

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

HELEN NEVES RIBEIRO COSTA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:
Uma Análise da Percepção de Diretores da Rede Estadual de Ensino de Minas
Gerais**

Belo Horizonte
2024

HELEN NEVES RIBEIRO COSTA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:
Uma Análise da Percepção de Diretores da Rede Estadual de Ensino de Minas
Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em
Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como
requisito para obtenção do título de Mestre em Administração

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Michelle Regina Santana Dutra

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmicas das
Organizações.

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamielt de Almeida CRB6 3082

C837c Costa, Helen Neves Ribeiro.

Competências gerenciais e inteligência emocional: uma análise da percepção de diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.
174 p.

Orientadora: Dr^a. Michelle Regina Santana Dutra
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Competências gerenciais - Inteligência emocional - Gestão escolar - Diretores escolares - Educação pública
I. Helen Neves Ribeiro Costa II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.3

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a): **Helen Neves Ribeiro Costa** REGISTRO Nº **850**. No dia **13/12/2024** às **14:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: Uma Análise da Percepção de Diretores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Michelle Regina Santana Dutra**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

13/12/2024

Documento assinado digitalmente
 MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA
Data: 21/02/2025 15:58:45 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

— **Prof^a. Dr^a. Michelle Regina Santana Dutra**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 THAIS PINTO DA ROCHA TORRES
Data: 21/02/2025 12:27:07 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

— **Prof^a. Dr^a. Thaís Pinto da Rocha Torres**
Centro Universitário Unihorizontes



— **Prof. Dr. Rodrigo Almeida Magalhães**
(PUC)

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:
Uma Análise da Percepção de Diretores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito

parcial para obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

HELEN NEVES RIBEIRO COSTA

contendo 185 páginas

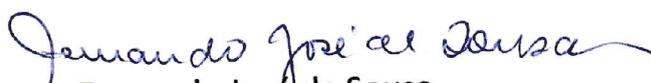
sob orientação de

PROF^a. DR^a. MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2024


Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

“Deem graças a Adonai, porque Ele é bom; porque Seu Amor dura para sempre” (Sl. 107.1).

Dou graças a Ele, por ser minha fortaleza nos momentos de dúvida, minha inspiração nos dias difíceis e a Luz que me guiou ao longo desta jornada. Sua presença foi constante, renovando minhas forças e reafirmando o propósito desta caminhada.

À minha mãe e à minha avó Betinha, minha eterna gratidão e carinho. Cada gesto de cuidado, seja com minha alimentação, seja com meu bem-estar emocional e espiritual, refletiu o amor incondicional e o apoio que me sustentaram ao longo desta jornada. E a você, Beto-Beto, meu reconhecimento especial por sua presença silenciosa, sempre atenta e acolhedora que, mesmo sem palavras, foi um apoio valioso nos momentos mais desafiadores.

Ao meu amado Castolare, agradeço pela presença amorosa e constante. Gratidão por ouvir minhas inquietações, por oferecer colo nos momentos de cansaço e por avaliar com paciência e atenção cada produção. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir em frente com mais confiança.

Sou imensamente grata às pessoas queridas – familiares e amigas – que, com paciência e compreensão, respeitaram minha ausência durante esta fase desafiadora. Suas palavras de incentivo, gestos de carinho e até mesmo o simples ato de estarem presente (mesmo à distância) fizeram toda a diferença.

À minha analista e terapeuta, Dr^a Roseana Rozinholi, expresso minha sincera e profunda gratidão. Seu trabalho foi determinante neste processo, sendo fundamental para que eu pudesse preservar minha saúde mental e manter o equilíbrio emocional necessário para superar cada desafio nesta jornada de autoconhecimento, além de sustentar minhas motivações para conquistar este título.

Agradeço à SEEMG, por meio do Programa Trilhas de Futuro Educadores, que me proporcionou a oportunidade de conquistar este título, sendo um fator essencial para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos diretores das escolas estaduais que gentilmente me cederam o tempo precioso para participaram desta pesquisa, minha sincera gratidão pela generosidade em compartilhar suas experiências e contribuições valiosas para este estudo.

Aos professores do Programa de Mestrado do Centro Universitário Unihorizontes, expresso minha profunda gratidão por semearem o conhecimento que floresceu ao longo desta jornada. Suas valiosas contribuições foram essenciais para minha formação, enriquecendo não apenas meu percurso acadêmico, mas também minha visão profissional e pessoal.

Aos professores Dr^a Thaís Pinto da Rocha Torres, Dr. Rodrigo Almeida Magalhães e Dr^a Kely César Martins Paiva, que participaram da minha banca avaliadora, dedicando seu tempo e *expertise* para o aperfeiçoamento desta dissertação, gratidão pelas contribuições e críticas enriquecedoras.

À minha orientadora, Dr^a Michelle Dutra, expresso minha sincera gratidão pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa sob sua supervisão. Agradeço pelas contribuições, orientações e pelo conhecimento compartilhado ao longo do percurso acadêmico.

Este trabalho é fruto de uma rede de apoio, amor e dedicação, e sou imensamente grata por cada pessoa que fez parte desta história.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Aderência à linha de pesquisa: Esta pesquisa insere-se na linha "Relações de Poder e Dinâmica das Organizações" do Programa de Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, com foco na análise das competências gerenciais e da inteligência emocional de diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa busca compreender como esses elementos influenciam a eficácia da gestão nas escolas estaduais de Minas Gerais, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais e administrativas.

Objetivo: analisar a percepção dos diretores escolares sobre as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para uma gestão eficaz nas escolas estaduais de Minas Gerais. Especificamente, busca-se descrever as competências gerenciais consideradas mais relevantes pelos diretores, identificar a importância atribuída à inteligência emocional no desempenho de suas funções gerenciais e analisar possíveis inter-relações entre esses dois construtos no contexto de sua prática cotidiana.

Teorias utilizadas: A pesquisa fundamenta-se nas teorias de Competências Gerenciais, especialmente no modelo de Quinn et al. (2003), que aborda as dimensões de Relações Humanas, Metas Racionais, Processos Internos e Sistemas Abertos. Além disso, utiliza os conceitos de inteligência emocional propostos por Goleman, Boyatzis e Rhee (2002), que incluem autogestão, autoconsciência, consciência social e gestão de relacionamentos.

Método: A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas estaduais em Minas Gerais.

Resultados: Os resultados indicam que os diretores reconhecem a importância de uma combinação de competências gerenciais e inteligência emocional para uma gestão escolar eficaz. As competências mais valorizadas incluem habilidades de comunicação, empatia e capacidade de negociação, que são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente escolar colaborativo. Além disso, a pesquisa revelou que a inteligência emocional é percebida como um fator indispensável para lidar com as demandas emocionais do cargo, contribuindo para a resiliência e o bem-estar dos gestores.

Contribuições teóricas/metodológicas: Teoricamente, este estudo preenche lacunas na literatura brasileira sobre a inter-relação entre competências gerenciais e inteligência emocional no contexto escolar. Além disso, a pesquisa também oferece uma nova perspectiva sobre a importância da formação continuada para diretores, enfatizando a necessidade de desenvolver tanto habilidades técnicas quanto emocionais.

Contribuições gerenciais/sociais: Gerencialmente, os resultados desta pesquisa podem orientar políticas de formação e desenvolvimento profissional para diretores escolares, com foco no desenvolvimento de competências gerenciais e emocionais, capazes de promover uma gestão mais eficaz e humanizada nas escolas. Socialmente, a pesquisa destaca a importância de um ambiente escolar que valorize a inteligência emocional, contribuindo para a saúde mental dos gestores e, conseqüentemente, para a melhoria do clima escolar e do aprendizado dos alunos.

Palavras-chaves: Competências Gerenciais. Inteligência Emocional. Gestão Escolar. Diretores Escolares. Educação Pública.

ABSTRACT

Adherence to the line of research: This research is part of the line "Power Relations and Dynamics of Organizations" of the Master's Program in Administration at Centro Universitário Unihorizontes, focusing on the analysis of managerial skills and emotional intelligence of school directors in the state network from Minas Gerais. The research seeks to understand how these elements influence the effectiveness of management in state schools in Minas Gerais, contributing to the improvement of educational and administrative practices.

Objective: to analyze the perception of school directors about the managerial skills and emotional intelligence necessary for effective management in state schools in Minas Gerais. Specifically, we seek to describe the managerial skills considered most relevant by directors, identify the importance attributed to emotional intelligence in the performance of their managerial functions and analyze possible interrelationships between these two constructs in the context of their daily practice.

Theories used: The research is based on Management Skills theories, especially the model by Quinn et al. (2003), which addresses the dimensions of Human Relations, Rational Goals, Internal Processes and Open Systems. Furthermore, it uses the concepts of emotional intelligence proposed by Goleman, Boyatzis and Rhee (2002), which include self-management, self-awareness, social awareness and relationship management.

Method: The research adopted a qualitative approach with a case study, using semi-structured interviews with directors of state schools in Minas Gerais.

Results: The results indicate that principals recognize the importance of a combination of managerial skills and emotional intelligence for effective school management. The most valued skills include communication skills, empathy and negotiation skills, which are fundamental for the development of a collaborative school environment. Furthermore, the research revealed that emotional intelligence is perceived as an indispensable factor in dealing with the emotional demands of the position, contributing to the resilience and well-being of managers.

Theoretical/methodological contributions: Theoretically, this study fills gaps in the Brazilian literature on the interrelationship between managerial skills and emotional intelligence in the school context. Furthermore, the research also offers a new perspective on the importance of continuing education for directors, emphasizing the need to develop both technical and emotional skills.

Managerial/social contributions: Managerially, the results of this research can guide training and professional development policies for school principals, focusing on the development of managerial and emotional skills, capable of promoting more effective and humanized management in schools. Socially, the research highlights the importance of a school environment that values emotional intelligence, contributing to the mental health of managers and, consequently, to improving the school climate and student learning.

Keywords: Management Skills. Emotional Intelligence. School Management. School Directors. Public education.

RESUMEN

Adhesión a la línea de investigación: Esta investigación forma parte de la línea "Relaciones de Poder y Dinámica de las Organizaciones" de la Maestría en Administración del Centro Universitário Unihorizontes, con foco en el análisis de las habilidades gerenciales y la inteligencia emocional de los directores de escuelas de la red estatal de Minas Gerais. La investigación busca comprender cómo estos elementos influyen en la efectividad de la gestión en las escuelas públicas de Minas Gerais, contribuyendo para la mejora de las prácticas educativas y administrativas.

Objetivo: analizar la percepción de directores de escuelas sobre las habilidades gerenciales y la inteligencia emocional necesarias para una gestión eficaz en escuelas públicas de Minas Gerais. En concreto, buscamos describir las habilidades directivas consideradas más relevantes por los directivos, identificar la importancia que atribuyen a la inteligencia emocional en el desempeño de sus funciones directivas y analizar posibles interrelaciones entre estos dos constructos en el contexto de su práctica diaria.

Teorías utilizadas: La investigación se basa en las teorías de las Habilidades Directivas, especialmente el modelo de Quinn et al. (2003), que aborda las dimensiones de Relaciones Humanas, Metas Racionales, Procesos Internos y Sistemas Abiertos. Además, utiliza los conceptos de inteligencia emocional propuestos por Goleman, Boyatzis y Rhee (2002), que incluyen autogestión, autoconciencia, conciencia social y gestión de relaciones.

Método: La investigación adoptó un enfoque cualitativo con estudio de caso, utilizando entrevistas semiestructuradas con directores de escuelas públicas de Minas Gerais.

Resultados: Los resultados indican que los directores reconocen la importancia de una combinación de habilidades directivas e inteligencia emocional para una gestión escolar eficaz. Las habilidades más valoradas incluyen la capacidad de comunicación, la empatía y la capacidad de negociación, que son fundamentales para el desarrollo de un entorno escolar colaborativo. Además, la investigación reveló que la inteligencia emocional se percibe como un factor indispensable para afrontar las demandas emocionales del puesto, contribuyendo a la resiliencia y el bienestar de los directivos.

Contribuciones teórico/metodológicas: Teóricamente, este estudio llena vacíos en la literatura brasileña sobre la interrelación entre habilidades gerenciales e inteligencia emocional en el contexto escolar. Además, la investigación también ofrece una nueva perspectiva sobre la importancia de la formación continua de los directores, destacando la necesidad de desarrollar habilidades tanto técnicas como emocionales.

Contribuciones gerenciales/sociales: Gerencialmente, los resultados de esta investigación pueden orientar políticas de formación y desarrollo profesional para directores de escuelas, centrándose en el desarrollo de habilidades gerenciales y emocionales, capaces de promover una gestión más efectiva y humanizada en las escuelas. Socialmente, la investigación destaca la importancia de un ambiente escolar que valore la inteligencia emocional, contribuyendo a la salud mental de los directivos y, en consecuencia, a la mejora del clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Habilidades Directivas. Inteligencia Emocional. Gestión Escolar. Directores de Escuela. Educación pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Organograma SEE/MG - Parte 1	36
Figura 2 Organograma SEE/MG - Parte 2	37
Figura 3 Competências gerenciais propostas por Quinn (2003)	56
Figura 4 Estrutura da Inteligência Emocional de Goleman (1998)	65
Figura 5 Percurso metodológico	79
Figura 6 Gênero dos gestores entrevistados	88
Figura 7 Faixa etária dos entrevistados	89
Figura 8 Estado civil dos entrevistados	90
Figura 9 Formação acadêmica dos gestores	91
Figura 10 Tempo de atuação na gestão escolar	91
Figura 11 Experiência anterior em cargo de gestão	92
Figura 12 Tempo de gestão na escola	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perspectivas sobre competências	40
Tabela 2 Concepções sobre competências discutidas por diferentes autores	42
Tabela 3 Competências gerenciais	47
Tabela 4 Competências gerenciais por dimensão	50
Tabela 5 Características dos quatro modelos gerenciais	54
Tabela 6 Itens de autogestão	73
Tabela 7 Competências de Inteligência Emocional e sua Relevância para a Gestão Escolar: Percepções dos Diretores	121

LISTA DE ABREVIATURAS

ADGE	Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares
CG	Competências Gerenciais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ESCI	Emotional \$ Social Competence Inventory
GPC	Gestão de Pessoas por Competência
GRH	Gestão de Recursos Humanos
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Inteligência Emocional
PDGE	Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares
PDP	Política de Desenvolvimento de Pessoas
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
QE	Quociente Emocional
QI	Quociente de Inteligência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos.....	23
1.1.1 Objetivo Geral	23
1.1.2 Objetivos Específicos	23
1.2 Justificativa	24
1.3 Adequação à Linha de Pesquisa	27
2. AMBIÊNCIA DA PESQUISA	29
2.1 Perspectivas Institucionais da Gestão Escolar	29
2.2 A rede estadual de ensino de Minas Gerais	34
3. REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 Competências	39
3.1.1 Competências Gerenciais	45
<i>3.1.2 Modelo de Competências Gerenciais de Quinn et al. (2003)</i>	<i>53</i>
3.2 Inteligência Emocional	58
<i>3.2.1 Autoconsciência</i>	<i>69</i>
<i>3.2.2 Autogestão</i>	<i>71</i>
<i>3.2.3 Consciência Social</i>	<i>74</i>
<i>3.2.4 Gestão de Relacionamento</i>	<i>76</i>
4. METODOLOGIA	79
4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa	79
4.2 Unidade de análise e unidade de observação	82
4.3 Técnica de Coleta de dados	83
4.4 Técnica de Análise de dados	87
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	88
5.1 Perfil dos Entrevistados	88
5.2 Competências Gerenciais	94
<i>5.2.1 Relações Humanas</i>	<i>94</i>

<i>5.2.2 Metas Racionais</i>	101
<i>5.2.3 Processos Internos</i>	108
<i>5.2.4 Sistemas Abertos</i>	116
5.3 Inteligência Emocional	124
<i>5.3.1 Autogestão</i>	124
<i>5.3.2 Autoconsciência</i>	131
<i>5.3.3 Consciência Social</i>	137
<i>5.3.4 Gestão De Relacionamentos</i>	143
<i>5.3.5 Gestor Também Sente</i>	149
<i>5.4 Diálogos entre Competências Gerenciais e Inteligência Emocional</i>	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	166
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	180
DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E FUNCIONAIS	182

1 INTRODUÇÃO

O debate internacional sobre Gestão de Recursos Humanos (GRH) baseado em competências evoluiu de uma técnica para uma prática amplamente adotada desde que McClelland (1973) introduziu a ideia como um importante diferencial de desempenho. Ele argumentou que as avaliações por competências seriam mais eficazes do que os tradicionais testes de aptidão e inteligência na previsão do desempenho no trabalho. Essa proposta promoveu uma mudança significativa na avaliação das capacidades dos profissionais, levando em consideração tanto as competências técnicas quanto as comportamentais (Boyatzis, 2009; Wong, 2020).

A proposta de McClelland (1973) sobre competências impactou profundamente as práticas de Gestão de Recursos Humanos, ao introduzir uma nova perspectiva e impulsionar o uso de ferramentas mais válidas e confiáveis para prever o desempenho no trabalho. Essa abordagem encorajou grandes organizações a adotar competências como base para o recrutamento, seleção, desenvolvimento e gestão de profissionais de alto desempenho. Em 1982, Boyatzis ampliou os conceitos de McClelland ao criar a técnica de avaliação de competências profissionais, com o objetivo de identificar os atributos que distinguem indivíduos de alto desempenho dos medianos em funções gerenciais nos Estados Unidos (Boyatzis, 2009; Wong, 2020).

O estudo das competências é amplamente reconhecido como um fenômeno social significativo, analisado por meio de diversas abordagens teóricas que enfatizam tanto os atributos individuais (corrente americana) quanto o desempenho concreto em contextos de trabalho específicos (corrente francesa). Segundo Dutra, Hipólito e Silva (2000), a noção de competência envolve uma fusão das abordagens americana e francesa, incorporando características pessoais e aspectos ligados ao desempenho e ao contexto em que as atividades ocorrem. Hondeghem et al. (2006, p. 242) observam que “as interpretações e definições de ‘competências’ e de ‘gestão por competências’ são tão vastas quanto diversas entre si”.

Wong (2020), em sua revisão da literatura, destaca que os termos '*competency*' e '*competence*' são interpretados de maneiras distintas nos estudos de GRH. '*Competency*' é visto sob a perspectiva comportamental focada no indivíduo, referindo-se aos comportamentos e atributos pessoais que sustentam uma área de trabalho. Por outro lado, '*competence*' é entendido como uma abordagem funcional orientada para tarefas, associando-se ao desempenho no cargo e aos resultados profissionais alcançados. Burgoyne (1989) diferenciou esses conceitos ao descrever “ser competente” como a capacidade de atender às exigências ou funções do trabalho, enquanto “ter competências” envolve a demonstração de

comportamentos essenciais para um desempenho eficaz no trabalho.

Boyatzis (2009) define competências como características fundamentais de um indivíduo que estão diretamente ligadas ao desempenho eficaz ou superior em seu trabalho. Seu modelo destaca as competências de inteligência emocional, social e cognitiva como preditores principais do desempenho em funções profissionais, de gestão e liderança. Essas competências podem ser aprimoradas por meio de esforços direcionados.

A competência, conforme Zarifian (2001, p. 72), é "um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações". Esse conceito abrange atributos como conhecimentos, habilidades (saber fazer), comportamentos e experiências, no qual o desenvolvimento de competências exige a vivência de situações profissionais específicas, ressaltando a importância da prática.

Le Boterf (2003) conecta a competência a um ato de enunciação, influenciado tanto pelo sujeito quanto pelo contexto em que está inserido. Ele enfatiza a importância do contexto e da flexibilidade na formação da competência, ressaltando a singularidade individual na construção desse conceito. Além disso, destaca que o processo dialético, no qual as estratégias definem as competências e essas influenciam a escolha das estratégias, concretiza-se apenas por meio da aprendizagem contínua. Isso evidencia a interdependência entre prática e desenvolvimento profissional, resultando na interação de três componentes: saber agir, poder agir e querer agir (Silva, 2019; Maior et al., 2019).

Dirube (2004) entende as competências como atributos que certas pessoas possuem e que tornam seu comportamento especialmente eficaz no ambiente empresarial ou organizacional onde atuam. Ao considerar o comportamento e sua manifestação por meio das ações, as competências constituem um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e motivações.

A noção de competência frequentemente envolve múltiplas habilidades simultaneamente, refletindo-se na conduta das pessoas em relação a seu ambiente. Na literatura, diversos autores destacam a relação íntima entre competência e comportamento humano (McClelland, 1973; Boyatzis, 1980; Fleury & Fleury, 2001). Na abordagem comportamental, os modelos de competências não distinguem a "competência" e a "atuação" como elementos opostos, mas buscam conectar a competência (um conjunto de atitudes, traços, conhecimentos, motivos, etc.) e sua manifestação prática (o comportamento). Nesse sentido, esses modelos são de caráter sintético e holístico, e a estreita relação entre as competências e sua expressão observável reforça sua orientação para a aplicação prática (Kuznik, 2015; Maior, 2019).

Além disso, os estudos sobre competências profissionais adotaram novas abordagens que abrangem não só o nível individual, mas também as competências gerenciais (Quinn, 1990), coletivas (Le Boterf, 2015) e socioemocionais (Boyatzis, 2009). Boyatzis (2008) destacou que as competências emocionais, sociais e cognitivas podem prever a eficácia em vários setores, incluindo o setor público.

Competência é um conceito que pode ser abordado de diversas maneiras. Para esta pesquisa, adotou-se a definição proposta por Fleury & Fleury (2001), que concebe competência como a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades nas atitudes gerenciais. Os autores enfatizam que o desenvolvimento de competências gerenciais enriquece não apenas a organização, mas também contribui significativamente para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, agregando valor econômico e social.

Neste âmbito, considera-se pertinente a definição de competência emocional conforme Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), que engloba tanto habilidades sociais quanto emocionais. Segundo esses autores, a competência emocional é uma habilidade aprendida, fundamentada na Inteligência Emocional, que pode auxiliar no desempenho satisfatório dentro do ambiente de trabalho. Por conseguinte:

Uma competência emocional e de inteligência é a capacidade de reconhecer, compreender e usar informações emocionais sobre si mesmo que levam ou causam um desempenho eficaz ou superior; uma competência de inteligência social é a capacidade de reconhecer, compreender e usar informações emocionais sobre outras pessoas que levam ou causam um desempenho eficaz ou superior; e uma competência de inteligência cognitiva é a capacidade de pensar ou analisar informações e situações que levam ou causam um desempenho eficaz ou superior (Boyatzis, 2009, p. 10).

O autor distingue três tipos de competências – emocional, social e cognitiva – que, quando bem desenvolvidas, contribuem para um desempenho eficaz ou superior. A competência emocional refere-se à habilidade de identificar, entender e gerenciar as próprias emoções, o que auxilia no autoconhecimento e no ajuste de comportamentos para atingir melhores resultados. A competência de inteligência social, por sua vez, envolve a capacidade de perceber e interpretar as emoções e intenções dos outros, facilitando a construção de relacionamentos mais colaborativos e produtivos. Por fim, a competência de inteligência cognitiva se concentra no raciocínio lógico e analítico, sendo fundamental para avaliar informações e situações de modo a tomar decisões precisas e resolver problemas complexos. Avançando nas reflexões sobre o tema, integrando os trabalhos de Goleman (1995 e 1998) e Boyatzis (1982), Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), também enfatizam que a competência

emocional revela o grau em que um potencial é transformado em capacidades profissionais. O instrumento aplicado por tais autores para mensurar as competências socioemocionais é o *Emotional & Social Competence Inventory (ESCI)*, constituído por quatro dimensões: autoconsciência emocional (reconhecer e compreender suas próprias emoções e seus efeitos no desempenho pessoal), autogerenciamento emocional (gerenciar efetivamente as próprias emoções), consciência social (reconhecer e compreender as emoções de outros) e gestão de relacionamentos (aplicar compreensão emocional nas relações com os outros). O *ESCI* tem sido empregado com gestores no setor público e privado e tem permitido prever o desempenho destes gestores de forma eficaz (Boyatzis; Goleman & Rhee, 2002; Boyatzis; Good & Massa, 2012).

Sob essa visão, a inteligência emocional é um componente atraente na gestão, como enfatizado por Gorski (2019), que destaca a importância da autoconsciência e do autogerenciamento para os gestores controlarem suas emoções e aprimorarem suas habilidades de gestão. Yildirim (2019) complementa essa ideia ao ressaltar a relação positiva entre a inteligência emocional dos gestores escolares e a satisfação profissional dos professores, destacando a relevância dessas competências no âmbito educacional.

Nessa contextura, a inteligência emocional é percebida como a capacidade de o indivíduo reconhecer e gerenciar suas próprias emoções e as dos outros, motivando-se e gerenciando efetivamente as relações interpessoais. Essas habilidades não apenas moldam o ambiente de trabalho, como também estão diretamente ligadas ao desempenho, permitindo que os gestores compreendam seu impacto sobre a equipe e ajustem seu estilo de gestão conforme necessário (Gorski, 2019; Yildirim, 2019; Goleman, 2019).

Goleman (2019) destaca que a inteligência emocional desempenha um papel significativo na gestão das próprias emoções e no estabelecimento de relações interpessoais inteligentes, aspectos fundamentais para enfrentar os desafios - nos âmbitos institucional, interpessoal, administrativo, financeiro e pedagógico - pertinentes à gestão escolar. Além disso, o autor sublinha que situações diferentes exigem tipos diferentes de gestão, o que demanda do gerente sensibilidade e flexibilidade ao conduzir uma equipe, considerando as variadas competências, temperamentos, comportamentos, estilos e perspectivas presentes nos indivíduos que estão sob a sua direção (Goleman, 2012, 2019).

O ambiente organizacional das escolas públicas de Minas Gerais demanda, no âmbito da gestão de pessoas, a identificação e o desenvolvimento de competências específicas e essenciais para os profissionais nesse contexto de trabalho (Minas Gerais, 2021b). Nesse cenário, as competências gerenciais (CGs) essenciais têm sido destacadas como uma

estratégia eficaz para apoiar os programas de desenvolvimento da gestão de pessoas nas instituições educacionais, especialmente na elaboração de políticas e programas de desenvolvimento gerencial para gestores em instituições de ensino público no país (Gallelli et al, 2019; Silva, 2021).

A pesquisa sobre competências na Administração Pública continua a evoluir, à medida que a gestão por competências, originalmente do setor privado, adapta-se ao serviço público. A literatura de gestão integrou competências em modelos de desempenho e bem-estar dos funcionários (Tamada, 2021; Freitas & Odellius, 2021; Kruiyen & Breugh, 2022). Hondeghem et al. (2006, p. 257) enfatizam que “a gestão por competências não deve ser introduzida por ser uma tendência, mas porque tem o potencial de agregar valor real aos indivíduos, às organizações e à sociedade como um todo”.

Uma medida já adotada em relação às competências gerais exigidas para diretores das escolas estaduais de Minas Gerais é a regulamentação da Resolução SEE nº 4.782/2022. Esta resolução define as normas para o processo de seleção de diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais, incorporando critérios como a certificação ocupacional, qualificações acadêmicas e experiência profissional mínima como servidor do Estado. Além disso, a Resolução SEE nº 4.692/2021 trata das competências gerais para a gestão escolar e a função dos diretores, estabelecendo diretrizes para a organização e funcionamento do ensino em Minas Gerais (Minas Gerais, 2021a; 2022).

Além disso, para apoiar a implementação do processo de Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Resolução Conjunta SEPLAG/SEE Nº 10.167, de 20 de maio de 2020, contempla a metodologia, critérios e procedimentos voltados para o mapeamento e revisão das competências gerenciais específicas exigidas dos diretores escolares (Minas Gerais, 2020c). Essa resolução enfatiza a necessidade de habilidades em gestão educacional, gestão administrativa, planejamento estratégico e avaliação institucional. As competências gerenciais incluem a capacidade de implementar práticas pedagógicas eficazes, promover um ambiente escolar positivo e inclusivo, gerenciar recursos de forma eficiente e desenvolver processos de melhoria contínua no desempenho escolar. Ademais, essa resolução também enfatiza a importância de os gestores escolares demonstrarem competências interpessoais, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e trabalho colaborativo, essenciais para o desempenho de suas funções gerenciais (SEE/MG, 2020).

De acordo com Freitas e Odellius (2018) a identificação das CGs requeridas em uma função pode auxiliar na formulação de políticas de gestão de pessoas nas organizações. Desse modo,

a partir do conhecimento das CGs mais relevantes e necessárias para determinada função ou cargo, as organizações podem direcionar seus esforços para o mapeamento de competências, para o desenvolvimento de programas de capacitação gerencial e para a definição de políticas de gestão de pessoas mais eficazes (Freitas & Odélius, 2018; Silva, 2021).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com a Fundação João Pinheiro e o Instituto Unibanco desenvolveu o Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE), visando aprimorar a formação dos gestores escolares ao integrar teoria e prática, com ênfase nas atividades cotidianas das escolas e na busca por uma educação de qualidade (Minas Gerais, 2024c; Fundação, 2022).

O PDGE 2023-2024 tem como objetivo incentivar um pensamento estratégico entre os gestores, capacitando-os a atuar como gestores eficazes e, assim, contribuir diretamente para o alcance dos objetivos da política educacional. Para isso, o PDGE apresenta uma variedade de políticas, práticas, ferramentas e abordagens essenciais para a gestão escolar, refletindo a necessidade de alinhar a formação dos gestores escolares às demandas contemporâneas do gerenciamento (Minas Gerais, 2024c; Fundação, 2022).

Em um cenário onde as CGs são cada vez mais valorizadas, destaca-se a importância de profissionais dotados de habilidades comportamentais para o exercício eficaz da gestão (de Oliveira, 2023). O papel dos gestores tornou-se decisivo na qualificação das equipes dentro das instituições e organizações, sejam elas públicas ou privadas, representando um elemento determinante para bons resultados ou para o insucesso organizacional (Weiber et al., 2022). Nessa conjuntura, o PDGE 2023-2024 faz jus à sua proposta de fortalecer a gestão estratégica dos gestores, influenciando positivamente a política educacional e a qualidade do ensino (Minas Gerais, 2024c).

Particularmente na condição do serviço público, Bergue (2019) destaca a importância da geração de valor como um atributo peculiar da esfera pública, em contraste com a competitividade predominante na iniciativa privada. Diante disso, o desenvolvimento das competências gerenciais e da inteligência emocional tornam-se aspectos importantes para os diretores enfrentarem os desafios contemporâneos e promoverem um ambiente de trabalho produtivo e saudável nas organizações (Freitas & Odélius, 2021; Goleman, 2019).

Bertolla et al. (2014) enfatizam que o papel do gerente nas organizações vai além de simplesmente dar ordens. Envolve também a habilidade de influenciar sua equipe e lidar com questões pessoais dos trabalhadores, uma vez que estas impactam diretamente na produtividade. Adicionalmente, Yamafuko e Silva (2015) sugerem que o gestor é alguém que se dedica à sua equipe, compreendendo o perfil individual de cada um para fomentar o

desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse ínterim, conforme apontam esses autores, a influência do gestor sobre a equipe é determinante para os resultados da organização (Bertolla, 2014; Yamafuko e Silva, 2015).

Conforme Yamafuko e Silva (2015), a condição de gerenciar equipes tornou-se fundamental para estabelecer conexões que aproximem e incentivem os trabalhadores, resultando em engajamento com as demandas da organização, com o potencial de gerar satisfação para as partes envolvidas. Nesse sentido, considera-se indispensável que o profissional esteja empenhado em contribuir com a organização, aprimorando seus conhecimentos, habilidades e capacidades, juntamente com a motivação e a adequação ao processo, o que pode contribuir para minimizar a probabilidade de erros (Yamafuko e Silva, 2015).

Por conseguinte, a postura dos gestores exerce influência sobre o comportamento de seus subordinados, interferindo diretamente na consecução dos resultados desejados, de maneira positiva ou negativa, à medida que a ação gerencial está intrinsecamente ligada ao empenho dos funcionários e à realização dos objetivos organizacionais (Silva, 2022; Oliveira, 2018; Bertolla et al., 2014; Carvalho et al., 2012).

Segundo Demo et al. (2012), o gerenciamento de pessoas nas organizações evoluiu para um sistema integrado de políticas e práticas, englobando uma variedade de processos e subprocessos interconectados. As estratégias de gestão de pessoas são vistas como iniciativas planejadas e coordenadas em parceria com os membros da organização. Elas incluem ações como desenvolvimento de habilidades, avaliação de desempenho, criação de um ambiente de trabalho saudável e promoção do bem-estar dos funcionários em todos os níveis hierárquicos (Demo et al., 2012; Scheible e Bastos, 2013).

No contexto das organizações escolares públicas estaduais, Souza & Gouveia (2010) e Bessi (2022) discutem a complexidade crescente do trabalho do diretor escolar após a descentralização do sistema educacional brasileiro, quando o diretor deixou de atuar como intermediário entre o Estado e a comunidade escolar, tornando-se, em última instância, o principal responsável pelos resultados alcançados pela escola sob sua gestão. Além de lidar com questões pedagógicas, os diretores se deparam com uma gama diversificada de desafios nos âmbitos institucional, administrativo e financeiro, além de se envolver diretamente com a comunidade onde atuam (Souza, 2010; Bessi, 2022; Botelho, 2022; Ribeiro, 2023).

Ruivo (2014) afirma que ser gestor de uma instituição educacional, com o suporte de seus pares, parceiros e superiores, garantindo uma gestão administrativa, financeira e pedagógica que verdadeiramente fortaleça a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica da instituição, implica reconhecer e utilizar a inteligência emocional. O que é

corroborado pela discussão conduzida por Boyatzis, Goleman & Rhee (1999), que apontam a inteligência emocional como indispensável para o desempenho dos gestores, especialmente em ambientes complexos como o setor público educacional.

