intelectual, teórica, como fim de tudo, mas como meio pra desenvolver alguma coisa para se reverter em algo de valores que a AL estava dizendo antes. (MO)

Que é o maior desafio da educação. (AL)

Ainda mais hoje. (NA)

Que é o maior desafio, mas é a parte mais bonita. (MO)

É o propósito. (AL)

O propósito da educação a que se referem os docentes também parte do desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas se integram aos estudos dos conteúdos programáticos e capacitam os discentes às ações por meio da ação docente eficaz, a qual igualmente se imbuí de competências socioemocionais à sua efetivação.

Nesse contexto, os docentes trazem as relações entre teoria e prática e a necessidade de relacioná-las aos valores necessários ao convívio harmônico com o mundo, concebendo “a educação como um processo permanente de aperfeiçoamento do ser humano” (SANTARÉM, 2017, p. 82). Suas vozes expressam como veem a experiência do desenvolvimento de competências socioemocionais que refletem no modo dos discentes relacionarem-se e perceberem o mundo:

Eu penso quanto a isso também, muito é dessa coisa da gente trazer, porque trazer essa questão dos comportamentos em que o que a gente entende por competência comportamental também, a ideia está junto, mas chegar a essa habilidade - porque a gente se realiza com os alunos - por isso a questão de trazer essa esperança, de ver o mundo com outros olhos, que não sejam só ligadas propriamente àquele conteúdo, àquele conhecimento, ele deve estar ligado com essa coisa do olhar pra fora da escola. (NA)

Por exemplo se a gente vai pelo básico, do aprender a juntar o lixo do chão, porque não é só de competências, porque ele vai entender o conteúdo, do porquê não pode jogar lixo no chão? O que é a poluição? Ele vai saber aplicar, ele aprende muitas vezes isso dentro da escola. A gente sabe que no nosso contexto, onde a gente vive, que a gente ensina as vezes a juntar o lixo do chão, a não deixar as coisas atiradas, e isso é uma competência que não tem tanto a ver com as áreas de aprendizagem, mas que a gente ensina o tempo todo. (SU)

Tudo que é feito dentre disso tudo, as habilidades que estamos desenvolvendo e do conhecimento que está sendo construído, as atitudes estão sempre juntas. Porque no momento que tu pedes um trabalho na data, para reescrever, de pensar

de outra forma, de ver com outros olhos, acho que tudo isso são questões de atitude. (NA)

Para que se tenha o desenvolvimento de competências socioemocionais dos discentes, é peremptório que os docentes aprimorem as suas competências socioemocionais, as quais segundo Godim; Morais; Brantes (2014), unem-se a outras competências básicas pessoais e/ou profissionais. O docente socioemocionalmente competente estreita relações através do olhar cuidadoso, de palavras e atitudes que servem de exemplo aos discentes, criando um laço de confiança entre docente e discente. E, deste modo, o docente passa a ser exemplo a eles, conforme pronunciado pelos sujeitos da pesquisa:

Então, essa relação professor aluno precisa ser uma relação de confiança, porque a gente não ensina só palavras, mas também com atitudes, com gestos, com o nosso saber e com o nosso olhar. (DA)

Como competências são desenvolvidas? Através do exemplo, através da convivência, através das atividades, através de diferentes formas. Penso eu que dentro do que a gente discutiu, qualquer gesto, qualquer expressão desenvolve competência. (NA)

Como podemos desenvolver competências socioemocionais? Um, através do exemplo. Se o profissional que está ali não estiver com o seu socioemocional tranquilo, não vai conseguir passar isso para os alunos com o exemplo. (DA)

Eu acho que é um pouco disso que a gente acabou de falar, a gente tem turmas diferentes, a gente tem estudantes diferentes e a gente não pode focar no desenvolvimento das competências sempre da mesma forma, todo ano da mesma maneira, todo trimestre da mesma maneira. A gente quer o resultado, a competência, o desenvolvimento da competência, mas a gente precisa pensar em formas diferentes de desenvolver elas, considerando a turma que a gente tem, conhecendo a turma que a gente tem, sabendo trabalhar com a turma que a gente tem e sendo aquilo que o aluno precisa. Precisamos desenvolver essa capacidade, essas competências na gente, para que eles desenvolvam. (AL)

As capacidades dos docentes são consideradas em sua totalidade para o fazer pedagógico, visto que é o sujeito em essência que se relaciona e constrói saberes junto a outros. Conforme os docentes, não há como dissociar pessoal e profissional, sendo fundamental o equilíbrio emocional e o desenvolvimento do docente para que este saiba lidar com as situações que se apresentarem no cotidiano, em sala de aula e fora do âmbito escolar.



É como o FE falou: como a gente vai ser só no pessoal se a gente não transmite isso no profissional? A gente é uma pessoa só. A reflexão dele foi muito boa nesse sentido. A gente pode ter posturas diferentes quando a situação pede, mas a gente não perde a essência, a essência são as qualidades. (SU)

Eu sou de uma outra época, da época que eu entrava em sala de aula e eu não tinha que mostrar as minhas emoções. (NA)

Eu penso que isso são tudo competências desenvolvidas ou em desenvolvimento que não tem como desvincular totalmente. Se desvincularmos totalmente, nós vamos criar uma segunda personalidade, as vezes a gente não dá conta nem de uma que a gente tem, imagina criar uma profissional?! Eu penso que aquilo que tu constróis como competência tua, vai refletir no teu profissional, vai causar um efeito. Da mesma forma quanto tu não estás bem no teu pessoal, também vai refletir no teu profissional, pois desvincular totalmente não dá. Quando eu comecei a trabalhar com educação, lá em 2013, tinham umas frases que diziam assim: os problemas a gente tem que deixar da porta para fora, os nossos problemas a gente não pode trazer para o ambiente de trabalho. E a escola do século atual, como ela trabalha, ela trabalha com a pessoa do profissional. Eu nunca mais, há muito tempo... aqui na escola nunca me falaram isso, muito pelo contrário, o que tu tens, como a gente pode te ajudar, o que está acontecendo contigo; e isso os alunos percebem até na educação, no ensinar. Porque antes, o que se fazia, é isso aqui e ponto. Agora não, agora se tem um olhar para cada um, para cada especificidade. Não tem como separar totalmente, tu consegues formar a pessoa que vai repercutir no profissional. Se tu focares só na ação do profissional, acho que não vai ter um sujeito completo, precisa ser algo natural. (MO)

não tem como nós formarmos o profissional. Antes eu acho que a gente precisa formar a pessoa! Tem que habilitar com competências as pessoas. (MO)

A minha postura profissional vai ser o reflexo do que eu sou como pessoa. (FE)

Salienta-se, que a orientação arcaica de que o docente não deve expressar ou revelar sentimentos em sala de aula, não cabe neste tempo em que se busca o humano em sua essência. Não há como ser sem sentir e sem se relacionar, sem ser de verdade, em sua essência e completude, a qual aglutina pessoal e profissional. Da forma que é o docente atuará no “desenvolvimento de seres humanos íntegros” (SANTARÉM, 2017, p. 81), no instante em que assim o for. Tal desnudamento da inteireza do ser é visto na narrativa que segue:

Tem um pensador coreano que fala, até a tradução para o português ficou meio forte, que é ‘o inferno da ditadura da felicidade’ que é que hoje, eu acho que já foi pior isso, hoje as pessoas precisam mostrar que estão felizes. Seguidamente eu não estou bem, mas na sala de aula e nos ambientes profissionais eu tento dar o meu melhor, porque eu preciso fazer isso e porque quem está aqui precisa ter o meu melhor. Mas eu sempre falei para as chefias, olha aconteceu tal e tal coisa e pode acontecer isso. Eu acho que a gente precisa dizer para alguém que a gente tem algumas coisas a melhorar, porque sozinhos a gente não consegue. Eu me considero uma pessoa que cresceu muito no ambiente de trabalho, e acho que eu

cresci mais quando eu disse que não sabia e que eu tinha limitações, porque sempre tem alguém disposto a ouvir a gente. (MO)

Ser inteiro em suas ações, bem como nutrir relações saudáveis e empáticas, permite ao docente desenvolver-se socioemocionalmente e propiciar maiores aprendizagens. Um docente competente em suas habilidades sociais e emocionais consegue ampliar seu olhar aos eventos e sentimentos que perpassam o ambiente escolar, tornando-se capaz de compreender o comportamento humano e auxiliar o desenvolvimento socioemocional dos discente. Esses que, segundo as narrativas que seguem, ampliam suas aprendizagens quando emocionalmente equilibrados.

A pessoa, primeiro, precisa estar emocionalmente tranquila, justamente para adquirir um novo conhecimento. Não posso chegar em sala de aula - vou falar como docente - se eu não estiver com o socioemocional preparado e tranquilo isso pode acabar também se expressando na minha aula e no rendimento dos alunos, porque se eu estiver nervoso ou irritado isso vai acabar atrapalhando essa aquisição do conhecimento deles. Então é importante que tanto o docente quanto o discente estejam tranquilos e harmônicos, justamente para que o conhecimento possa aflorar. (FE)

As competências socioemocionais são extremamente necessárias para compreender o comportamento humano, sem elas não tem como compreender, uma coisa fecha perfeitamente com a outra. (NA)

Para que a gente possa desenvolver com muito êxito, nós, os discentes também, as competências da nossa disciplina que a gente tanto almeja que os alunos consigam, eles precisam estar bem emocionalmente, ou seja, eles precisam ter inteligência emocional bem desenvolvida. (DA)

Acho que isso fecha num todo, o coletivo precisa se auxiliar, construir juntos, conversar, debater, discutir, para que essas competências socioemocionais possam ser desenvolvidas como um todo. (NA)

A BNCC traz as competências que a gente tem que trabalhar e desenvolver com os alunos, mas os professores, os docentes, precisam estar bem resolvidos emocionalmente e socialmente. Entrar na sala de aula sabendo lidar com suas emoções, estar bem resolvidos com suas emoções, porque é impossível a gente passar alguma coisa para alguém, principalmente para os alunos, tentar passar algum tipo de conhecimento sem envolver as emoções que a gente está sentindo, a gente transparece, a gente acaba também passando essas emoções e colocando no desenvolvimento do nosso desempenho e isso acaba afetando tanto na maneira de ensinar ou na maneira que eles absorvem o conhecimento. Então acho que o professor também precisa estar socialmente e emocionalmente capacitado e não só tentar desenvolver isso. (MI)

[...] para ser um bom docente a gente tem que gestar as nossas emoções, organizar, fazer a organização das nossas emoções, até porque a gente absorve muitas emoções dos nossos estudantes, as angústias, porque quantas vezes a gente fala em indisciplina, mas precisamos observar o todo também. Quando um aluno nunca teve uma situação de angústia e quando vê estoura uma angústia. A

gente tem que saber organizar essas emoções, as nossas, tanto quanto as dos nossos discentes, e como professor a gente tem que estar apto, e quanto isso é difícil. E como a gente busca essa gestão das emoções dentro da gente para aplicar. (SU)

Necessitando o docente ser socioemocionalmente competente, é imprescindível que o docente saiba gestar as emoções de seu meio: primeiramente as suas, para se compreender e entender o outro, e posteriormente as dos discentes, para promover melhores condições às aprendizagens. Segundo Medeiro (2017) a gestão das emoções é uma capacidade emocional básica da inteligência emocional e está relacionada com a aptidão de gerir comportamentos para a aquisição de resultados positivos e com a capacidade de encarar os sentimentos agradáveis ou desagradáveis.