No campo da Administração, é fundamental compreender as distinções conceituais entre gestores e gerentes. Segundo Drucker (1999), o termo "gestor" refere-se a alguém que administra e coordena as atividades de uma organização, focando na eficácia e na adaptação às mudanças. Os gestores são responsáveis por planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos para alcançar objetivos organizacionais, com uma visão mais estratégica e abrangente. Por outro lado, Mintzberg (1973) descreve o gerente como uma figura mais operacional, que supervisiona e dirige diretamente as atividades diárias, garantindo que as políticas e planos da organização sejam implementados eficientemente.

Apesar dessas distinções, nesta pesquisa, ambos os termos serão utilizados como sinônimos para se referir aos diretores das escolas estaduais. Isso se justifica pela natureza abrangente das funções que eles desempenham, que inclui tanto aspectos estratégicos quanto operacionais. Os diretores escolares, conforme apontado por Bush (2008), atuam simultaneamente como gestores, ao desenvolverem e implementarem políticas educacionais, e como gerentes, ao supervisionar diretamente as atividades pedagógicas e administrativas diárias. Portanto, utilizar ambos os termos reflete com mais precisão a complexidade e a dualidade das responsabilidades desses profissionais no contexto educacional.

Diante de tal compreensão, considerando as diversas perspectivas teóricas e práticas sobre as temáticas apresentadas nesta introdução, frente à lacuna de conhecimento existente sobre competências gerenciais e inteligência emocional na gestão escolar, especialmente no panorama da rede estadual de Minas Gerais, propõe-se a seguinte questão como problema de pesquisa: como os diretores escolares percebem as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para uma gestão eficaz das escolas estaduais em Minas Gerais?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção dos diretores escolares acerca das competências gerenciais e da inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz das escolas estaduais em Minas Gerais.

1.1.2 *Objetivos Específicos*

- a) Descrever a percepção dos diretores sobre as competências gerenciais consideradas mais relevantes na gestão de escolas estaduais em Minas Gerais.
- b) Descrever a percepção dos diretores sobre a importância da inteligência emocional em suas funções gerenciais.
- c) Analisar, a partir da percepção dos diretores, as possíveis inter-relações entre as competências gerenciais e a inteligência emocional no contexto de sua prática cotidiana.

1.2 Justificativa

Embora os estudos sobre competências gerenciais e inteligência emocional tenham se expandido em várias áreas organizacionais, Ferrari e Ghedine (2021) ressaltam a falta de pesquisas acadêmicas brasileiras que explorem a inteligência emocional no contexto da gestão de pessoas. Eles observam que a maior parte da produção científica sobre o tema é publicada em periódicos internacionais. Especificamente, existe uma lacuna de pesquisas que integre ambas as temáticas aplicadas no contexto escolar, no qual as particularidades das interações humanas e das dinâmicas de poder apresentam desafios singulares para os gestores. Apesar do reconhecimento da importância da IE na gestão educacional, autores como Mahfouz e Greenberg (2019) enfatizam a escassez de estudos que explorem a integração sistemática das competências emocionais nas práticas diárias dos gestores escolares e no seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a justificativa acadêmica desta pesquisa se respalda na contribuição que este estudo oferece ao campo da educação, uma vez que preencherá uma lacuna ao explorar a aplicação conjunta das CGs e da IE no contexto escolar. Essa pesquisa visa, portanto, atender à necessidade latente de sistematizar o conhecimento sobre CGs e IE aplicados no contexto escolar, o que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas de formação e suporte institucional, promovendo práticas de gestão mais saudáveis e eficazes para o enfrentamento dos desafios educacionais. Além disso, a investigação desta lacuna também enriquece o debate acadêmico sobre a formação de gestores educacionais e a importância da IE no contexto escolar, podendo incentivar as instituições de ensino superior e os programas de formação de gestores a incorporar o desenvolvimento de habilidades emocionais em seus currículos, preparando os futuros gestores para enfrentar os desafios complexos do ambiente escolar (Abdulla, 2023; Mahfouz & Greenberg, 2023).

Corroborando esse argumento, estudos recentes como os de Xavier (2023) e Assis e Carvalho (2024), destacam a relevância da IE nas organizações, salientando como ela auxilia os processos de gestão e coordenação de pessoas, na resolução de conflitos e na motivação das equipes. Esses estudos evidenciam que gestores emocionalmente inteligentes obtêm melhor desempenho e conseguem se adaptar a cenários críticos, incluindo momentos de crise. Nessa perspectiva, a investigação sobre CGs e IE entre gestores de escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais é socialmente relevante, pois uma compreensão mais aprofundada dessas competências pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias profissionais e políticas organizacionais, oportunizando uma gestão escolar mais competente e adaptativa.

Pesquisas de Goleman, Boyatzis e McKee (2018), sublinham que o gestor ocupa uma posição singularmente desafiadora nas organizações, pois seus subordinados esperam dele não apenas orientação prática, mas também apoio emocional, empatia, respeito e segurança. No entanto, o contexto escolar impõe uma complexidade que extrapola os desafios tradicionais da gestão, pois os diretores precisam lidar com um grande número de *stakeholders*, incluindo alunos, pais, professores e a comunidade, além de serem, muitas vezes, o elo mais próximo de suporte para questões emocionais e sociais que permeiam a vida escolar. Ainda segundo esses autores, a IE pode mediar a relação entre comportamentos de gestão sustentável e a habilidade de gerenciar a diversidade, evidenciando a importância das competências emocionais para uma gestão inclusiva e adaptável.

Dado o papel central da escola, esta pesquisa se justifica no âmbito social pelo fato de que, ao refletir os desafios e tensões da sociedade, a escola torna-se um microcosmo em que a ausência de apoio emocional aos gestores repercute diretamente na saúde mental desses profissionais e nas práticas de gestão, afetando alunos, professores e toda comunidade escolar. Assim, compreender como a IE pode ser um recurso valioso para esses gestores é fundamental para promover um ambiente escolar saudável e produtivo, capaz de fomentar o desenvolvimento integral dos alunos (Ruivo, 2014; Lima, 2021). Nesse sentido, esta pesquisa visa suprir lacunas teóricas e empíricas e fornecer indicações para políticas educacionais que contemplem as demandas emocionais da gestão escolar, aprimorando práticas de gestão e valorizando a saúde mental e emocional dos gestores.

A carência de políticas públicas e programas de capacitação focados em IE e competências emocionais para gestores escolares comprova a necessidade de se abordar essas questões com diligência. Nesse sentido, a análise desta lacuna permite uma compreensão significativa dos fatores que influenciam o funcionamento das escolas públicas e a repercussão que têm na comunidade em geral, podendo subsidiar futuras políticas de capacitação e formação

contínua, evidenciando a importância de um gestor emocionalmente preparado para lidar com as demandas do ambiente escolar e social.

Do ponto de vista organizacional, a gestão escolar demanda que os diretores atuem em múltiplos papéis, frequentemente sobrecarregados por funções que vão além do âmbito administrativo e pedagógico, como o gerenciamento de conflitos pessoais e a resolução de problemas sociais que chegam à escola como reflexo da comunidade ao seu redor (Araújo, 2017).

Esses papéis multifacetados indicam a necessidade de competências gerenciais que integrem habilidades emocionais para o enfrentamento dos desafios diários, embora o suporte estrutural para o desenvolvimento dessas habilidades permaneça insuficiente, conforme estudos de Mahfouz e Greenberg (2019).

Além disso, a análise das competências gerenciais dos gestores permite identificar lacunas de habilidades e áreas de melhoria que podem influenciar diretamente o desempenho da escola e o bem-estar dos alunos, professores e funcionários. Conforme Ribeiro & Araújo (2023), há de se considerar que as constantes mudanças no ambiente educacional impulsionam os gestores escolares a adaptarem suas competências gerenciais às demandas e expectativas em evolução. Nessas condições, gerentes emocionalmente inteligentes são mais capazes de gerenciar conflitos e inspirar suas equipes, cultivando um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Portanto, compreender como os gestores percebem e desenvolvem essas competências pode fornecer percepções importantes para a implementação de estratégias de formação continuada e, por consequência, o êxito da gestão escolar.

A pesquisa de Al-Khashem (2023) também enfatiza o impacto da IE dos gerentes no desempenho organizacional, especificamente em métricas de desempenho dos funcionários, como qualidade do trabalho, gerenciamento de tempo, realizações e relações interpessoais. A partir dessa compreensão, é possível trabalhar para capacitar os gestores a lidar de forma mais eficaz com desafios diários como conflitos, estresse e mudanças, o que pode ter um efeito cascata benéfico na sociedade em geral, promovendo um maior bem-estar social (Ribeiro, 2023).

Por fim, a relevância desta pesquisa é reforçada pela oportunidade de ampliar a compreensão sobre a influência das CGs e da IE no contexto escolar, especialmente em escolas públicas estaduais. Dada a complexidade das demandas sociais e emocionais enfrentadas por gestores escolares, torna-se imprescindível que políticas de formação contínua incluam o desenvolvimento de competências emocionais, visando a formação de gestores escolares

mais preparados e resilientes. Assim, ao contribuir para o desenvolvimento de práticas e políticas educacionais embasadas nessas competências, esta pesquisa almeja fomentar um ambiente de trabalho mais saudável, com repercussão positiva para toda a comunidade escolar.

1.3 Adequação à Linha de Pesquisa

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa “Relações de Poder e Dinâmica das Organizações” do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Essa linha de pesquisa se concentra em analisar as relações de poder em suas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, além de investigar situações complexas inerentes ao contexto de organizações públicas e privadas, o que se alinha ao objetivo desta dissertação.

Assim sendo, esta pesquisa se enquadra na perspectiva das dinâmicas das organizações e visa contribuir com o preenchimento da lacuna existente na literatura brasileira em torno das temáticas CGs e IE dos gestores das escolas estaduais de Minas Gerais, incluindo relações interpessoais e o bem-estar de toda comunidade escolar; além de apontar a insuficiência de programas de formação continuada que incluam o desenvolvimento da IE como componente central para diretores escolares, visando melhorar sua eficácia gerencial.

Ao focar nas dinâmicas organizacionais das escolas estaduais de Minas Gerais, esta pesquisa visa preencher lacunas da literatura brasileira sobre Competências Gerenciais e Inteligência Emocional entre gestores educacionais. Dada a relevância das relações interpessoais e do bem-estar de toda a comunidade escolar, o estudo também aponta a escassez de programas de formação continuada que integrem o desenvolvimento da IE como componente essencial para diretores escolares, contribuindo para a eficácia gerencial e para a criação de ambientes de aprendizagem mais saudáveis e colaborativos.

Esta pesquisa servirá de apoio para o desenvolvimento de políticas e práticas de formação continuada voltadas para diretores escolares, com ênfase na importância da Inteligência Emocional (IE) como componente indispensável na gestão educacional. Ao trazer à tona as percepções dos diretores sobre a inter-relação entre IE e CGs, o estudo oferece *insights* valiosos que podem orientar tanto a criação de programas de capacitação mais completos quanto a elaboração de ferramentas de suporte que promovam um ambiente de gestão mais equilibrado e empático.

2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

2.1 Perspectivas Institucionais da Gestão Escolar

Do ponto de vista teórico, as questões relacionadas à formação e ao papel do gestor escolar

não são de origem recente e têm sido abordadas de forma colaborativa por diversos autores que contribuíram para o campo da Administração escolar. Até a metade da década de 1980, o modelo da Administração Empresarial era predominante nos estudos de Administração Educacional, os quais se baseavam quase exclusivamente na Teoria Geral da Administração. Sob essa abordagem, a Administração Educacional considerava a gestão escolar como equivalente à gestão de qualquer outra empresa, sem atribuir a devida atenção às suas particularidades, com exceção, é claro, do elemento principal: o aluno (Vilaça, 2011; Abdian, 2012; Botelho, 2022, Simielli, 2022).

Para compreender mais amplamente o papel do gestor na dinâmica das escolas estaduais, considera-se importante ter uma visão clara das dimensões da gestão escolar e, principalmente, ter o entendimento de como ela acontece. Levando em conta que a escola ocupa, na contemporaneidade, uma função social constituindo-se como um espaço de garantia de direitos, torna-se necessário considerar suas funções e responsabilidades frente à sociedade. Tais responsabilidades estão sujeitas às influências de mudanças mais abrangentes que redefinem as expectativas e demandas dos indivíduos e contextos em relação ao papel da escola, afetando seus processos e práticas (Bessi, 2022; Ribeiro & Araújo, 2023).

A forma como a escola busca equilíbrio entre suas metas e responsabilidades com as expectativas em relação à sua proposta pedagógica, é continuamente desafiada pela necessidade de se adaptar ao ambiente em que está inserida. Nesse cenário, na posição de gestor, o diretor escolar assume uma série de responsabilidades ligadas à administração escolar. Ao desempenhar essa função, o diretor deve considerar as condições viáveis para envolver a comunidade escolar no processo de tomada de decisões, além de compreender os desafios das relações interpessoais e as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Paralelamente, espera-se que o diretor mantenha um foco contínuo na qualidade do ensino e no comprometimento dos professores com esse objetivo (Bessi, 2022; Botelho, 2022; Ribeiro, 2023).

De acordo com Marangoni (2020), a gestão democrática e o papel do diretor na sua implementação permanecem como um desafio importante, demandando reflexões e esforços contínuos, especialmente considerando o contexto educacional e político atual, que difere consideravelmente do período em que esse princípio foi estabelecido na Constituição Federal na década de 1980. Além disso, é importante ressaltar que o diretor escolar é, acima de tudo, um profissional docente, enfrentando desafios similares aos demais membros da equipe docente. Portanto, sua formação inicial e continuada deve abranger as diversas dimensões de seu trabalho, incluindo as áreas pedagógica, política e administrativa, reconhecendo a

natureza político-pedagógica inerente ao processo de gestão escolar (Souza, 2023; Marangoni, 2020).

Na estrutura organizacional das escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, exige-se que o gestor seja um professor com licenciatura em qualquer disciplina ou um especialista em educação básica, como pedagogos. Antes de se candidatarem, os aspirantes ao cargo devem passar por um processo de certificação ocupacional, no qual são avaliados quanto aos conhecimentos gerais sobre a função, conforme normatizado pela SEE/MG. Esse processo de escolha está regulamentado pela Resolução SEE nº 4.782/2022, que estabelece os critérios e procedimentos para a seleção, incluindo a necessidade de comprovação de experiência e qualificação específica, bem como a realização de eleições diretas na comunidade escolar (Araújo, 2018; Minas Gerais, 2022).

No que se refere ao processo de seleção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o ingresso na função de direção se dá principalmente por meio de eleições com participação ativa da comunidade escolar, incluindo docentes, pais e alunos com idade acima de 16 anos (Minas Gerais, 2020; Minas Gerais, 2022). Nesse formato, o professor assume funções administrativas além das responsabilidades pedagógicas, entretanto, sem receber uma preparação inicial específica que o capacite para as demandas de gestão. Essa lacuna formativa pode ser entendida como um desafio, visto que a formação docente tradicional geralmente não abrange as competências necessárias para exercer adequadamente as novas atribuições de direção escolar (Araújo, 2018).

Ao assumir o cargo de diretor, o professor se depara com demandas significativamente diferentes daquelas de sua função anterior. O planejamento passa a exigir uma abordagem mais ampla, com foco em uma visão estratégica e em metas institucionais bem definidas. A gestão escolar envolve interações complexas, como a necessidade de prestar contas à comunidade local, aos alunos, pais, demais profissionais da escola, além de manter uma relação estreita com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a Secretaria de Estado de Educação. Em Minas Gerais, o diretor também assume a presidência da Caixa Escolar, unidade responsável pela gestão financeira da escola, o que exige conhecimento sobre processos de compras, alienação de bens inservíveis e prestação de contas. Assim, além das questões pedagógicas, o diretor é responsável por gerenciar aspectos financeiros, o que demanda competências gerenciais (Minas Gerais, 2022; Araújo, 2017).

Ademais, o diretor tem a responsabilidade de gerenciar toda a instituição, que possui um quadro de pessoal determinado com base no número total de alunos. Esse quadro é composto por professores, supervisores escolares, vice-diretores, assistentes técnicos (ou auxiliares de

secretaria), secretário escolar e auxiliares de serviços gerais. Cada um desses grupos de funcionários exige um acompanhamento adequado de suas atividades, delegação eficiente de tarefas e uma gestão eficaz de suas competências para garantir o bom desempenho da instituição (Araújo, 2017).

Na Resolução SEE Nº 4.782/2022, encontram-se uma série de atribuições e responsabilidades administrativas, institucionais, financeiras e pedagógicas do gestor escolar a fim de garantir o bom funcionamento da escola e alcance dos resultados educacionais desejados. No âmbito administrativo, por exemplo, conforme Minas Gerais (2022), a gestão escolar deve “responder integralmente pela escola”; “praticar condutas *probas*” em conformidade com os princípios que regem a administração pública, “representar oficialmente a escola”, o que é adequado, uma vez que os diretores têm tradicionalmente sido vistos como os principais representantes da escola, independentemente do método de seleção utilizado para sua escolha (Minas Gerais, 2022; Souza et al., 2023).

Concernente às funções institucionais, encontram-se atribuições que vão desde “cumprir e fazer cumprir as legislações, programas, projetos, políticas públicas e orientações da SEE/MG” passando por “desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, visando os resultados de aprendizagem dos estudantes”, além de “participar integralmente e com aproveitamento satisfatório do Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado de Minas Gerais, bem como demais ações formativas da SEE/MG, voltadas para a gestão escolar” (Minas Gerais, 2022, p. 11).

No tocante às atribuições financeiras, o gestor escolar deve “prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola”; além de “manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal”; e ainda “assegurar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar”, dentre várias outras atribuições neste âmbito. Importante ressaltar que, embora pouco explorada, essa conexão com o cotidiano da escola vai muito além das limitadas diretrizes indicadas nos documentos (Minas Gerais, 2022; Souza et al., 2023).

Por outra perspectiva, conforme Silva (2018), observa-se a confirmação do que a literatura tem indicado sobre a crescente responsabilidade dos professores, incluindo, neste caso, os diretores, pelos resultados escolares. Paralelamente, a função do diretor escolar é apontada como determinante para a garantia de uma escola pública de qualidade para todos, cabendo-

lhe, dentre outras, as “atribuições de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico” (Brasil, 2021, pág. 3).

Na Resolução SEE Nº 4.782/2022, encontram-se atribuições como “garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar”; “acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência”; “promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes” (SEE, 2022; Silva, 2018)

Em consonância com Parente (2017) é certo que os resultados representam uma dimensão fundamental da prática pedagógica e escolar, e que os gestores escolares, assim como todos os profissionais da educação, devem ser responsabilizados pelo cumprimento de suas atribuições. Entretanto, destaca-se a ênfase de cobrança por resultados dos diretores, bem como a transferência dessa pressão para os professores, especialmente quando há uma notável ausência de atenção aos aspectos do processo pedagógico em si nos documentos analisados, aparentemente ignorando a relação entre os resultados e o processo formativo (Silva, 2018; Parente, 2017).

Ainda no que tange às atribuições dos gestores escolares, de acordo com a SEE (2022) compete-lhes “estimular e promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a efetiva participação nos processos de formação continuada e de qualificação”. Conforme Souza (2023), muitas das atribuições que competem aos gestores escolares refletem papéis semelhantes aos de um gerente, supervisor ou fiscal.

Em outras palavras, os elementos de responsabilização se sobressaem nas listas de atribuições, tanto no que diz respeito ao controle e à cobrança sobre o diretor quanto na relação deste com a equipe escolar, com foco nos resultados e desempenho escolar, o que sugere um olhar atento sobre o papel da gestão na escola, identificando os desafios específicos enfrentados pelos gestores ao integrar essas abordagens na prática diária (Silva, 2018, Souza et al, 2023; Ribeiro, 2023).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em maio de 2021, o documento que define a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, composta por dez competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas em quatro dimensões: político-

institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional. A proposta destaca a necessidade de se construir um conjunto de parâmetros definindo as competências que devem nortear a formação, a seleção e a avaliação dos diretores escolares em todas as redes de ensino do país. De acordo com Brasil (2021), o gestor dotado de competências e habilidades transformacionais, está apto a potencializar o time e o currículo, transferindo altas expectativas para o grupo e angariando o envolvimento da comunidade externa na cultura escolar (Unibanco, 2021; Brasil, 2021).

Entretanto, a proposta vai além ao indicar 95 responsabilidades para o diretor escolar, vinculadas às competências específicas. No que diz respeito às atribuições, a intenção é que as redes de ensino tenham flexibilidade tanto para selecionar quais serão adotadas quanto para criar novas atribuições que não estejam previstas na matriz do CNE. O estudo que levou à criação da primeira versão da matriz de competências incluiu uma análise de documentos oficiais de 13 países e da legislação das capitais e unidades da federação (Unibanco, 2021; Brasil, 2021; Botelho, 2022).

A pesquisa nesses entes federativos (26 estados, 26 capitais e o Distrito Federal) revelou que mais da metade deles, (54,7%), possuem normas sobre o tema. No entanto, a maioria dessas normas se concentra em listar atribuições e responsabilidades do cargo, com poucas proposições sobre as competências necessárias para o exercício profissional do diretor escolar (Unibanco, 2021; Brasil, 2021).

Segundo o pesquisador Ângelo Ricardo de Souza (UFPR), a definição das competências necessárias para o exercício da função de diretor escolar não implica uma adesão à uma visão gerencialista da educação. Para ele, é fundamental que um diretor possua conhecimento técnico sobre questões institucionais, pedagógicas, administrativas e financeiras, que enfrentará em sua rotina diária.

Em outras palavras, Ângelo argumenta que as decisões de um diretor não se baseiam unicamente em conhecimento técnico; elas também envolvem escolhas, interpretações e julgamentos de valor que determinam quem será atendido ou beneficiado por determinadas ações, conferindo assim um caráter político a essas decisões. No entanto, a dimensão política da atuação de um diretor escolar não pode ser dissociada da formação técnica (Unibanco, 2021).

Os gestores das escolas públicas estaduais de Minas Gerais desempenham uma função complexa que converge para a dimensão pedagógica da escola, sendo esta uma das principais razões de sua existência. Segundo Mozart, um dos entrevistados pelo Instituto Unibanco (2021), um diretor eficaz é aquele que consegue criar um ambiente propício ao

desenvolvimento pleno dos professores, com o objetivo de que todos os alunos possam aprender. Apesar das atividades institucionais, administrativas e financeiras terem passado por mudanças recentes, influenciadas por políticas voltadas para resultados e princípios empresariais, o papel do diretor escolar sempre foi amplamente caracterizado por responsabilidades técnico-administrativas e institucionais (Brasil, 2021; Botelho, 2022; Ribeiro, 2023).

2.2 A rede estadual de ensino de Minas Gerais

A missão da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) consiste em: desenvolver e coordenar políticas públicas educacionais, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2022).

A visão de futuro dessa instituição direciona-se para alcançar a excelência em serviços educacionais, com qualidade e equidade, de modo a se tornar uma referência em sua área de atuação, incorporando entre seus valores a qualidade, a inclusão e a equidade, a diversidade, a ética, a eficiência, a transparência, a responsabilidade pública e a gestão democrática (Minas Gerais, 2022). Neste contexto, a política educacional do Estado de Minas Gerais se apresenta como um alicerce fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparada para os desafios contemporâneos, refletindo a importância de uma gestão educacional comprometida com a formação de indivíduos autônomos e críticos.

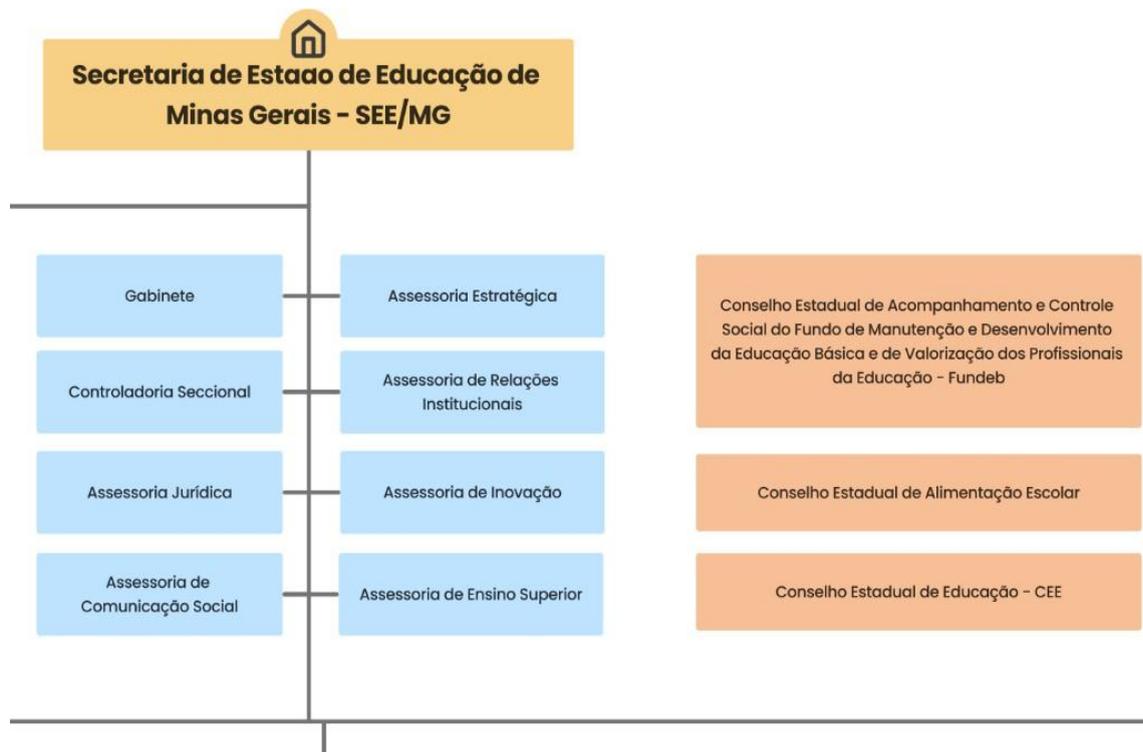
Para cumprir sua missão, a SEE/MG é composta por um Gabinete que engloba a Secretaria de Estado de Educação, o Secretário Adjunto e o Chefe de Gabinete. A seguir, de forma hierárquica descendente, estão as assessorias, acompanhadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, de Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Abaixo dessa estrutura principal, encontram-se as subsecretarias, cada uma associada às suas superintendências, com exceção das superintendências regionais de ensino, que se reportam diretamente à estrutura principal. Essas superintendências (SRE's) são responsáveis pelas escolas de sua área de atuação. A SEE/MG possui 47 (quarenta e sete) SRE's distribuídas em várias regiões do estado, organizadas em polos regionais (MINAS GERAIS, 2016b). Na região metropolitana de Belo Horizonte, existem três SRE's: A, B e C, sendo que a SRE Metropolitana B é a maior do estado (Minas Gerais, 2017).

Para uma explicação mais clara da estrutura e funcionamento da SEE/MG, as figuras a seguir ilustram o organograma institucional. No entanto, devido à sua complexidade e extensão, optou-se por dividi-lo em partes, de modo a apresentar apenas os segmentos mais relevantes para a compreensão do leitor e para a análise focada desta pesquisa.

Figura 1

Organograma SEE/MG - Parte 1



Fonte: SEE/MG (Minas Gerais, 2024a)

A primeira parte do organograma da SEE/MG apresentada na imagem destaca diversas repartições internas e suas respectivas funções. O Gabinete coordena as atividades administrativas e operacionais da Secretaria, enquanto a Controladoria Seccional é responsável pelo controle interno, fiscalização e auditoria dos processos. A Assessoria Jurídica presta suporte legal e atua na elaboração de pareceres e consultas jurídicas. A Assessoria de Comunicação Social cuida da comunicação institucional, incluindo a relação com a imprensa e a divulgação de informações. A Assessoria Estratégica contribui para a definição de estratégias e políticas educacionais. A Assessoria de Relações Institucionais facilita o relacionamento com outras instituições, enquanto a Assessoria de Inovação busca a implementação de novas tecnologias e metodologias no ambiente educacional. Por fim, a Assessoria de Ensino Superior gerencia as ações voltadas para o desenvolvimento do ensino

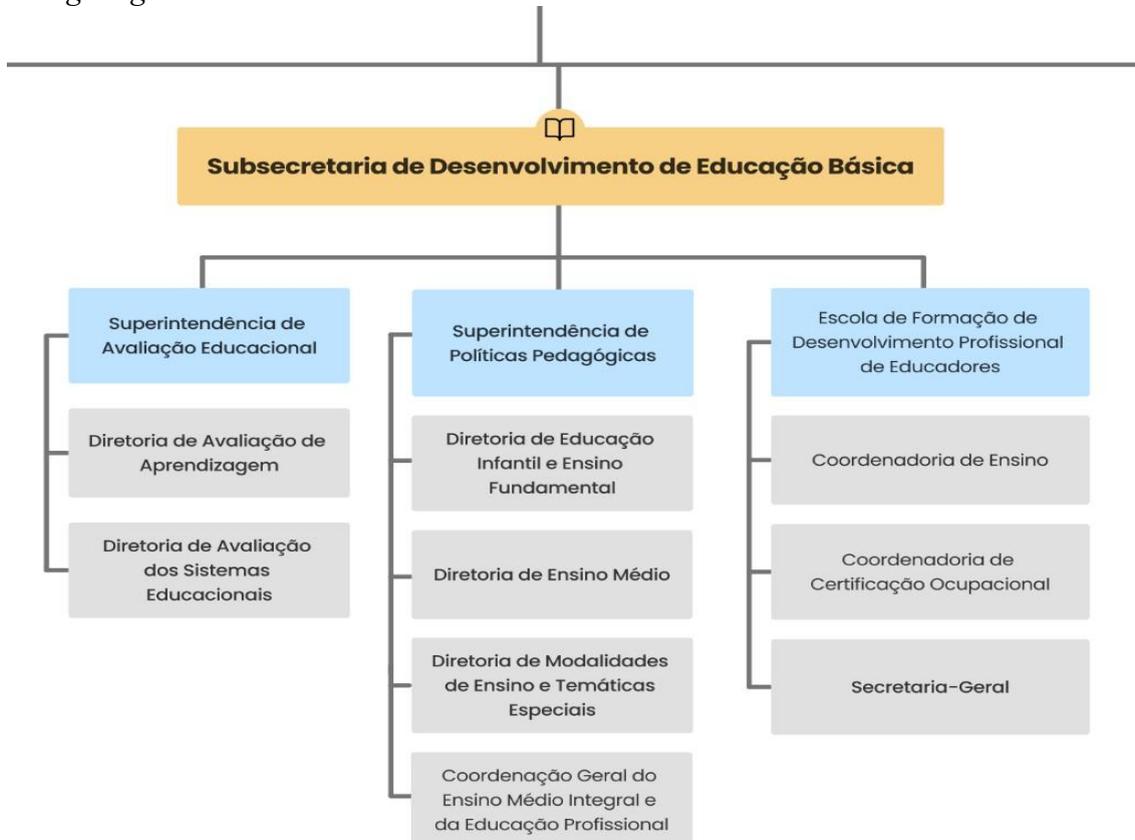
superior no estado. A estrutura anexa à direita retrata os Conselhos Estaduais vinculados à Secretaria.

Logo abaixo dessa estrutura central, encontram-se as Subsecretarias de Desenvolvimento de Educação Básica; e, em seguida: 1) A Superintendência de Avaliação Educacional; 2) Superintendência de Políticas Pedagógicas e 3) Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional de Educadores; e sob cada superintendência estão distribuídas suas respectivas diretorias, conforme demonstrado na Figura 2.

No contexto da Parte 2 do organograma, a Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica desempenha funções básicas para a gestão pedagógica e avaliação educacional. A Superintendência de Avaliação Educacional inclui a Diretoria de Avaliação de Aprendizagem, que monitora o desempenho dos alunos e a Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais, responsável por avaliar a eficácia das escolas e do sistema educacional como um todo.

Figura 2

Organograma SEE/MG - Parte 2



Fonte: SEE/MG (Minas Gerais, 2024a)

A Superintendência de Políticas Pedagógicas é composta pela Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que supervisiona a qualidade do ensino nos primeiros anos e pela Diretoria de Ensino Médio, encarregada de garantir a implementação eficiente do currículo do ensino médio. Além disso, a Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais foca na educação inclusiva e na diversidade de modalidades de ensino, enquanto a Coordenação Geral do Ensino Médio Integral e da Educação Profissional se concentra em iniciativas de ensino integral e formação técnica. Cabe aqui destacar que a Superintendência Regional de Ensino que abrange as gestões escolares analisadas nesta pesquisa (SRE Metropolitana B), conforme já mencionado, é a maior do Estado de Minas Gerais em termos de quantidade de escolas sob sua responsabilidade, abrangendo 207 escolas (Minas Gerais, 2024b).

Ademais, conforme disposto na Figura 2, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores apoia a capacitação dos profissionais de educação por meio da Coordenadoria de Ensino, que oferece cursos e treinamentos, e da Coordenadoria de Certificação Ocupacional, responsável pela certificação de competências profissionais, garantindo a qualificação contínua dos profissionais da educação.

Conforme Minas Gerais (2011), compete à Diretoria Colegiada Administrativa e Financeira (DAFI) oferecer suporte e orientação às escolas estaduais sob sua responsabilidade, avaliando suas condições gerais de funcionamento. Também cabe à DAFI coordenar e monitorar as atividades administrativas relacionadas aos programas de apoio às escolas e aos estudantes, além de gerenciar e controlar a transferência de recursos financeiros para as Caixas Escolares. Na ausência de uma diretoria específica para a formação de gestores escolares nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), cada diretoria deve capacitar os diretores em sua área de competência. A gestão administrativa das escolas estaduais de Minas Gerais é diretamente supervisionada pela DAFI das SREs, que por sua vez, responde ao órgão central da Secretaria de Estado de Educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Competências

O estudo das competências abrange diversas abordagens. Segundo Freitas (2018), há uma dificuldade de concordância tanto conceitual quanto epistemológica sobre o tema, intensificando o desafio de avaliar ou mensurar competências. Além disso, na percepção do autor, essa dificuldade em avaliar competências tende a se agravar, especialmente à medida que se demanda um nível crescente de complexidade nas competências, independentemente da área ocupacional. O conceito de competência é compreendido e aplicado de várias maneiras nas organizações, abrangendo desde competências essenciais, competências organizacionais e competências individuais (Brito & Paiva, 2012; Freitas, 2018).

O conceito de competência pode ser explorado através de três correntes teóricas: uma que concebe as competências como um conjunto de habilidades inerentes à pessoa, capacitando-a para a execução de determinado trabalho, representada pelos estadunidenses Boyatzis e McClelland. Uma segunda corrente, coordenada especialmente pelos franceses Le Boterf e Zarifian, associa as competências não apenas a atributos individuais, mas também às suas realizações em contextos específicos de trabalho, abrangendo o que o indivíduo produz ou realiza. Uma terceira perspectiva, integra os atributos individuais ao contexto de aplicação, isto é, ao desempenho da pessoa no ambiente de trabalho; abordagem que tem ganho relevância nos últimos anos, buscando uma síntese das duas primeiras (Dutra, 2004; Gonczi, 1999; Brandão et al., 2010).

O estudo das competências é um fenômeno social de grande importância, abordado por diversas teorias que refletem tanto as características individuais quanto o desempenho eficaz em contextos laborais específicos. Conforme Tabela 1, elaborada por Freitas (2018), o estudo das competências aborda diferentes perspectivas teóricas, cada uma enfatizando aspectos distintos.

Tabela 1*Perspectivas sobre competências*

Perspectiva	Conceito de competências	Precursores
Americana (ênfase em atributos pessoais)	Conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, e que permitem ao indivíduo, ocasionalmente, realizar determinado trabalho e ter um desempenho superior, ou lidar com uma dada situação.	McClelland (1973) e Boyatzis (1982)
Francesa (ênfase no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de realizações produzidas por indivíduo em determinado contexto de trabalho e não um conjunto de atributos de uma pessoa.	Zarifian (1999) e Le Boterf (1999)
Integradora (ênfase em atributos pessoais, no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também o desempenho da pessoa em um determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.	Gonczi (1999)

Fonte: Freitas (2018)

A perspectiva americana, que se originou dos estudos de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), concentra-se nos atributos pessoais do indivíduo, compreendendo as competências como qualidades internas que capacitam o desempenho acima da média. Em contraste, a visão francesa, defendida por Zarifian (1999) e Le Boterf (1999), prioriza o desempenho efetivo do indivíduo em contextos específicos de trabalho, como a essência das competências, considerando-as como realizações concretas alcançadas em contextos laborais específicos.

Por último, a perspectiva integradora, proposta por Gonczi (1999), busca conciliar aspectos das abordagens anteriores, reconhecendo tanto os atributos pessoais quanto o desempenho no contexto de trabalho como componentes essenciais das competências, entendidas como um conjunto dinâmico de conhecimentos, habilidades e atitudes que habilitam a realização eficaz das atividades laborais.

Importante ressaltar que a definição que melhor se adequa aos objetivos geral e específicos desta pesquisa é aquela proposta pela perspectiva integradora, no que se refere às competências gerenciais e inteligência emocional na percepção dos gestores no ambiente escolar. Nesse contexto, acredita-se que não é suficiente que os gerentes possuam apenas um

conjunto específico de competências; também é relevante e igualmente necessário que eles as coloquem em prática de maneira eficaz, de forma que elevem o nível de desempenho da equipe ou a organização em que estão inseridos, de acordo com as exigências do contexto (Gonczi, 1999; Silva, 2021).

O crescente debate teórico e a ampliação de pesquisas relacionadas ao tema das competências levaram diversos autores a desenvolverem definições que enfatizam diferentes aspectos desse conceito. Brandão e Borges-Andrade (2007) destacam que a noção de competência no trabalho envolve não apenas as habilidades e conhecimentos técnicos necessários para a execução das tarefas, mas também a capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos em situações reais. Além disso, os autores enfatizam a importância do contexto organizacional na expressão de competências, ressaltando que os resultados dependem tanto das características individuais dos trabalhadores quanto das condições e incentivos oferecidos pela organização.

Kruyen e Breugh (2022) afirmam que a definição de competências varia significativamente conforme a organização e o ambiente em que estão inseridas e, de maneira geral, estão vinculadas aos objetivos e propósitos específicos da organização. Essa visão é corroborada por outros estudiosos, como Brandão e Borges-Andrade (2007), que destacam a multidimensionalidade das competências, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao indivíduo, que devem ser contextualizadas e alinhadas com as metas estratégicas da organização.

Silva, Bispo e Ayres (2021) argumentam que o conceito de competência envolve atributos relacionados ao conhecimento, habilidades (saber fazer), comportamentos e experiências. Os autores ressaltam que o desenvolvimento de uma competência exige a vivência de situações profissionais específicas, destacando a importância da prática e da ação no âmbito profissional.

Bitencourt (2004) sintetizou as principais concepções sobre a teoria das competências e seus autores mais relevantes, e esta pesquisa adaptou essas ideias conforme a Tabela 2. A tabela destaca a diversidade na definição das competências, relacionando conceitos-chave com seus principais autores e suas aplicações práticas (Bitencourt, 2004; Brandão & Borges-Andrade, 2007; Brito & Paiva, 2012).

Tabela 2

Concepções sobre competências discutidas por diferentes autores

Conceito-Chave	Principais autores	Aplicação prática
Formação	Boyatzis (1982), Parry (1996), Boog (1991) Becker (2001), Spencer e Spencer (1993) Magalhães et al. (1997), Hipólito (2000) Dutra et al, (1998) Sandberg (1996)	Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes através da interação entre as pessoas
Capacitação	Moscovici (1994), Magalhães et al (1997) Dutra et al., (1998) Zarifian (2001)	Potencial de qualificação individual
Ação	Sparrow e Bognanno (1994) Durand (1998), Hase et al. (1998) Cravino (2000), Ruas (1999) Moscovici (1994), Boterf (1997), Perrenoud (1998) Fleury e Fleury (2001) Davis (2000) Zarifian (2001)	Formação do sujeito (pessoal, educacional e social), apropriação e disseminação do conhecimento
Articulação	Boterf (1997)	Negociação de recursos
Resultados	Boyatzis (1992) Sparrow e Bognanno (1994) Parry (1996) Hase et al., (1998) Becker et al., (2001) Spencer e Spencer (1993) Cravino (2000) Ruas (1999) Fleury e Fleury (2001) Hipólito (2000) Dutra et al., (1998) Davis (2000)	Melhoria da performance

Conceito-Chave	Principais autores	Aplicação prática
	Zarifian (2001)	
Pensamento dinâmico (Questionamento constante)	Zarifian (2001)	Mobilizar recursos disponíveis sempre questionando adaptando-se ao contexto em constante mudança
Autodesenvolvimento	Boyatzis (1982)	Habilidade individual e auto responsabilidade para o aprendizado constante
Interação	Sandberg 1996) Goleman (1999); Boyatzis, Goleman e Rhee (1999)	Relacionamento interpessoal

Fonte: Elaborado a partir de Bitencourt (2004) e Freitas (2018).

De maneira geral, a Tabela 2 traz uma síntese das principais competências delineadas por diversos autores ao longo do tempo, cada uma contribuindo de maneira significativa para o entendimento e desenvolvimento das habilidades necessárias aos gestores. Desde a capacidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes a partir de experiências e vivências através da interação (Boyatzis, 1982; Sandberg; 1996), até a capacidade de questionar continuamente e adaptar-se ao contexto em constante mudança (Zarifian, 2001), essas competências são fundamentais para a formação de gestores eficazes.

A Gestão de Pessoas por Competências (GPC) é um modelo estratégico que alinha os recursos humanos aos objetivos organizacionais, focando na avaliação e desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e comportamentos dos funcionários. Este modelo identifica competências individuais, abordando lacunas entre as competências desejadas e as existentes e implementando planos de desenvolvimento para aumentar o valor organizacional. A GPC integra o planejamento de recursos humanos com os objetivos da organização, assegurando que os trabalhadores possuam as competências necessárias para cumprir suas funções de maneira eficaz, antecipando a evolução das habilidades, aumentando o comprometimento dos funcionários e impulsionando o sucesso organizacional (Gomes Junior et al, 2018; Costa et al, 2020; Freitas & Odellius, 2021; Cascais & Lemos, 2023).

Gerenciar pessoas por competências na administração pública é fundamental para aprimorar os resultados organizacionais, prevenir práticas corruptas e promover comportamentos éticos dentro da organização. A GPC está no cerne da gestão de recursos humanos na administração

pública, refletindo a importância estratégica do capital humano na criação de serviços e documentos normativos (Castaño & García-Izquierdo, 2023; Kruyen & Breagh, 2022).

Bergue (2019) destaca que a gestão por competências enfoca as pessoas e suas habilidades, buscando identificá-las, ampliá-las e utilizá-las de maneira orientada para o interesse público. A gestão por competências não apenas identifica as capacidades individuais dos servidores, mas também cria oportunidades para o seu desenvolvimento contínuo, alinhando essas competências às necessidades estratégicas da organização. Dessa forma, ao promover o desenvolvimento e a aplicação eficaz das competências, essa gestão reforça o compromisso com a eficiência e a qualidade dos serviços públicos, tornando-se uma ferramenta necessária para a modernização da administração pública (Bergue, 2019; Tamada, 2022).

Na Administração Pública, a GPC está atrelada à demanda de profissionalismo, que é uma das diretrizes específicas da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), instituída pelo Decreto Federal nº 9.991/19, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. No Estado de Minas Gerais, o Decreto Estadual nº 48.002/20 institui a Política de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) no âmbito da administração pública estadual. Este decreto define diretrizes e procedimentos para o planejamento e a implementação de ações de desenvolvimento dos servidores públicos, visando à capacitação e ao aprimoramento contínuo das competências necessárias para o desempenho eficiente e eficaz das atividades públicas (Brasil, 2019, Minas Gerais, 2020).

Independente da vigência de legislações pertinentes, faz-se necessário que os órgãos públicos desenvolvam políticas de gestão de pessoas mais adequadas ao contexto contemporâneo, que assegurem a qualidade do desempenho profissional, a satisfação dos servidores, dos gestores e da sociedade que conta com os serviços prestados. Todavia, tais políticas e ferramentas gerenciais, como a gestão por competências, não devem se restringir a um modelo meramente formal e burocrático ou se estabelecer apenas no plano discursivo. Conforme estabelece o Decreto Estadual nº 48.002/2020, elas devem reverberar nas práticas de gestão, concretizando-se como estratégias efetivas e transformadoras para o desenvolvimento tanto da organização quanto dos servidores (Tamada, 2022, Bergue, 2019).

Sob a ótica da gestão escolar, a Secretaria de Educação Básica (SEB) incorpora, em sua proposta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, uma concepção de Competências, enfatizando a direção escolar como uma função de coordenação político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional. Tal função, ocupada por um profissional da educação, exige um conjunto abrangente de competências que

englobam conhecimentos específicos, habilidades práticas e atitudes que, coletivamente, impactam significativamente o desempenho do diretor e a eficácia da gestão escolar (Brasil, 2021).

De acordo com a matriz, estas competências permitem aos diretores escolares alcançar desempenhos profissionais que atendam às necessidades educacionais da escola, assegurando o direito à educação para todos. Elas englobam o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, além de atitudes e procedimentos voltados para a coordenação geral da escola. A matriz considera a natureza multidimensional das competências, incluindo várias dimensões reconhecidas por meio de práticas e ações profissionais. Destaca-se a inter-relação e interdependência dessas dimensões, observando que algumas práticas e ações atravessam múltiplas dimensões, reforçando a complexidade e abrangência necessárias para uma gestão escolar eficaz (Brasil, 2021).

3.1.1 Competências Gerenciais

As Competências Gerenciais (CG) têm sido amplamente estudadas e modeladas por diversos teóricos ao longo do tempo, resultando em uma variedade de *frameworks* e modelos que buscam delinear as habilidades essenciais para uma gestão eficaz. A recorrência do tema das competências gerenciais nas pesquisas em Administração reflete a pertinência atribuída às habilidades, comportamentos, capacidades e conhecimentos necessários para desempenhar a função gerencial. Isso se deve ao papel fundamental dos gestores como mediadores entre as expectativas organizacionais e as competências individuais dos seus subordinados, agindo como conectores entre a direção e os membros da equipe (Freitas, 2018; Brito, Paiva e Leone, 2012).

A literatura sobre competências gerenciais frequentemente destaca a importância da liderança, especialmente em contextos de mudanças no mercado de trabalho e no aumento da competitividade. A capacidade de enfrentar essa competição exige adaptações e a liderança facilita tais transformações, o que a torna cada vez mais valorizada nos processos de seleção de gestores (Ruas; Antonello; Boff, 2005). Ademais, essa questão também tem recebido atenção no meio acadêmico, onde o conceito de liderança vem sendo ampliado, reconhecendo-se a importância de habilidades tanto técnicas quanto interpessoais na atuação dos gestores. “Os melhores líderes apresentam um comportamento complexo e são capazes de integrar papéis contraditórios” (Quinn et al., 2003, p.22).

McClelland (1973) destacou, em seu trabalho seminal, que as competências individuais, identificadas como traços de personalidade, desempenham função importante no sucesso profissional dos trabalhadores, ultrapassando, em lugar de relevância, os testes de QI (Quociente de Inteligência) e de aptidão dos testes de seleção. Ele argumentou que habilidades como comunicação eficaz, motivação e resiliência são mais indicativas de desempenho profissional superior do que medidas de inteligência convencionais.

Essas ideias foram fundamentais para o desenvolvimento do Modelo de Competências de McClelland, uma vez que não apenas redefiniu a compreensão sobre o que impulsiona o sucesso profissional, mas também forneceu um alicerce teórico robusto para práticas modernas de gestão de pessoas, enfatizando a importância de um conjunto mais amplo e dinâmico de competências que vai além das medidas tradicionais de inteligência (McClelland, 1973; Goleman, 1998; Wong, 2020).

Só em 1982 o termo "competências gerenciais" foi introduzido por Richard Boyatzis, quando ele identificou 21 competências (agrupadas em 6 dimensões) que deveriam constituir o perfil ideal de um gestor. O modelo delineado por Boyatzis (1982) adotava uma abordagem *behaviorista*, enfocando principalmente "comportamentos observáveis" e considerando elementos psicológicos como motivação, autoimagem e habilidades sociais como componentes essenciais, conforme Tabela 3 (Silva, 2021; Freitas, 2018; Paz, 2018; Brito, Paiva & Leone, 2012).

Tabela 3

Competências gerenciais

Dimensão	Atributos Gerenciais de Boyatzis
Metas e Gestão pela Ação	Orientação e ciente; Produtividade; Diagnóstico e uso de conceitos; Preocupação com impactos (pró-ativo)
Liderança	Autoconfiança; Uso de apresentações orais; Pensamento lógico; Conceitualização

Recursos Humanos	Uso de poder socializado; Otimismo; Gestão de grupo; Autoavaliação e senso crítico
Direção dos Subordinados	Desenvolvimento de outras pessoas; Uso de poder unilateral; Espontaneidade
Foco em outros clusters	Autocontrole; Objetividade perceptual; Adaptabilidade; Preocupação com relacionamentos próximos
Conhecimento especializado	Memória; Conhecimento especializado

Fonte: Adaptado por Brito, Paiva e Leone (2012)

Sob uma perspectiva comportamental, Boyatzis, Goleman e Rhee (1999) conceituam as competências gerenciais como qualidades inerentes aos indivíduos, adquiridas por meio de um desempenho elevado, seja no cumprimento de atividades específicas ou em um determinado contexto, manifestadas através de comportamentos observáveis. Esses comportamentos conduzem as organizações a resultados superiores, o que comprova a importância da formação dos gestores nesse contexto (Brito, Paiva, Leone, 2012).

A competência gerencial também é compreendida como “a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar, a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”, conforme a linha francesa da tríade *conhecimento habilidade* e atitude (Ruas, 2001, p. 96). Conforme o autor, as competências gerenciais exercem influência sobre as competências organizacionais, havendo uma interdependência entre elas através de um processo de troca entre a organização e seus colaboradores. As dimensões funcionais se manifestam entre os grupos e indivíduos, enquanto as dimensões individuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências coletivas.

Por sua vez, Freitas e Odelius (2018) apontam que os gerentes precisam empenhar esforços para alcançar os resultados esperados em seus contextos de atuação, utilizando influência e manejo para desenvolver novas competências, em particular, as relacionadas à responsabilidade e às relações interpessoais. Ao abordar o conceito de competência gerencial, esses autores referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os gestores precisam dominar para desempenhar suas funções e alcançar os objetivos organizacionais de forma inteligente.

Segundo Bitencourt (2004), torna-se fundamental investir no desenvolvimento das competências gerenciais para que as práticas organizacionais possam ser direcionadas de maneira mais eficaz e alinhada com a estratégia da empresa. Dentre os principais elementos e práticas para o desenvolvimento de competências gerenciais que a autora encontrou em seus trabalhos, para o âmbito desta pesquisa destacam-se: (1) o autodesenvolvimento, que envolve o aprimoramento contínuo das habilidades e conhecimentos pessoais; (2) relacionamento interpessoal, que inclui a convivência social e a interação com o mercado e outros *stakeholders*; e (3) a autorrealização, que se refere à busca de satisfação pessoal e profissional no desempenho das funções gerenciais.

As competências gerenciais englobam não apenas o conhecimento técnico e teórico relacionado à área de atuação, mas também as habilidades interpessoais, de orientação, de comunicação, de tomada de decisão e de resolução de problemas. Essas competências devem ser congruentes com a estratégia e os objetivos organizacionais, visando aprimorar os resultados alcançados. Portanto, os gestores ajustam seus conhecimentos, habilidades e atitudes para atender às demandas tanto dentro quanto fora da estrutura organizacional (Oliveira, 2018; Paz & Odelius, 2021).

De acordo com Freitas (2019), no âmbito do trabalho dos gestores, as competências gerenciais referem-se aos comportamentos que permitem aos gerentes, como indivíduos, demonstrar a aplicação de seus conhecimentos, habilidades, atitudes, bem como a sinergia entre esses elementos e seus atributos pessoais. Esses comportamentos são indispensáveis para gerar valor e melhorar os resultados tanto para os próprios gestores quanto para outros indivíduos, equipes, departamentos, organizações ou redes, de maneira compatível com o contexto, os recursos disponíveis e a estratégia adotada.

Além disso, em suas pesquisas sobre competências gerenciais no setor público brasileiro, Freitas (2019) oferece uma visão abrangente da definição de competências gerenciais, através de um esquema ilustrativo, destacando vários elementos que contribuem para o desenvolvimento e aplicação dessas competências, analisando cada componente em detalhes:

- (1) Sinergia, que se refere à habilidade de combinar e integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e atributos pessoais de forma harmoniosa para alcançar resultados superiores;
- (2) Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, que representam os pilares fundamentais das competências gerenciais;
- (3) Atributos Pessoais, que são características individuais que influenciam o

desempenho gerencial, como inteligência emocional, resiliência e empatia;

(4) Recursos, Estratégia e Contexto, que representam os elementos externos que afetam as competências gerenciais;

(5) Comportamentos Observáveis, que são as ações visíveis que demonstram a aplicação prática das competências gerenciais;

(6) Valor ou Melhores Resultados, que se refere aos benefícios tangíveis e intangíveis que as competências gerenciais podem trazer.

É possível avaliar que o ponto principal de seu esquema ilustrativo ressalta a complexidade e interconexão dos elementos que compõem as competências gerenciais, enfatizando a importância de uma abordagem holística e integrada para o desenvolvimento e aplicação dessas competências em diferentes níveis organizacionais (Freitas, 2019).

Silva (2009) explora o processo de aprendizagem gerencial tanto na teoria quanto na prática, salientando que o desenvolvimento gerencial possui uma natureza multidimensional. Ele distingue duas dimensões principais: a objetiva, que se refere à aquisição de conhecimentos através da educação formal, e a subjetiva, que está ligada ao autoconhecimento, à reflexão e às emoções experimentadas não só no ambiente de trabalho, mas ao longo da vida. Nessa perspectiva, verifica-se que o processo de aprendizagem gerencial está vinculado às experiências e se desenvolve na prática.

No contexto da função gerencial no setor público, surgem desafios particulares, como objetivos, prazos e parâmetros definidos externamente; submissão à uma hierarquia na tomada de decisões; cautela devido à sensibilidade em lidar com a opinião pública e expectativas sociais; alta rotatividade no cargo; limitações na autonomia para aplicar sanções ou benefícios, contratar ou demitir, gerenciar carreiras ou definir remuneração; e um ambiente institucional permeado por disfunções burocráticas, como excesso de rigidez, hierarquia, procedimentos rotineiros e aversão ao risco (Dutra, 2024; Salles & Villardi, 2017; Freitas & Odellius, 2021).

Silva, Bispo e Ayres (2019) afirmam que não há uma maneira exclusiva para descrever as competências gerenciais, pois essa tarefa depende de vários fatores, incluindo a metodologia adotada pela instituição durante o mapeamento de competências, os aspectos legais relacionados à gestão de pessoas e a realidade específica da organização. Os autores sugerem uma abordagem que agrupe competências gerenciais em diferentes dimensões, facilitando a compreensão e aplicação dessas competências no contexto organizacional específico. Essa abordagem reconhece a necessidade de adaptação das descrições de competências às particularidades de cada organização e seu ambiente, promovendo assim uma gestão mais

eficaz e alinhada com os objetivos institucionais, conforme apresentado:

Tabela 4

Competências gerenciais por dimensão

Dimensão de competência	Definição	Exemplos
Institucionais	Capacidades e tecnologias integradas, vinculadas ao contexto da ação profissional e à gestão institucional, que contribuem para a consecução da missão, dos objetivos institucionais e da qualidade dos serviços prestados à sociedade.	Inovação tecnológica Gestão estratégica Compromisso social Gestão do conhecimento Sustentabilidade
Comportamentais	Capacidade de interagir com os servidores e gerenciar o comportamento humano no trabalho.	Liderança Gestão de equipes Resiliência Gestão de conflitos
Técnico - profissionais	Capacidade de utilizar métodos, ferramentas e tecnologias específicas de uma área de atuação profissional	Planejamento administrativo Gestão de Processos Gestão Patrimonial Gestão Financeira e orçamentária
Políticas	Capacidade de expressar em ação seus pensamentos e valores e a compreensão dos interesses relacionados a atitudes frente à instituição enquanto servidor público.	Comportamento ético Interesse público

Fonte: adaptado de Silva, Bispo e Ayres (2019, p.78-79).

A partir dessas dimensões apresentadas na Tabela 4, é possível ter uma visão abrangente das competências gerenciais no contexto da administração pública, dialogando com os pontos de vista dos autores discutidos anteriormente. As competências institucionais, que incluem capacidades como inovação tecnológica e gestão estratégica, se mostram relevantes para alinhar os objetivos organizacionais às demandas externas, fortalecendo a missão institucional, conforme destacado por Kruyen & Breugh (2022), pois as competências devem ser vistas de acordo com o ambiente e os objetivos organizacionais.

Paralelamente, as competências comportamentais, como liderança e resiliência, enfatizam a importância da gestão de pessoas, promovendo um ambiente de trabalho que valoriza o

capital humano, conforme discutido na introdução dos princípios da Gestão Estratégica de Recursos Humanos na Administração Pública. Esta perspectiva é apoiada por Bitencourt (2004), que sublinha a necessidade de desenvolver práticas organizacionais catalisadoras para uma gestão mais eficaz.

As competências técnico-profissionais, por sua vez, abordam a aplicação prática de conhecimentos específicos, essenciais para a operacionalização eficiente das funções administrativas, ressoando as ideias de McClelland (1973) sobre a importância das competências individuais para o sucesso profissional. Por último, as competências políticas destacam a capacidade dos gestores de atuar com ética e compreensão dos interesses institucionais, promovendo uma gestão transparente e eficaz, conforme apontam os estudos de Castaño e García-Izquierdo (2023).

De maneira sucinta, a classificação das competências gerenciais em dimensões distintas, conforme apresentada na Tabela 4, não só ilustra a abrangência das habilidades necessárias para a gestão pública, como também reforça a interconexão entre diferentes tipos de competências para alcançar uma administração pública mais eficiente e alinhada com os objetivos estratégicos e éticos das organizações.

Em uma pesquisa conduzida com diretores de escolas públicas, Bessi (2022) identifica desafios centrais na gestão escolar, destacando a necessidade de cultivar e manter relações interpessoais eficazes com professores, funcionários, alunos e pais para garantir o engajamento de todos os envolvidos. As dificuldades apresentadas pelos gestores estão relacionadas à dimensão comportamental das competências gerenciais, que incluem liderança, gestão de equipes e resolução de conflitos. Além disso, os gestores apontaram obstáculos vinculados à dimensão técnico-profissional, como a carência de formação especializada, o manejo de recursos financeiros e orçamentários limitados, a administração de processos burocráticos e a gestão patrimonial.

A centralização na tomada de decisões também se apresentou como um entrave, afetando a gestão estratégica e o planejamento administrativo, aspectos fundamentais da competência institucional. Ademais, a inadequação da carga horária para atender às demandas da gestão escolar evidenciou a necessidade de uma administração eficiente do tempo, reforçando a importância da resiliência e da adaptação às exigências do cargo (Bessi, 2022).

Além disso, a pesquisa de Lima (2021) evidencia que os diretores escolares exercem um papel central na administração das instituições de ensino, com suas competências gerenciais influenciando diretamente o desempenho e a motivação dos funcionários. Dentre as habilidades mais relevantes, destacam-se a liderança e a comunicação eficaz, fundamentais

para inspirar, engajar e orientar as equipes em direção aos objetivos institucionais. Adicionalmente, competências como a gestão de conflitos e a tomada de decisões são indispensáveis para a resolução eficiente de problemas e para a manutenção de um ambiente de trabalho colaborativo e produtivo. A gestão eficaz de recursos também é ressaltada como uma competência vital, garantindo que a equipe disponha das ferramentas, suporte e condições necessárias para executar suas atividades de forma otimizada e com alta qualidade. Follis e Alencar (2024) destacam uma conexão significativa entre as competências gerenciais dos diretores escolares e o desempenho das instituições educacionais, enfatizando que a aplicação prática dessas competências impacta diretamente a eficácia da gestão administrativa e a qualidade das atividades pedagógicas. O estudo identifica que, entre as competências fundamentais para a gestão escolar, sobressaem-se a capacidade de exercer uma liderança democrática e autônoma, estimulando a participação ativa da comunidade escolar; a habilidade de resolução de conflitos e mediação de situações complexas, através do uso de técnicas de comunicação eficazes e a aptidão para adaptação e flexibilidade frente às mudanças no ambiente educacional. Além disso, ressalta-se a importância do uso de indicadores de qualidade como ferramentas essenciais para a avaliação contínua e aprimoramento da gestão escolar.

Conforme Quinn et al. (2012), os gestores precisam desenvolver diversas competências para enfrentar os desafios das organizações contemporâneas, visto que a gestão ocorre em um ambiente caracterizado por volatilidade, complexidade, ambiguidade e incerteza. Nessas condições, é necessário que os gestores sejam capazes de identificar oportunidades e ameaças, bem como os pontos fortes e fracos da organização.

Ademais, Quinn et al. (2003) destacam que os modelos de gerenciamento estão em constante evolução, resultado da interação entre diversos fatores que modificam os pontos de vista existentes. Essas mudanças decorrem de produções acadêmicas ou populares, novas práticas de gestores comprovadamente eficazes, bem como de forças políticas, sociais e técnicas específicas de cada época.

Os autores destacam que os modelos são representações simplificadas de uma realidade mais complexa e, devido à complexidade inerente à vida, é frequentemente necessário utilizar mais de um modelo para identificar e avaliar um maior número de alternativas possíveis. Quando considerados isoladamente, nenhum dos modelos gerenciais oferece a mesma gama de perspectivas, variedade de opções e eficácia potencial que se obtém ao integrá-los em um arcabouço mais abrangente (Quinn et al. 2003).

Mediante análise da literatura sobre competências gerenciais, optou-se pelo Modelo de Quinn

et al. (2003), dada sua robustez e abrangência de competências gerenciais num arcabouço, no qual quatro modelos antagônicos compõem o quadro de valores competitivos, de forma interligada, podendo ser combinados dinamicamente e sinergicamente para a eficácia organizacional.

Destaca-se com relevância neste modelo, seu embasamento nas principais teorias que fundamentam este fenômeno: Teoria Clássica (modelo das metas racionais); Teoria Humanista (modelo das relações humanas); Teoria Burocrática (modelo dos processos internos); e Teoria dos Sistemas abertos (que considera a perspectiva sistêmica e a contingencial). Ademais, a capacidade do modelo de Quinn de integrar diferentes perspectivas e adaptar-se às necessidades específicas de cada ambiente organizacional o torna especialmente relevante para a investigação das competências necessárias na gestão de escolas estaduais, onde a diversidade de desafios demanda uma abordagem flexível e abrangente.

A seguir, será detalhado o referido modelo proposto por Quinn et al. (2003).

3.1.2 Modelo de Competências Gerenciais de Quinn et al. (2003)

Os modelos são simplificações de uma realidade mais complexa. No contexto social, eles geralmente representam um conjunto de pressupostos sobre certos fenômenos ou uma forma geral de compreendê-los e analisá-los, oferecendo uma perspectiva específica sobre uma realidade mais ampla. Embora os modelos possam ser úteis para destacar certos aspectos de um fenômeno, também podem impedir de perceber outros, pois com regularidade, estão relacionados à identidade e emoções dos indivíduos, o que, por vezes, dificulta aprender e apreciar novas concepções (Quinn *et al.*, 2003).

Inicialmente, os modelos gerenciais (apresentados na Tabela 5) podem parecer quatro abordagens ou domínios completamente distintos. No entanto, é possível identificar uma interconexão e interdependência entre eles, pois representam quatro subdomínios de um conceito mais amplo: a eficácia organizacional. Todos os modelos dentro desse quadro estão interligados; dependendo das combinações e abordagens que se escolhe, “a eficácia organizacional pode ser vista como algo simples e lógico, dinâmico e sinérgico, ou ainda complexo e paradoxal” (Quinn, 2003, p. 12). Nenhum desses modelos, quando considerado isoladamente, oferece a variedade de perspectivas, opções e potencial de eficácia que surge ao integrá-los em um contexto mais abrangente.

Tabela 5*Características dos quatro modelos gerenciais*

	<i>Metas Racionais</i>	<i>Processos internos</i>	<i>Relações humanas</i>	<i>Sistemas abertos</i>
<i>Símbolo</i>	\$	△	●	★
<i>Crítérios de eficácia</i>	Produtividade, lucro	Estabilidade, continuidade	Compromisso, coesão, moral	Adaptabilidade Apoio externo
<i>Teoria referente a meios e fins</i>	Uma direção clara leva a resultados produtivos	Rotinização leva à estabilidade	Envolvimento resulta em compromisso	Adaptação e inovação contínuas levam à aquisição e manutenção de recursos externos
<i>Ênfase</i>	Explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas	Definição de responsabilidade, mensuração, documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, gerenciamento da mudança
<i>Atmosfera</i>	Econômico racional: “lucro líquido”	Hierárquico	Orientado a equipes	Inovadora, flexível
<i>Papel do gerente</i>	Diretor e Produtor	Monitor e Coordenador	Mentor e Facilitador	Inovador e negociador/ Mediador

Fonte: Quinn et al. (2003, p. 11)

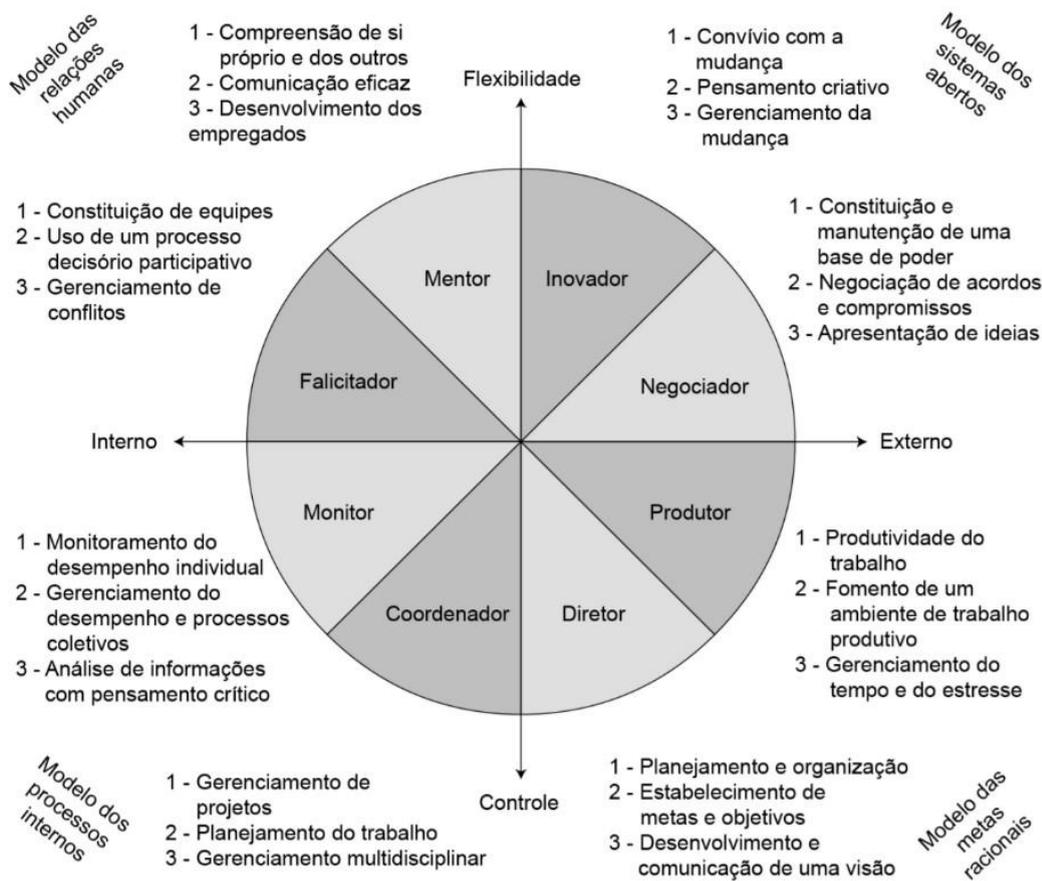
Os modelos e definições sobre gestão passam por um processo contínuo de aperfeiçoamento, influenciados por fatores técnicos, sociais e políticos de cada período histórico. Eles se ajustam conforme os valores e perspectivas da sociedade, se transformam acompanhando também o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e populares, além das experiências práticas compartilhadas por gestores. É fundamental entender que o surgimento de um novo modelo não elimina os anteriores. Já em meados da década de 90, ficou evidente que nenhum modelo isolado seria capaz de fornecer todas as diretrizes necessárias aos gestores, ao contrário, seria necessário considerar os quatro modelos como partes integrantes de uma

estrutura mais ampla (Quinn et al., 2003).