Dentre as possibilidades de aprimoramento, as quais podem ser variadas dada a singularidade de cada sujeito, estão momentos de autoescuta, autoconsciência, atividades físicas, leituras e reflexões. Abaixo seguem as narrativas de NA e MO que corroboram a essa reflexão:

Olha, vou ser bem sincera. Se não fossem esses momentos aqui de reflexão não teria parado para pensar nisso. O que eu sempre penso que me faz bem e que faz com que eu me reorganize, se eu dou uma caminhada às 5h/6h da manhã. É um horário meu, um momento meu, em que eu reorganizo minhas ideias, em que eu consigo fazer uma respiração, para mim isso ajuda. Pois é um momento meu, escutando os passarinhos, aquele nascer do sol que é uma coisa que me anima. Quando nós iniciamos o ano falando de encantamento eu logo pensei no nascer do sol. E a atividade física, que eu acho que é uma coisa que ajuda, e eu sempre aconselho os alunos, quando chega alguém com ansiedade por exemplo, aconselho a praticar uma atividade física. (NA)

Acho que as habilidades socioemocionais são desenvolvidas de múltiplas formas dependendo do sujeito. Por exemplo, eu me vejo como alguém que conseguiu melhorar algumas habilidades lendo, escutando e refletindo, mas sobretudo conversando com outras pessoas... Comigo funciona, melhorar ou construir ou pensar competências socioemocionais no sentido de qualifica-las, é conversando com alguém, o meu instrumento de formação é esse. (MO)

O desenvolvimento socioemocional dos docentes, bem como a capacidade dos mesmos de gerir as suas emoções e as de seu meio, perpassa seu olhar humano sobre si e sobre o meio. Da mesma forma, a gestão que percebe o docente como ser holístico veicula seu desenvolvimento e auxilia a compreensão do mesmo sobre sua atuação. Tais fatores evidenciam-se nas narrativas dos docentes acerca das competências socioemocionais.

### 5.1.3 A formação docente

Analogamente às anteriores, a terceira dimensão, formação docente, fez-se presente nas narrativas dos docentes desde o primeiro encontro. Os sujeitos da pesquisa evidenciaram a importância da formação docente, a qual é de grande abrangência quando o docente é compreendido em sua inteireza. Assim, foi evidente a ansiedade por novos saberes que pudessem vir a agregar à formação pessoal e profissional dos mesmos.

A formação docente consiste num processo contínuo de desenvolvimento (IMBERNÓN, 2010) que tem na docência elemento central (MARCELO GARCIA, 1999). Conforme Imbernón (2010), é um percurso que tem início com a experiência escolar e perdura por toda a vida, perpassa os desenvolvimentos pedagógico e cognitivo, os conhecimentos e a compreensão sobre si simultaneamente. Tal formação, proporciona aos docentes a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e ações (MARCELO GARCIA, 1999), qualificando a atuação docente.

O entendimento acerca da necessidade de constante aprimoramento, logo, de formação docente, pode ser verificado nas narrativas que seguem. Elas denotam a percepção de volatilidade de um mundo em constante transformação que exige refinamento dos docentes, os quais, humanos, encontram-se permanentemente em processo evolutivo, assim como os discentes. Desta forma, se compreendem seres em transformação, que necessitam também desenvolver competências socioemocionais.

Eu acho que é uma realidade em transformação. Por isso nós temos muitas perguntas, porque é uma realidade em transformação. Esse ser professor também está em transformação. (MO)

Os docentes precisam também desenvolver as suas habilidades socioemocionais para poder tentar desenvolver junto com os estudantes. (DA)

Tem aquela questão que o docente está sempre aprendendo, pode ter terminado a faculdade mas ali foi só um estágio inicial e que na verdade não mostra nada de como é a vida em sala de aula... Você está sempre aprendendo. (FE)

A formação docente, conforme Marcelo Garcia (1999, p. 19, tradução e grifo nossos),

pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser [...] A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar da formação como instituição, quando se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Nesse sentido, ao analisar as narrativas, observaram-se recorrências acerca de três modos de formação definidos por Debesse (1982 apud MARCELO GARCIA, 1999): autoformação, heteroformação e interformação, os quais se constituem como formação do sujeito, respectivamente, 1) a partir de si próprio, em que ele faz as escolhas de processos, instrumentos e objetivos; 2) a partir de fora, por especialistas sem que seja afetada a personalidade do sujeito; 3) a partir de trocas e compartilhamentos entre os docentes.

A autoformação confere aos docentes a responsabilidade pela própria formação ampliando o controle sobre o próprio processo. Quando o docente a busca, veicula seu desenvolvimento e consegue olhar a si e ao seu fazer pedagógico com mais clareza, autoavaliando seu processo e qualificando-o. Como explicita a narrativa que segue, os docentes entendem que a autoformação também invoca a formação socioemocional:

Formação, buscar formação, buscar aprendizado na área e reorganizar algumas coisas da minha vida, já estou fazendo isso, para que eu tenha mais tempo de experienciar habilidades e competências socioemocionais. (MO)

No que tange a heteroformação, os docentes de igual modo trouxeram em suas narrativas o interesse pela formação organizada e efetivada por agentes externos, quando outros propõem e definem o aprimoramento a ser feito. A formação docente, mesmo quando externa, visa promover condições para que o docente inove, criando e transformando seu contexto educativo, ou seja, necessita tocar o sujeito e promover reflexão, independente do assunto proposto. Das falas relativas à heteroformação, destaca-se a que segue e direciona-se, mais uma vez, ao desenvolvimento de competências socioemocionais, o que evidencia o interesse acerca da temática e do aprimoramento:

Eu acho que é papel da formação nos mostrar esses caminhos de como lidar com as competências socioemocionais em relação aos discentes, mas também em

relação a gente, como estamos falando várias vezes aqui, lidar com as nossas para poder lidar com a dos outros, para poder interpretar os outros também. (SU)

Por último, mas não de inferior relevância, a interformação apresenta-se como a formação docente calcada nas relações, em que o desenvolvimento docente dá-se por meio de trocas e compartilhamentos de saberes entre os docentes, os quais se baseiam em anseios comuns. Em especial neste modo de formação, é importante que o docente esteja aberto ao compartilhamento e seja socioemocionalmente competente para saber escutar, acolher, dialogar e refletir coletivamente, a fim de promover transformações e desenvolvimento individual e coletivo que qualificam o docente em seu ser e sua ação pedagógica. Nas vozes dos sujeitos:

É como eu disse, se eu não estivesse vivenciando isso daqui. Até penso que isso deveria acontecer mais vezes, até com todo o grupo, sabe?! Que legal a gente parar para conversar e refletir sobre isso, porque querendo ou não, essa conversa nos ajuda, nos ajuda a pensar, a ver as coisas de outra forma. [...] Acho que seria legal se todo mundo pudesse estar nesse grupo de estudos. Que todos tivessem essa oportunidade, eu acredito muito que cada vez que eu saio daqui eu penso, que oportunidade legal que eu estou tendo. De poder conversar sobre isso, aprender sobre isso, acho que seria legal se todos estivessem essa oportunidade. (NA)

Sabe o que nos ajuda muito? Nós vemos que nossos defeitos são naturais, coisa que o mundo não vê como natural. Algumas questões que a gente pontuou, que os colegas falaram da gente que eram reais, nós vimos que tem coisas que os outros também têm e isso é normal as pessoas terem, e sobre isso a gente não conversa. E a gente tem medo muitas vezes, nos espaços profissionais - e vocês vão concordar comigo - de expor esses nossos medos, a gente tem muito receio, porque, se eu falar isso vão me demitir. A gente sabe disso, eu já fiz isso muito e nós todos fazemos isso. Eu penso que expor isso e trazer como algo que faz parte da vida do sujeito é o primeiro passo para aprender. (MO)

A escuta, num processo de formação docente tal como a roda de conversa proposta, auxilia o docente a ampliar o olhar e a reconhecer-se no outro como sujeito, tomando consciência de sua relevância à sua formação, bem como, à do coletivo. À vista disso, a docência, como foco dessa formação, é abordada em suas múltiplas dimensões, como a pessoal, a pedagógica e a profissional, e o compartilhamento reforça o caráter social de tal processo. (MARCELO GARCIA, 1999).

O processo formativo docente compreende as três formações destacadas até então - auto, hetero e interformação. Para Imbernón (2010), ele acontece na colaboração entre os sujeitos e sua prática transforma-o numa filosofia de trabalho.