Tendo em vista que em qualquer organização todos esses fatores, em alguma medida, fazem-se necessários, o modelo de competências gerenciais proposto por Quinn (2003), (Figura 3), reflete a complexidade com que as pessoas se deparam nas organizações do mundo real, constituindo-se numa ferramenta que visa ampliar o pensamento e possibilidades de escolha e eficácia - o que só poderá ocorrer se integrar de maneira dinâmica as competências de cada um dos modelos às situações gerenciais encontradas (Quinn et al., 2003).

Figura 3

Competências gerenciais propostas por Quinn (2003)



Fonte: Quinn et al. (2003, p. 17)

O modelo de Quinn et al. (2003) é amplamente reconhecido por organizar as competências gerenciais em quatro quadrantes principais, oferecendo uma visão integrada das demandas que os gestores enfrentam no ambiente organizacional. O modelo das Relações Humanas (quadrante superior esquerdo) enfatiza as habilidades interpessoais e de desenvolvimento de pessoas, promovendo a coesão e o trabalho em equipe. Os s Processos Internos (quadrante

inferior esquerdo), focam na estabilidade e controle, incluindo competências ligadas à organização e à implementação de processos eficientes. O modelo das Metas Racionais (quadrante inferior direito) destaca a necessidade de liderar com foco em resultados e alcançar metas de forma competitiva, enquanto o dos Sistemas Abertos (quadrante superior direito), está relacionado à inovação, criatividade e à capacidade de gerenciar mudanças.

As relações entre os modelos podem ser analisadas a partir de dois eixos principais: o eixo vertical, que vai da flexibilidade (no topo) ao controle (na base), e o eixo horizontal, que se estende do foco organizacional interno (à esquerda) ao foco organizacional externo (à direita), com cada modelo ocupando um dos quatro quadrantes resultantes. Nessa perspectiva, pode-se inferir que, de modo geral, as organizações buscam ser tanto adaptáveis e flexíveis quanto estáveis e controladas. Elas almejam crescimento, aquisição de recursos e apoio externo, ao mesmo tempo que valorizam o gerenciamento rigoroso das informações e a comunicação formal. Além disso, pretendem dar ênfase tanto aos recursos humanos quanto ao planejamento estratégico e ao estabelecimento de metas. Nesse contexto, é comum que seja necessário recorrer a mais de um modelo para identificar e avaliar uma gama mais ampla de alternativas (Quinn et al., 2003; Freitas & Odellius, 2018).

De forma sucinta, os quadrantes do Modelo de Competências Gerenciais enfocam os seguintes aspectos:

I. Relações Humanas: Enfatiza a participação, a resolução de conflitos e a criação de consenso. É associado à gestão de equipes e ao desenvolvimento interpessoal. No papel de mentor, o gestor deve demonstrar um alto grau de autoconsciência e levar em consideração a influência exercida por seus atos como gerente sobre os de seus subordinados (Quinn, 2003, p. 32). O papel de Mentor envolve o desenvolvimento das pessoas, oferecendo treinamento e reconhecimento. Como Facilitador, ele promove o trabalho em equipe e resolve conflitos.

II. Sistemas Abertos: enfatizam a adaptabilidade e a inovação dentro das organizações. Nesse quadrante, destacam-se as competências voltadas para a flexibilidade, a abertura às novas ideias, a proatividade e a capacidade de adaptação ao ambiente externo. O foco está em desenvolver atitudes inovadoras e explorar novas oportunidades para garantir a sobrevivência e o crescimento organizacional. A perspectiva de Quinn et al. (2003) considera que a gestão eficaz deve ser capaz de equilibrar o foco em processos internos com a abertura para o ambiente externo, o que se torna relevante em contextos dinâmicos e de mudanças rápidas, como o ambiente educacional. No papel de Inovador, o gerente é flexível, aberto às novas ideias e aos novos desafios do papel gerencial, identifica tendências e promove a

criatividade. Como Negociador, é habilidoso na persuasão e na obtenção de recursos, representando a unidade externamente (Quinn et al., 2003). Ambos papéis exigem que o gestor seja capaz de lidar com mudanças e adaptar-se ao ambiente competitivo e imprevisível.

III. **Processos Internos:** Relacionado à estabilidade e controle, este modelo prioriza a definição de responsabilidades, a mensuração e a documentação. Papéis como monitor e coordenador são centrais, buscando garantir a ordem e a eficiência dentro da organização. Como Monitor, acompanha o progresso da unidade, analisando detalhes e garantindo o cumprimento das regras. No papel de Coordenador, inspira confiança e coordena os esforços da equipe, enfrentando crises e resolvendo dificuldades.

IV. **Metas Racionais:** Focado em resultados e produtividade, este quadrante valoriza a explicitação de metas, a análise racional e a tomada de iniciativas. Papéis como diretor e produtor são predominantes, com uma abordagem orientada para atingir objetivos claros e mensuráveis. Como Diretor, ele planeja, estabelece objetivos, define políticas e soluciona problemas. No papel do Produtor, o gestor está focado em tarefas e busca aumentar a produtividade pessoal para alcançar as metas de produção.

Neste modelo de CG, o princípio requerido é que os gerentes integrem e conciliem os diferentes perfis de forma apropriada, visando sempre a eficácia e reconhecendo o valor de cada um, sem negligenciá-los. Para tanto, aponta-se como indispensável: (1) compreender as vantagens e desvantagens de cada modelo; (2) desenvolver e aplicar as competências associadas a cada modelo; e (3) reunir de maneira dinâmica as competências de cada modelo conforme a situação gerencial específica encontrada (Quinn et al., 2003).

O estudo de Quinn et al. (2003) ressalta a importância do equilíbrio entre os modelos apresentados, enfatizando a necessidade de identificar os perfis individuais dos gestores para otimizar o desempenho organizacional, pois esses perfis podem revelar áreas de melhoria significativas.

3.2 Inteligência Emocional

A compreensão da IE evoluiu significativamente desde sua visibilidade na década de 1990 e, atualmente, existe uma diversidade de perspectivas e pesquisas em torno desse conceito. Com o intuito de esclarecer as diversas perspectivas sobre inteligência emocional, a Enciclopédia de Psicologia Aplicada (Spielberger, 2004) destaca três modelos conceituais principais, que refletem a complexidade e a diversidade do constructo de IE e suas medidas associadas.

I) o modelo Salovey-Mayer (Mayer & Salovey, 1997), que define a inteligência

emocional como a capacidade de perceber, compreender, gerenciar e utilizar emoções para facilitar o pensamento, avaliada por meio de testes de capacidade (Mayer et al., 2002).

II) o modelo de Goleman (1998) aborda a inteligência emocional como uma ampla gama de competências e habilidades que impulsionam o desempenho gerencial, avaliadas por meio de *feedback* de múltiplos avaliadores (Boyatzis, Goleman, & HayGroup, 2001).

III) o modelo *Bar-On* (1997, 2006) que descreve uma série de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais inter-relacionados que afetam o comportamento inteligente, avaliados por meio de autorrelatos, em uma abordagem modal que pode incluir entrevistas e avaliações de múltiplos avaliadores (Bar-On, 2006).

Certamente, a discussão sobre a IE nos dias atuais é relevante para aqueles que reconhecem a necessidade de desenvolver tanto a esfera cognitiva quanto a emocional de forma simultânea, argumento que é corroborado pela afirmação de Goleman (2007, p. 27), que destaca: "De uma maneira muito real, possuímos duas mentes, uma que raciocina e outra que sente. Essas duas formas fundamentalmente distintas de compreensão interagem para moldar nossa vida mental". Nessa perspectiva, a IE é entendida como a capacidade de perceber, expressar, assimilar, compreender e regular emoções em si mesmo e nos outros, constitui um campo de estudo que amplia o conceito tradicional de inteligência (Martínez, 2022; Goleman, 2007).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner em 1983, expandiu o conceito tradicional de inteligência ao reconhecer diversas capacidades além das habituais habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Essa teoria foi fundamental para ampliar a compreensão sobre as variadas competências que sustentam a inteligência emocional, ressaltando a importância de valorizar e estimular diferentes tipos de habilidades intelectuais, incluindo a linguística, espacial, musical e interpessoal. Inicialmente, Gardner identificou sete tipos distintos de inteligência, distanciando-se dos testes tradicionais de Q.I., como o desenvolvido por Alfred Binet e posteriormente aperfeiçoado por pesquisadores como William Stern (de Moraes, 2018; Mérida, 2007).

Gardner (1999) argumenta que a questão mais relevante não é a quantidade exata de inteligências, mas o reconhecimento da sua multiplicidade, ressaltando que não existe uma lista definitiva e indiscutível de inteligências humanas. Segundo ele, a inteligência é uma construção que se evidencia por meio de comportamentos, não podendo ser comprovada fisicamente. Sob essa perspectiva, a abordagem de Gardner pode ser relacionada às ideias de Goleman (2007) sobre IE, que reforça a importância das habilidades emocionais para o êxito

pessoal e profissional, especialmente ao destacar a percepção, avaliação, expressão e regulação das emoções como componentes essenciais para essa competência (de Moraes, 2018; Carballo, 2011; Mérida, 2007; Goleman, 2007).

Embora Gardner (1999) não tenha diretamente desenvolvido a teoria da inteligência emocional, seus estudos sobre as diferentes formas de inteligência influenciaram o campo e desempenharam um papel importante na construção do conceito de IE. Suas contribuições incluem o reconhecimento da inteligência intrapessoal (autoconhecimento, autocontrole, autorregulação emocional) e interpessoal (habilidades sociais, empatia, compreensão dos outros), valorizando a diversidade de habilidades humanas e exercendo uma influência indireta na construção de teorias subsequentes sobre inteligência emocional, destacando a relevância das habilidades emocionais no contexto mais amplo da inteligência humana (Gardner, 1999; Mérida, 2007).

A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1999) apresenta uma evolução significativa no entendimento das capacidades humanas, indo além do conceito tradicional de inteligência centrado no QI. O autor introduziu a noção de inteligência intrapessoal e interpessoal, destacando a habilidade de um indivíduo de compreender seus próprios sentimentos e os dos outros. Ambas são reconhecidas como formas de inteligência indispensáveis para o sucesso pessoal e profissional (Gardner, 1999; Mérida, 2007).

A inteligência intrapessoal, que envolve a autogestão e a capacidade de auto-regulação, reflete diretamente a dimensão do autoconhecimento e do autocontrole em Goleman. Por outro lado, a inteligência interpessoal, que é a capacidade de entender e interagir eficazmente com os outros, é análoga às habilidades de empatia e destreza social na teoria de Goleman. Gardner sugere que essas inteligências se desenvolvem através de uma complexa interação cultural e pessoal, um conceito que Goleman expande ao mostrar como a inteligência emocional é essencial para a gestão e eficácia nas organizações (Gardner, 1983, 1999; Goleman, 1999; Mérida, 2007).

Salovey e Mayer (1997) definem a Inteligência Emocional como um conjunto de habilidades cognitivas relacionadas ao funcionamento emocional, enfatizando que ela abrange a percepção, facilitação, compreensão e gestão das emoções. A IE exerce uma função relevante em múltiplos contextos — relacionamentos afetivos, profissionais e sociais —, favorecendo o sucesso tanto individual quanto coletivo em ambientes educacionais e organizacionais, ao integrar dimensões emocionais, afetivas e cognitivas (Mayer & Salovey, 1997; Fernández, 2005). Segundo os autores, a IE é um construto essencial que deveria ser cultivado desde o ambiente familiar, permeando a escola, organizações e outros contextos para potencializar a

resolução de problemas. Seu modelo de habilidades define a IE em quatro habilidades principais:

(...) a capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com precisão, a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos que facilitam o pensamento; a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções promovendo o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, página 15).

Nessa perspectiva, para Salovey e Mayer (1997), a IE é vista como uma capacidade centrada na análise de informações emocionais que integra sentimentos e pensamentos, possibilitando o uso das emoções para promover um pensamento mais eficiente e uma reflexão mais inteligente sobre a vida emocional do indivíduo (Salovey & Mayer).

Sob outro enfoque, o modelo proposto por Reuven Bar-On é considerado misto por apresentar uma visão mais ampla que abrange a IE como um compêndio de traços de personalidade, competências socioemocionais, aspectos motivacionais e diversas habilidades cognitivas, objetivando identificar o grau em que os componentes emocionais e sociais se apresentam no comportamento humano. Bar-On chamou seu modelo de Inteligência Socioemocional, definindo-o como “um corte transversal de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais inter-relacionados que determinam a eficácia com que nos compreendemos e nos expressamos, compreendemos os outros e nos relacionamos com eles, e lidamos com as exigências diárias” (Bar-On, 2006, p. 14).

Segundo Bar-On (2006), ser emocional e socialmente inteligente envolve a habilidade de compreender e expressar-se de maneira equilibrada, cultivar relacionamentos saudáveis e enfrentar de forma eficaz os desafios diários. O autor destaca que essa competência está fundamentada na capacidade intrapessoal de reconhecer e interpretar os próprios sentimentos e pensamentos, além de expressá-los de forma construtiva (Bar-On, 2006).

No âmbito interpessoal, ser emocional e socialmente inteligente envolve estar atento às emoções e necessidades dos outros, bem como estabelecer e manter relacionamentos colaborativos e satisfatórios para ambas as partes. Em última análise, ser emocional e socialmente inteligente implica em administrar as mudanças pessoais, sociais e ambientais de maneira eficaz, adaptando-se de forma realista e flexível às circunstâncias imediatas, resolvendo problemas e tomando decisões de forma assertiva. (Bar-On, 2006; Brito, 2019; Martínez, 2022).

Bar-On (2006) destaca que seu modelo representa a primeira medida de autorrelato de comportamento emocional e socialmente inteligente publicado por uma editora de testes psicológicos, consolidando-se como uma das mais amplamente utilizadas até então. Em

concordância, Fernández (2005) observa que as medidas de autorrelato foram as primeiras ferramentas desenvolvidas para avaliar competências de inteligência emocional, sendo amplamente adotadas devido à sua fácil aplicação, rapidez na obtenção de resultados e base em processos de reflexão interna (Bar-On, 2006; Fernández, 2005; Martínez, 2022).

Dentro do modelo Bar-On (1997), essas medidas de autorrelato representam uma das abordagens mais eficazes para investigar os aspectos emocionais e afetivos do indivíduo. Geralmente, os participantes são solicitados a indicar o grau de concordância ou discordância com diversas declarações relacionadas à sua capacidade de perceber, lidar, compreender, regular e gerenciar suas emoções. Suas respostas fornecem um índice do que é conhecido como "inteligência emocional percebida".

Reconhecendo a validade desta informação, Tiffin (2020), relatou em sua pesquisa que a IE foi conceituada como um traço de personalidade, medido principalmente por autorrelatos e focado na capacidade de identificar e regular estados emocionais em si mesmo e nos outros. No entanto, de acordo com o autor, essa abordagem foi questionada devido à subjetividade da experiência emocional e à falta de consenso sobre como medir e validar a IE como um traço de personalidade. Posteriormente, uma segunda abordagem emergiu, considerando a IE como um conjunto de habilidades relacionadas, semelhante à habilidade cognitiva, que poderiam ser medidas por meio do desempenho em tarefas específicas (Tiffin, 2020; Cunha, 2023).

Essa perspectiva enfatiza a capacidade de uma pessoa de lidar eficazmente com as emoções, tanto em si mesma quanto nos outros, por meio de habilidades práticas e observáveis. Essa mudança de foco da IE trouxe novas perspectivas e abordagens para avaliar e desenvolver a IE. Portanto, ao longo do tempo, a compreensão da IE evoluiu de uma visão mais simplista e baseada em traços de personalidade para uma abordagem mais complexa e baseada em habilidades práticas e observáveis, refletindo a diversidade de perspectivas e pesquisas em torno desse conceito fascinante (Tiffin, 2020; Cunha, 2023).

Os gestores podem dominar um vasto conhecimento técnico e habilidades profissionais, contudo, sem competências adequadas de inteligência emocional, podem enfrentar dificuldades na gestão de aspectos relacionados às interações e comunicação dentro das equipes de projetos. Independentemente do contexto social, indivíduos que possuem um maior desenvolvimento da IE tendem a experimentar uma sensação maior de realização e a demonstrar maior competência, o que contribui para sua produtividade (Abdulla, 2023; Cunha, 2023).

Além disso, a colaboração eficaz entre os membros de uma equipe de trabalho muitas vezes

depende da capacidade de compartilhar conhecimentos e habilidades entre si. Nessa conjuntura, a IE emerge como uma competência fundamental para impulsionar o desempenho organizacional. Diversos estudos destacam que as emoções desempenham um papel significativo nos processos de pensamento, e que uma alta inteligência emocional pode fortalecer as habilidades de gestão, facilitando a coordenação de equipes e a resolução de conflitos dentro das organizações (Goleman, 2019; Çayak & Eskici, 2021; Supramaniam & Singaravelloo, 2021; Barinua, 2022; Kesavan 2022; Abdulla, 2023).

Embora o conceito de inteligência emocional tenha sido inicialmente proposto em 1990 pelos pesquisadores e psicólogos americanos Peter Salovey e John Mayer, se torna mais proeminente ao ser apresentado como uma ferramenta que permite ao indivíduo “desenvolver a capacidade de automotivação e a persistência a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar recompensas; de regular o seu próprio estado emocional e impedir que o desânimo subjogue o raciocínio; a empatia; e a manutenção da esperança” (Goleman, 2010, p. 54). Sob essa perspectiva, a IE é vista como um elemento dinâmico e em constante evolução, sendo valorizada e defendida como fundamental para o sucesso tanto profissional quanto pessoal na contemporaneidade, através de uma utilização equilibrada e consciente. (Ruivo, 2014).

Segundo Goleman (2019), o que distingue um grande gestor de um gestor mediano não é o seu QI nem suas habilidades técnicas, mas sua inteligência emocional. Ele chegou a essa conclusão a partir da análise de modelos de competências de 188 empresas, a maioria multinacionais, onde agrupou as capacidades em três categorias: habilidades estritamente técnicas (como contabilidade e planejamento de negócios), habilidades cognitivas (como raciocínio analítico) e competências que revelam inteligência emocional (como capacidade de trabalhar em equipe e eficácia em administrar mudanças) (Salovey, 1990; Goleman, 2007). Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como se sabe por experiência própria, quando se trata de moldar decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. “Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (Goleman, 2007, p. 21)”.

O autor destaca a importância das habilidades cognitivas para o desempenho de alto nível, contudo, ao investigar a contribuição relativa das habilidades técnicas, do QI e do Quociente

Emocional (QE) para esse desempenho, descobriu-se que a IE era duas vezes mais determinante que os outros fatores em todos os níveis hierárquicos. Suas pesquisas também indicaram que a inteligência emocional desempenha um papel significativo em cargos de alto escalão, nos quais as habilidades técnicas têm menos relevância. Conseqüentemente, quanto mais elevada a posição do profissional na escala de desempenho, mais visíveis eram suas características de inteligência emocional, as quais explicavam sua eficácia (McClelland, 1973; Goleman, 2019)

Considerando a diversidade das características emocionais, Ruivo (2014) argumenta que, embora existam questionamentos em torno das possibilidades de medir a IE da mesma forma que se avalia a inteligência cognitiva, ele comprova através de sua pesquisa que, apesar de ser mais complexo identificar e quantificar a IE em comparação ao QI, seu impacto é indiscutível. Como resultado, diversos instrumentos de medição têm sido criados ao longo do tempo, acompanhando as diferentes abordagens sobre o tema.

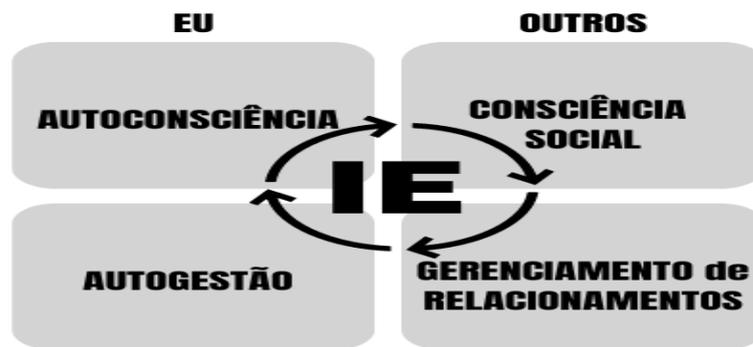
Além disso, uma pesquisa da *Harvard Business School* (2022), destaca que a IE é uma das habilidades interpessoais mais valorizadas no local de trabalho, sendo fundamental para o sucesso em cargos de gerência, confirmando que a IE é um preditor de desempenho mais forte do que o QI e as competências técnicas, particularmente em cargos de alto nível onde a gestão das relações interpessoais se torna mais crítica.

A IE tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, resultando em uma variedade de modelos teóricos que visam à sua compreensão e aplicação. Embora existam diferentes abordagens sobre IE, esta pesquisa adota o modelo de Goleman (1998) como referência, devido à sua aceitação e aplicabilidade em contextos gerenciais e educacionais, além de sua fundamentação teórica e prática (Mayer & Salovey, 1997; Boyatzis, Goleman, & HayGroup, 2001; Spielberger, 2004). Esse modelo se mostra particularmente adequado para examinar competências gerenciais, fornecendo uma estrutura útil para entender como a IE pode impactar o desempenho dos diretores escolares em suas múltiplas dimensões.

O modelo divide a IE em quatro competências principais, as quais serão tratadas nesta pesquisa, organizadas em dois grandes domínios: pessoal (eu) e social (outros):

Figura 4

Estrutura da Inteligência Emocional de Goleman (1998)



A estrutura do modelo de Inteligência Emocional, conforme proposto por Goleman (1998), organiza-se em torno de quatro competências fundamentais, as quais serão exploradas detalhadamente nos tópicos a seguir: autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão de relacionamentos. Diversos estudos (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002; Malekar, 2007; Sashakt, 2017; Gorski, 2019; Yildirim, 2019; Jane, 2020; Yusof, 2022; Kesavan, 2022; Barinua et al. 2022) evidenciam que cada uma dessas competências exerce um papel fundamental no desenvolvimento e na eficácia da gestão, impactando diretamente a tomada de decisão, a qualidade das interações com a equipe e a criação de um ambiente organizacional harmonioso. A investigação dessas dimensões possibilita uma compreensão aprofundada sobre a influência da Inteligência Emocional no desempenho dos diretores escolares, bem como na dinâmica das instituições de ensino, contribuindo para a adoção de práticas de gestão mais assertivas e humanizadas.

3.2.1 Autoconsciência

Conforme Goleman (2019), a autoconsciência pode ser entendida como a capacidade de conhecer seus próprios sentimentos, pensamentos e emoções, permitindo ao indivíduo perceber com diligência seus pontos fortes e fracos, suas motivações e objetivos, aferindo a repercussão que isso provoca nos outros e em seu desempenho profissional. Corroborando essa definição, Quinn et al. (2003) aponta a autoconsciência como um fator-chave que distingue os gerentes bem-sucedidos daqueles medianos, considerando que, para uma gestão eficaz é fundamental que se tenha consciência de suas próprias virtudes e valores e saiba como alcançar o melhor desempenho. Assim, “além de conhecer as nossas emoções, virtudes e limites e saber como os demais nos vêem, é importante saber o que motiva nossos comportamentos, o que influencia nossas reações em cada caso” (Quinn et al, 2003, p. 34).

Dito de outra forma, de acordo com Barinua et al. (2022), a autoconsciência é a compreensão de como o indivíduo se sente e por que se sente de tal forma, permitindo que priorize o que é mais urgente, protelando o que é insignificante e, dessa forma, têm maior controle de suas competências e são menos propensas a falhar em suas responsabilidades.

Conforme Malekar (2007), a autoconsciência é considerada a base da inteligência emocional, pois envolve a compreensão e o reconhecimento das próprias emoções propiciando ao indivíduo a definição de metas mais adequadas de acordo com a realidade, o gerenciamento do estresse e a resolução de conflitos, além de otimizar as relações no âmbito social. Em consonância com Goleman (2019), a autora destaca que a autoconsciência exige do indivíduo a demonstração de honestidade e integridade consigo e com os outros, conectando sentimentos, valores e pensamentos de maneira coerente, oportunizando uma examinação crítica de preconceitos e situações prejudiciais ao seu desempenho profissional, propiciando uma visão mais equilibrada dentro e fora do local de trabalho.

Estudos como o de Malekar (2007) e Goleman (2019) têm evidenciado que gestores com altos níveis de autoconsciência tendem a possuir mais aspectos da inteligência emocional e são classificados como mais eficazes tanto pelos superiores quanto pelos subordinados. Ambos autores ressaltam que pessoas com autoconsciência são identificadas por sua autoconfiança, pois ao conhecerem suas próprias capacidades, não se sobrecarregam com atribuições e são capazes de reconhecerem precisamente suas emoções diante das circunstâncias para, em seguida, assumirem o controle de suas ações subsequentes, comunicando de maneira honesta suas limitações e estabelecendo parcerias para a consecução de seus objetivos.

Com base nas descobertas da pesquisa conduzida por Sashakt (2017), foi observada uma associação significativa e positiva entre autoconsciência e inteligência emocional, especialmente no contexto dos profissionais de *software* da indústria de TI. O autor conclui que, embora o foco principal desses profissionais recaia sobre o conhecimento técnico e a experiência, corroborado por estudos anteriores, sua pesquisa destacou a relevância da inteligência emocional para sua eficácia e eficiência organizacional, assim como para o atendimento aos clientes. Os resultados indicaram que um maior nível de inteligência emocional está diretamente relacionado à autoconsciência e, conseqüentemente, a um melhor desempenho dos profissionais de *software* (Sashaky, 2017).

As pesquisas de Gorski (2019) realizadas com gestores do Conselho de Sibiu na Romênia, revelaram que a autoconsciência é o ponto de partida para identificação da inteligência emocional de um gestor, o que fica notório a partir de suas atitudes ao assumir

responsabilidades sem culpabilizar o ambiente externo ou outras pessoas. Não buscam culpados, mas anseiam por formas viáveis de transformar problemas, ameaças e situações estressantes em oportunidades.

Os resultados desta pesquisa apontam que a maioria dos gestores reconhece a importância da consciência e do controle emocional para o sucesso profissional, porém, admitem ter dificuldade em manter o controle total sobre suas emoções e reagir de forma calma em situações de tensão. Neste viés, Gorski (2019) destaca a importância das competências de inteligência emocional, especialmente a autoconsciência e o autogerenciamento e ressalta a necessidade de desenvolver ferramentas para ajudar os gestores a controlar suas emoções a fim de tomarem melhores decisões, garantindo uma produtividade mais elevada e, conseqüentemente, o sucesso das organizações.

No campo da educação, Yildirim (2019), em suas pesquisas com 69 gestores escolares na Turquia, identificou uma correlação positiva entre a IE dos diretores do ensino fundamental e a satisfação profissional dos professores. Além disso, foi observado que os níveis de IE dos diretores influenciam diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos docentes, bem como o comprometimento emocional. O estudo conclui que o nível de IE dos líderes escolares desempenha um papel fundamental no processo de comunicação organizacional.

Neste estudo, os gestores escolares que atingiram o nível avançado de IE foram aqueles que apresentaram autoconsciência dos seus próprios sentimentos e se simpatizam com os dos outros, além de não apresentarem dificuldade de expressar suas emoções. No geral, a autoconsciência se destacou como um dos componentes fundamentais da inteligência emocional e tem implicações em vários aspectos da vida dos indivíduos, incluindo tomada de decisão, eficácia, bem-estar e desempenho (Yildirim, 2019).

3.2.2 Autogestão

O conceito de autogestão abrange as estratégias, técnicas e habilidades que um indivíduo emprega para alcançar seus objetivos através da tomada de decisões, do autodesenvolvimento, do foco no trabalho, do planejamento adequado, da definição de objetivos, da organização de atividades, da autoavaliação e da intervenção pessoal. Autogestão refere-se à competência de regular as emoções, os padrões de pensamento e os comportamentos de um indivíduo de forma inteligente frente a situações que, por exemplo, englobam: adiar a gratificação, gerenciar o estresse, motivar-se, definir e trabalhar em direção

às metas pessoais e organizacionais (Barinua et al, 2022; Goleman, Boyatzis e McKee, 2002). Nesse contexto, a capacidade de regular impulsos e emoções perturbadoras, bem como a propensão para suspender o julgamento antes de agir, são aspectos essenciais da autogestão que contribuem significativamente para um trabalho eficaz e uma alta produtividade. Em síntese, o propósito da autogestão é desenvolver a habilidade de reconhecer as emoções como um desvio do foco e recuperar a clareza mental e concentração necessárias para a tarefa em questão (Barinua et al, 2022).

Uma pesquisa sobre autogestão realizada com profissionais de TI, desenvolvida por Yusof (2022) na Malásia, aponta uma correlação significativa entre autogestão e desempenho no trabalho. No âmbito desta investigação, a autogestão é compreendida como uma competência individual que engloba habilidades de comunicação eficaz com os outros, onde a gestão de conflitos é fundamental, enquanto as ideias e informações devem ser transmitidas de maneira clara e sensível aos sentimentos alheios.

De acordo com Goleman (2019), a autogestão refere-se à habilidade de um profissional em estabelecer um ambiente caracterizado pela confiança e imparcialidade, através do controle consciente de seus sentimentos e impulsos, evitando assim ser dominado por suas próprias emoções. As descobertas de suas pesquisas destacam que, em diversas situações, os problemas emergentes nas organizações resultam de comportamentos impulsivos, sobre o que ele enfatiza que, demonstrar emoções negativas de maneira evidente nunca foi considerado uma característica essencial para uma boa gestão.

Conforme corroborado por Yusof (2022), as pesquisas de Goleman (2019) demonstraram que a IE não apenas diferencia gestores excepcionais, mas também está correlacionada com um desempenho profissional satisfatório, o que é evidenciado por características observáveis, tais como propensão à reflexão e ponderação, tranquilidade diante de situações ambíguas e de mudança, e integridade - a capacidade de resistir a impulsos.

Conforme os estudos de Jane (2020), independentemente do domínio de atuação, a literatura sobre autogestão destaca a aplicação vantajosa e produtiva de uma variedade de técnicas autogestoras, as quais contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal, comunitário e empresarial. Em seu estudo intercultural, constatou-se que a autogestão eficaz é definida como a capacidade de compreender, assumir controle e responsabilidade pelo próprio comportamento e bem-estar, incluindo em sua pesquisa os seguintes itens de autogestão, conforme Tabela .

Tabela 6

Itens de autogestão

Itens de Autogestão	Síntese
1. Objetivo significativo	Refere-se à definição clara e consciente de objetivos pessoais que proporcionem sentido e motivação às atividades diárias
2. Conhecendo a si mesmo	Envolve a auto-reflexão e o entendimento profundo dos próprios pensamentos, emoções e comportamentos.
3. Mudando a si mesmo primeiro	Implica em realizar mudanças pessoais como pré-requisito para influenciar e mudar o ambiente externo.
4. Ver os outros como um espelho	Consiste em utilizar as interações com outras pessoas como uma forma de refletir e entender melhor a si mesmo.
5. Recuando	Envolve a habilidade de se distanciar de situações estressantes ou de alta pressão para manter a clareza e a objetividade.
6. Criando sua própria atmosfera	Refere-se à capacidade de moldar e influenciar o próprio ambiente de forma positiva e construtiva.
7. Concentrando-se e meditando	Implica em práticas de concentração e meditação para melhorar o foco e a calma interior.
8. Usando sua vontade e imaginação	Envolve o uso da força de vontade e da imaginação para visualizar e alcançar objetivos pessoais e profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Jane (2020).

Analisando os itens de autogestão propostos nos estudos de Jane (2020), além do desempenho no trabalho é igualmente necessário reconhecer os aspectos de si mesmo que influenciam tanto resultados positivos quanto negativos. Dessa forma, ao desenvolver autogestão, o indivíduo pode abordar suas responsabilidades profissionais com uma compreensão mais profunda de suas capacidades e limitações, o que o capacita a discernir quais tarefas podem ser realizadas de forma autônoma e aquelas para as quais pode ser necessário buscar assistência.

Além disso, indivíduos que têm a capacidade de controlar o seu comportamento pessoal, independentemente da situação, têm maior probabilidade de obter melhores resultados, identificando o momento de recuar diante de uma situação, em vez de reagir ou agir

impulsivamente. A habilidade de investir tempo na regulação da própria resposta ao ambiente externo pode ser de suma importância em situações adversas, da mesma forma, dedicar tempo para controlar a própria resposta em cenários ideais também pode conduzir a resultados mais favoráveis (Jane, 2020; Goleman, 2019).

3.2.3 Consciência Social

Nos estudos de Barinua et al (2022), a consciência social é compreendida como uma habilidade importante para o trabalho inovador dos gerentes pois está relacionada à capacidade de assumir diferentes perspectivas e demonstrar empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas. De acordo com o autor, a consciência social envolve compreender as expectativas sociais associadas às suas ações, exercer discricção na manifestação das próprias emoções e direcionar o trabalho de forma construtiva. Nessa perspectiva, ter consciência social permite aos gestores compreender as emoções dos membros da equipe, promover um ambiente de trabalho confortável, reduzindo o estresse e as disputas, facilitando a cooperação entre os membros da organização.

Goleman (2012) enfatiza que a empatia é um componente essencial da consciência social, permitindo aos indivíduos compreender os pensamentos e sentimentos alheios mesmo sem expressão verbal. Segundo o autor, gestores proficientes nessa habilidade têm a capacidade de extrair um desempenho acima do esperado dos funcionários, já que são capazes de comunicar-se de forma clara e motivadora. Ele ainda ressalta que, dentre todas as dimensões da Inteligência Emocional (IE), a empatia é a mais perceptível, pois torna os gestores sensíveis aos sentimentos dos funcionários e a outros fatores durante o processo de tomada de decisão inteligente.

Goleman (2019) destaca que, no contexto de globalização, a empatia se torna ainda mais necessária na conduta dos gerentes, uma vez que diálogos entre pessoas de diferentes culturas podem resultar em equívocos e mal-entendidos. No entanto, indivíduos com consciência social são capazes de captar nuances da linguagem corporal, interpretar mensagens não verbalizadas e reconhecer as diferenças étnicas e culturais.

Na pesquisa conduzida por Sashakt (2017), a consciência social é definida como a habilidade de perceber com precisão as emoções dos outros e compreender sua situação de forma precisa. No contexto do estudo, esta capacidade é apontada como relevante para profissionais de *software*, os quais necessitam ter uma compreensão clara das características e limitações dos clientes, assim como compreender suas motivações e necessidades. Além disso, concluiu-se

que é essencial que esses profissionais de TI construam relações pessoais sólidas e duradouras, e desenvolvam habilidades interpessoais para lidar efetivamente com diferentes pontos de vista.

As considerações em torno da temática destacam a empatia como uma habilidade fundamental nesse contexto, pois ela permite uma conexão mais profunda com os clientes, ajudando a identificar e prevenir possíveis conflitos de personalidade que possam prejudicar o desempenho no trabalho. Percebeu-se que através da empatia, os profissionais de *software* conseguiram compreender as necessidades e preocupações dos clientes de forma mais eficaz, o que facilitava a entrega eficiente de serviços e a manutenção de um ambiente de trabalho saudável (Sashakt, 2017).

Em sua pesquisa sobre inteligência emocional e gerentes de relacionamentos no segmento de automóveis, Kesavan (2022) ressalta a importância da consciência social para aprimorar as habilidades de gestão de relacionamento entre os funcionários em *showrooms* de varejo de automóveis. De acordo com os resultados de sua pesquisa, foi possível verificar que a consciência social, como parte da inteligência emocional, permite aos gerentes de relacionamento reconhecer e compreender as emoções e necessidades dos outros, o que é essencial para estabelecer conexões significativas e empáticas.

Ao serem mais conscientes socialmente, os gerentes de relacionamento melhoraram a qualidade de suas interações com clientes e colegas de trabalho, promovendo um ambiente de trabalho mais colaborativo e positivo. Nessa perspectiva, a consciência social é compreendida como uma habilidade-chave para fortalecer as relações interpessoais e a eficácia no ambiente de trabalho, contribuindo para o sucesso da gestão de relacionamento nos *showrooms* de varejo de automóveis (Kesavan, 2022).

No âmbito educacional, os resultados da pesquisa de Yildirim (2019) apontam para a importância da consciência social dos gestores escolares, a qual está diretamente ligada à sua capacidade de entender e reconhecer as emoções dos outros. Evidencia-se nesta investigação que os gestores com uma consciência social bem desenvolvida tendem a melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal, resolvendo conflitos de maneira construtiva, promovendo a empatia e a compreensão, o que contribui para um ambiente de trabalho mais colaborativo, inclusivo e acolhedor.

O autor ainda destaca que gerenciar com sensibilidade é outra habilidade associada à consciência social, permitindo que os gestores considerem as necessidades e emoções dos membros da equipe, resultando em maior engajamento, motivação e satisfação no trabalho. Nesse viés, a consciência social dos gerentes desempenhou um papel fundamental no

desenvolvimento de relações saudáveis, na promoção de um clima organizacional positivo e no alcance dos objetivos da equipe e da organização como um todo (Yildirim, 2019).

3.2.4 Gestão de Relacionamento

No artigo de Sashakt (2017), destaca-se que a gestão de relacionamentos constitui um componente fundamental das competências sociais dos profissionais de *software* na indústria de Tecnologia da Informação (TI). No contexto dinâmico da indústria de TI, a habilidade de administrar relacionamentos com clientes, colegas de trabalho e outras partes interessadas é fundamental para o sucesso profissional. A gestão eficaz de relacionamentos requer a capacidade de compreender as emoções e motivações dos outros, adaptar-se a diferentes estilos de comunicação e resolver conflitos de maneira construtiva. Tais habilidades são consideradas essenciais para o desenvolvimento da inteligência emocional dos profissionais de *software* e para o alcance de um desempenho eficaz no ambiente de trabalho.

Os resultados da pesquisa de Kesavan (2022) sobre inteligência emocional e gestão de relacionamento entre os funcionários de um segmento de automóveis, indicaram que os gestores de relacionamento das concessionárias de automóveis podem melhorar sua inteligência emocional ao serem mais conscientes de si mesmos e ao conhecerem melhor sua clientela. Neste contexto, a gestão de relacionamento refere-se à habilidade dos gerentes em utilizar a inteligência emocional para compreender as necessidades, emoções e comportamentos das pessoas com as quais interagem, como clientes e colegas de trabalho.

Com base em experiências empíricas e teóricas, a pesquisa destacou que as oportunidades socioeconômicas - como acesso a recursos educacionais, treinamentos especializados e ambientes de trabalho favoráveis - podem proporcionar experiências que estimulam o desenvolvimento da inteligência emocional. Nessa conjuntura, os gestores de relacionamento foram encorajados a continuar investindo em sua inteligência emocional a fim de compreender as pessoas em um nível mais significativo assim que elas entram no *showroom*, destacando a relevância dessas habilidades para aprimorar as relações interpessoais e a eficácia no ambiente de trabalho (Kesavan, 2022).

A gestão de relacionamentos, conforme discutido por Goleman et al. (2018), envolve um conjunto de habilidades básicas para o desenvolvimento de gestores e profissionais eficazes em ambientes organizacionais. Entre essas habilidades, destaca-se a capacidade de inspirar e mobilizar pessoas por meio de uma visão convincente ou de uma missão compartilhada, criando ressonância no grupo. A influência, outro aspecto central nessa discussão, refere-se à habilidade de persuadir e engajar outros de forma convincente, especialmente ao se dirigir a

um grupo.

Além disso, o desenvolvimento de pessoas é um componente chave, onde os gerentes demonstram legítimo interesse no crescimento de suas equipes, reconhecendo seus pontos fortes e fracos e atuando como mentores naturais. A gestão de mudanças também se revela categórica, ao identificar a necessidade de adaptação e superação de obstáculos de forma prática e estratégica. A administração de conflitos, por sua vez, exige a compreensão de diferentes perspectivas e a busca por soluções que gerem consenso (Goleman et al., 2018).

Por último, e não menos importante, o trabalho em equipe e a colaboração envolvem o comprometimento ativo com o esforço coletivo, indo além das simples obrigações profissionais, promovendo uma colaboração decidida e eficaz. Essas dimensões são apontadas como fundamentais para a construção de um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo, onde as relações interpessoais são geridas de forma estratégica para alcançar os objetivos organizacionais (Goleman et al., 2018).

Conforme Goleman (2019) discute, a gestão de relacionamento, ou destreza social - como ele a denomina em algumas de suas obras - refere-se à habilidade de gerir conexões interpessoais e construir redes de relacionamentos. Indivíduos dotados dessa habilidade geralmente têm uma extensa rede de contatos e habilidades específicas para alcançar consensos com pessoas de diferentes perfis, além de uma aptidão para negociar acordos e, quando necessário, podem contar com uma ampla rede de apoio. Em outras palavras, trata-se da capacidade de influenciar pessoas em direção aos objetivos desejados (Goleman, 2011; 2019).

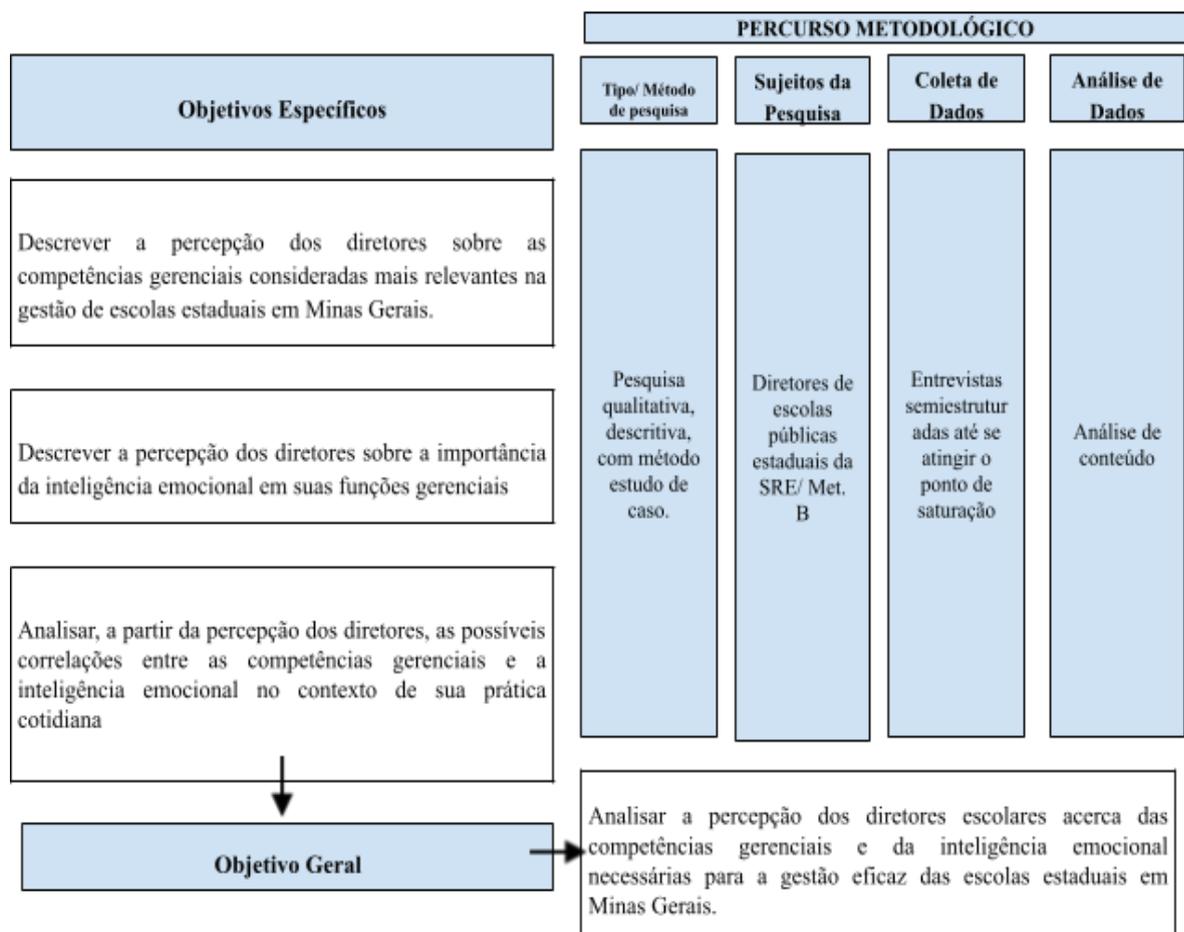
Ainda segundo o autor, a gestão de relacionamentos pode ser compreendida como o desdobramento de outras dimensões da inteligência emocional, revelando-se de maneiras diversas no contexto organizacional. Profissionais com elevada destreza social demonstram competência na direção de equipes, colocando em prática a empatia. Além disso, destacam-se como habilidosos na arte da persuasão, que é uma manifestação conjunta da autopercepção, autorregulação e empatia. A habilidade em gerir relacionamentos se torna evidente em momentos nos quais outros elementos da inteligência emocional podem não ser tão perceptíveis (Goleman, 2011; 2019).

4 METODOLOGIA

Esta seção revela o trajeto metodológico que se cumpriu para a concretização desta pesquisa no que concerne ao tipo, natureza, abordagem e método de pesquisa, além das unidades de análise e de observação, coleta e análise de dados, conforme Figura 5.

Figura 5

Percurso metodológico



4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa

De acordo com Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, ao que se pode acrescentar uma análise das possíveis conexões entre as temáticas trabalhadas. Dentre as inúmeras pesquisas que podem ser classificadas como descritivas, uma de suas principais características é a aplicação de técnicas padronizadas no

processo de coleta de dados. Por via de regra, uma pesquisa descritiva tem como propósito primordial retratar características que cooperam consideravelmente para a compreensão de um fenômeno manifesto (Gil, 2002).

Adicionalmente, Prodanov e Freitas (2013) apontam que, nas pesquisas descritivas, o fenômeno que se pretende estudar é observado, registrado, analisado, classificado e interpretado, sem que o pesquisador intervenha, ou seja, os fatos e acontecimentos do mundo físico e humano são estudados, porém, não devem ser manipulados pelo pesquisador.

Nessas condições, a presente pesquisa pode ser classificada como descritiva. Cabe aqui destacar que, segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa viabiliza o levantamento de opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos em relação a um tema estudado, portanto, constitui-se numa metodologia coerente com os objetivos desta pesquisa, uma vez que se busca analisar a percepção dos diretores escolares sobre as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz de escolas estaduais em Minas Gerais.

No que se refere à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, visto que o objetivo é compreender os fenômenos estudados, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação naturalista e holística, que procura compreender os fenômenos estudados em seu contexto real e complexo. Ele ainda destaca que a pesquisa qualitativa é uma investigação interpretativa, na qual o investigador normalmente está envolvido em uma experiência fundamentada e intensa com os participantes.

De acordo com Bogdan e Biklen (2007), a pesquisa qualitativa é caracterizada por uma ênfase na descrição e interpretação do mundo social, em vez de medidas precisas e previsões. Nessa perspectiva, em consonância com Aguiar (2011), a abordagem qualitativa está mais focada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a fenômenos relacionados à ela –, como interpretam determinados fatos e porque os interpretam de uma maneira e não de outra. Baseando nessas premissas, a preferência pela abordagem qualitativa nesta pesquisa perpassa pelo aprofundamento que ela propicia em uma pesquisa orientada à observação de um fenômeno, analisando os processos que conduzem a determinados resultados e que variáveis contribuem para eles. Dessa forma, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Quanto ao método empregado nesta pesquisa, é propício ressaltar que, segundo Marques et al. (2015), o estudo de caso não é visto pelos teóricos de forma universal em relação ao seu

conceito, à sua aplicabilidade e às suas características ontológica e epistemológica. A pesquisa de Marques et al (2015) revelou que, se não for dispensada a devida atenção ao contexto de sua utilidade e do entendimento do pesquisador, definições explícitas de estudo de caso não são muito produtivas, uma vez que essa abordagem se refere às exigências metodológicas de diferentes escolas de pensamento científico ou perspectivas. Nesse contexto, dependendo da abordagem, há diferentes formas de entender o estudo de caso.

Conforme Boaventura (2004), o estudo de caso engloba uma metodologia de pesquisa classificada como Aplicada, a qual se empenha na aplicabilidade prática de conhecimentos para a interpretação de problemas sociais. Gil (2008) acrescenta que as pesquisas com esse tipo de natureza estão inclinadas mais para a aplicação iminente de conhecimentos em um contexto circunstancial, evidenciando o desenvolvimento de teorias. Complementarmente, Prodanov e Freitas (2013) alegam que, por tratar de fatos/fenômenos geralmente isolados, o estudo de caso requer do pesquisador autocontrole intelectual e olhar atento (observação), além de controle e cuidado quanto à generalização dos resultados.

A discussão sobre o que se entende como estudo de caso se configura uma abordagem baseada na experiência dos sujeitos envolvidos e concentra-se em investigar ocorrências contemporâneas, dentro do seu contexto real, o que caracteriza esta pesquisa dentro deste método (Creswell, 2007). Em consonância com Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos.

A nítida urgência pelos estudos de caso advém do interesse de se compreender fenômenos sociais complexos. Assim dizendo, o estudo de caso possibilita uma investigação onde é possível conservar as particularidades holísticas e significativas das experiências da vida real (Yin, 2015). Corroborando a discussão de Yin, Merriam certificou de antemão:

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa qualitativa que permite aos pesquisadores investigar um fenômeno complexo em profundidade e em seu contexto natural. É uma metodologia de pesquisa flexível e adaptável, que pode ser usada em uma ampla variedade de áreas temáticas e disciplinas, e que é particularmente útil quando se deseja entender como e por que as coisas acontecem (Merriam, 2009, p. 50).

Tanto Yin (2015) quanto Merriam (2009), destacam como característica essencial do estudo

de caso a expectativa de se aprofundar no conhecimento de um fenômeno. Nesse viés, as duas definições são oportunas e pertinentes para esta pesquisa, visto que se pretende buscar uma compreensão do problema (Como os diretores escolares percebem as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para uma gestão eficaz das escolas estaduais em Minas Gerais?) levando em conta as variáveis presentes no fenômeno estudado, a partir de sua relação com o contexto.

4.2 Unidade de análise e unidade de observação

A unidade de análise em um estudo de caso pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, uma organização, um evento, um produto, um processo ou qualquer outra coisa que seja relevante para o estudo (Ludke & André, 2012; Yin, 2015). Toledo e Shiaishi (2009) explicitam a unidade de análise como “o tipo de caso aos quais as variáveis ou fenômenos que estão sendo estudados e o problema de pesquisa se referem, e sobre o qual se coletam e analisam dados” (Toledo; Shiaishi, 2009, p. 110). Dessa forma, a unidade de análise desta pesquisa consiste na busca de respostas e interpretação dos desafios pertinentes à manifestação da competência gerencial e da inteligência emocional na percepção dos diretores escolares.

A respeito da unidade de análise, Yin (2015) ressalta a importância da definição clara desse tópico em um estudo de caso. Ele sugere que a unidade de análise deve ser selecionada com base nas questões de pesquisa, na relevância do fenômeno e na disponibilidade de dados. É a unidade básica de análise que permite ao pesquisador entender e interpretar o caso. A escolha da unidade de análise é determinante pois influencia a forma como o caso será analisado e interpretado.

Yin (2018) menciona que em muitas pesquisas de campo, a unidade de análise (entidade ou fenômeno sobre o qual se buscam informações) pode ser a mesma que a unidade de observação (entidade da qual os dados são efetivamente coletados), o que é particularmente comum em estudos de caso holísticos, onde o foco está em um único fenômeno ou entidade. A conexão está na forma como o pesquisador utiliza os dados coletados da unidade de observação para realizar a análise e responder às perguntas de pesquisa. Conforme respaldado por teóricos, na pesquisa qualitativa, a unidade de observação e a unidade de análise podem, comumente, ser a mesma, como é o caso desta pesquisa (Gil, 2002; Yin, 2018).

No presente estudo, as unidades de observação e de análise convergem, sendo os diretores escolares tanto o fenômeno a ser investigado quanto a fonte de coleta de dados. Esta abordagem permite um exame detalhado e aprofundado dos dados, facilitando uma análise

minuciosa e alinhada com os objetivos da pesquisa. Ao adotar unidades de observação e análise coincidentes, espera-se obter uma compreensão mais rica e precisa dos objetivos propostos nesta pesquisa. Tal método reforça a profundidade e a robustez da análise qualitativa, proporcionando percepções significativas sobre o tema investigado.

4.3 Técnica de Coleta de dados

A coleta de dados em uma pesquisa qualitativa é comumente realizada de forma flexível, interativa e adaptativa, propiciando ao pesquisador uma compreensão aprofundada e detalhada do fenômeno estudado, oferecendo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos sociais e das práticas em ação. Ao adotar essa abordagem, a análise se torna receptiva às ideias e conceitos emergentes anteriormente não explorados ou pouco compreendidos, possibilitando a elaboração de descrições detalhadas e classificações da informação. Além disso, permite a identificação de novos padrões de associação entre os conteúdos e/ou o desenvolvimento de novas tipologias (Gomes e Cesário, 2014).

A coleta de dados nesta pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiramente, foram aplicados questionários com perguntas fechadas para reunir informações sociodemográficas e profissionais dos participantes. Em seguida, foram realizadas entrevistas para aprofundar a investigação. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que boas entrevistas são caracterizadas pela capacidade do investigador de criar um ambiente confortável, permitindo que os sujeitos expressem seus pontos de vista livremente, sem receio de julgamentos. Adicionalmente, Manzini (2003) argumenta que a entrevista possibilita a exploração de questões que vão além dos objetivos originais do pesquisador, abrindo espaço para novas sugestões de estudos futuros, o que torna a metodologia adaptável e favorece uma compreensão mais abrangente do fenômeno em investigação. Nesse contexto, optou-se pela utilização de um roteiro semiestruturado, composto por 19 perguntas previamente definidas (apêndice A), visando promover uma coleta de dados que favorecesse uma relação dialógica e colaborativa entre a pesquisadora e os participantes.

Segundo Creswell (2018), o tamanho da amostra deve ser adequado para alcançar a saturação dos dados, um fenômeno que ocorre quando a coleta adicional de informações não resulta em novos temas ou *insights*. Hennink, Kaiser e Marconi (2017) definem a saturação como o estágio em que a análise dos dados não revela novas categorias ou temas relevantes. É o momento em que os objetivos da pesquisa foram plenamente atendidos e as informações fornecidas por participantes adicionais não acrescentam dados novos ou significativos ao

estudo.

A partir desses princípios, foram realizadas entrevistas com 18 diretores de escolas estaduais, no contexto da SRE/Metropolitana B. O processo de coleta de dados foi finalizado conforme o critério de saturação que, segundo Gil (2009), não se fundamenta em um número fixo de casos, mas na continuidade das entrevistas até que se chegue ao que se denomina saturação teórica. Isso significa que, após certo ponto, a adição de novas entrevistas não resulta em um acréscimo significativo de informações.

Para o alcance dos sujeitos desta pesquisa, foi adotada a técnica *snowball*, ou bola de neve. Essa técnica se destaca em pesquisas qualitativas por sua adequação ao estudo de temas sensíveis ou com populações de difícil acesso, onde o contato inicial com participantes pode ser desafiador, como foi o caso dos gestores escolares. A técnica *snowball* requer a identificação de um intermediário inicial, conhecido como "semente", que tem a função de localizar ou indicar pessoas que possuam o perfil necessário para participar da pesquisa. Conforme a teoria, ao contar com indicações sucessivas de indivíduos que já fazem parte da pesquisa, essa técnica favorece a confiança entre pesquisador e participantes, aumentando a propensão de adesão por meio da recomendação de conhecidos. Além disso, a técnica facilita o alcance de indivíduos com maior visibilidade ou influência dentro do grupo social investigado, o que contribui para uma compreensão mais abrangente e representativa do fenômeno estudado (Bockorni & Gomes, 2021).

Após a aprovação do Comitê de Ética do Programa de Mestrado da Unihorizontes e a obtenção de autorização formal da SRE Metropolitana B, iniciaram-se os contatos com os participantes iniciais, ou "sementes", que atuaram como intermediários na rede de coleta de dados.

Esses participantes foram selecionados com base em sua acessibilidade para a pesquisadora e em sua relação com diretores de escolas estaduais vinculadas à SRE Metropolitana B. A amostra inicial consistiu em quatro contatos, que foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, por meio de *e-mails* e mensagens via *WhatsApp*.

Antes das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre o objetivo da pesquisa e os possíveis riscos envolvidos, além do questionário com solicitação de preenchimento dos dados sociodemográficos e de formação. A confidencialidade foi garantida, com os participantes identificados apenas pelo gênero (Gestor ou Gestora) e numerados conforme a ordem das entrevistas (G1, G2, G3, etc.). As entrevistas foram conduzidas presencialmente, registradas

em áudio e transcritas integralmente com o auxílio do aplicativo *Transkriptor*, para facilitar a categorização e a análise subsequente dos dados.

De acordo com Bockorni e Gomes (2021), um dos principais desafios da técnica *snowball* é a dependência das indicações fornecidas pelos participantes iniciais. Caso os entrevistados sementes não possuam uma rede extensa ou sejam relutantes em indicar outros, o alcance da amostra pode ser restrito. Essa limitação foi evidente nesta pesquisa, pois, inicialmente dos quatro contatos “sementes”, apenas dois realizaram indicações que resultaram em novos diretores dispostos a participar das entrevistas.

Importante relatar que, durante a coleta de dados, foram enfrentados desafios significativos para obter a participação de gestoras do sexo feminino. Embora 13 diretoras tenham sido indicadas e contatadas para a pesquisa, apenas 5 compareceram efetivamente às entrevistas. Em alguns casos, apesar do interesse inicial, houve falta de continuidade no contato. Por exemplo, uma gestora que havia retornado positivamente deixou de responder às tentativas subsequentes de agendamento, mesmo visualizando as mensagens. Paralelamente, duas diretoras agendaram entrevistas, porém, cancelaram o compromisso no dia marcado: uma pela manhã e outra por meio de um contato de sua secretária, sem possibilidade de reagendamento. Outros casos envolveram cancelamentos devido a compromissos escolares inesperados ou demandas profissionais que surgiram de última hora, e uma gestora precisou cancelar por conta de uma emergência familiar, sem abertura para nova data. Esses desafios refletem as complexidades da técnica *snowball* em um contexto de gestão escolar, onde as diretoras frequentemente enfrentam uma sobrecarga de responsabilidades que pode comprometer sua disponibilidade. As dificuldades encontradas ilustram o impacto que a agenda sobrecarregada e os imprevistos profissionais têm sobre o andamento da pesquisa, mesmo entre aquelas inicialmente dispostas a participar.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo permitiu uma compreensão das experiências, percepções e desafios dos gestores de escolas públicas. Ao explorar as narrativas dos diretores pode-se capturar nuances e entendimentos que supostamente não seriam capturados por métodos puramente quantitativos. Espera-se que os resultados deste estudo forneçam percepções importantes para gestores escolares, formuladores de políticas educacionais e profissionais envolvidos na melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais e em outros contextos educacionais.

4.4 Técnica de Análise de dados

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que compreende procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, abrangendo estruturas sociológicas e psicológicas, com o intuito de explicitar o que foi dito, revelando comportamentos, ideologias e posicionamentos. Ainda de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo tem duas funções, podendo ou não se dissociar na prática: a função "heurística", que enriquece a exploração e aumenta a probabilidade de descobertas; e a função de "administração de prova", na qual hipóteses, formuladas como questões ou afirmações provisórias, são sistematicamente verificadas para confirmação ou refutação.

Franco (2008) acrescenta que essas mensagens, coletadas nos textos das entrevistas, trazem elementos do contexto de produção dessas falas, visto que a entrevista, submetida à análise de dados, consiste em material satisfatório para compreensão do que conecta o contexto dos sujeitos da pesquisa às representações que eles fazem sobre o fenômeno estudado.

Essa técnica é amplamente reconhecida e utilizada em pesquisas nas áreas sociais, humanas e educacionais, sendo empregada por pesquisadores que buscam compreender os significados subjacentes às falas, ultrapassando a objetividade das palavras para, por meio da inferência, desenvolver uma interpretação abrangente e alinhada ao referencial teórico (Minayo, 2014).

Conforme Donoghue (2000), a análise qualitativa considera a introspecção como uma fonte de dados e busca significados subjetivos, destacando a importância da interpretação. Nesse sentido, a estratégia adotada para análise dos dados obtidos através das entrevistas foi submetida a 3 etapas: preparação dos dados (transcrição das entrevistas na íntegra e organização das respostas por perguntas), análise de forma categórica (podendo a pesquisadora utilizar técnicas de codificação, comparação, categorização) e interpretação dos dados (relacionando com a teoria) para desenvolver uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (Bardin, 2011).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

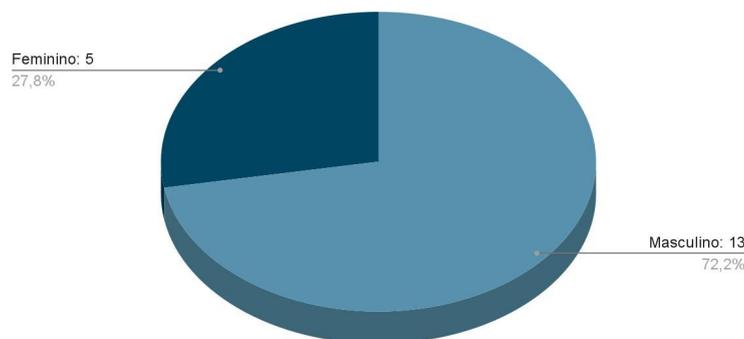
A apresentação dos resultados deste estudo divide-se em três etapas: a primeira aborda os dados funcionais e demográficos dos entrevistados, traçando um perfil que inclui variáveis como gênero, faixa etária, estado civil, formação acadêmica, tempo de experiência em gestão escolar e em outras áreas de gestão. Na segunda e terceira etapas, são analisados os conteúdos das entrevistas, explorando as percepções dos diretores sobre as temáticas investigadas, com base no modelo de Competências Gerenciais (CG) de Quinn et al. (2003) e na Inteligência Emocional (IE) de Goleman, Boyatzis e Rhee (2002).

5.1 Perfil dos Entrevistados

O perfil dos entrevistados revela uma disparidade significativa em relação à representatividade de gênero, especialmente quando comparado aos dados do Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares da Educação Básica do Censo Escolar de 2019 a 2023 (INEP, 2023). Para fins de comparação, as características foram filtradas por ano (2023) região (Sudeste), localização (urbana) e dependência administrativa (Estadual), que apontam uma predominância de gestoras do sexo feminino (69%) em contraste com gestores do sexo masculino (31%). No entanto, a composição da amostra deste estudo reflete uma realidade inversa, com a participação de 13 homens (72%) e apenas 5 (28%) mulheres. Essa discrepância levanta questionamentos sobre as possíveis barreiras enfrentadas por gestoras do sexo feminino para participar de estudos como este, sugerindo que fatores estruturais ou culturais possam limitar sua representação efetiva em pesquisas acadêmicas, apesar de sua expressiva maioria na função de gestão escolar.

Figura 6

Gênero dos gestores entrevistados

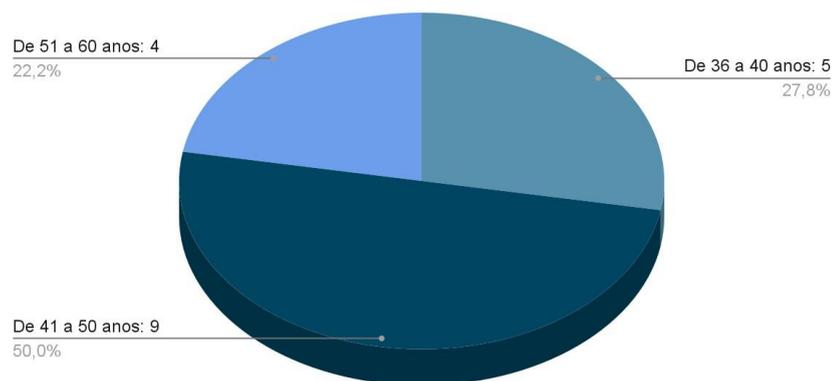


A Figura 7, sobre a faixa etária dos entrevistados, revela que 50% deles (9 gestores) estão na

faixa de 41 a 50 anos, valor superior à média nacional apresentada pelo Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares, que indica uma média de 33% dos gestores nessa faixa etária. Em seguida, a faixa de 36 a 40 anos representa 28% dos entrevistados (5 gestores), um índice muito acima da média dos 9% observados no Censo Escolar para esse intervalo. Por fim, 22% dos entrevistados (4 gestores) estão na faixa etária de 51 a 60 anos, enquanto o Painel de Estatísticas indica uma representação um pouco mais alta, com 37% dos gestores nessa faixa. Esses dados permitem observar entre os entrevistados uma leve concentração de gestores em idades intermediárias, destacando uma diferença nas proporções entre a amostra do estudo e o perfil do Censo na região Sudeste, sugerindo que a experiência e a maturidade profissional são características comuns entre os gestores escolares.