Nesse ponto, destaca-se a essencialidade da ação da gestão no processo ao proporcionar momentos de formação aos docentes, os quais muitas vezes não tiveram contato com determinadas temáticas em seu processo formativo inicial, como evidenciado nas narrativas que seguem:

[...] na minha formação, não tive nenhuma formação que me falasse sobre as competências socioemocionais, talvez por eu ser mais velha, talvez agora tenham outras coisas e nem estudando na pós depois, isso surgiu muito de uns anos para cá, a gente escuta isso em algumas formações. E aí eu fiquei pensando quando vocês falaram de formação e gestão, que seria muito importante também ter formações que pudessem trabalhar essa questão socioemocional com os professores, voltando para a questão das competências, para que o professor seja competente para trabalhar com a questão socioemocional. Acho que isso seria bem importante. (NA)

Posso dizer uma coisa que eu acho que é bem importante, seria muito importante uma formação para o grupo como um todo, não que aquela do Tatu do bem<sup>2</sup>, foi bem legal assim,[...] não que precise ser só reuniões de planejamento, mas relacionadas às competências socioemocionais. (MI)

A gestão é responsável por promover maiores espaços de diálogo, escuta e reflexão sobre diversas temáticas, inclusive sobre competências socioemocionais. É necessário criar espaços de interação em que se construam reflexões sobre a própria prática, trocas de experiências, articulações da formação com o projeto pedagógico da escola, convergência entre as práticas profissionais e as sociais, e o coletivo da instituição (IMBERNÓN, 2010). A formação docente permite compreender o mundo e os sujeitos em suas singularidades, como se evidencia na narrativa que segue:

Em um dos textos que a gente viu, tinha uma frase que dizia que a educação é coletiva, continua, em transformação e feita por pessoas, e por isso a importância dos docentes estarem sempre em formação continua, aprendendo coisas novas, porque nunca vai ser igual ao que ele fez anteriormente. Todas as turmas são diferentes, todos os alunos são diferentes e os colegas são diferentes, por isso a importância dos docentes estarem em constante formação. (AL)

Estar em constante formação é peremptório para que o coletivo docente qualifique cada vez mais o fazer pedagógico a acordar com o contexto e suas transformações. O processo formativo, pensado e gerido em maior âmbito pela gestão pedagógica, é contínuo e permite aos docentes “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992,

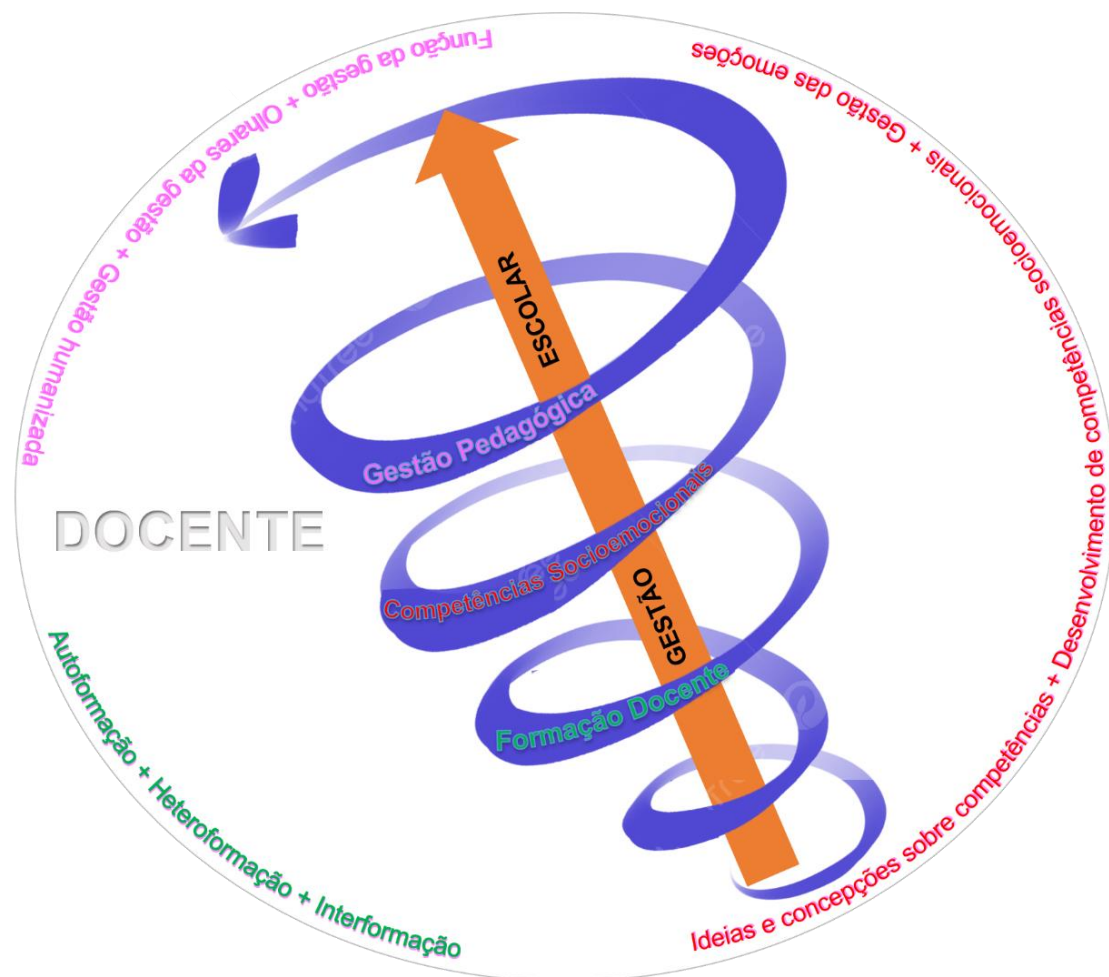
---

<sup>2</sup> Tatu do bem: expressão utilizada por Fernanda Tavares no workshop “Atenção Plena” durante a Jornada Pedagógica do Instituto Sinodal Imigrante de 2020. Refere-se a estar tudo bem mesmo quando não está tudo bem o tempo todo.

p. 25). A formação docente veicula o reencontro interativo entre as dimensões pessoal e profissional dos docentes, entre sensível e inteligível, firmando a unidade harmônica em seu fazer pedagógico e qualificando-o.

Portanto, a partir da análise, interpretação e sistematização das narrativas dos docentes, construiu-se a Figura 2 – Esquema-síntese da proposta descritiva-interpretativa acerca das narrativas, que se encontra abaixo, em que as dimensões entrelaçam-se e convergem à gestão escolar, tendo o docente como meio para todos os processos que levam às aprendizagens.

Figura 2 - Esquema-síntese da proposta descritiva-interpretativa acerca das narrativas.



Fonte: Elaborada pela autora a partir do processo interpretativo instaurado.



## 6 RODA DO LEME: PRODUTO

Quando se tem um barco nas mãos, que obedece a cada um dos dedos, e um oceano em cada direção, sonhar é perder tempo. É melhor tomar um caminho.

(Amyr Klink)

Com as mãos no leme e o caminho definido, navega-se em direção ao destino final. É momento de segurar firme o timão e concretizar a direção. Assim, segue a nau com o produto de tamanha reflexão acerca do estudo efetivado.

A realização do Mestrado Profissional infere a elaboração de um produto que agregue à sociedade, possibilitando desenvolvimento nacional, regional ou local. Sua realização pretende construir pontes entre os conhecimentos acadêmicos e os processos educativos presentes na sociedade, tendo relevância às reflexões sobre as práticas. Assim sendo, o estudo propôs utilizar da análise dos dados para a construção de diretrizes para o trabalho da gestão escolar com os docentes sobre as competências socioemocionais, lê-se aqui, produto deste estudo.

A construção de diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes sobre as competências socioemocionais visa orientar e facilitar o trabalho da gestão junto aos docentes no desenvolvimento e aprimoramento das competências socioemocionais, indicando procedimentos e proporcionando equidade ao trabalho da gestão no que tange as competências socioemocionais dos docentes. Sua elaboração deu-se a partir da interpretação das narrativas e com a reflexão dos docentes, meios pelos quais se certificou a necessidade da gestão presente e promotora do desenvolvimento de competências.

Além disso, o produto constitui-se como orientação à formação continuada acerca da temática estudada, classificando o produto como produção de programas de mídia.

A aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional do produto deu-se por meio da criação de um podcast, ou seja, de um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, podendo ter seu conteúdo baixado, compartilhado ou escutado em qualquer momento. O produto vai ao encontro do mundo contemporâneo, onde a conexão com a internet é constante, os celulares e smartphones são considerados extensões dos braços humanos e a vida é dinâmica e veloz. O podcast possibilita ao ouvinte autogerenciar seu espaço-tempo, permitindo que ele escolha o melhor momento para ouvi-lo, seja no trânsito, no caminho para o trabalho, durante a

atividade física, no banho, nos momentos de descanso, etc.; tornando o produto acessível.

A produção do podcast tem sensibilidade intencional ao tratar da escuta, tão necessária à gestão. Busca-se em primeira instância, o despertar dos gestores e/ou futuros gestores para a pertinência da temática e promover a reflexão sobre a mesma. Desse modo, o produto concebido como o podcast “A gestão escolar e as competências socioemocionais” por Danieli Eichwald, é composto de quatro (4) episódios curtos que se conectam em um processo reflexivo em direção às diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes sobre as competências socioemocionais.

O primeiro episódio, “A gestão em educação”, versa sobre a gestão em educação nos seus diferentes âmbitos, educacional, escolar e, em especial, pedagógico, e tem duração de 18min09seg. O segundo, “Competências socioemocionais”, reflete sobre o conceito e o desenvolvimento das referidas competências, em 15min20seg; o terceiro, “Formação docente”, abarca a relevância da formação para a prática docente exitosa, e tem duração de 14min10seg. O quarto episódio, intitulado “A relação entre gestão escolar, as competências socioemocionais e a formação docente”, apresenta reflexões acerca da análise das narrativas docentes e orienta o trabalho da gestão escolar com os docentes sobre as competências socioemocionais, em 14min52seg.

Na totalidade, o podcast tem duração de 1h02min31seg, foi alocado no Buzzsprout, plataforma de hospedagem de podcasts, e no Spotify, serviço de streaming de música e também podcasts, e pode ser conferido nos links <https://www.buzzsprout.com/2132062> e <https://open.spotify.com/show/7r3UdigGoIMgRsPcvgXspd?si=yEh2vczaTcWzb8u06VMhmQ> .

Desse modo, o produto constitui-se como uma ferramenta capaz de auxiliar gestores em sua prática, promovendo reflexão sobre a temática proposta.

## 7 TERRA À VISTA: REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O sonho do viajante está lá longe, no fim da viagem,  
onde habitam as coisas imaginadas.

(Cecília Meireles)

Ao longo da viagem, teceram-se reflexões motivadas pela problematização inicial - qual é o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir das narrativas docentes? – na direção de compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir das narrativas docentes. O engendramento dos pensares foi construído a partir de encontros com os docentes, sujeitos da pesquisa, que se entregaram à proposta e permitiram emergir algumas reflexões conclusivas à pesquisa realizada.

À medida que a interpretação das narrativas foi se efetivando, por meio da costura de falas, leituras, estudos e reflexões, somando ao texto palavras de pensadores, sujeitos da pesquisa e também as minhas, apontaram-se algumas conclusões provisórias, as quais não serão retomadas em sua integralidade neste momento. No entanto, se reforça a relevância de tais pensares para o entendimento e o alcance do objetivo da pesquisa, bem como de seus objetivos específicos, pelos quais se propôs identificar as concepções dos docentes sobre competências socioemocionais, reconhecer quais as ações propostas pela gestão escolar contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes e elaborar diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais. Assim, cabe evidenciar alguns pensares que emergiram do processo interpretativo das narrativas, nas quais a gestão escolar perpassou em constância.