Figura 7

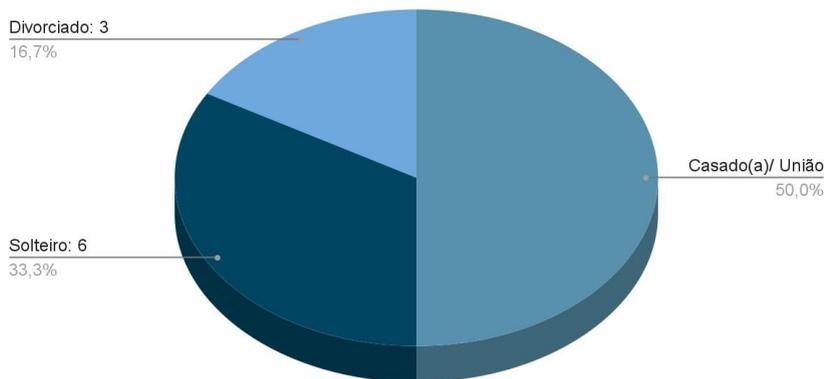
Faixa etária dos entrevistados



A Figura 8 revela que a maioria dos gestores entrevistados é casada ou está em união estável, representando 50% dos participantes (9 entrevistados), enquanto 33% (6 entrevistados) são solteiros e 17% (3 entrevistados) são divorciados, não havendo registros de gestores viúvos. Essa diversidade no estado civil entre os diretores reflete perfis variados de experiência pessoal, o que pode influenciar de forma distinta a gestão e as decisões adotadas em cada escola. Considerando as oportunidades de troca de experiências entre os gestores de diferentes instituições, essa variedade dos estados civis indica que, cada um traz perspectivas únicas para o ambiente escolar, enriquecendo as práticas de gestão com diferentes abordagens, habilidades e interpretações da realidade, contribuindo para uma gestão mais inclusiva e adaptável, alinhada às demandas da comunidade escolar.

Figura 8

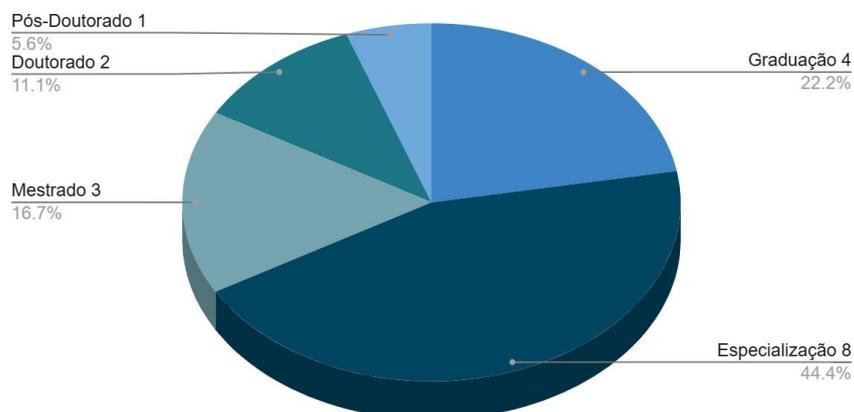
Estado civil dos entrevistados



A análise da formação acadêmica dos gestores entrevistados (Figura 9) revela um perfil diversificado, com 44% (8 gestores) possuindo especialização em áreas diretamente relacionadas à gestão escolar ou inspeção, o que sugere uma preparação focada nas demandas práticas do ambiente educacional. Além disso, 22% dos entrevistados (4 gestores) possuem apenas graduação, o que pode indicar uma base mais generalista, enquanto 17% (3 gestores) têm formação em nível de mestrado, mostrando uma busca por maior aprofundamento teórico. O grupo inclui também gestores com doutorado (11%, ou 2 gestores) e um com pós-doutorado (6%, ou 1 gestor), indicando que uma parcela dos entrevistados possui qualificação acadêmica avançada. Essa diversidade na formação acadêmica sugere um equilíbrio entre experiência prática e conhecimento acadêmico aprofundado, o que pode favorecer uma gestão escolar mais fundamentada, com abordagens variadas que integram a teoria e a prática nas decisões e estratégias adotadas em cada instituição.

Figura 9

Formação acadêmica dos gestores

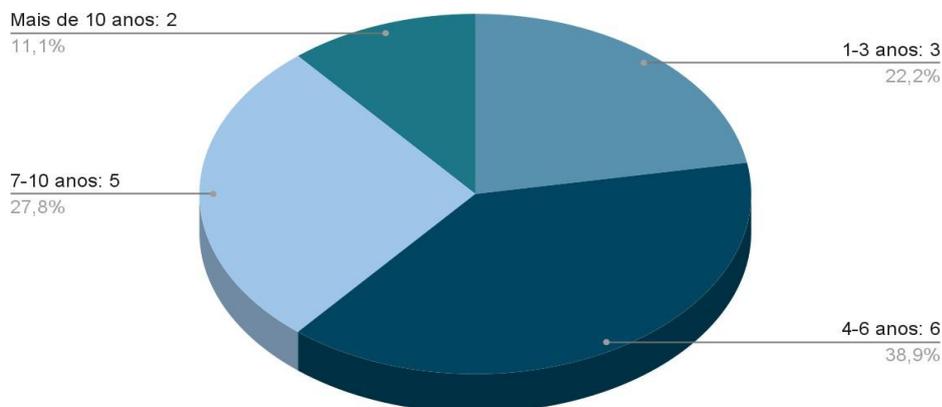


A Figura 10 revela uma distribuição variada no tempo de experiência dos gestores entrevistados, com a maioria (39%, ou 6 gestores) atuando entre 4 e 6 anos na função, apontando que grande parte dos entrevistados possui experiência suficiente para entender as

demandas da gestão escolar, mas ainda está em uma fase de desenvolvimento e consolidação de práticas. Além disso, 28% (5 gestores) têm entre 7 e 10 anos de experiência, o que sugere uma trajetória mais madura e consolidada, enquanto 22% (3 gestores) possuem de 1 a 3 anos de atuação, caracterizando uma participação mais recente, possivelmente trazendo novas abordagens e perspectivas. Apenas 11% (2 gestores) contam com mais de 10 anos de experiência, representando uma minoria com *expertise* prolongada e uma visão aprofundada dos desafios e mudanças na gestão escolar ao longo do tempo.

Figura 10

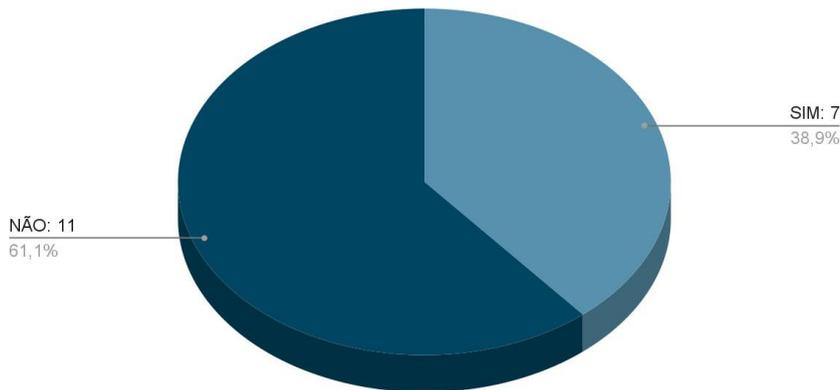
Tempo de atuação na gestão escolar



A Figura 11, sobre o tempo de experiência em outros cargos de gestão, indica que a maioria dos gestores escolares entrevistados (61%, ou 11 gestores) não possui experiência prévia fora do ambiente escolar, o que pode sugerir uma especialização mais direta e aprofundada na gestão educacional. Em contraste, 39% (7 gestores) relataram ter experiência em outras funções de gestão, o que aponta para uma bagagem diversificada e uma visão mais ampla sobre práticas de gerenciamento em diferentes contextos. Essa variação na trajetória dos gestores pode ter influência direta na abordagem de cada um em relação à gestão escolar, já que aqueles com experiência externa podem trazer perspectivas e estratégias inovadoras de outros setores, enquanto os gestores com experiência exclusivamente escolar tendem a ter um conhecimento mais específico das particularidades do ambiente educacional.

Figura 11

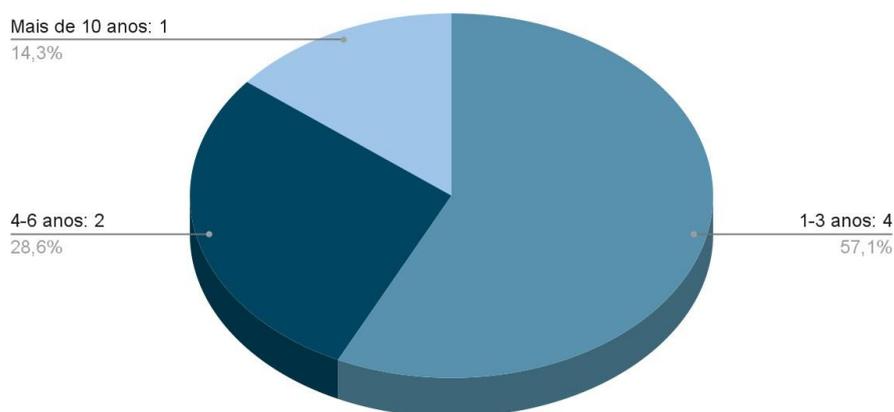
Experiência anterior em cargo de gestão



Ao observar os dados dos gestores com experiência prévia fora do ambiente escolar, nota-se que, dos 39% (7 gestores) que relataram essa vivência, a maioria possui uma experiência relativamente curta: 57% (4 gestores) atuaram entre 1 e 3 anos em funções gerenciais fora do ambiente escolar. Apenas 29% (2 gestores) tiveram entre 4 e 6 anos de experiência, enquanto somente um gestor (14%) relatou uma trajetória com mais de 10 anos de experiência anterior ao cargo de direção escolar. Esses dados sugerem que, embora uma parcela dos gestores tenha experiência em outros contextos de gestão, a maioria está apenas iniciando o processo de adaptação desses conhecimentos para o ambiente escolar, o que pode enriquecer a gestão ao trazer inovações, embora demande ajustes para que essas práticas se adequem à realidade específica das escolas.

Figura 12

Tempo de gestão na escola



O perfil dos gestores entrevistados para esta pesquisa revela um público marcado por diferenças relevantes, tanto em relação a gênero quanto à experiência na gestão e formação acadêmica. A sub-representação feminina, em contraste com a predominância de gestoras

identificadas pelo Censo Escolar na região Sudeste, levanta questionamentos sobre barreiras estruturais que podem limitar a participação dessas em estudos acadêmicos, apesar de sua presença expressiva no cargo de direção escolar.

Em relação à faixa etária, a maioria dos entrevistados encontra-se na faixa dos 41 a 50 anos, superando as médias nacionais, o que aponta para uma tendência de maturidade e experiência profissional entre os gestores. Esse perfil é ainda enriquecido pela diversidade de estado civil, formação acadêmica e experiências prévias de gestão fora do ambiente escolar, indicando uma equipe de gestores com habilidades e perspectivas variadas.

A prevalência de gestores com especialização, incluindo a presença de profissionais com mestrado, doutorado e pós-doutorado, demonstra um equilíbrio entre prática e aprofundamento teórico, aumentando as possibilidades desses profissionais de integrar teoria e prática na gestão escolar. Além disso, o tempo de experiência predominantemente entre 4 a 6 anos, somado à vivência externa em cargos de gerência, ainda que para muitos em fase inicial, sugere possibilidades para acrescentar a gestão escolar com abordagens inovadoras adaptadas ao contexto educacional. Esse conjunto de características destaca a diversidade e as possibilidades de influência dessa pluralidade na gestão das escolas, proporcionando um ambiente que pode beneficiar-se da experiência acumulada e das novas possibilidades trazidas por profissionais com diferentes trajetórias e qualificações.

5.2 Competências Gerenciais

A elaboração do roteiro de entrevista para descrever a percepção dos diretores sobre as competências gerenciais consideradas mais relevantes na gestão das escolas estaduais em Minas Gerais foi baseada no trabalho de Quinn et al. (2003). Dessa forma, as questões investigadas que deram origem às categorias de análise para este objetivo, discorreram sobre as seguintes perspectivas: Relações Humanas, Metas Racionais, Processos Internos e Sistemas Abertos.

5.2.1 Relações Humanas

No contexto das competências gerenciais, o quadrante das Relações Humanas, apresentado no modelo de Quinn et al. (2003), foca o desenvolvimento de indivíduos e o fortalecimento dos laços dentro da equipe, promovendo um ambiente de trabalho que prioriza a empatia, a comunicação eficaz e o apoio mútuo. Este quadrante valoriza habilidades interpessoais, como a capacidade de atuar como mentor e facilitador, fomentando a coesão e a colaboração entre

os membros da instituição. A partir dos relatos dos entrevistados, observa-se que a habilidade de promover a participação ativa e resolver conflitos é considerada elementar para manter um clima organizacional propício ao aprendizado e ao engajamento coletivo. A conexão entre teoria e prática evidencia que, para os diretores, essas competências não apenas facilitam a resolução de problemas cotidianos, mas também reforçam a capacidade de criar um ambiente de trabalho saudável e motivador, como sugerem Goleman (2018) e Quinn et al. (2003).

Nos seguintes relatos ilustrativos, observa-se uma consonância entre as falas dos diretores com o quadrante das Relações Humanas do modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), que prioriza a participação, o diálogo e a criação de um ambiente colaborativo.

Você gasta tempo pra conversar, pra ouvir, pra ouvir as críticas, pra ver as dificuldades, pedir soluções. A maioria das pessoas falam assim, tá, o que eu posso fazer pra melhorar isso? O que você acha? Me dá ideia. Ah, então tá, vamos tentar fazer, vamos ver se vai funcionar. E você está sempre estreitando os laços, né? É sentar com o professor pra tomar um café, né? (...) Mas assim, é você tentar estar mais próximo. (G2)

Olha, eu trabalho muito com o diálogo. Eu procuro escutar muito, sabe? Então, se alguma coisa não está legal, eu dou total liberdade pra chegar e falar, olha, isso aqui não tá legal, vamos tentar melhorar. Então, assim, quase que, na maioria das vezes, eu consigo por causa dessa relação que eu tenho com eles, que é o diálogo... A gente tem que saber até como falar. Então, o diálogo é primordial. (G8)

Você tem que ouvir todos os segmentos da escola. Você tem que perpassar por todo o segmento da escola. Você tem que andar vendo a escola. Você tem que andar. Andar. Esquece gestor de sala, de direção. Você tem que ver o que tá errado. Você tem que entrar na sala de aula pra ver o desenvolvimento de aula do professor. Você tem que ir na secretaria ver o atendimento. (...) Você tem que ouvir. Ouvir e avaliar. Ouvir. E ouvir de coração aberto. Aquilo que for positivo, ótimo. Aquilo que for negativo, que você acha que não faz sentido nenhum, ouve assim mesmo, porque a pessoa vai ficar satisfeita. (G11)

Relatos como G11, G8 e G2, enfatizam a importância de ouvir os membros da equipe e manter um diálogo aberto. G11, por exemplo, destaca a necessidade de "ouvir de coração aberto" e valoriza a interação contínua com a comunidade escolar, o que está em perfeita consonância com a ideia de promover uma comunicação empática e construtiva. Da mesma forma, G2 e G8 ressaltam o valor do diálogo constante e a criação de laços de confiança por meio de conversas informais e cotidianas, promovendo um ambiente de trabalho mais harmonioso e receptivo.

Esses relatos são corroborados pela pesquisa de Quinn et al. (2003) quando destacam a escuta

reflexiva como uma ferramenta indispensável para a gestão de relações humanas, fundamentada na empatia e na capacidade de se conectar genuinamente com os pensamentos e sentimentos dos outros. Esse conceito se alinha diretamente aos relatos dos diretores, que enfatizam a importância de ouvir ativamente e com uma mente aberta, mesmo quando as opiniões recebidas possam ser críticas ou desconfortáveis. De acordo com os autores, a escuta verdadeira é um processo que consome tempo e exige um alto nível de confiança nas próprias competências interpessoais, pois requer que o gerente esteja disposto a enfrentar comentários sobre si mesmo que nem sempre são lisonjeiros. Essa prática não apenas promove a criação de laços de confiança e respeito mútuo, mas também fortalece a habilidade do gestor em lidar com diferentes perspectivas e construir um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo.

Então tem que ter muita paciência, tem que ter essa maestria de poder lidar com o servidor de forma que você não vai ser tão agressivo no que você vai responder, mas você vai ser pontual. Então você tem que ter uma comunicação não agressiva com ele (...) (G5)

Nossa, a gente tem que ter aquele equilíbrio, porque tem dias que eu vou te falar, não é fácil não, mas você tem que manter o equilíbrio pra você poder lidar com as adversidades, porque são tantas realidades, né? Então, a gente precisa estar bem pra você escutar o outro, mesmo que você não esteja tão bem naquele dia, mas você precisa escutar, precisa aconselhar, precisa de repente até mostrar um caminho diferente. Então, a gente precisa estar bem. Mesmo que por dentro você esteja acabada. (G8)

Diretores como G5 e G8 reconhecem a importância de manter a paciência e o equilíbrio emocional ao lidar com conflitos e adversidades, destacando assim seu papel como mentores e facilitadores - funções centrais no quadrante das Relações Humanas, explícito no modelo de Quinn et al. (2003). Esses autores enfatizam que competências como comunicação eficaz e autoconsciência são essenciais para gerentes, pois a falta dessas habilidades pode gerar problemas interpessoais e organizacionais. Gerentes autoconscientes são capazes de reconhecer suas próprias forças e fraquezas, o que favorece o desenvolvimento de novas habilidades para aprimorar a comunicação e fortalecer as relações no ambiente de trabalho, facilitando a colaboração e a resolução de problemas. Sob esta ótica, os relatos de G5 e G8 reforçam essa perspectiva, ao destacar o valor do diálogo aberto, da escuta reflexiva e da comunicação não violenta como práticas fundamentais para manter um clima escolar positivo e promover uma gestão mais eficaz e coesa.

No entanto, alguns desafios práticos surgem na aplicação desses princípios, como observado no relato de G6, que reflete uma transição necessária no desenvolvimento de competências interpessoais, como a mediação e a resolução de conflitos:

(...) inicialmente, quando a gente assume a direção, pelo menos eu, eu pensava que era analisar um caso, ver quem está certo, quem está errado, para poder resolver. E eu vi que isso gerava mais conflito do que solucionava. A partir do momento que eu percebi que eu não estava para julgar quem está certo ou quem está errado, e que eu tinha que propor soluções para aquela situação, facilitou muito o dia a dia de trabalho. (G6)

A princípio, o diretor abordava os problemas escolares com uma visão julgadora, tentando identificar culpados, o que, segundo ele, gerava mais conflitos do que soluções. Ao perceber que seu papel não era decidir quem estava certo ou errado, mas sim propor soluções colaborativas para as situações, o ambiente de trabalho tornou-se mais harmonioso e produtivo. O que está em consonância com o papel do facilitador no modelo de Quinn et al. (2003), que enfatiza que o gestor não deve avaliar, julgar, nem aconselhar; apenas refletir sobre o que está ouvindo. A mudança de postura descrita por G6 demonstra a aplicação prática dessas competências, reforçando a importância do diálogo e da construção conjunta de soluções como forma de fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar.

Por outro lado, algumas dissonâncias surgem nos relatos, como o de G8, que expõe a dificuldade de manter o controle emocional em situações de alta pressão, o que indica um desafio na aplicação prática das competências sugeridas por Quinn et al. (2003) no quadrante das Relações Humanas. Isso também é observado no relato de G17, que menciona o ambiente de "apagamento de incêndios", evidenciando a tensão constante que pode dificultar a implementação de uma gestão mais equilibrada e focada nas relações humanas.

Eu já passei por essas situações onde o controle emocional precisa falar mais alto porque senão você também perde a razão, você explode. Então, eu tenho problemas na cantina, por exemplo, com as ASBs, que às vezes não conhecem a legislação, não conhece como tem que fazer mesmo, como elas têm que portar. E aí questiona, e aí a gente precisa manter a calma e mostrar que aquele bem não tá certo. E aí exige muito da gente também, porque às vezes a gente perde a cabeça. (G8)

Essas pessoas estão num limite emocional e qualquer coisinha é motivo pra eles brigarem, desentender. Eu digo que a gente fica na escola apagando fogo. Tem um foco de incêndio aqui, você vai lá e apaga. Passa um pouquinho, tem mais um foco de incêndio. Principalmente em relação ao professor-aluno, às vezes um desentendimento simples, que poderia ter sido resolvido de outra maneira, mas os dois já estão armados porque já aconteceram várias coisas e aí eles não conseguem ver o que é o óbvio. (G17)

Segundo Quinn et al. (2003), para que os gestores alcancem o sucesso, é indispensável que

desenvolvam uma compreensão tanto de si mesmos quanto dos outros. Isso implica a necessidade de autogestão, que envolve o reconhecimento consciente de seus próprios valores e virtudes, com o objetivo de maximizar seu desempenho e liderar com eficácia. Além disso, os autores reforçam que, como gerentes, é necessário que consigam identificar e compreender as diferentes reações das pessoas diante de variadas situações, sendo capazes de reconhecer tanto os aspectos comuns quanto os divergentes nas respostas individuais, considerando como essas características influenciam as formas como os indivíduos interagem entre si.

Sob outra perspectiva, observa-se um alinhamento entre o relato de G8 e as percepções de G6 quanto aos desafios na gestão de equipes com diferentes níveis de instrução. Isso evidencia a complexidade do papel de facilitador nas Relações Humanas, destacando que a eficácia da comunicação e o grau de compreensão variam de acordo com o nível educacional dos membros da equipe:

Quando eu falei de gestão de pessoas, por não ser a minha área de formação, eu acho que um dos grandes desafios é você gerir uma equipe. E eu consegui observar que quanto menor o grau de instrução da equipe, maior são os desafios que a gente tem que lidar. Então, se você considerar dentro da escola, aqueles que apresentam um grau de instrução menor, a gente tem um desafio maior com essa equipe. (G6)

Tal variação de instrução da equipe, requer que o gestor adapte sua abordagem, garantindo que as mensagens sejam transmitidas de forma clara e apropriada, para promover um ambiente de trabalho mais coeso e produtivo. Como resposta a essas demandas, Quinn et al. (2003) enfatizam que um dos principais fatores para o funcionamento eficaz de uma equipe é assegurar que cada integrante compreenda seu papel e como essa função se integra às atividades do grupo. Para isso, eles sugerem diversas técnicas voltadas para a consolidação e o desenvolvimento das equipes de trabalho, destacando que a condição emocional fundamental dentro de uma equipe não é a simpatia, mas sim a confiança. É primordial que os membros acreditem que todos os colegas estão igualmente comprometidos com a realização dos objetivos comuns, que compartilharão as informações de maneira apropriada e que estarão dispostos a resolver conflitos de forma profissional.

Por outro lado, o entrevistado G7 reflete sobre o impacto da sua postura emocional na maneira como motiva e inspira a equipe, alinhando-se à ênfase do modelo em promover um clima de colaboração e harmonia, o que é essencial para criar um ambiente de trabalho positivo:

(...) gerir pessoas depende de como que eu me porto diante delas, como que eu as levo ou não, como que eu as incentivo ou não, como que eu as inspiro ou não. E isso depende muito do meu estado de espírito. Depende muito de como é que as minhas emoções são ou não

expressadas, expressas, nesse caso. Eu acho que tem um fator, um impacto grande da inteligência emocional sobre como eu faço a gestão escolar em geral. (G7)

A análise do relato de G7 se alinha à teoria de Quinn et al. (2003), que destacam a relevância da autoconsciência para distinguir os gerentes bem sucedidos daqueles que fracassam. Os autores apontam que a eficácia de um gestor está diretamente ligada à sua capacidade de autogerenciamento e à compreensão de como suas emoções impactam suas interações com os outros. Nesse sentido, G7, ao reconhecer que seu estado emocional influencia diretamente a maneira como inspira, motiva e orienta sua equipe, demonstra uma compreensão prática dessa teoria, ao enfatizar que a forma como ele expressa ou controla suas emoções pode afetar o clima organizacional e a motivação dos colaboradores. Esse relato ilustrativo reforça a ideia de que gestores que desenvolvem essa competência são capazes de aprender com a experiência e valorizar o autodesenvolvimento e aprendizado contínuo, sendo autoconfiantes na gestão de relacionamentos.

Ainda no quadrante das Relações Humanas, Quinn et al. (2003) argumenta que, muitas vezes, os gerentes precisam lidar com temas delicados ou potencialmente ameaçadores, e aqueles que desenvolvem competências de comunicação eficazes são mais aptos a abordar essas questões de maneira clara e sem causar desconforto. Paralelamente, a Resolução Conjunta SEPLAG/SEE Nº 10.167/2020 também ressalta a relevância de os gestores escolares apresentarem habilidades interpessoais, como a comunicação eficaz, resolução de conflitos e trabalho em equipe, classificando-as como fundamentais para o exercício de suas funções. Por esse ângulo, a fala de G14 destaca como sua habilidade em filtrar e modular informações com base na urgência da situação contribui para a manutenção de um ambiente pacífico:

Nem tudo que vem deve ser passado diretamente ou de qualquer forma. Então eu sinto que a minha capacidade emocional é um filtro, muitas vezes. Eu filtro aquilo que tem que ser passado e a forma como é passado. Então, tudo com muita educação. Às vezes, quando o problema, quando a demanda é uma demanda mais imperativa, mais urgente... que vai causar um impacto negativo na equipe, eu vou aos poucos, vou soltando, sabe? (G14)

Saber o momento e a forma adequados para compartilhar informações com os subordinados exige uma compreensão complexa das dinâmicas interpessoais e das circunstâncias em que essas interações ocorrem. Essa habilidade destaca a importância de uma comunicação equilibrada, que não apenas facilita a troca de informações, como também fortalece os vínculos dentro da equipe, promovendo um clima de colaboração e respeito mútuo, onde as questões são abordadas com sensibilidade e assertividade. Além disso, é essencial que os

gerentes desenvolvam competências que lhes permitam expressar suas preocupações de maneira a incentivar os outros a ouvirem suas opiniões e sugestões (Quinn et al., 2003).

Então, eu acredito que um gestor que caminha no pátio, que conversa com os alunos, ele vai ter o respeito dos alunos, que ele vai entender a demanda do aluno, a necessidade do aluno. Então eu tenho uma posição aqui dentro da escola de estar em todos os setores. Então, eu estou no meio dos alunos. Às vezes, eu brinco com eles, jogo um *futmesa*, um pingue-pongue, um vôlei. Então, eu estou no meio deles. Estou no meio dos professores. Então, às vezes, eu vou para as salas dos professores, fico conversando, batendo papo. Então, isso aproxima, né? Isso aproxima. Você está ali, não é somente para delegar, para passar regras. E, sim, é comunicação o tempo todo. (G10)

Conforme argumenta Goleman (2001), gestores medianos tendem a ser pouco notados dentro da organização, enquanto os gestores mais eficazes costumam estar próximos de seus subordinados, dialogando e muitas vezes integrando-se ao grupo. Ao assumirem essa postura, favorecem o fluxo de informações, permitindo uma comunicação mais aberta e acessível entre gestor e equipe. Neste enquadramento, a atitude de G10 ao circular pela escola, interagir diretamente com os alunos e professores, e participar ativamente das atividades cotidianas, exemplifica a importância dada à criação de um ambiente de empatia, comunicação aberta e relacionamento próximo. Ao não se limitar apenas à função de delegar tarefas ou impor regras, mas sim de estabelecer um diálogo constante e acessível, o gestor demonstra habilidades de mentor e facilitador, alinhadas aos princípios de coesão e colaboração defendidos no quadrante das Relações Humanas.

De forma geral, os diretores entrevistados demonstram uma clara percepção da importância das relações humanas e da inteligência emocional na gestão escolar, embora apontem desafios relacionados à sua aplicação prática, especialmente em situações de conflito e pressão. Esses elementos reforçam a relevância do quadrante das Relações Humanas de Quinn et al. (2003), mas também mostram que a prática nem sempre é simples, exigindo uma constante adaptação e desenvolvimento das competências gerenciais.

5.2.2 Metas Racionais

Para dar início às discussões desta categoria, é importante destacar que o quadrante das Metas Racionais se concentra na necessidade de liderar com um foco claro em resultados, produtividade e eficiência. O modelo enfatiza a importância de explicitar metas, realizar uma análise racional das estratégias e tomar iniciativas que conduzam à concretização de objetivos

organizacionais mensuráveis. O papel do gestor, nesse contexto, é fundamentalmente orientado para o planejamento e a execução de ações que aumentem a produtividade e promovam uma gestão eficaz voltada para a obtenção de resultados claros e competitivos (Quinn et al., 2003).

De maneira geral, os relatos dos diretores analisados sob a perspectiva do quadrante das Metas Racionais, conforme o modelo de Quinn et al. (2003), destacam a centralidade das competências gerenciais orientadas para a eficiência e a produtividade, com um forte foco em delegação de tarefas, liderança e organização. Sob este enfoque, as falas de G11 e G12 ressaltam a importância de uma gestão estratégica, onde a delegação de responsabilidades para setores específicos é vista como um elemento essencial para a organização e a fluidez da dinâmica escolar:

Para falar a verdade, eu delego muitas funções. Então, a minha secretária é extremamente competente, as minhas vice-diretoras são extremamente competentes no que tange a elas, senão eu nem poderia estar conversando contigo aqui, porque a escola está pegando fogo. A minha ATB financeira, que faz as prestações de contas, é competentíssima. Então, graças a Deus, as minhas pedagogas, cuidam da parte pedagógica, são três pedagogas que eu não preciso me preocupar. Gerenciar também parte por delegações e você ter uma equipe boa e competente, porque senão o diretor surta. Senão ele não dá conta de todos os elementos. É impossível! (G11)

O liderar é tudo. Entendeu? Saber liderar, saber delegar a cada setor suas responsabilidades. Entendeu? Então, você sendo organizado, porque as demandas vêm a todo momento. Então, a demanda vem, você direciona. Eu direciono para a equipe, para cada setor. Então, essa organização que a gente tenta, que a gente tem, que a gente procura aperfeiçoar. A gente delega pra cada setor e o responsável por eles, aí as coisas fluem de maneira mais fácil. (G12)

Os relatos dos diretores (G11 e G12) revelam uma abordagem de gestão que está alinhada com os princípios do quadrante das Metas Racionais, conforme proposto por Quinn et al. (2003, p. 225), ao ressaltar que “organizar, esclarece *quem* se espera que realize cada tarefa e *como* tais atribuições devem ser divididas entre os membros da organização”. Ambos os gestores apresentam isto como prática comum em sua gestão e enfatizam a importância da delegação de responsabilidades e do papel central de uma equipe competente para garantir a eficiência e a produtividade das operações escolares.

O gestor G11 destaca que a capacidade de delegar é imprescindível para lidar com a complexidade das demandas diárias, confiando em membros específicos da equipe, como vice-diretores, secretárias e pedagogas, para manter a escola funcionando de forma eficiente.

Esse relato reflete uma gestão que não se limita à centralização das decisões, mas sim na organização racional das tarefas, assegurando que cada área seja gerida por profissionais capacitados.

De maneira semelhante, G12 reforça essa lógica ao afirmar que a liderança e a delegação eficaz são fundamentais para que as demandas sejam direcionadas adequadamente para cada setor. O gestor G12 coloca a organização como uma prática contínua de aperfeiçoamento, onde a estrutura bem definida de responsabilidades permite uma resposta ágil e coordenada às necessidades institucionais. Ambos os relatos convergem ao demonstrar que, no contexto das Metas Racionais, a eficiência da gestão escolar está atrelada à capacidade do gestor em direcionar a equipe para atingir metas e objetivos de maneira estruturada e orientada para resultados.

A análise desses relatos evidencia que, para os diretores, a delegação não é apenas uma estratégia de distribuição de tarefas, mas uma prática fundamental para sustentar a eficácia e evitar sobrecargas que poderiam comprometer tanto o desempenho individual quanto o organizacional. Essa perspectiva alinha-se diretamente ao papel do gestor como Diretor e Produtor, descrito por Quinn et al. (2003), onde o foco está em maximizar a produtividade e garantir que as operações ocorram de maneira fluida e sem interrupções.

Em contrapartida, a fala de G1 expõe a tensão existente entre a necessidade de uma gestão estruturada, orientada para resultados, e as limitações impostas tanto por fatores externos quanto por uma equipe que, em alguns casos, carece de comprometimento com os objetivos comuns:

A gente recebe as coisas tudo em cima da hora. Então, por mais que a gente tente planejar na escola ou promover um planejamento mais específico, mais certo para a nossa realidade, as demandas que vêm da superintendência, da secretaria e do governo federal, elas acabam atropelando o nosso planejamento, o que dificulta, às vezes, a nossa dinâmica escolar. E, para além disso, o que ainda dificulta mais é o envolvimento e engajamento da equipe. Então, talvez falta de responsabilidade e compromisso também, eu identifico em alguns servidores, no sentido de que a gente tem que cumprir um prazo e muitas vezes esse prazo não é cumprido, não necessariamente por falta de divulgação, ou de cobranças, ou de... É por falta, às vezes, de um envolvimento mesmo, um entendimento da importância do cumprimento desses prazos. (G1)

No contexto das Metas Racionais, a capacidade de planejamento e de gestão proativa é fundamental para garantir a eficiência e a produtividade da organização. No entanto, o relato revela que essas competências são comprometidas quando há uma falta de alinhamento entre

as diretrizes recebidas e as condições reais de execução dentro da escola. A interrupção constante do planejamento impacta diretamente a capacidade de atingir metas e objetivos, levando a uma gestão mais reativa do que proativa. Isso contrasta com os princípios do modelo de Quinn, que valoriza uma abordagem focada em resultados e no controle eficaz dos processos.