A gestão pedagógica é parte importante da gestão escolar, sendo responsável pela liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico realizado pelos docentes. Sua atuação no âmbito escolar envolve a comunidade escolar e necessita olhar atento ao coletivo e às individualidades que o compõem. Para tanto, é imprescindível que o gestor esteja atento ao próprio desenvolvimento pessoal, a fim de manter o equilíbrio e a harmonia na rede, e proporcionar desenvolvimento àquele coletivo, ao qual integra o docente.

Muitas narrativas trouxeram como fundamental ao crescimento da instituição o olhar do gestor para com o docente. Nesse olhar, convidativo ao acolhimento, nestas ações cotidianas, como narrado pelos docentes, verifica-se o papel ativo da gestão. Quando o docente é olhado e enaltecido em seus saberes e em suas singularidades, há reflexos positivos em sua prática, porque há compreensão acerca da importância de seu papel e sobretudo de si como sujeito singular e parte responsável do todo.

Nesse sentido, destaca-se a gestão humanizada, com olhar e escuta cuidadosos aos envolvidos no processo educativo, como condição às aprendizagens. Contudo, por vezes esse caráter fica aquém das competências técnicas, das normas e dos processos financeiros, evidenciando aos docentes a necessidade da gestão voltada ao humano. A essencialidade das relações revela o humano presente no coletivo e confere caráter humanizado às relações e aos processos que se consolidam em âmbito escolar.

A gestão humanizada traz sentimentos, anseios, saberes, valores e crenças, com envolvimento e entrega nas relações entre os sujeitos. Deste modo, ao gestor cabe ser humano, sensível e acolhedor com os docentes a fim de intensificar a humanidade de cada um. A ação da gestão tem efetividade ao considerar as vivências cotidianas.

O caráter humano da gestão vincula-se às competências socioemocionais - conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter, necessárias ao êxito nos diversos segmentos da vida – as quais são fundamentais ao desenvolvimento humano também no âmbito escolar e despertam o interesse dos docentes. Tais competências são indispensáveis à vida racional e permitem a assertividade na tomada de decisões, por meio da compreensão das emoções.

Um docente competente em suas habilidades sociais e emocionais consegue ampliar seu olhar aos eventos e sentimentos que perpassam o ambiente escolar. Assim, estreita relações com discentes por meio do olhar cuidadoso, palavras e atitudes que estabelecem confiança entre docente e discente, tornando-o exemplo a esses.

É peremptório ter equilíbrio emocional, nutrir relações saudáveis e empáticas, bem como associar pessoal e profissional para o fazer pedagógico exitoso, pois é o sujeito em essência que se relaciona e constrói saberes junto aos outros. Ser é também sentir e se relacionar, em sua essência e completude, logo, o docente socioemocionalmente competente necessita gerir suas emoções e as de seu meio a

fim de promover melhores condições às aprendizagens. Seu olhar humano sobre si e o meio determinará o desenvolvimento de seres humanos íntegros.

Dessarte, a gestão percebe o docente como ser holístico e proporciona seu desenvolvimento a corroborar à compreensão sobre a sua atuação. E, para tanto, se faz necessária a formação docente, processo contínuo de desenvolvimento que tem na docência elemento central.

A formação proporciona aos docentes a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e ações, e tem na gestão grande propulsora, inclusive no que tange o desenvolvimento de competências socioemocionais. Espaços de diálogo, escuta, reflexão e partilha permitem qualificar o coletivo docente ao fazer pedagógico, capacitando o docente a apropriar-se de seus processos formativos e a significá-los. Logo, a gestão escolar, em especial a pedagógica, as competências socioemocionais e a formação docente somam-se à qualificação docente.

O entendimento dos docentes acerca das competências socioemocionais vincula-se ao seu desenvolvimento social e emocional, o qual instrumentaliza o docente à assertividade na tomada de decisões. Logo, a capacidade do docente de gerir suas emoções, de ver o humano, a inteireza e a singularidade dos sujeitos e suas relações, ligar-se-á à qualidade de sua ação pedagógica, bem como trará implicações ao êxito da instituição, denotando a obrigatoriedade de um olhar atento da gestão escolar sobre e com o docente.

O debruçar do gestor sobre e com o docente alicerça-se na qualidade das relações que se estabelecem entre eles e, da mesma forma - ou melhor, em maior necessidade -, pressupõe que o gestor seja socioemocionalmente competente. O olhar da gestão ao nutrir relações saudáveis e harmônicas estará ao lado do docente, numa troca respeitosa e valorativa do docente, o qual compreende o gestor escolar como a liderança responsável sobre todos os aspectos da escola, em especial, pelos sujeitos que a movimentam, ou seja, também sobre si.

Dessarte, o aprimoramento docente passa pelo próprio docente, mas sobretudo, pela ação da gestão. É ela que tem o papel de mediar os movimentos que ocorrem em âmbito escolar. A construção de saberes coletivos e a promoção humana nas instituições advém das interações cotidianas e de espaços reflexivos contínuos através da formação docente continuada, composta pela auto, hetero e interformação. A união desses três tipos de formação, agrega ao coletivo o qual se torna unidade pela ação eficaz da gestão.

A necessidade de formação docente continuada foi evidente nas narrativas dos docentes, mas, como mencionado, as interações cotidianas igualmente promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, o que acontece em ações da gestão destacadas nas narrativas docentes que seguem:

Surpreender através das pequenas ações e encantar as pessoas. (SU)

Acolher cada um com um sorriso, eu acho que nós todos podemos fazer. (MO)

Demonstrar carinho e compreensão através do toque. (DA)

Estar disponível para ouvir o outro. (MI)

Ver além do visível, porque o ver é muito além do que estar só olhando a pessoa, é perceber o que ela está nos dizendo através do olhar, o que não é transparente e que não transparece, (SU)

Seria na ideia de acolher em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de incerteza. É o incerto que é o momento em que as pessoas mais precisam ser acolhidas. (NA)

Perceber o outro como sujeito de emoções particulares, perceber o outro como alguém que é diferente de ti, que tem sentimentos, que tem sofrimentos diferentes dos teus, e fazer uma leitura do outro a partir do que ele está sentindo, não a partir do que tu pensas sobre ele. (MO)

Compreender as ações das pessoas próximas, saber, quando acontece, quando uma pessoa tem um tipo de ação, o porquê aquilo ali aconteceu, o que ela está querendo dizer com aquilo. (DA)

Percebendo o outro, vendo e olhando o outro, compreendendo o outro a gente precisa refletir antes de tomar decisões, de falar, de agir e de julgar. (AL)

Viver cada dia também convivendo com o outro, como se fosse um dia único cada um deles, ou especial. (MI)

Ajudar, quando solicitado e sem ser solicitado. (AL)

Envolver-se com empatia. (DA)

Tais ações, observadas através da reflexão sensível e fruto dos diálogos estabelecidos nos encontros, expressam o cuidado que a gestão precisa inferir ao se conectar com os docentes. O acolhimento empático, com olhar cuidadoso e atento sobre cada sujeito promovem o autoconhecimento, a união e o reconhecimento à ação da gestão.

Assim, ponderando as narrativas docentes, os estudos e reflexões realizadas até aqui, delinea-se como fundamental à gestão que visa também promover o desenvolvimento socioemocional dos docentes alguns pontos que seguem, os quais

somam-se às conclusões provisórias como diretrizes para o trabalho da gestão escolar com os docentes sobre as competências socioemocionais:

- olhar acolhedor sobre si como sujeito que também precisa de cuidado;
- reconhecer-se como exemplo e liderança aos docentes;
- ser porto de escuta sensível e acolhimento aos docentes;
- ter olhar atento e reflexivo aos docentes e a suas ações;
- promover espaços de diálogo e interação entre os docentes;
- incentivar a formação docente continuada em todas as suas instâncias;
- promover unidade de ação e colaboração no âmbito escolar.

A gestão escolar competente consolida os desenvolvimentos que ocorrem no contexto escolar e tem nos docentes os agentes das transformações para a construção de um mundo mais igualitário e justo. Como pesquisadora e gestora do contexto, mais presente ainda esteve o cuidado com os sujeitos no intuito de sentirem-se seguros para expressar pensamentos e sentimentos com plena liberdade, o que reforça o relacionamento construído com os docentes ao longo dos anos de atuação na escola. A abordagem permitiu que os participantes sentissem que o ambiente era seguro e que seus pensamentos e sentimentos seriam acolhidos, o que criou um ambiente para obter resultados plausíveis. Infere-se aqui, que da ação assertiva depende o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes que corrobora à excelência de sua ação pedagógica. Tal percepção é vista nas narrativas dos docentes que depositam na gestão anseios de aprimoramento pessoal e profissional para qualificar a ação na missão de educar e veicular aprendizagens à inteireza do ser.

## 8 ATRACAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viajar é trocar a roupa da alma.

(Mario Quintana)

Soem o apito, o navio está a atracar no porto. Mas será esse o fim da viagem?

A pesquisa sobre a gestão escolar, competências socioemocionais e docentes aqui realizada trouxe grandes desafios, desde tentar acomodar as instâncias profissional e acadêmica – aqui nem coloco a pessoal, pois essa foi afetada durante o processo – ao distanciamento da universidade durante e após o período pandêmico, gerado pela pandemia e pela longitude, e a alteração da função exercida no ambiente de trabalho, passando de coordenadora pedagógica à diretora escolar. Apesar das dificuldades, o desejo de aprender com o desenvolvimento da pesquisa sempre se fez presente, pois se acredita que a educação vai além do que é tangível.

A educação é sensível, tem porção subjetiva, feita por seres humanos para seres humanos, numa relação de entrelaçamentos em que todos aprendem, mesmo que tenha foco final nas aprendizagens discentes. O fazer educativo imbrica-se de sonhos, anseios e sobretudo doação. Doar-se é dar-se por algo maior que si, por acreditar na educação como veículo para a promoção de humanidade e equidade.

Então, como não olhar com carinho e cuidado ao docente e sua prática, bem como às competências que fazem aflorar a essência do que é humano? Ao meu ver, não há como fazer educação sem olhar ao sujeito desse processo e, para conseguir vê-lo em sua inteireza, é necessário ser competente socioemocionalmente, tanto no que tange aos docentes como aos gestores, fundantes desse processo. Assim, entende-se como necessárias reflexões como a que se apresentou aqui, em vistas a qualificar a gestão em suas ações e interações.

Contudo, a reflexão não se encerra neste ponto. Ela permanece necessária à gestão e latente em mim, especialmente na nova função, ou seja, há de continuar.

Finalizo com uma fala de um de nossos encontros, o qual se realizou no dia dos professores, 15 de outubro. Ela é breve, sucinta, mas carrega consigo a relação que acredito ser profícua entre seres com propósitos análogos. A fala deu-se no momento em que os docentes estavam de olhos fechados segurando em suas mãos um pequeno cacto:



Muito obrigado por hoje, muito obrigado pelo que vocês fazem diariamente, pelo propósito, pela missão. Esse cacto simboliza a vida, por isso que eu disse acolham, mas com cuidado, porque as vezes a vida assim como as pessoas elas estão com espinhos, as vezes machucam e a nossa função também é aquilo que fazemos diariamente, desfazer esses espinhos, construindo competências para um mundo melhor.

E por fim, soem o apito, o navio precisa partir em mais outras tantas jornadas do conhecimento. Qual será o destino? Aquele sobre o qual razão e coração estiverem apontando.... E segue a nau...

## REFERÊNCIAS

- ABATTI, Thamiris Zanchim. **Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)**. 161. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4068>>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRADE, Josemberg Moura de. **Evidências de validade do inventário dos cinco grandes fatores de personalidade para o Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1751>>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Autoformação de educadores numa perspectiva de uma formação continuada para a inteireza: um interesse do centro universitário municipal de São José. **Revista Terceiro Incluído**. Goiânia, v. 2, n. 2, p. 123–147, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teri/article/view/25284>>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Universidade de Brasília, Brasília, v. 33, p. 1-7. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação continuada de professores: dinâmicas interativas e mediadoras**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BROLLO, Angela Cardoso. **Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar de auto(trans)formação**. Dissertação (Mestrado e, Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14761>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul/dez, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2017.

DEÁK, Simone. **A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar: o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_b09f1b5ea59c584ee105c587932f3173/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b09f1b5ea59c584ee105c587932f3173/Details)>. Acesso em: 02 dez. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Sumus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvyq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GOLDMEYER, Marguit Carmem. **Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais**. 312 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: <<https://eduardolbm.files.wordpress.com/.../inteligencia-emocional-daniel-goleman3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso.** Tradução Cássia Zanon. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, organização e trabalho.** Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 02 dez. 2021.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodologia da pesquisa** / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio. Tradução: Daisy Vaz Moraes; 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JONES, S.; BRUSH, K.; BAILEY, R.; BRION-MEISELS, G.; MCINTYRE, J.; KAHN, J.; NELSON, B.; STICKLE, L. **Navigating SEL from the inside out: looking inside and across 25 leading SEL programs.** National P-3 Center, mar. 2017. Disponível em: <<https://sehd.ucdenver.edu/pthru3/resources/navigating-sel-inside-out-looking-inside-and-across-25-leading-sel-programs>>. Acesso em: 25 dez. 2021.

KIJAK, Jéssica Rodrigues Gomes. **Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação:** um estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional) – UNISINOS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6875>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, 1999.

MARGON, Jeferson. **Prática de gestão educacional**: narrativas de ex-secretários municipais. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8984>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MEDEIRO, Joana Vanessa Henriques. **Gestão das emoções na educação**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, 2017. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18652/1/Joana%20Medeiro%20-%20Gest%C3%A3o%20das%20Emo%C3%A7%C3%B5es%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a Construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**. UEM, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. **O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11196>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. 40(1), 101–116. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644415822>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

NAYAR, Vineet. **Primeiro os colaboradores, depois os clientes**: virando a gestão de cabeça para baixo. Porto Alegre: Bookman, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**. v. 48, n.169, p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social**:

**o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHERT, Andreana Catarina Haas. **Práticas de gestão em escolas públicas estaduais de Porto Alegre: um pacto de equipes.** Unisinos, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3868>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

SANTARÉM, Robson. **Precisa-se (de) ser humano: valores humanos: educação e gestão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SANTOS, Maristela Volpe dos. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes.** 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/355>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.** Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2019. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6075>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SILVA, Andréia de Moraes. **A (re)construção da prática docente: formação continuada em serviço.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/39915>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, Izabella Brito. NAKANO, Tatiana de Cássia. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica.** Porto Alegre, vol. 10, n. 1, p. 51-62, 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006)>. Acesso em: 03 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Margarida Barnabé. **O impacto da Inteligência Emocional no resultado do trabalho: estudo em dois contextos organizacionais.** Tese (Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Gestão de

Recursos Humanos) - Universidade Europeia: Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/12902>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VAELLO ORTS, Joan. **El profesorado socio-emocionalmente competente**. 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/260288074/VAELLO-J-Profesor-Socioemocionalmente-Competente>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VALE, Vera do. **Do tecer ao remendar: fios da competência sócio-emocional**. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398255.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANA-CAETANO, Ana Paula. Pensamento ético dos professores – o lugar da intuição e das emoções. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. p. 125-134, 2011. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1310>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n.1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19013>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128844?guid=1641247280215&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1641247280215&quantidadePaginas=1&codigoRegistro=1128844%231128844&i=1>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

## **APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Vimos por meio desta, apresentar a acadêmica Danieli Eichwald, matriculada no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, sob o número 202070096, na Universidade Federal de Santa Maria. A estudante está desenvolvendo sua Dissertação e tem o intuito de realizar a pesquisa no Instituto Sinodal Imigrante. O objetivo do estudo é compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Atenciosamente,

---

Profa. Dr. Dóris Pires Vargas Bolzan  
Orientadora

---

Danieli Eichwald  
Acadêmica

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** A gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais a partir das narrativas docentes.

**Pesquisador responsável:** Dóris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação.

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 999521396. Estrada Antônio Inácio de Ávila 450/casa 03. CEP: 97095-040 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Instituto Sinodal Imigrante

**Autora da pesquisa:** Danieli Eichwald

**Matrícula:** 202070096

Eu Dóris Pires Vargas Bolzan, orientadora responsável pela pesquisa A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES, o convido juntamente com Danieli Eichwald a participar como voluntário deste estudo.

Por meio dessa pesquisa buscamos compreender o papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que ela seja importante para o autoconhecimento e a autogestão emocional como promotores de qualidade de vida e veiculadores de aprendizagens em âmbito escolar. Quanto maior for a compreensão de si do professor, melhor poderá gerir e compreender seus educandos, ou seja, o movimento harmônico da unidade pode equilibrar o todo e gerar a evolução.

Para sua concretização, serão realizados seis encontros de aproximadamente 1h30min de duração cada. Os cinco primeiros serão divididos em dois momentos,

sendo eles respectivamente, de estudos e de reflexão sobre a temática através de rodas de conversa. No sexto encontro, aprovar-se-ão as diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais. Todos os encontros serão gravados e transcritos posteriormente. Em seguida, serão realizadas considerações sobre o papel da gestão escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais a partir das narrativas docentes.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações, desta pesquisa, serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da identidade nº \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi entregue a mim.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador  
responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Autora da pesquisa

Santa Maria: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

**Título do estudo:** A gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais a partir das narrativas docentes.

**Pesquisador responsável:** Dóris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação.

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 999521396. Estrada Antônio Inácio de Ávila 450/casa 03. CEP: 97095-040 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Instituto Sinodal Imigrante

**Autora da pesquisa:** Danieli Eichwald

**Matrícula:** 202070096

A responsável pela pesquisa se compromete em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de rodas de conversa no Instituto Sinodal Imigrante, as quais serão filmadas, transcritas e então analisadas buscando atender os objetivos da pesquisa.

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer do desenvolvimento do estudo e elas somente poderão ser divulgadas de forma anônima, mantendo a preservação de identidade dos participantes. Elas serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, com o número de registro Caae \_\_\_\_\_.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora da pesquisa

**APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA OS TÓPICOS-GUIA DAS  
RODAS DE CONVERSA**

<b>QUESTÕES ORIENTADORAS PARA OS TÓPICOS-GUIA DAS RODAS DE CONVERSA</b>			
<b>RODA</b>	<b>EIXO</b>	<b>TÓPICOS-GUIA</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
1	Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de gestão escolar</li> <li>- Percepção acerca da ação da gestão</li> <li>- As relações entre a gestão e a formação continuada dos docentes</li> </ul>	<p>O que é gestão escolar?            Como percebem a ação da gestão?            Quais as relações que estabelecem entre a gestão e a formação continuada dos docentes?</p>
2	Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de competência</li> <li>- Desenvolvimento de competências</li> <li>- Percepção e identificação das competências</li> </ul>	<p>O que é competência?            Como se desenvolvem competências?            Como se identificam competências?</p>
3	Competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de competências socioemocionais</li> <li>- Conhecendo o modelo Big Five</li> <li>- Reconhecendo minhas competências socioemocionais</li> </ul>	<p>O que são competências socioemocionais?            O que é o modelo Big Five?            Como reconheço minhas competências socioemocionais?</p>
4	Competências socioemocionais e Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações entre gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes</li> <li>- Percepção acerca dessa relação em mim e nos demais</li> </ul>	<p>Quais as relações que podem ser estabelecidas entre gestão escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes?            Como percebo essa relação em mim e nos demais?</p>
5	Competências socioemocionais e Gestão Escolar na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações propostas pela gestão que desenvolvem as competências socioemocionais dos docentes</li> </ul>	<p>Quais as ações propostas pela gestão desenvolvem as competências socioemocionais dos docentes?</p>
6	Diretrizes orientadoras para o trabalho da gestão escolar com os docentes, sobre as competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das diretrizes elaboradas</li> <li>- Aprovação das diretrizes</li> </ul>	<p>Quais as percepções acerca das diretrizes elaborada?</p>