Além disso, G1 destaca uma problemática adicional relacionada ao envolvimento e engajamento da equipe, mencionando a falta de responsabilidade e compromisso de alguns servidores como um fator que agrava ainda mais as dificuldades de cumprir os prazos estabelecidos. Sob a ótica das Metas Racionais, a baixa adesão e a falta de compromisso com os prazos são barreiras significativas para a produtividade e a consecução dos objetivos institucionais. O modelo sugere que um gestor eficaz deve não apenas definir e comunicar claramente as metas, mas também motivar e engajar os membros da equipe para que compreendam a importância de cumprir as metas no tempo estipulado (Quinn et al., 2003).

Nesse viés, os autores salientam que o gestor precisa ter consciência de que é o responsável final pelo sucesso de qualquer atividade, projeto, tarefa ou processo sob sua gestão. Mesmo ao delegar responsabilidades, cabe a ele a decisão definitiva, assim como a função de realizar o monitoramento e supervisão adequados dos procedimentos. A prática de delegar tarefas combinada com uma fiscalização das atividades delegadas está alinhada com os princípios do controle, monitoramento contínuo e busca por resultados precisos, que são características centrais do quadrante das Metas Racionais em análise (Quinn et al., 2003). Sob esse olhar, o relato de G3 está em conformidade com a teoria, quando declara:

Então, ainda que eu tenha por hábito, ainda que eu delegue algumas coisas, eu fiscalizo o que eu delego. Porque não dá pra ficar olhando algumas coisas no detalhe, mas depois eu vou até a pessoa que eu deleguei e confirmo se foi feito da forma que foi orientada. (...) E também todas as orientações que vêm da Secretaria de Educação, vêm de cima para baixo e eu gosto de acompanhar de perto. Ainda que, por exemplo, seja uma orientação direcionada para o pedagógico, ou para a secretaria, ou para a administrativa, eu gosto de saber o que está acontecendo para acompanhar aquilo que tem prazo. (G3)

Nesse enquadramento, a ênfase está justamente na necessidade de controle e na verificação dos resultados, o que valida a atitude de G3 em supervisionar as atividades delegadas para assegurar que elas atendam aos padrões exigidos e aos prazos estipulados. Ao acompanhar de perto as orientações e verificar se as tarefas estão sendo executadas conforme planejado, o gestor demonstra uma preocupação com a qualidade e a precisão das atividades, confirmando os princípios de eficiência e produtividade descritos por Quinn et al. (2003).

Sob outro enfoque, a fala de G15 reforça a importância do trabalho colaborativo e da tomada de decisões com base no consenso da equipe, o que a princípio, parece estar mais alinhado com o quadrante das Relações Humanas do modelo de Quinn. No entanto, ao analisar mais profundamente, sob a perspectiva das Metas Racionais, é possível identificar elementos na fala que reforçam a lógica desse modelo, em alcançar resultados práticos e tomar decisões estratégicas que otimizem a gestão escolar:

Muitas das minhas decisões, muitas não, a maioria, 99%, eu levo pro grupo, juntamente com a vice-diretora, com os colegas, com ATB financeira, com as meninas da secretaria, porque dependendo da decisão que eu tomar, se eu tomar sozinha, eu acabo com a escola inteira. Então, eu gosto de botar todo mundo pra pensar, porque aí a gente decide uma forma melhor para a nossa instituição. Então, as minhas decisões, elas são bem assim, voltadas na equipe, mesmo porque tem coisa que eu vejo e você não vê, tem coisa que você vê e eu não vejo, né? E eu sempre falo, duas cabeças ou mais pensando, é melhor que uma. (G15)

A prática de G5 ao envolver a equipe — incluindo a vice-diretora, o ATB financeiro e os funcionários da secretaria — em suas decisões, reflete não apenas uma busca por maior qualidade nas ações tomadas, mas também uma valorização das diversas perspectivas e conhecimentos disponíveis na organização, buscando minimizar riscos e maximizar a qualidade dos direcionamentos. Essa abordagem de decisão coletiva está de acordo com os princípios das Metas Racionais, no qual Quinn et al. (2003) salientam que “o envolvimento dos indivíduos na definição das metas de equipes e unidades beneficia-se de sua capacidade de desenvolver estratégias de desempenho flexíveis, que eles possam controlar e que acreditem que vão funcionar” (p. 217).

Nesse contexto, a produtividade e a definição clara de objetivos são aspectos fundamentais, mas também é importante permitir que as pessoas da equipe participem ativamente das decisões que orientam o rumo a ser seguido. Por outro lado, existem situações em que os gestores precisam tomar a frente e fazer escolhas que considerem mais vantajosas para a organização, mesmo que isso implique em algum impacto negativo para determinadas áreas no curto prazo. No âmbito das Metas Racionais, a fala de G14 sobre a criação de comissões para suprir suas próprias limitações pessoais no cargo de direção escolar, ilustra uma estratégia de gestão orientada para estruturação da equipe por meio da departamentalização: Eu criei comissões dentro da escola. Então, por exemplo, eu tenho a comissão do afeto, que é uma comissão que, como eu sei que eu não tenho capacidade de reconhecer, de por exemplo, “ah, seu aniversário, meus parabéns!”, aquela coisa toda, eu não tenho isso, eu sou uma pessoa muito fria. Então, eu criei uma comissão de pessoas que gostam disso. Então, ela sempre

lembra do aniversário, prepara um bolo, prepara alguma coisa, para suprir esse meu buraco, entendeu? Então tem uma comissão que mexe com formatura, que eu não gosto de mexer com isso, então tem um pessoal que gosta de mexer, então eles fazem essa minha parte. Então eu criei comissões para tampar os meus buracos. (G14)

A prática de G14 demonstra a habilidade de identificar áreas de vulnerabilidade e atuar proativamente para criar mecanismos que garantam a continuidade e qualidade das operações, mesmo diante das próprias restrições do gestor. Essa abordagem reflete a departamentalização por função, mencionada por Quinn como responsável por aumentar a eficiência na medida em que reúne pessoas com conhecimentos similares para trabalharem juntas, incubidas de atribuições semelhantes.

A atuação de G14 evidencia uma habilidade estratégica em reconhecer áreas de vulnerabilidade e agir de forma proativa para desenvolver mecanismos que assegurem a continuidade e a qualidade das operações, mesmo frente às limitações pessoais do gestor. Essa abordagem está alinhada ao conceito de departamentalização por função, descrito por Quinn (2003), que visa aumentar a eficiência ao agrupar indivíduos com conhecimentos e habilidades semelhantes, atribuindo-lhes responsabilidades congruentes. Ao organizar equipes com funções específicas, G14 otimiza o uso dos recursos disponíveis e promove um ambiente de trabalho mais coeso e orientado para resultados, reforçando a lógica das Metas Racionais.

Sob outro enfoque, G13 e G6 mencionam a pressão constante por resultados e prazos, um desafio comum para gestores que operam dentro do quadrante das Metas Racionais. A necessidade de equilibrar a qualidade das entregas com a urgência imposta pelas demandas institucionais e instâncias superiores revela a complexidade de se manter eficiente e produtivo em um ambiente de alta cobrança:

A cobrança é muito grande. Por eficiência, por tempo, por prazo e tudo. Então os desafios são fazer bem feito dentro de um prazo que não é o que a gente acha necessário pra fazer. Tem que entregar em menos prazo, tem que entregar com algumas especificações que não seriam importantes do nosso ponto de vista e é extremamente importante para a Secretaria de Educação. Então, isso são desafios difíceis de superar, até hoje eu não aprendi a fazê-los. É lidar com isso, entregar o melhor que se pode dentro do que não é o que você faria se pudesse escolher o caminho todo de início ao fim. (G13)

No dia-a-dia escolar, a gente tá sempre sob pressão. O tempo inteiro você está sendo pressionado por um prazo, por uma meta, igual nós colocamos, por um programa que às vezes extrapola as competências da escola, mas ele é cobrado aqui na ponta. (...) O alto volume de

demanda no ambiente escolar e com prazos e metas, é sempre muito... Os prazos muito curtos e as metas a serem atingidas, muitas vezes elásticas. Existe uma pressão muito grande, né? No trabalho de gestão escolar (...) (G6)

Os relatos de G13 e G6 apresentam uma convergência clara em relação aos desafios enfrentados na gestão escolar, especialmente no que diz respeito à pressão por eficiência, cumprimento de prazos e metas estabelecidas pelas instâncias superiores, como a Secretaria de Educação. Ambos os relatos refletem uma conexão direta com o quadrante das Metas Racionais do modelo de Quinn et al. (2003), que enfatiza a necessidade de foco em resultados, produtividade e controle das operações, características fundamentais de uma gestão orientada para objetivos claros e mensuráveis.

O entrevistado G13 destaca as dificuldades em cumprir prazos apertados e entregar resultados que atendam às exigências com especificações que, do ponto de vista do gestor, nem sempre parecem essenciais. Esse sentimento de frustração e a admissão de que "até hoje eu não aprendi a fazê-los" revela uma tensão entre os princípios do modelo das Metas Racionais e a realidade prática da gestão escolar. A teoria de Quinn valoriza a eficiência e a capacidade de adaptação às demandas externas, porém G13 evidencia uma lacuna entre as expectativas de produtividade impostas e os recursos ou condições reais para atingir esses objetivos. Essa divergência sugere que, embora a orientação para resultados seja um ideal teórico, sua aplicação prática enfrenta obstáculos significativos quando os prazos e metas são definidos de maneira que os gestores consideram inviáveis.

De forma similar, G6 menciona a constante pressão para atingir metas e prazos que, muitas vezes, excedem as capacidades e competências da escola. Esse relato reforça a ideia de que, embora a teoria das Metas Racionais proponha um foco na eficácia e no cumprimento de objetivos bem definidos, a realidade prática do ambiente escolar muitas vezes impõe desafios que dificultam a plena implementação desses princípios. G6 descreve uma carga de trabalho intensa e a necessidade de lidar com programas que extrapolam a competência da escola, o que cria um conflito entre o ideal teórico de produtividade e as limitações estruturais e operacionais da instituição.

Ambos os relatos evidenciam uma conexão com o quadrante das Metas Racionais ao reconhecer a importância de eficiência e controle, mas também destacam uma divergência prática ao revelar que as condições impostas pelos prazos e metas frequentemente ultrapassam o que é considerado razoável e atingível pelos gestores. Essa desconexão entre as expectativas teóricas e as realidades do cotidiano escolar sugere a necessidade de uma

abordagem mais flexível e adaptativa por parte das instâncias superiores, que considere os recursos disponíveis e as capacidades institucionais, equilibrando as demandas de eficiência com a viabilidade prática das metas impostas.

Se eu tivesse um chefe, seria fácil, só que cada subsecretaria que tá lá dentro acha que é chefe da escola. Aí o que que eles fazem? Se tem uma pasta, eles mandam um documento pra ontem pra escola assinar. Se tem 20 setores, todos os setores mandam com demanda urgente. E assim, é questão de 10 dias, 15 dias, e a escola é viva. A escola é viva. (...) Mas como os pais e os alunos são prioridades, sendo que eu tenho que responder às demandas a todo instante de diversos setores da Secretaria de Educação, eu tenho que estar de olho em busca ativa, evasão escolar, alunos com médias perdidas, prestação de contas, controle de merenda. (G11) O relato do G11 revela uma sobrecarga significativa de demandas impostas à gestão escolar, criando um cenário de desafios que se alinham, mas também expõem limitações ao quadrante das Metas Racionais de Quinn et al. (2003). A fala do G11 destaca uma desconexão entre as múltiplas exigências de diferentes setores da Secretaria de Educação e a capacidade da escola de responder focada em todas elas, sem comprometer suas prioridades internas, como o atendimento aos pais e alunos. A propósito, observa-se uma violação de princípios que, segundo Quinn et al. (2003), são fundamentais para o funcionamento das organizações: o 'princípio da unidade de comando', que assegura aos gestores exatamente de quem receberão suas tarefas, evitando conflitos de atribuições; e o 'princípio escalar', que ressalta a importância de uma cadeia hierárquica clara, ligando cada funcionário aos níveis superiores de autoridade, até a alta gestão.

Além disso, G11 menciona a dificuldade de equilibrar as demandas burocráticas com as necessidades cotidianas de uma escola “viva”, refletindo os desafios de manter a eficiência e o foco em resultados quando as exigências externas são desordenadas e conflitantes. Nesse sentido, o gestor expõe uma crítica implícita à aplicação das Metas Racionais no contexto escolar, indicando que a multiplicidade de demandas externas, sem uma cooperação centralizada, compromete a eficiência da gestão e impedindo-o de focar nos resultados que realmente são importantes para uma comunidade escolar.

Em linhas gerais, a análise dos relatos dos gestores entrevistados evidenciou a complexidade de implementação, na prática, dos princípios do quadrante das Metas Racionais de Quinn et al. (2003). Embora a ênfase na eficiência, produtividade e controle das operações seja central para a gestão escolar, os diretores enfrentam obstáculos consideráveis, como a pressão constante por prazos apertados e metas muitas vezes inviáveis. Dessa forma, identifica-se a necessidade de um alinhamento mais próximo entre a teoria e a prática, de modo que as metas

possam ser alcançadas de forma eficiente, mas sem comprometer o bem-estar e a sustentabilidade da gestão.

5.2.3 Processos Internos

Na teoria das Competências Gerenciais, o quadrante de Processos Internos foca no controle e na estabilidade organizacional a partir de uma perspectiva voltada para o ambiente interno. Ele está ancorado na teoria burocrática e busca padronização e qualidade nos processos, enfatizando a análise crítica, monitoramento e controle de todas as situações dentro da organização. Esse quadrante requer do gestor habilidades de controle interno, capacidade de gerenciar a execução de tarefas e assegurar que os procedimentos internos sejam seguidos adequadamente (Quinn et al. 2003).

Ao analisar os relatos dos diretores entrevistados, foi possível explorar como essas competências relacionadas ao controle e à gestão de processos se manifestam nas práticas diárias de gestão, evidenciando os desafios e as oportunidades de melhoria no gerenciamento de atividades internas. De modo geral, os relatos dos diretores escolares revelaram que a gestão financeira é uma das áreas que demandam maior atenção e controle no cotidiano escolar (G1, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G10, G14, G15, G17, G18). Conforme verbalizações, a preocupação com questões financeiras, como a prestação de contas e o uso adequado dos recursos, é uma constante, pois erros nessa área podem gerar consequências diretas para os gestores, desde penalidades administrativas até impactos em seu CPF pessoal.

Esse cenário corrobora as ideias presentes no quadrante dos Processos Internos de Quinn et al. (2003, p. 163), que sinaliza “quatro recursos primários que precisam ser monitorados: tempo, dinheiro, pessoas e materiais”, enfatizando a necessidade do gestor fiscalizar o emprego correto dos recursos, a comparação entre essa realidade e as estimativas e, onde necessário, a definição dos ajustes a serem feitos a fim de sanar eventuais discrepâncias.

O principal são as questões financeiras, que é o que inclusive é passível e imediato de exoneração e que realmente impacta muito fortemente no funcionamento da escola. Então se eu erro, por exemplo, uma questão da alimentação, eu estou, de repente, dizendo que os meus alunos vão passar a não ter merenda. E o que vai impactar até no aprendizado, uma vez que os meus dependem dessa alimentação. Então, o que exige mais o meu monitoramento, assim, muito mais próximo, e eu tento delegar até menos, é a questão do financeiro. (G1)

Mas o maior desafio que me coloca muito próximo de acompanhar é a questão financeira e fiscal da escola, até porque o cargo vincula o CPF do servidor à função e pode ter alguma

restrição que reverbere até no meu cadastro de pessoa física, então eu fico muito preocupado com isso. E também todas as orientações que vêm da Secretaria de Educação, vêm de cima para baixo e eu gosto de acompanhar de perto. Ainda que, por exemplo, seja uma orientação direcionada para o pedagógico, ou para a secretaria, ou para a administrativa, eu gosto de saber o que está acontecendo para acompanhar aquilo que tem prazo, normalmente o que tem prazo. (G3)

Esses relatos demonstram uma forte consonância com a necessidade de controle rigoroso dos aspectos financeiros e administrativos, evidenciando as responsabilidades que recaem sobre eles, pois além de evitar sanções legais, permite que a escola cumpra suas obrigações operacionais e pedagógicas, o que acaba demandando uma supervisão mais próxima por parte dos diretores. No caso de G1, a preocupação com as questões financeiras — especialmente aquelas que impactam diretamente o funcionamento essencial da escola, como a alimentação dos alunos — reflete o foco em assegurar a execução eficiente de processos internos e evitar erros que possam prejudicar a operação e o desempenho da escola. O monitoramento constante dessas áreas, com a tentativa de delegação mínima, destaca a necessidade de controle e supervisão próximos, características centrais deste quadrante.

O entrevistado G3 reforça essa visão, enfatizando que a gestão financeira está diretamente ligada à integridade do gestor, visto que erros podem implicar em restrições fiscais pessoais, além de comprometer a execução de prazos e orientações provenientes da Secretaria de Educação. Isso reflete o aspecto de controle contínuo defendido no quadrante dos Processos Internos, onde o gerenciamento detalhado e o acompanhamento de procedimentos são centrais para evitar penalidades e garantir que todas as operações estejam em conformidade com as normas vigentes.

Por outro lado, G5 e G8 refletem sobre a necessidade de conciliar o foco entre demandas pedagógicas e financeiras, evidenciando os desafios de gerenciar os processos que compõem o ambiente escolar:

Então, era o pedagógico que tinha que ser a minha prioridade. Mas, se o financeiro sai do meu bolso, eu tenho que apelar pra ele. Mas aí a gente tenta, né? Igual quando a gente faz o malabarismo, né? A gente joga o pedagógico pra cima e vai fazendo a prestação de conta. Na hora que a bolinha do pedagógico tá descendo, aí o que você vai fazer? A busca ativa. Gente, a busca ativa, como é que tá? Gente, o acompanhamento dos alunos. Gente, as ausências, como é que tá? E aí joga a bolinha da disciplina pra cima e aí... Porque o diretor, ele tem que fazer tudo. Ele tem que fazer tudo. (G5)

No relato de G5, a busca pelo equilíbrio entre as demandas pedagógicas e administrativas

— como o "malabarismo" mencionado — revela a sobrecarga de responsabilidades gerenciais, que exigem uma constante alternância entre áreas prioritárias. Essa situação reflete o desafio de operar dentro de estruturas rígidas, conforme delineado pelo quadrante de Processos Internos, onde o foco no cumprimento de normas e prazos, especialmente relacionados ao controle financeiro, acaba muitas vezes por tomar a dianteira em detrimento de outras áreas, como o pedagógico. O que é corroborado pelo próximo relato ilustrativo:

Olha, o primeiro mesmo, que eu acho que eu tenho que estar de cima, é a parte do financeiro, né? É a merenda pra saber se tá tudo ok, é um controle de estoque, é saber se a mercadoria chegou, é o material de limpeza que tá faltando, que eu tenho que dar conta daquilo... É a papelaria, é a manutenção de máquinas, tudo gira em torno da gente, a gente tem que tá por dentro daquilo ali. E um outro aspecto também que eu tenho que estar muito à frente é o pedagógico. São essas avaliações externas, porque O IDEB, ele tem que subir. A nota da escola, ela tem que subir. Então, isso também é um compromisso que eu tenho que ter diariamente. Olhar se um diário tá fechado. É olhar uma busca ativa...(G8)

A fala de G8 reforça destaca a necessidade de monitoramento contínuo de aspectos administrativos e operacionais, como a gestão financeira, controle de estoque e manutenção de recursos, que são fundamentais para assegurar o bom andamento das atividades cotidianas da escola. Além disso, G8 também enfatiza a importância do acompanhamento do desempenho pedagógico, destacando a necessidade de estar à frente de processos como a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o fechamento de diários. Esse aspecto pedagógico, embora esteja relacionado a resultados, requer um controle rigoroso sobre os processos que impactam diretamente a avaliação externa da escola. Nesse contexto, o gestor adota uma postura de controle para assegurar que todos os procedimentos estejam sendo seguidos corretamente, o que inclui a gestão de prazos, a busca ativa de alunos e a supervisão das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, os relatos de G5 e G8 exemplificam como o quadrante dos Processos Internos exige dos gestores escolares uma atenção constante aos detalhes, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, garantindo que todos os recursos estejam adequadamente organizados e que as metas estabelecidas – como o aumento do IDEB – sejam cumpridas, o que salienta a importância de uma gestão focada em controle, estabilidade e conformidade com os processos institucionais.

Quinn et al. (2003) abordam o desafio de identificar processos e mecanismos que estejam em consonância com um ambiente organizacional complexo e dinâmico, destacando a necessidade de criar estruturas contingenciais que atendam às demandas diárias e,

simultaneamente, transcendam um modelo organizacional tradicional. Assim, nos contextos mencionados por G5 e G8, gerenciar essa diversidade de atribuições da gestão escolar demanda habilidades de adaptação e flexibilidade para conciliar as diferentes necessidades dentro dessa dinâmica.

Além disso, a obrigatoriedade de cumprir pontualmente a legislação e os prazos impostos pela Secretaria de Educação é entendida por alguns diretores como uma limitação na flexibilidade de suas ações frente às demandas do ambiente escolar. Gestores entrevistados (G1, G2, G3, G5, G7, G8, G11, G13, G16) relataram que, embora queiram ser mais flexíveis e compreensivos, são obrigados a seguir as normas de forma rígida, para evitar possíveis implicações legais. Nesse sentido, Quinn et al. (2003) destacam que o sucesso gerencial depende da capacidade de balancear rigidez e flexibilidade, permitindo que o gestor atue com equilíbrio entre as exigências normativas e as demandas diárias da gestão escolar.

A gestão escolar é pautada em uma legislação, então todo o procedimento que é desenvolvido nas escolas, são baseados nas leis que estão vigentes. Então, acaba que muitos desses processos não têm muita flexibilidade. Eles são muito engessados, mas ainda assim a gente consegue utilizar ferramentas de gestão, inovar o nosso processo de desempenho da nossa atividade e os procedimentos. Nós temos mais um acompanhamento desses procedimentos do que de fato um controle. Nós organizamos esses procedimentos e acompanhamos para que eles possam alcançar êxito. (G6)

Legislação é “cumpra-se”, né? Então, eu acho que algumas pessoas na minha equipe, ou várias me veem muito como legalista, por jogar dentro dessas linhas. Eu prezo por isso, porque eu acho que isso nos dá segurança de agir como deve ser. Agora, o que é discricionário, aí a gente pode fazer o equilíbrio ali (...) Porque a gente ouve as demandas, mas te falar que é fácil equilibrar isso, não é. Por quê? Você não pode ser flexível em tudo. Existe parâmetro pra quase tudo. Então, você tem que ser flexível dentro do parâmetro. E isso é difícil. (G7)

Os relatos de G6 e G7 evidenciam uma tensão constante entre a necessidade de cumprimento das normativas e a tentativa de introduzir flexibilidade e inovação na gestão escolar. A fala de G6 enfatiza a rigidez dos processos impostos pelas legislações, ressaltando que, embora haja pouca margem para adaptação, é possível buscar maneiras de melhorar o desempenho através de ferramentas de gestão, o que reflete o desafio abordado por Quinn, que destaca a necessidade de equilibrar a manutenção da ordem e da estabilidade com a busca por eficiência e melhoria contínua.

Por sua vez, G7 reforça essa visão ao reconhecer que, embora existam parâmetros rígidos a serem seguidos, a gestão exige uma capacidade de adaptação dentro desses limites. A ênfase no "legalismo" e na segurança proporcionada pelo cumprimento das normas aponta para a importância do controle e da efetividade desse quadrante, mas também para as dificuldades de adaptar-se a contextos variáveis, o que exige discernimento para identificar onde a flexibilidade pode ser aplicada. O que fica notório no seguinte relato ilustrativo:

A flexibilização ela quase não tem, né? A gente quase não tem essa abertura, porque, igual eu te falei, questão de prazos, tudo é determinado, tudo é pra... É pra agora. Então assim, a flexibilização é mais pra você sentar e traçar com os colegas que conseguem abraçar a causa. (G16)

Mesmo dentro de um ambiente regulamentado e com pouca margem para mudanças, G16 menciona a necessidade de colaboração com colegas que estejam comprometidos com as metas estabelecidas. Assim, a fala de G16 complementa a discussão ao mostrar que, no contexto escolar, o desafio não é apenas seguir as normas, mas também encontrar meios de realizar as demandas de forma colaborativa, mesmo quando as condições de flexibilidade são limitadas.

Essa abordagem demonstra como, mesmo dentro de uma estrutura rígida, os gestores podem buscar formas de mobilizar recursos e trabalhar em equipe para encontrar soluções dentro dos limites estabelecidos, alinhando-se à visão de Quinn sobre a importância de adaptar os processos internos ao contexto operacional da organização. Embora a delegação de determinadas tarefas seja fundamental, a responsabilidade e a autoridade final sobre a realização dessas funções permanecem sob a alçada do gestor (Quinn et al., 2003). O que é ilustrado no seguinte relato de forma consciente:

(...) geralmente, tudo que eu proponho, eu proponho como sugestão. Eu acho que deve ser assim. Mas às vezes tem coisa que não tem como a gente ficar pegando muita opinião. Tem que ser assim. E aí, eu não tenho dificuldade pra falar, "Gente, olha, chegou pra mim assim e vai ter que ser assim". Eu não tenho essa dificuldade, não. (G18)

Embora o gestor G18 valorize a consulta e a sugestão de ideias, reconhece que certas situações demandam decisões unilaterais, sem a possibilidade de prolongar discussões ou buscar consenso. Essa postura está alinhada aos princípios do quadrante das Metas Racionais, segundo o modelo de Quinn et al. (2003), que enfatiza a necessidade de um gestor agir de forma direta e assertiva para garantir que os objetivos sejam alcançados de maneira eficiente.

G13 exemplifica as dinâmicas internas pertinentes ao *Módulo II*¹, que, apesar das exigências formais e do cumprimento rigoroso de tarefas, as atividades sejam realizadas de maneira equilibrada, garantindo que os processos possam ser divididos e compartilhados entre a equipe:

O equilíbrio emocional tem que estar o tempo todo presente, a flexibilização de compromissos também tem que ter, desde que a gente não perca o essencial. Não se pode confundir e dizer assim: “é prazeroso fazer tais coisas, vamos fazer isso ao invés da reunião”, ou “vamos ocupar 90% disso e 10% de reunião”. A gente tem que ter claro quais são as nossas atribuições e como elas impactam na vida das pessoas, especialmente para os estudantes, mas tentar equilibrar para aquilo ficar leve, divisível, para que outras pessoas nos ajudem a fazer e gerar esse impacto. (G13)

Essa visão se alinha ao que é proposto por Quinn no quadrante dos Processos Internos, ao enfatizar a importância de manter um ambiente organizacional onde a disciplina e o cumprimento de normas convivam com a necessidade de adaptação. A teoria reconhece que, em ambientes complexos como as escolas, os gestores devem encontrar formas de gerenciar a tensão entre a necessidade de controle e a flexibilidade adaptativa.

G13 aponta que o equilíbrio emocional é fundamental nesse processo, pois, ao manter a calma e a clareza nas decisões, o diretor escolar consegue lidar melhor com as demandas diárias e os imprevistos, sem comprometer os objetivos essenciais da instituição. Assim, a busca por um ambiente "leve" e "divisível" mencionada no relato sugere uma tentativa de criar um espaço onde as demandas rígidas possam ser gerenciadas de maneira a promover um trabalho coletivo. Por conseguinte, G13 ilustra uma abordagem de liderança centrada no equilíbrio entre confiança e monitoramento:

Confiar e acompanhar é algo que demanda uma presença grande. Às vezes algum ato administrativo um pouco mais enérgico e que não tem jeito, desgasta um pouco as relações.(...) São muito poucas as ações de correções e as ações que, por serem de correções, geram desgastes. E são muitas ações diárias de apoio, de elogio, de acompanhamento, de ver que dá certo e de estar muito perto. (G13)

A fala sugere que, apesar da confiança estabelecida entre o gestor e a equipe, é necessário um monitoramento contínuo para assegurar que o desempenho se mantenha alinhado aos padrões

¹ As Reuniões Pedagógicas, também chamadas de reuniões de Módulo II, de caráter coletivo, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

organizacionais, refletindo a lógica do quadrante em análise, onde o gestor assume um papel de monitor e coordenador, supervisionando o cumprimento das atividades enquanto garante a manutenção de um ambiente estável e controlado. O relato de G13 também destaca o impacto que ações de correção enérgicas podem ter nas relações interpessoais, causando desgaste entre o gestor e seus subordinados. No entanto, ele ressalta que a maior parte das interações envolve apoio, elogios e acompanhamento próximo, que são fundamentais para manter a motivação da equipe dentro desse contexto de vigilância.

Dentro do quadrante dos Processos Internos, a motivação não é impulsionada apenas por recompensas externas, mas também por um sistema de apoio contínuo e reconhecimento do trabalho bem feito. “Se os funcionários se sentirem bem a respeito do trabalho que realizam, não só não precisarão de uma supervisão atenta como vão autogerenciar-se” (p. 172). Ao elogiar e acompanhar de perto o progresso da equipe, G13 promove um clima de confiança, que contrabalança as ações corretivas necessárias para manter o controle organizacional. Essa dinâmica reforça o papel central da supervisão na manutenção da motivação e da eficiência dentro de uma estrutura orientada para o controle e a estabilidade.

Em suma, a análise da categoria dos Processos Internos evidencia a importância do gerenciamento multifuncional e do controle interno, o que sobressai no contexto escolar, onde a atenção aos aspectos financeiros e administrativos é fundamental para garantir a estabilidade e a eficiência das operações. Os relatos dos gestores entrevistados reforçam a necessidade de manter um equilíbrio entre a aplicação rígida de normas e a tentativa de introduzir flexibilidade nas ações, conforme destacado por Quinn et al. (2003). A prática cotidiana dos diretores valida o acompanhamento próximo e a supervisão contínua como ações relevantes para assegurar o cumprimento das metas e a eficiência dos processos internos, sem perder de vista a importância de manter um ambiente colaborativo. Além disso, a busca pelo equilíbrio entre controle e flexibilidade é um reflexo direto dos desafios enfrentados na gestão escolar, onde a adaptação a contextos complexos e dinâmicos precisa coexistir com a observância das legislações vigentes. Paralelamente, os relatos revelam que, embora a rigidez imposta pelas regulamentações seja um fator limitante, os gestores têm demonstrado a capacidade de criar estratégias para otimizar os processos internos e, ao mesmo tempo, atender às demandas do ambiente escolar, garantindo assim a continuidade e a qualidade das atividades pedagógicas e administrativas.

5.2.4 Sistemas Abertos

Dando continuidade às discussões, é interessante recapitular que o quadrante dos Sistemas Abertos enfatiza a flexibilidade, a inovação e a capacidade de adaptação às mudanças do ambiente externo. Este modelo, conforme proposto por Quinn et al. (2003), valoriza a abertura a novas ideias, a novas maneiras de pensar e reagir aos desafios do papel gerencial, explorando as oportunidades e a promoção de práticas inovadoras que contribuam para o crescimento e a competitividade das organizações. Neste contexto, o gestor assume os papéis de negociador e inovador, atuando como facilitador de mudanças, estimulando a criatividade e a capacidade de adaptação para que a organização responda eficazmente às dinâmicas do ambiente.

De maneira geral, os relatos apresentados pelos entrevistados evidenciam a prática de uma gestão alinhada a esse quadrante, refletindo a diversidade de desafios e aprendizados, destacando-se principalmente as competências relacionadas aos novos aprendizados e novas maneiras de pensar e reagir na função gerencial escolar. Majoritariamente, elas refletem a necessidade de flexibilização e adaptação às normas e regulamentos para fomentar inovações, mesmo que isso implique enfrentamentos internos e a adaptação de práticas estabelecidas para atender às necessidades específicas da realidade escolar. A postura de diálogo constante e de valorização das características individuais de cada membro da equipe, evidenciada nos relatos, reforça a ideia de uma gestão que busca construir um ambiente de apoio mútuo e desenvolvimento, conciliando os interesses da comunidade escolar com as diretrizes governamentais.