## **APÊNDICE E – CATEGORIA E DIMENSÕES DO PROCESSO INTERPRETATIVO**

CATEGORIA E DIMENSÕES DO PROCESSO INTERPRETATIVO			
CATEGORIA	DIMENSÕES	RECORRÊNCIAS	EVIDÊNCIAS NARRATIVAS
GESTÃO ESCOLAR	GESTÃO PEDAGÓGICA	Função da gestão	<p>A gestão escolar é sobre a liderança do gestor olhando para o humano, para o individual e para o coletivo. (MI)</p> <p>E o do gestor, vai ser articular e organizar esses processos, para qualificar o trabalho pedagógico, fomentar a aprendizagem e a formação do discente, para que todos eles, em convergência, cheguem a um estágio final. (SU)</p> <p>Gestão escolar compreende toda a questão, como a gente falou hoje várias vezes, a questão administrativa, o estudo, mas também do gerir as pessoas que estão naquele contexto, tanto os docentes e os funcionários, os profissionais, os estudantes, é gerir essas relações pensando sempre no bem-estar e no processo que estamos vivenciando, é ter olhar atento tanto para o docente como para os discentes e para os demais, perceber se está bem ou se não está, como lidar com situações e com conflitos, como se comunicar de forma clara e acolhedora; pensar no futuro, construir pensando no futuro, fazer bases fortes para construir cada vez melhores resultados. (SU)</p> <p>Essa gestão escolar, a organização dos processos [...] com o objetivo de formação de sujeitos qualificados para o mundo. E um dos grandes desafios eu penso que é caminhar conforme as transformações do mundo, pois o mundo se transforma muito rapidamente. (MO)</p>
		Olhares da gestão	<p>Eu acho que para qualquer gestor, para ter apoio da comunidade ele tem que se fazer parte da comunidade. Não adianta eu ser um gestor olhando de cima, de fora, porque aí as pessoas não vão se sentir envolvidas, eu não estou envolvido, não tem como eu ter apoio de alguém se eu não me envolvo. Para eu receber apoio eu preciso me inserir, eu preciso conhecer, as pessoas precisam se sentir próximas e aí elas vão se aproximar, trazer o que é positivo, o que é negativo. A partir das minhas ações próximas e comunitárias eu vou receber apoio ou não. (MI)</p> <p>Não tem como ficar focado só dentro da escola, precisa estudar, precisa conhecer, precisa ter outros olhares. Eu lembro muito bem de uma reunião que a gente teve aqui na escola em que você trouxe para nós outras escolas, visões de outras escolas pelo mundo, de como elas se destacavam. Eu lembro assim muito, não sei se todo mundo já estava aqui, mas eu lembro que a gente fez um estudo sobre as escolas de destaque no mundo e o que elas representavam para os alunos, quais eram os diferenciais dessas escolas. E a gente preza por isso também, de querer fazer diferente; então o estudar, o conhecer outras realidades, ver o que está acontecendo, acho que é quanto a isso que traz, pensar essas inovações, pensando no coletivo sempre, mas tentando fazer o diferente, mas para isso a gente precisa estudar. (NA)</p> <p>O gestor escolar além de ter objetivo de desenvolver as competências nos discentes e nos docentes, precisa ter um olhar para si, pois se é um olhar para o todo, é para o físico da escola, para os pais, professores, alunos e para si mesmo. (AL)</p> <p>[...] porque em algum momento o gestor escolar tem tudo isso para fazer, tem toda uma demanda, olhar para vários locais e movimentos ao mesmo tempo e também ter foco individualizado em cada um. Mas também precisa confiar naqueles que tem ao seu lado, delegar as funções, conseguir perceber a capacidade de cada um em realizar determinada função, mas também fazer com que aquela pessoa confie na sua capacidade, o que muitas vezes é difícil. (MI)</p> <p>[...] pensar no coletivo, mas também olhando para o individual, de cada, o desenvolvimento individual dos colaboradores, dos docentes, mas também não deixando de olhar para os alunos e para a comunidade escolar. Fazendo um trabalho</p>

		<p>então voltado para as relações, pensando, garantindo as aprendizagens, pensando primeiramente no trabalho conjunto a ser feito, no coletivo de novo, integrando o aprendizado de todos os envolvidos, tanto dos colaboradores quanto dos alunos. (MI)</p> <p>[...] o gestor precisa estar bem e como isso é uma rede. O aluno precisa estar bem para a gente auxiliar o aluno, o professor precisa estar bem, para o professor estar bem o gestor precisa auxiliar o docente. E o gestor? Por isso é tão importante [...] a coletividade, que é uma rede, que é um novelo que precisa de uma construção conjunta, então, precisa uma construção conjunta do todo, porque ninguém vai se ajudar sozinho. (NA)</p> <p>[...] a inteligência emocional é o equilíbrio entra a razão e a emoção, e o cérebro e o coração. É importante que os alunos desenvolvam essa inteligência emocional, que a gente tenha isso, mas a minha reflexão em relação a gestão escolar não é qual é o papel da gestão escolar em cima disso, mas como o gestor escolar vai desenvolver em si próprio essa inteligência emocional, esse equilíbrio, no meio de tantas preocupações, tendo que cuidar de cada uma das esferas dentro de uma escola. O desafio que ele tem em si, com os outros também, mas ele precisa ter desenvolvido em si essa inteligência emocional, esse equilíbrio. (AL)</p> <p>E gostei muito da tua fala também, AL, de lembrar que o gestor precisa estar bem e como isso é uma rede. (NA)</p> <p>Como a gente falou hoje já, a gestão escolar precisa ter um olhar para o coletivo, mas atento às particularidades a cada um dos segmentos, às particularidades dos alunos, da equipe docente, do apoio dos pais também. Eu acho que a gestão escolar precisa, para desenvolver, para que o professor consiga em sala de aula também dar apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos e que ele tenha isso desenvolvido, a gestão escolar precisa oferecer ajuda para que o professor também desenvolva isso. Eu como professora, tenho dificuldades em administrar essas habilidades, eu acabo priorizando um tipo de habilidade e esqueço um pouquinho do emocional. E aqui na escola, eu já precisei de ajuda para desenvolver essas habilidades junto aos alunos e eu tive, então eu acho que a gestão escolar também tem esse papel, de oferecer ajuda para os professores. (AL)</p> <p>Ser olhado né... Bom, antes dessa conversa o olhar para a gestão era de administrar, de gerir, de encaminhar, de direcionar mais dentro das políticas educacionais. Claro que no dia a dia a gente percebe o envolvimento. Parece que a gente não percebe nas pequenas ações que a gente é olhado, mas sim, quando a gente está envolvido a gente se percebe olhado e isso modifica sim as nossas ações, faz com que a gente se sinta mais motivado. Então, agora, conseguindo refletir sobre o assunto, a gestão além de direcionar, de administrar, ela também nos acolhe, nos direciona e, fazendo isso, ela consegue que a gente se sinta envolvido muitas vezes e motivado a expressar, a passar para os alunos a importância de assuntos da vida cotidiana deles, a gente acaba influenciando e direcionando para pontos não só escolares de ensino, a gente acaba intervindo muitas vezes no ensino da vida, porque a gente sente isso no convívio e isso vem através da gestão, pelo menos eu sinto isso. E agora refletindo, é uma coisa natural que acontece no dia a dia e muitas vezes a gente não se dá conta, mas faz parte da ação da gestão. (MI)</p> <p>É interessante essa questão, a gente não se dá conta mesmo. Agora a gente começa a pensar assim: no bom dia alegre de todo dia; ou quando a gente não está com a cara muito boa, o que aconteceu que não está muito bem? Que cara é essa? (NA)</p>
--	--	--

			<p>E quando tu te sentes olhado, tu também consegues olhar melhor com olhos diferentes para o outro, e consegues agir com o outro diferente, e é o papel da gestão, é um papel ativo que acontece sempre. E agora, refletindo sobre o assunto, é óbvio que faz parte. (MI)</p> <p>[...] o docente que vai compreender o seu papel, a sua importância dentro do contexto, vai assumir uma responsabilidade no processo, quando ele se sente incluso nesse processo todo, faz parte do desenvolvimento dele, ele vai ter essa responsabilidade, valorizando o saber dele também. (SU)</p> <p>É, nós dois vivenciamos uma outra realidade em que a gente escuta muito habilidades e competências socioemocionais e fica ali... (MO)</p> <p>Ali, exatamente. (NA)</p> <p>E ponto final. Não ocorre uma instrução, é uma outra realidade que tem esse tipo de questão. Tem que desenvolver, tem que desenvolver, é um dos eixos, pilares, mas fica só no pilar, no conceito técnico, e a gestão precisa partir para uma questão prática. (MO)</p> <p>Na questão da leitura dos textos tinham duas partes que me chamaram muita a atenção, uma delas dizia que não se pode compreender a razão sem antes considerar as emoções e a questão de que o grande motivo para que se tenham tantos fracassos na vida profissional e pessoal é a questão das habilidades socioemocionais não construídas. A gestão escolar, a reorganização escolar, o que se demanda para que a escola possa conseguir estar desenvolvendo primeiro nos docentes para depois transferir para os discentes, essas habilidades de construção de competências socioemocionais, penso que é um grande desafio. Ao meu ver, nós estamos perante a uma nova evolução copernicana/kantiana. O que o Kant dizia, que o conhecimento era formado por sentidos e razão e isso era uma grande novidade pra época. (MO)</p> <p>Gestão escolar é o mais difícil de falar. Gestão escolar e competências. Para chegar no caminho final, que é o aluno conseguir desenvolver uma competência, seja ela socioemocional ou geral da sua disciplina, o professor tem que ter essa competência desenvolvida para que o aluno tenha a possibilidade de desenvolver ela. E para o professor ter essa competência socioemocional, porque do conteúdo depende da formação dele, cabe também a gestão escolar propiciar uma forma de o professor ter essa competência desenvolvida. Fiz o caminho de trás para frente. (DA)</p> <p>O docente precisa saber controlar as suas emoções, até porque ele ensina muito com as ações e com aquilo que ele sente. E aí a gestão entra, a gestão escolar entra com um papel, como o centro da teia, com o papel de se preocupar não só com o desenvolvimento de suas habilidades, com a questão do emocional do aluno, mas também com o docente. (AL)</p>
		Gestão humanizada	<p>Gestão escolar e docentes. Que é aquilo que estávamos falando bastante já, um não existe sem o outro, um é essencial para o outro existir. E a questão dos docentes e a gestão escolar, entra uma questão assim, de a gente ter esse olhar, tem que ser mútuo. A gente observar como está aquela pessoa, como ela está naquele momento, o que a gente pode fazer para ajudar. E é um desafio para a gestão escolar, estar apto para observar isso. É um desafio que precisamos focar também em gerir essa relação e estar pronto para auxiliar. O docente ou a gestão escolar, ver as necessidades, ver o que a gente pode fazer para ajudar naquele momento. Como a gente pode se entregar nessa relação. (SU)</p> <p>Então acho que esse caráter humano nas organizações vem tanto de uma direção para o professor e do professor para com o discente também. Quando os meus alunos chegam para mim e dizem professora não dá tema, a gente está cheio</p>

		<p>de prova essa semana, de eu saber, de eu analisar assim, eles realmente estão estudando bastante e eu não preciso dar tema. Não vai ser por isso que a minha disciplina não vai andar. Eu também posso ter esse olhar. (DA)</p> <p>O caráter humanizado nas organizações, pensado enquanto estávamos falando antes, as organizações, que são poucas não são muitas, que pensam nos sujeitos que fazem parte delas, não como sujeitos mecânicos, mas sujeitos humanos com emoções que precisam ter uma visão diferenciada de cada um deles. Caráter humanizado nas organizações ao meu ver é isso. É um desafio fazer isso, mas as instituições, as organizações que estão, que tem isso presente e trazem para si esse desafio de construir o caráter humanizado nas organizações penso que é algo muito atual, muito século XXI. A Rede Sinodal tem isso muito presente, humanização. (MO)</p> <p>Como que eu desenvolvo as competências socioemocionais, as minhas competências se eu não tenho envolvimento humano com as pessoas? Isso vai acontecer no trabalho e na escola, a gente percebe muito na parte organizacional, quando ela existe, quando a gente é visto como humano, quando é olhado, quando alguém, como a DA falou, são coisas pequenas que as vezes não parecem fazer diferença mas fazem. Ser percebido, notar uma fragilidade, acho que tudo isso, quando alguém faz parte da organização, da gestão, da equipe diretiva ou até mesmo professor com aluno, quando essas pessoas que estão envolvidas na organização, na gestão, elas conseguem olhar e a pessoa que faz parte daquele grupo, que está envolvida na relação, ela se sente notada, eu acho que acontece o desenvolvimento humano, o desenvolvimento das capacidades, eu acho que é meio por aí. A gente tem que se sentir olhado como humano para desenvolver o todo assim, devagarinho uma coisinha ligada na outra. (MI)</p> <p>Perceber o outro como sujeito de emoções particulares, perceber o outro como alguém que é diferente de ti, que tem sentimentos, que tem sofrimentos diferentes dos teus, e fazer uma leitura do outro a partir do que ele está sentindo, não a partir do que tu pensas sobre ele. (MO)</p> <p>Eu penso que o caráter humanizado nas organizações é poder escutar, é que eu já estava pensando em toda volta, como é bom escutar, e quem me disse a frase vai saber, “descansa também, não só trabalha”, e aí eu respondi,” pode deixar, eu tiro sempre o sábado para descansar”. Isso eu acho que é um caráter humanizado nas organizações para com o professor. E quando eu descanso, eu não preciso pensar assim “eu deveria estar trabalhando, eu deveria estar fazendo isso agora”, eu tenho que fazer isso. (DA)</p> <p>A gestão que eu tive contato foi aqui na escola e em todos os momentos que eu precisei, que eu não estava com o equilíbrio da inteligência emocional, que eu precisei contar, não fui atrás, não era eu que estava aberta, mas a gestão escolar percebeu que eu não estava bem emocionalmente e veio me procurar, perguntando o que eu precisava. E foi muito genuíno, colocou as mãos nos meus ombros e falou do que tu precisas? E eu desabei em choro e falei: de um psicólogo. Foi muito genuíno, eu conversei o tempo que precisei, e se colocou à disposição para tudo que eu precisava e isso mostrou pra mim qual é o papel do gestor com o docente. Aqui na escola eu vejo que isso acontece com todos, a gente pode não estar aberto, mas no momento que o gestor vem, coloca a mão nos nossos ombros, a gente pensa é agora, eu preciso, é agora que eu vou falar. Todo gestor tem esse papel e aqui na escola é bem visível com todos os docentes. (AL)</p> <p>Conversar, acho que se abrir, quando a pessoa está enfrentando problemas, chegar e conversar. Penso sempre em conversar. Quando tenho um problema, gosto que a gestão venha, ou eu vou, e pergunto o que está acontecendo, como eu posso ajudar. (FE)</p>
--	--	--

			<p>Seria na ideia de acolher em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de incerteza. É o incerto que é o momento em que as pessoas mais precisam ser acolhidas. (NA)</p> <p>A gente só trabalha bem onde a gente se sente bem e esse é o papel da gestão. Só vai ficar trabalhando em um lugar, agora eu estou falando em termos de todas as escolas e lugares que eu já passei, onde tu te sentes bem, e eu penso que aqui, eu me sinto muito acolhida, sempre agradeço, agradeço todos os dias, por isso, por estar aqui e não sei se essa é pergunta, onde a gente se sente bem é onde a gestão está nos acolhendo, porque se a gente não se sente bem com a gestão, a gente não vai ficar para trabalhar. Acho que essa é a questão básica. E eu já estou aqui há 11 anos letivos. Acho que é um lugar assim que a gente tem. (NA)</p> <p>Surpreender através das pequenas ações e encantar as pessoas. (SU)</p> <p>Acolher cada um com um sorriso, eu acho que nós todos podemos fazer. (MO)</p> <p>Demonstrar carinho e compreensão através do toque. (DA)</p> <p>Estar disponível para ouvir o outro. (MI)</p> <p>Ver além do visível, porque o ver é muito além do que estar só olhando a pessoa, é perceber o que ela está nos dizendo através do olhar, o que não é transparente e que não transparece, (SU)</p> <p>Seria na ideia de acolher em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de incerteza. É o incerto que é o momento em que as pessoas mais precisam ser acolhidas. (NA)</p> <p>Perceber o outro como sujeito de emoções particulares, perceber o outro como alguém que é diferente de ti, que tem sentimentos, que tem sofrimentos diferentes dos teus, e fazer uma leitura do outro a partir do que ele está sentindo, não a partir do que tu pensas sobre ele. (MO)</p> <p>Compreender as ações das pessoas próximas, saber, quando acontece, quando uma pessoa tem um tipo de ação, o porquê aquilo ali aconteceu, o que ela está querendo dizer com aquilo. (DA)</p> <p>Percebendo o outro, vendo e olhando o outro, compreendendo o outro a gente precisa refletir antes de tomar decisões, de falar, de agir e de julgar. (AL)</p> <p>Viver cada dia também convivendo com o outro, como se fosse um dia único cada um deles, ou especial. (MI)</p> <p>Ajudar, quando solicitado e sem ser solicitado. (AL)</p> <p>Envolver-se com empatia. (DA)</p>
--	--	--	--

	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Ideias e concepções sobre competências	<p>Ter habilidade e ter atitude de utilizar as suas habilidades para organizar o seu conhecimento pode ser o caminho para competências? (MO)</p> <p>Uma das coisas que eu li foi a questão das competências, do saber ser, saber fazer, e o quanto isso deve estar em conjunto. (NA)</p> <p>Que era o que estavam falando do CHA, que um não pode existir sem o outro, está complementando a discussão que tivemos anteriormente. (SU)</p> <p>Ali aparece a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores também. E acho que os valores entram aqui dentro também. (AL)</p> <p>Aquilo que seguidamente nós conversamos também, não adianta saber, tem que saber, saber usar, e usar para aquilo que é bom, para o todo. (MO)</p> <p>É a combinação dos conhecimentos, com as habilidades e com as atitudes. (AL)</p> <p>A escola é um local que contribui para o desenvolvimento de competências. (DA)</p> <p>Mas eu penso que não só na disciplina, que a gente sempre cria outras competências que vão além das nossas disciplinas. (MO)</p>
		Desenvolvimento de competências socioemocionais	<p>As competências não se resumem ao saber teórico do âmbito da sala de aula que se vê para o mundo né. O conhecimento adquirido no contexto do ambiente escolar não é olhado só como um fim de si mesmo, ele é olhado como meio para o propósito maior posterior. E quando eu estudei não me lembro de isso ter sido comentado. Essa questão de não se ter apenas a bagagem intelectual, teórica, como fim de tudo, mas como meio pra desenvolver alguma coisa para se reverter em algo de valores que a AL estava dizendo antes. (MO)</p> <p>Que é o maior desafio da educação. (AL)</p> <p>Ainda mais hoje. (NA)</p> <p>Que é o maior desafio, mas é a parte mais bonita. (MO)</p> <p>É o propósito. (AL)</p> <p>Eu penso quanto a isso também, muito é dessa coisa da gente trazer, porque trazer essa questão dos comportamentos em que o que a gente entende por competência comportamental também, a ideia está junto, mas chegar a essa habilidade - porque a gente se realiza com os alunos - por isso a questão de trazer essa esperança, de ver o mundo com outros olhos, que não sejam só ligadas propriamente àquele conteúdo, àquele conhecimento, ele deve estar ligado com essa coisa do olhar pra fora da escola. (NA)</p> <p>Por exemplo se a gente vai pelo básico, do aprender a juntar o lixo do chão, porque não é só de competências, porque ele vai entender o conteúdo, do porquê não pode jogar lixo no chão? O que é a poluição? Ele vai saber aplicar, ele aprende muitas vezes isso dentro da escola. A gente sabe que no nosso contexto, onde a gente vive, que a gente ensina as vezes</p>

		<p>a juntar o lixo do chão, a não deixar as coisas atiradas, e isso é uma competência que não tem tanto a ver com as áreas de aprendizagem, mas que a gente ensina o tempo todo. (SU)</p> <p>Tudo que é feito dentre disso tudo, as habilidades que estamos desenvolvendo e do conhecimento que está sendo construído, as atitudes estão sempre juntas. Porque no momento que tu pedes um trabalho na data, para reescrever, de pensar de outra forma, de ver com outros olhos, acho que tudo isso são questões de atitude. (NA)</p> <p>Então, essa relação professor aluno precisa ser uma relação de confiança, porque a gente não ensina só palavras, mas também com atitudes, com gestos, com o nosso saber e com o nosso olhar. (DA)</p> <p>Como competências são desenvolvidas? Através do exemplo, através da convivência, através das atividades, através de diferentes formas. Penso eu que dentro do que a gente discutiu, qualquer gesto, qualquer expressão desenvolve competência. (NA)</p> <p>Como podemos desenvolver competências socioemocionais? Um, através do exemplo. Se o profissional que está ali não estiver com o seu socioemocional tranquilo, não vai conseguir passar isso para os alunos com o exemplo. (DA)</p> <p>Eu acho que é um pouco disso que a gente acabou de falar, a gente tem turmas diferentes, a gente tem estudantes diferentes e a gente não pode focar no desenvolvimento das competências sempre da mesma forma, todo ano da mesma maneira, todo trimestre da mesma maneira. A gente quer o resultado, a competência, o desenvolvimento da competência, mas a gente precisa pensar em formas diferentes de desenvolver elas, considerando a turma que a gente tem, conhecendo a turma que a gente tem, sabendo trabalhar com a turma que a gente tem e sendo aquilo que o aluno precisa. Precisamos desenvolver essa capacidade, essas competências na gente, para que eles desenvolvam. (AL)</p> <p>É como o FE falou: como a gente vai ser só no pessoal se a gente não transmite isso no profissional? A gente é uma pessoa só. A reflexão dele foi muito boa nesse sentido. A gente pode ter posturas diferentes quando a situação pede, mas a gente não perde a essência, a essência são as qualidades. (SU)</p> <p>Eu sou de uma outra época, da época que eu entrava em sala de aula e eu não tinha que mostrar as minhas emoções. (NA)</p> <p>Eu penso que isso são tudo competências desenvolvidas ou em desenvolvimento que não tem como desvincular totalmente. Se desvincularmos totalmente, nós vamos criar uma segunda personalidade, as vezes a gente não dá conta nem de uma que a gente tem, imagina criar uma profissional?! Eu penso que aquilo que tu constróis como competência tua, vai refletir no teu profissional, vai causar um efeito. Da mesma forma quanto tu não estás bem no teu pessoal, também vai refletir no teu profissional, pois desvincular totalmente não dá. Quando eu comecei a trabalhar com educação, lá em 2013, tinham umas frases que diziam assim: os problemas a gente tem que deixar da porta para fora, os nossos problemas a gente não pode trazer para o ambiente de trabalho. E a escola do século atual, como ela trabalha, ela trabalha com a pessoa do profissional. Eu nunca mais, há muito tempo... aqui na escola nunca me falaram isso, muito pelo contrário, o que tu tens, como a gente pode te ajudar, o que está acontecendo contigo; e isso os alunos percebem até na educação, no ensinar. Porque antes, o que se fazia, é isso aqui e ponto. Agora não, agora se tem um olhar para cada um, para cada</p>
--	--	---



			<p>especificidade. Não tem como separar totalmente, tu consegues formar a pessoa que vai repercutir no profissional. Se tu focar só na ação do profissional, acho que não vai ter um sujeito completo, precisa ser algo natural. (MO)</p> <p>não tem como nós formarmos o profissional. Antes eu acho que a gente precisa formar a pessoa! Tem que habilitar com competências as pessoas. (MO)</p> <p>A minha postura profissional vai ser o reflexo do que eu sou como pessoa. (FE)</p>
		<p>Gestão das emoções</p>	<p>Tem um pensador coreano que fala, até a tradução para o português ficou meio forte, que é 'o inferno da ditadura da felicidade' que é que hoje, eu acho que já foi pior isso, hoje as pessoas precisam mostrar que estão felizes. Seguidamente eu não estou bem, mas na sala de aula e nos ambientes profissionais eu tento dar o meu melhor, porque eu preciso fazer isso e porque quem está aqui precisa ter o meu melhor. Mas eu sempre falei para as chefias, olha aconteceu tal e tal coisa e pode acontecer isso. Eu acho que a gente precisa dizer para alguém que a gente tem algumas coisas a melhorar, porque sozinhos a gente não consegue. Eu me considero uma pessoa que cresceu muito no ambiente de trabalho, e acho que eu cresci mais quando eu disse que não sabia e que eu tinha limitações, porque sempre tem alguém disposto a ouvir a gente. (MO)</p> <p>A pessoa, primeiro, precisa estar emocionalmente tranquila, justamente para adquirir um novo conhecimento. Não posso chegar em sala de aula - vou falar como docente - se eu não estiver com o socioemocional preparado e tranquilo isso pode acabar também se expressando na minha aula e no rendimento dos alunos, porque se eu estiver nervoso ou irritado isso vai acabar atrapalhando essa aquisição do conhecimento deles. Então é importante que tanto o docente quanto o discente estejam tranquilos e harmônicos, justamente para que o conhecimento possa aflorar. (FE)</p> <p>As competências socioemocionais são extremamente necessárias para compreender o comportamento humano, sem elas não tem como compreender, uma coisa fecha perfeitamente com a outra. (NA)</p> <p>Para que a gente possa desenvolver com muito êxito, nós, os discentes também, as competências da nossa disciplina que a gente tanto almeja que os alunos consigam, eles precisam estar bem emocionalmente, ou seja, eles precisam ter inteligência emocional bem desenvolvida. (DA)</p> <p>Acho que isso fecha num todo, o coletivo precisa se auxiliar, construir juntos, conversar, debater, discutir, para que essas competências socioemocionais possam ser desenvolvidas como um todo. (NA)</p> <p>A BNCC traz as competências que a gente tem que trabalhar e desenvolver com os alunos, mas os professores, os docentes, precisam estar bem resolvidos emocionalmente e socialmente. Entrar na sala de aula sabendo lidar com suas emoções, estar bem resolvidos com suas emoções, porque é impossível a gente passar alguma coisa para alguém, principalmente para os alunos, tentar passar algum tipo de conhecimento sem envolver as emoções que a gente está sentindo, a gente transparece, a gente acaba também passando essas emoções e colocando no desenvolvimento do nosso desempenho e isso acaba afetando tanto na maneira de ensinar ou na maneira que eles absorvem o conhecimento. Então acho que o professor também precisa estar socialmente e emocionalmente capacitado e não só tentar desenvolver isso. (MI)</p>

			<p>para ser um bom docente a gente tem que gestar as nossas emoções, organizar, fazer a organização das nossas emoções, até porque a gente absorve muitas emoções dos nossos estudantes, as angústias, porque quantas vezes a gente fala em indisciplina, mas precisamos observar o todo também. Quando um aluno nunca teve uma situação de angústia e quando vê estoura uma angústia. A gente tem que saber organizar essas emoções, as nossas, tanto quanto as dos nossos discentes, e como professor a gente tem que estar apto, e quanto isso é difícil. E como a gente busca essa gestão das emoções dentro da gente para aplicar. (SU)</p> <p>Olha, vou ser bem sincera. Se não fossem esses momentos aqui de reflexão não teria parado para pensar nisso. O que eu sempre penso que me faz bem e que faz com que eu me reorganize, se eu dou uma caminhada às 5h/6h da manhã. É um horário meu, um momento meu, em que eu reorganizo minhas ideias, em que eu consigo fazer uma respiração, para mim isso ajuda. Pois é um momento meu, escutando os passarinhos, aquele nascer do sol que é uma coisa que me anima. Quando nós iniciamos o ano falando de encantamento eu logo pensei no nascer do sol. E a atividade física, que eu acho que é uma coisa que ajuda, e eu sempre aconselho os alunos, quando chega alguém com ansiedade por exemplo, aconselho a praticar uma atividade física. (NA)</p> <p>Acho que as habilidades socioemocionais são desenvolvidas de múltiplas formas dependendo do sujeito. Por exemplo, eu me vejo como alguém que conseguiu melhorar algumas habilidades lendo, escutando e refletindo, mas sobretudo conversando com outras pessoas... Comigo funciona, melhorar ou construir ou pensar competências socioemocionais no sentido de qualifica-las, é conversando com alguém, o meu instrumento de formação é esse. (MO)</p>
	FORMAÇÃO DOCENTE	<p>Autoformação</p> <p>-----</p> <p>Heteroformação</p>	<p>Eu acho que é uma realidade em transformação. Por isso nós temos muitas perguntas, porque é uma realidade em transformação. Esse ser professor também está em transformação. (MO)</p> <p>Os docentes precisam também desenvolver as suas habilidades socioemocionais para poder tentar desenvolver junto com os estudantes. (DA)</p> <p>Tem aquela questão que o docente está sempre aprendendo, pode ter terminado a faculdade mas ali foi só um estágio inicial e que na verdade não mostra nada de como é a vida em sala de aula... Você está sempre aprendendo. (FE)</p> <p>Formação, buscar formação, buscar aprendizado na área e reorganizar algumas coisas da minha vida, já estou fazendo isso, para que eu tenha mais tempo de experienciar habilidades e competências socioemocionais. (MO)</p> <p>-----</p> <p>Eu acho que é papel da formação nos mostrar esses caminhos de como lidar com as competências socioemocionais em relação aos discentes, mas também em relação a gente, como estamos falando várias vezes aqui, lidar com as nossas para poder lidar com a dos outros, para poder interpretar os outros também. (SU)</p> <p>na minha formação, não tive nenhuma formação que me falasse sobre as competências socioemocionais, talvez por eu ser mais velha, talvez agora tenham outras coisas e nem estudando na pós depois, isso surgiu muito de uns anos para cá, a gente escuta isso em algumas formações. E aí eu fiquei pensando quando vocês falaram de formação e gestão, que seria muito importante também ter formações que pudessem trabalhar essa questão socioemocional com os professores, voltando para a questão das competências, para que o professor seja competente para trabalhar com a questão socioemocional. Acho que isso seria bem importante. (NA)</p>

		<p>Interformação</p>	<p>Posso dizer uma coisa que eu acho que é bem importante, seria muito importante uma formação para o grupo como um todo, não que aquela do Tatu do bem, foi bem legal assim,[...] não que precise ser só reuniões de planejamento, mas relacionadas às competências socioemocionais. (MI)</p> <p>É como eu disse, se eu não estivesse vivenciando isso daqui. Até penso que isso deveria acontecer mais vezes, até com todo o grupo, sabe?! Que legal a gente parar para conversar e refletir sobre isso, porque querendo ou não, essa conversa nos ajuda, nos ajuda a pensar, a ver as coisas de outra forma. (NA)</p> <p>Sabe o que nos ajuda muito? Nós vemos que nossos defeitos são naturais, coisa que o mundo não vê como natural. Algumas questões que a gente pontuou, que os colegas falaram da gente que eram reais, nós vimos que tem coisas que os outros também têm e isso é normal as pessoas terem, e sobre isso a gente não conversa. E a gente tem medo muitas vezes, nos espaços profissionais - e vocês vão concordar comigo - de expor esses nossos medos, a gente tem muito receio, porque, se eu falar isso vão me demitir. A gente sabe disso, eu já fiz isso muito e nós todos fazemos isso. Eu penso que expor isso e trazer como algo que faz parte da vida do sujeito é o primeiro passo para aprender. (MO)</p> <p>Acho que seria legal se todo mundo pudesse estar nesse grupo de estudos. Que todos tivessem essa oportunidade, eu acredito muito que cada vez que eu saio daqui eu penso, que oportunidade legal que eu estou tendo. De poder conversar sobre isso, aprender sobre isso, acho que seria legal se todos estivessem essa oportunidade. (NA)</p> <p>Em um dos textos que a gente viu, tinha uma frase que dizia que a educação é coletiva, continua, em transformação e feita por pessoas, e por isso a importância dos docentes estarem sempre em formação continua, aprendendo coisas novas, porque nunca vai ser igual ao que ele fez anteriormente. Todas as turmas são diferentes, todos os alunos são diferentes e os colegas são diferentes, por isso a importância dos docentes estarem em constante formação. (AL)</p>
--	--	----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados da pesquisa.