A busca por equilibrar a satisfação das necessidades dos outros com a obtenção dos recursos necessários para cumprir as demandas organizacionais, exige do gestor a competência de negociação de acordos e compromissos, salientada por Quinn (2003). No contexto escolar, os diretores enfrentam uma pressão constante que vem tanto dos superiores, em uma dinâmica vertical, quanto dos subordinados, que frequentemente apresentam resistência. Esse cenário exige que eles busquem, a todo custo, um equilíbrio entre as exigências governamentais e as necessidades da comunidade escolar. O entrevistado G7, por exemplo, menciona a necessidade de mediar entre o papel de "agente do governo" e de "representante da comunidade":

Olha, eu tive que aprender que eu não defino as coisas sozinho. E que o fato de eu não definir as coisas sozinho implica que eu sempre vou precisar discutir, dialogar, mediar pra atingir uma definição.(...) Então, eu acho que você aprende a duras penas, que você representa interesses. (...) Olha que paradoxo, porque ao mesmo tempo que você é o agente do governo

que vai fazer o cumprimento de todas as diretrizes que aquele governo em específico tá demandando e tal, você também representa a sua comunidade, você é indicado pela comunidade, (...) Então, há também um depósito de confiança daquela comunidade, mas você, ao mesmo tempo, tem que equilibrar também isso: o “cumpra-se” do governo com os interesses da comunidade local. (G7)

A fala de G7 reflete a necessidade constante de mediação e diálogo no processo de tomada de decisões, o que é uma característica central da competência de negociação de compromissos. No contexto dos Sistemas Abertos, o gestor escolar precisa lidar com as demandas institucionais impostas pelo governo, ao mesmo tempo em que atende às necessidades e expectativas da comunidade escolar, um papel que exige habilidade para lidar com múltiplas partes interessadas. Essa dualidade reforça a ideia de que a gestão escolar não é um processo isolado, mas um exercício contínuo de negociação, onde o gestor precisa equilibrar as diretrizes formais com a realidade local; o que demanda entender e reconhecer os diferentes interesses em jogo e buscar um equilíbrio que atenda a esses interesses de forma justa e colaborativa.

Conforme destacado por Quinn et al. (2003), o conceito de "crédito social" em uma organização depende da percepção de acolhimento, cooperação e competência por parte dos gerentes a seus subordinados. Sob esta ótica, para que um gestor alcance o equilíbrio entre atender as expectativas da comunidade escolar e seguir as diretrizes estabelecidas, é fundamental que ele demonstre empatia, saiba ouvir e tenha habilidade para construir consensos, possibilitando uma atuação que seja, ao mesmo tempo, técnica e relacional.

Se uma coisa eu tive que aprender é isso: que as minhas próprias perspectivas nem sempre são válidas para serem aplicadas na direção escolar, porque eu preciso ouvir muitas vozes e preciso dar conta de respondê-las. E o governo é uma coisa que é compulsória, eu não tenho como me descolar, porque a autonomia que se diz autonomia da escola é autonomia relativa, (...) não há uma negociação com o governo do que eu vou cumprir ou não. Há um convencimento da minha comunidade do que deve ser cumprido a partir da diretriz governamental. (G7)

Avançando nessa discussão, G7 revela a complexidade da negociação de acordos dentro do contexto escolar, destacando a necessidade de equilibrar a autonomia institucional com as exigências governamentais. Ao afirmar que suas próprias perspectivas nem sempre são suficientes para orientar a gestão da escola, o diretor reconhece a importância de ouvir e integrar múltiplas vozes. Quinn et al. (2003) apontam o papel vital do diálogo, reforçando a

necessidade de criar condições adequadas para que ele ocorra incluindo um objetivo compartilhado, respeito mútuo e um entendimento comum entre as partes. Os autores indicam que, quando há discordâncias entre indivíduos ou grupos, as controvérsias geralmente envolvem os meios ou as estratégias adotadas, e não as finalidades básicas.

As declarações de G7 evidenciam o esforço da mediação quando declara que "não há uma negociação com o governo do que eu vou cumprir ou não" paralelamente, destacando seu papel de "convencimento da comunidade", comprovam a demanda de equilíbrio entre a autoridade formal e a capacidade de influenciar por meio do diálogo, o que está relacionado às competências de apresentação de ideias e à construção de uma base de poder, dentro do quadrante dos Sistemas Abertos. O gestor precisa ser capaz de comunicar as diretrizes governamentais de forma a obter a aceitação da comunidade escolar, utilizando habilidades de persuasão e argumentação.

Segundo Freitas e Odélius (2018), a gestão eficaz em contextos de complexidade requer a capacidade de articular objetivos e influenciar o entendimento dos outros, especialmente quando há múltiplas expectativas a serem conciliadas. Nessa perspectiva, sob a ótica da competência de apresentação de ideias, a análise dos relatos permite identificar um conjunto de habilidades relacionadas à forma como os gestores escolares enfrentam situações complexas, buscando uma comunicação eficaz e a proposição de soluções inovadoras, mesmo diante de limitações impostas pelas normas.

E aí, infelizmente, para que a gente possa inovar em muitos campos, eu tenho que peitar ou simplesmente fazer vista grossa para algumas situações que talvez não seriam autorizadas. O que para mim também é ruim, impacta também no meu trabalho, de certa forma. Então, a gente vê isso acontecer com as outras escolas também. Para a gente obter determinadas inovações, ideias novas, ou para ter o apoio ou apoiar, muitas vezes a gente tem que fingir que não está vendo algumas outras coisas. Eu tento, dentro das resoluções, flexibilizar. É o meu embate, e eu converso muito na Superintendência, é o meu grande embate, é combate mesmo, é a briga com eles. É porque eles pegam a resolução e é tudo muito a “ferro e fogo”.(...) mas eu entendo que, mesmo dentro de uma legislação, existe uma flexibilização exatamente para que você possa adaptar à sua realidade. (G1)

A coisa mais importante que eu aprendi é lidar com pessoas. (...) Há situações de conflito em que a gente precisa dosar muito bem a nossa fala, tem hora que tem que falar duro e tem hora que a gente tem que falar mansinho pra pessoa se sentir acolhida. Então eu aprendi muito isso, a lidar com pessoas e identificar essas pessoas. (G14)

E enquanto gestor, você tem que saber que você tem que ter esse equilíbrio. Você tem que saber se posicionar e utilizar a fala. E eu aprendi. Eu fui aprendendo, sabe? A fazer isso... Porque tem horas que você não pode usar determinadas situações, você não pode usar o que você pensa, o que você acha, não. Mesmo porque você está à frente de uma equipe. (G15)

No relato de G1, o gestor menciona que, para implementar novas ideias e obter apoio, precisa, por vezes, adotar uma postura de "fazer vista grossa" ou lidar com as normativas de forma flexível. Essa necessidade de transitar entre a aplicação rigorosa das diretrizes e a adaptação às especificidades da realidade escolar reflete a capacidade de apresentar ideias de maneira que possam ser aceitas e implementadas dentro do contexto institucional. A fala de G1 também aponta para as habilidades de mediação e negociação, na tentativa de convencer a Superintendência sobre a importância de flexibilizar a aplicação das resoluções, o que reforça o entendimento de que a apresentação de novas ideias requer não apenas a proposição de soluções, mas também uma articulação estratégica para viabilizá-las em contextos onde há rigidez normativa (Quinn et al., 2003).

Por outro lado, G14 e G15 compartilham pontos de vista que enfatizam a comunicação adaptativa e a habilidade de se expressar de forma consciente conforme as circunstâncias. G14 ressalta a importância de "dosar muito bem a fala" em situações de conflito, demonstrando a habilidade de ajustar a abordagem de comunicação conforme o perfil de quem está sendo ouvido. Conforme Quinn (2003, p. 307), esse ajuste é vital, possibilitando ao gerente distinguir as pessoas do problema, poupando ambas partes de uma "reação em cadeia em que a raiva de um alimenta a do outro". A capacidade de apresentação das ideias, sabendo "falar duro" ou "falar mansinho", de acordo com o momento e a pessoa, evidencia uma inteligência emocional aplicada à comunicação, necessária para a construção de um ambiente onde as ideias possam ser compartilhadas e respeitadas sem acusações, sendo primordial para a aceitação das propostas e sugestões no ambiente escolar (Goleman, 2018). Por sua vez, G15 sublinha a importância de saber se posicionar e utilizar a fala de forma ponderada, destacando o processo de aprendizado ao longo da prática de gestão, o que sugere um amadurecimento na capacidade de discernir quando expressar opiniões pessoais e quando priorizar a visão institucional, especialmente ao liderar uma equipe. A habilidade de apresentação de ideias, nesse contexto, não é apenas sobre o conteúdo do que é dito, mas sobre o momento e a forma como a mensagem é transmitida, garantindo que a gestão seja percebida como equilibrada e capaz de inspirar a equipe, o que é considerado relevante no quadrante dos Sistemas Abertos.

No contexto organizacional, o poder pode ser compreendido como a habilidade de direcionar a utilização de recursos e energias disponíveis em prol de objetivos específicos. Quando aplicado a grupos ou equipes, o poder se manifesta na capacidade de influenciar os demais integrantes, utilizando a experiência e o conhecimento especializado para formar alianças e reunir apoio entre aqueles que compartilham os mesmos objetivos e visões do gerente (Quinn et al., 2003). Nesse âmbito, considere os seguintes relatos ilustrativos que apontam para a construção e manutenção de uma base de poder também presentes na gestão escolar:

Você gasta tempo pra conversar, pra ouvir, pra ouvir as críticas, pra ver as dificuldades, pedir soluções. Eu falo assim, “tá, o que eu posso fazer pra melhorar isso? O que você acha? Me dá ideia? Ah, então tá, vamos tentar fazer, vamos ver se vai funcionar”. É você estar sempre estreitando os laços, né? É sentar com o professor pra tomar um café, né? (...) Eu gosto de estar perto dos meninos, eu gosto de estar perto da cozinha, eu gosto de estar... (...) Aí você brinca com um, você mexe com outro, você vai lá em cima, você vai aqui embaixo, você caçou... Até mesmo pra você ter esse controle de você conhecer o outro, você tem que estar perto.(G2)

Ouvir as pessoas. Eu tive que aprender muito. Eu era meio radical em algumas coisas, então tive que aprender muito. (...) Você tem que cultivar a autoestima de cada uma das pessoas que estão dentro da escola. Você tem que cultivar! Você tem que cultivar a autoestima do aluno, você tem que cultivar a autoestima do professor, das suas servidoras, porque se eles estão se alimentando de coisa boa, eles vão entregar coisas boas. (...) As pessoas arrastam multidões porque sabem gerir pessoas. Porque sabem cativar pessoas. (G11)

A construção e manutenção de uma base de poder, conforme mencionado por Quinn, envolve o uso estratégico de alianças e a influência por meio da *expertise*. A prática de ouvir ativamente e "estreitar laços" com professores, alunos e outros funcionários demonstra como G2 cultiva uma relação de confiança e proximidade para consolidar seu poder de influência. O gestor relata que investe tempo em conversas informais, a fim de criar um ambiente de abertura e diálogo, reforçando seu papel de liderança de uma forma acessível, o que favorece a construção de alianças e maior legitimidade tanto na deflagração como na implementação de mudanças organizacionais.

Por sua vez, G11 admite que "era meio radical" e precisou aprender a ouvir mais e se adaptar, o que evidencia sua capacidade de aceitação das mudanças, praticando o autogerenciamento, o que é imprescindível no quadrante dos Sistemas Abertos. Além disso, ao motivar as pessoas e promover o bem-estar delas, G11 destaca o uso do poder para influenciar positivamente o

ambiente escolar, construindo uma rede de apoio que solidifica sua autoridade moral e emocional. De acordo com Quinn et al. (2003), a motivação extrínseca dos indivíduos está diretamente relacionada ao reconhecimento de seus resultados. Nesse sentido, valorizar os servidores é essencial para promover seu engajamento. Quando os gestores reconhecem o valor de sua equipe, eles não apenas asseguram que os membros se sintam respeitados, como também os motivam a contribuir ativamente para a transformação da organização.

Valorizar o bom das pessoas. Dar valor para o que é desvalorizado. Acho que é a característica que eu mais evoluí... Quando eu digo isso, é do aluno, do funcionário, de todo mundo, é muito fácil focar na parte humana... Mas ao mesmo tempo, quando você começa a observar o lado bom das pessoas, você começa a gostar mais das pessoas. (...) Procure descobrir quais são os lados bons, pra você não focar no lado ruim, porque não tem nada pior do que uma pessoa te pedir pra fazer uma coisa que você não gosta de fazer. (...) Porque o trabalho por si só já é desgastante. E quando as pessoas começam a focar no seu defeito, isso te diminui. Entendeu? Então, em conversação, quando eu foco na sua qualidade, eu, sem querer, eu tô trabalhando um monte de coisa, inclusive o defeito. Isso é uma forma muito sábia de gerir pessoas. É porque são pessoas! (G9)

O relato de G9 enfatiza a importância de "valorizar o bom das pessoas" e evitar o foco excessivo nas suas falhas, uma estratégia que não apenas melhora a autoestima dos envolvidos, mas também cria um ambiente de trabalho mais positivo e colaborativo. Essa visão reforça a ideia de que o reconhecimento das qualidades individuais promove uma gestão mais eficaz e humana, ao motivar as pessoas a se dedicarem mais e contribuírem de forma construtiva para a organização. Como mencionado por Quinn et al. (2003), o reconhecimento do valor do indivíduo é elementar para seu engajamento e, conforme o relato, focar nas qualidades ao invés das falhas gera um efeito transformador, até mesmo sobre os pontos a serem aprimorados.

Por fim, a criatividade e o gerenciamento das transformações organizacionais aparecem nas estratégias que os gestores utilizam para superar os desafios do ambiente escolar. G6, G13 e G15 mencionam o processo de aprendizagem contínua, especialmente no que se refere à gestão financeira.

Gestão financeira e gestão de pessoas. São esses dois gargalos que eu tenho aprendido tanto na prática do dia-a-dia escolar, quanto também em cursos de especialização. Eu fiz duas especializações nessa área e aí me deram um embasamento melhor para eu poder trabalhar tanto a gestão de pessoas quanto a gestão financeira. (G6)

O maior desafio, eu acho, é a gestão financeira, porque eu não tive nenhum tipo de formação anterior. E aí, quando eu assumi a direção, eu me vi presidente de uma Caixa Escolar, que é basicamente uma empresa paralela à escola. E as regras, os desafios, as competências, as leis que regem, tudo isso é um universo muito complexo, muito diferente do habitual das minhas experiências, e que a gente tem que aprender todo dia, porque são muitas minúcias, principalmente na questão de transparência, prestação de contas. Então, para não se errar nada no processo e depois ter que corrigir, a gente tem que estudar muita coisa antes para fazer o certo e contar com muita gente que saiba fazer também. (G13)

Eu tive que aprender questões financeiras, porque a gente chega crua e nua dentro da gestão. Eu sou professora, eu sei fazer diário, eu sei lecionar, fazer minhas provas, meus planejamentos, mas eu não sabia mexer com uma Caixa Escolar, não sabia sobre processos de compras, eu não sabia como que funcionava a questão das matrículas, como que funciona a questão da refeição, como que era medida, não sabia, eu tive que aprender tudo isso, tudo do zero. (G15)

Os relatos apresentados refletem desafios comuns enfrentados por diretores escolares ao assumir responsabilidades que vão além das suas competências pedagógicas, especialmente na gestão financeira e administrativa. No quadrante dos Sistemas Abertos, Quinn et al. (2003) destacam o papel do inovador, que exige o desenvolvimento de pensamento criativo e flexível para enfrentar situações novas e complexas, o que se torna basilar quando gestores precisam adaptar-se e aprender rapidamente, muitas vezes sem formação prévia em áreas como finanças e administração escolar.

Os diretores entrevistados demonstram estratégias alinhadas com o papel do inovador ao buscar soluções criativas para lidar com as lacunas em seu conhecimento. G6, por exemplo, menciona a busca ativa por cursos de especialização para suprir as deficiências em gestão de pessoas e finanças, mostrando a importância de capacitação contínua para expandir suas competências, refletindo o pensamento criativo, no qual o gestor reconhece suas limitações e explora novos conhecimentos para melhorar sua eficácia na função gerencial.

O entrevistado G13 reforça esse ponto ao descrever o desafio de gerenciar uma Caixa Escolar, comparando-a a "uma empresa paralela à escola". Ao enfrentar um cenário desconhecido e complexo, o diretor adota uma abordagem de estudo contínuo e busca apoio de pessoas capacitadas, indicando uma mentalidade aberta e criativa para solucionar problemas. Essa estratégia, de aprender "no dia-a-dia" e utilizar redes de apoio, também está em consonância com o pensamento sistêmico característico do quadrante dos Sistemas Abertos, onde os

gestores devem conectar recursos e informações para promover inovação e eficiência.

Por fim, G15 menciona o aprendizado "do zero" em várias áreas administrativas, como compras e matrículas, o que demonstra a flexibilidade e a adaptação rápida, ambos aspectos essenciais do papel de inovador. A capacidade de adquirir novas habilidades e conhecimentos em áreas desconhecidas, aplicando-os de maneira criativa e eficaz na gestão escolar, exemplifica como a competência de pensamento criativo permite aos gestores enfrentar desafios e transformar a realidade organizacional de maneira inovadora.

A análise da gestão escolar no contexto dos Sistemas Abertos revela que os diretores enfrentam desafios que exigem flexibilidade, adaptação e inovação contínua. Além das competências pedagógicas, eles precisam lidar com questões gerenciais complexas, como administração financeira e negociação de diretrizes governamentais, conciliando as demandas da comunidade escolar com as exigências institucionais. A capacidade de mediar, comunicar-se de forma adaptativa e construir consensos se tornam fundamentais para uma gestão colaborativa e eficaz, que promova inovação e suporte às mudanças necessárias.

Essa análise demonstra a importância de os diretores desenvolverem pensamento criativo e habilidades de negociação, equilibrando autoridade formal com influência por meio do diálogo e da empatia. Nessa perspectiva, a gestão escolar não é apenas uma aplicação técnica de normas, mas um processo dinâmico de aprendizado contínuo, onde a busca por soluções inovadoras e a construção de alianças são fundamentais para transformar e melhorar o ambiente escolar.

5.3 Inteligência Emocional

A elaboração do roteiro de entrevista para descrever a percepção dos diretores sobre a importância da inteligência emocional em suas funções gerenciais foi baseada no trabalho de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002). Dessa forma, as questões investigadas que deram origem às categorias de análise para este objetivo, discutiram sobre as seguintes perspectivas: Autogestão, Autoconsciência, Consciência Social e Gestão de Relacionamentos.

A tabela a seguir foi elaborada com base nos relatos dos diretores escolares, em diálogo com os estudos sobre IE, descrevendo as competências identificadas e ressaltando sua importância para o desempenho dos diretores. A análise dos dados revelou que essas exercem um impacto significativo na gestão escolar e nas relações interpessoais dentro do ambiente educacional. Além disso, a inclusão das percepções dos diretores enriqueceu a discussão, evidenciando como essas competências emocionais influenciam a tomada de decisão, a liderança de equipes

e a construção de um clima escolar positivo e produtivo.

Tabela 7

Competências de Inteligência Emocional e sua Relevância para a Gestão Escolar: Percepções dos Diretores

Pilares da IE	Competências dos líderes	Descrição das Competências	Relevância para Diretores de Escolas
Autoconsciência	Autoconsciência emocional	Estar em sintonia com os seus valores primários e sinais internos, reconhecer as emoções que o afetam, bem como o seu desempenho profissional	Permite que os diretores compreendam suas reações e como elas afetam suas decisões e interações com professores e alunos.
	Autoavaliação correta	Conhecer suas limitações e seus pontos fortes, aprender e melhorar com <i>feedback</i> e saber quando pedir ajuda.	
	Autoconfiança	Gostar de receber tarefas difíceis e ter um senso de presença através da segurança que lhes possibilita destacar-se no grupo.	
	Autocontrole	Encontrar formas de controlar suas emoções e conseguir canalizá-las num sentido positivo.	Ajuda a manter a calma em situações de estresse,
	Transparência	Admitir seus erros ou falhas.	

Autogestão	Adaptabilidade	Lidar com múltiplas demandas sem perder o foco ou energia. Demonstrar flexibilidade ao adaptar-se a novos desafios e ter agilidade ao se ajustar às mudanças.	permitindo a tomada de decisões mais racionais, promovendo um ambiente escolar mais estável e produtivo.
	Otimismo	Adaptar-se a adversidades, vendo oportunidade mais do que uma ameaça. Ver os outros de forma positiva, esperando deles o que têm de melhor.	
Consciência Social	Empatia	Viver em sintonia com uma ampla série de sinais emocionais, o que lhe permite tomar consciência das emoções sentidas, mas não expressadas, por outras pessoas.	Facilita a construção de relacionamentos positivos com a comunidade escolar, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo e colaborativo.
	Consciência organizacional	Conseguir entender as forças políticas que atuam numa organização, bem como os valores básicos e as regras que operam entre os funcionários.	
	Serviço	Promover um clima emocional para que as pessoas entrem em contato direto, sendo acessível, mantendo uma relação isenta de ruídos.	
	Inspiração	Criar ressonância e mobilizar pessoas com uma visão convincente ou uma missão compartilhada.	Indispensável para uma gestão eficaz, permitindo aos diretores construir uma rede sólida de relacionamentos com pais, professores e a
	Influência	Influenciar os outros, sendo convincente e envolvente quando se dirigem a um grupo.	

Gestão De Relacionamento	Desenvolver Pessoas	Demonstrar genuíno interesse em sua equipe e querer ajudar compreendendo suas metas, seus pontos fortes e suas fraquezas, sendo instrutores naturais.	comunidade para apoiar iniciativas escolares eficaz, permitindo aos diretores construir uma rede sólida de relacionamentos com pais, professores e a comunidade para apoiar iniciativas escolares
	Administração de conflitos	Compreender diferentes perspectivas e descobrir um ideal comum que todos possam concordar, sendo capazes de fazer todas as partes falar.	
	Trabalho em equipe e colaboração	Convencer outros e se dedicar ativamente e entusiasticamente ao esforço coletivo. Ir além das relações e das simples obrigações de trabalho.	

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado a partir de Goleman et al. (2018)

Nos tópicos seguintes, cada categoria apresentada na tabela será discutida em profundidade, com destaque para os relatos dos diretores que corroboram os objetivos desta pesquisa. A partir dos relatos, será possível evidenciar a percepção dos diretores sobre a importância da IE em suas funções gerenciais e como ela influencia diretamente a gestão escolar, a tomada de decisão e as relações interpessoais, oferecendo uma compreensão mais ampla sobre a relevância dessas habilidades no contexto educacional.

5.3.1 Autogestão

Em síntese, o objetivo da autogestão é aprimorar a capacidade de reconhecer as emoções como uma distração do foco e restabelecer a clareza mental e a concentração necessárias para cumprir a tarefa em andamento (Barinua et al., 2022). Inicialmente os diretores foram abordados para descreverem suas reações frente a críticas relacionadas ao seu desempenho na função gerencial.

As respostas dos entrevistados sobre como lidam com as críticas revelam uma diversidade de reações e estratégias. Enquanto alguns se sentem afetados emocionalmente, sofrendo com críticas (G1, G5, G7, G12, G13), outros adotam uma postura mais pragmática, absorvendo

apenas as críticas construtivas e descartando as infundadas (G3, G10, G14, G18, G9). Há quem encare as críticas como fundamentais para o crescimento, reconhecendo seu valor no processo de melhoria pessoal e organizacional (G6, G8, G11, G17). Em contraste, alguns reagem de forma defensiva, utilizando a legislação como respaldo ou revidando com perguntas (G4, G2, G16). A dificuldade em lidar com críticas destrutivas, que fazem o indivíduo sentir-se diminuído, também foi mencionada (G15). Essas diferentes abordagens refletem o impacto das críticas no ambiente escolar e a importância da inteligência emocional no gerenciamento das emoções e reações frente aos *feedbacks*.

(...) eu faço muito autocrítica... eu me cobro muito já, naturalmente, assim, da minha vida, né? E aí, quando eu recebo uma outra crítica, a primeira coisa que eu faço, dependendo da forma como chega, eu vou pra casa, eu vou remoer aquilo, assim, o dia inteiro e me cobrando e vendo aonde que eu tô errando, aonde que não é. (...) Agora, quando ela chega de uma forma mais agressiva, muitas vezes chega, aí eu sou um pouco reativo. E aí que me desestabiliza e entra a questão que eu fico nervoso, eu sei que às vezes eu fico mais grosseiro para falar e que as pessoas às vezes se assustam porque nunca me viram assim (...) Porque eu acho que a pessoa que está fazendo a crítica, muitas vezes, ela está desconsiderando todo um processo. Ou a falta de um entendimento do que está por trás de determinada ação ou de determinada tomada de decisão. E ainda pra piorar, pra mim, o que bate mais forte ainda, eu acho que desconsidera, inclusive, quem eu sou. (G1).

Sofro sozinho. Dizer que a gente não se importa é uma mentira muito grande. A gente se importa. O que eu tento fazer é encarar com naturalidade, ainda que eu ache aquela crítica completamente injusta. Porque as críticas que são mais aparentes, elas são notoriamente de um ponto de vista de quem não enxerga o todo. É só porque o direito dele ou o querer dele foi cassado pela minha figura ou pela gestão. Dificilmente aparece uma crítica consistente de algo que é uma avaliação do processo vista de forma mais global. A maioria das críticas são superficiais de algo que aquela pessoa queria diferente ou aconteceu diferente do que ela imaginava (...) Mas a gente sofre, porque é impossível se dedicar tanto e ser tão cobrado, ter um dia tão estafante, com tantas funções que a gente acha que deveria ser exercida por outros profissionais especializados sobre a nossa gestão. E aí você dá conta de fazer tudo, mesmo que algumas coisas não saibam tão perfeitamente como um profissional da área faria, e ser criticado por isso é algo muito difícil de lidar (G13).

Os entrevistados G1 e G13, ambos com menos de dez anos na direção, reconhecem o peso emocional das críticas, embora utilizem estratégias distintas para enfrentá-las. G1 destaca o

impacto emocional das abordagens agressivas, reconhecendo que sua reação tende a ser mais reativa nesses casos, o que afeta sua comunicação no ambiente de trabalho. Ele também demonstra dificuldade em separar as críticas profissionais de percepções de ataques pessoais. Por outro lado, G13 prefere processar as críticas internamente, mesmo quando as considera injustas ou superficiais, destacando que, muitas vezes, elas não levam em conta a complexidade de sua função como gestor escolar.

Frente aos relatos ilustrativos dos entrevistados e com base na literatura, é perceptível que a dificuldade em lidar com críticas e o impacto emocional gerado por elas estão diretamente relacionados à falta de desenvolvimento pleno da inteligência emocional e de competências gerenciais essenciais. Conforme Bar-On (2006) e Boyatzis (1982), a habilidade de lidar com o estresse e gerenciar situações emocionais desafiadoras é um indicador de desempenho gerencial eficaz. Mintzberg (1973) reforça que os gerentes, especialmente em cargos de liderança, precisam ter a capacidade de absorver informações de diversas fontes, inclusive críticas, e utilizá-las para melhorar a tomada de decisão.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2018) defendem que gestores com elevado autocontrole emocional são capazes de gerenciar seus impulsos e emoções mais desafiadores, mantendo uma conexão com seus sinais internos, reconhecendo o impacto de suas emoções e como elas influenciam o seu desempenho profissional. Sob esta ótica, os entrevistados G1 e G13, ao enfrentarem dificuldades emocionais e reatividade diante de críticas, apresentam lacunas em competências que podem ser desenvolvidas para melhorar sua eficácia gerencial e equilíbrio emocional. Caruso e Salovey (2004) afirmam que gestores que carecem de equilíbrio emocional podem consegui-lo por meio do desenvolvimento das competências da Inteligência Emocional, as quais podem ser avaliadas, adquiridas e aprimoradas de forma independente.

Por outro lado, dois entrevistados com mais de dez anos de experiência na gestão escolar demonstraram uma visão positiva e madura em relação às críticas, reconhecendo-as como oportunidades de crescimento:

Olha, críticas são muito bem vindas, muito! Então assim, eu costumo me reunir com o pessoal aqui, com o colegiado principalmente, e assim, a gente tem uma relação, assim, bem bacana. Até o representante de pais, eles trazem anseios da comunidade, a gente tenta resolver na medida do possível. É claro que nem sempre depende da gente, né? Por exemplo, é uma cobertura. Eles acham que é fácil conseguir uma cobertura pra quem? Mas eu sei que isso é um anseio deles, mas eles sabem também que isso aí não é simples assim. Então assim, eu aceito as críticas, eu aceito os conselhos, as sugestões (G8).

Eu acho que a crítica é fundamental para o nosso crescimento, como eu te falei antes. Eu tenho 10% aqui de pessoas que não gostam de mim, mas elas são fundamentais na escola. Eles precisam estar aqui, porque eles são meus olhos. Eles me apontam onde eu estou errando. Daí eu paro para raciocinar e digo, “Ó, ele está certo!” (G17).

Para esses, a crítica é "muito bem-vinda", sendo encarada como uma ferramenta essencial para ajustar práticas e atender aos anseios da comunidade, mesmo quando as demandas não são de fácil resolução. Um exemplo dessa postura é a valorização das críticas que surgem dos representantes da comunidade escolar, incluindo pais, cujo *feedback* é considerado importante, ainda que nem todas as sugestões possam ser implementadas de imediato (G8). Além disso, os diretores mencionam que as críticas, mesmo vindas de pessoas que têm uma visão contrária, são fundamentais, pois funcionam como "olhos" que identificam pontos de melhoria (G17). Assim, as percepções desses, alinham-se com as afirmações de Barinua et al. (2022), que destacam a importância de regular impulsos e emoções desestabilizadoras, assim como a habilidade de adiar o julgamento antes de tomar decisões.

De acordo com Caruso e Salovey (2007), gestores que desenvolvem competências associadas à IE conseguem entender e expressar suas próprias emoções, identificar as emoções dos outros, regular suas reações afetivas e utilizar o humor e as emoções para ajustar comportamentos e motivar-se frente à equipe. Goleman et al. (2018) referem-se a esses gestores como ressonantes, pois eles integram diversas abordagens de liderança, mudando seu estilo conforme a situação demanda. Quinn et al. (2003) já destacavam esse princípio de flexibilidade gerencial no "Quadro de Valores Competitivos", onde o gestor eficaz não apenas se adapta às situações, mas também transita entre diferentes papéis gerenciais e, para isso, “precisam de boas habilidades interpessoais e de uma alta dose de autoconsciência” (p. 21). Os seguintes relatos ilustrativos demonstram a forma como reagem às pressões e desafios nas tomadas de decisões:

Eu sempre falo o seguinte, você não tem controle com o que o outro faz com você. Mas você tem controle sobre aquilo que você vai fazer com que o outro te fez. Não é fácil. Mas você pode construir isso. E evitar tomar decisões de imediato (G11).

A gente passa por tantas situações aqui que se você não parar um minutinho e contar mentalmente de um a mil, você explode com todo mundo. Porque são coisas tão bobas, problemas tão corriqueiros, diante de tanta coisa importante que a gente vive aqui, que se você não contar mesmo, você explode com todo mundo. Então, você pensa, respira, e aí você acalma a mente e você responde a pessoa. Mesmo que, assim, não era aquilo que você queria

falar, não. Mas, pra você não explodir, você: “Não fulano, a gente vai resolver, tá? Não precisa se preocupar, não. Você tá certa. Eu vou dar atenção pra isso aí, mas primeiro eu tenho que resolver isso aqui, né?” Então, isso é importante, porque senão, é... Cada dia é uma briga (G8).

Muitas vezes chegam pais aqui, bravos, chutando porta, querendo bater, armados. E nesse momento você tem que ter um controle emocional muito grande, se colocar na frente, ouvir a pessoa, acalmar essa pessoa, ter um tom de voz que vai acalmar essa pessoa. Então, muitas vezes o controle emocional foi fundamental para resolver um problema (G14).

As falas dos entrevistados podem ser analisadas à luz dos itens de autogestão apresentados por Jane (2020), que fornecem uma estrutura clara para entender as práticas e habilidades de autogestão no contexto gerencial. Ao afirmar que "você não tem controle com o que o outro faz com você, mas você tem controle sobre aquilo que você vai fazer", G11 demonstra a habilidade de se distanciar emocionalmente de uma situação estressante para manter a objetividade e tomar decisões ponderadas, o que reflete a necessidade de não ser impulsivo em meio a pressões externas (Jane, 2020; Barinua et al., 2022).

Já a fala de G8, ao descrever a prática de "parar e contar até mil" para evitar explosões emocionais, se alinha ao item “Conhecendo a si mesmo” (Tabela 6), que envolve a auto-reflexão e o entendimento profundo das próprias emoções e comportamentos. G8 reconhece suas emoções no momento de tensão e utiliza estratégias conscientes para controlar suas respostas impulsivas, além disso, essa fala pode ser relacionada ao item “Recuando” (Tabela 6), já que o entrevistado explicitamente descreve a prática de se afastar mentalmente de uma situação antes de reagir, buscando clareza e calma.

O relato de G14 aprofunda essa visão ao descrever situações de alta tensão, como lidar com pais agressivos, onde o controle emocional é a chave para desarmar confrontos, reforçando a importância de gerir emoções em situações de crise. Ao utilizar um tom de voz calmo e ouvir atentamente, o diretor cria um ambiente de confiança, mostrando que o controle emocional não é apenas uma estratégia de autogestão, mas também um meio de promover segurança e resolução de conflitos.

Esses relatos evidenciam a importância da autogestão, que envolve a habilidade de evitar ser dominado pelas próprias emoções e agir de maneira ponderada. A capacidade de um gestor de controlar seus sentimentos e impulsos é fundamental para criar um ambiente de confiança e imparcialidade. Nesses exemplos, os entrevistados demonstram a capacidade de influenciar o ambiente ao seu redor por meio do controle das suas emoções e respostas, moldando

interações mais construtivas e equilibradas com seus colegas e subordinados. Esses achados estão em consonância com os estudos de Goleman, Boyatzis e Mckee (2018); Jane (2020); Barinua et al. (2022).

Ao serem questionados sobre a forma como reagem a situações de pressão e conflitos na função gerencial, percebe-se que, de forma geral, os diretores apresentam consciência sobre a importância do autocontrole emocional em suas funções. Contudo, os relatos dos entrevistados revelam diferentes abordagens para lidar com situações de pressão e conflito, refletindo o equilíbrio entre controle emocional e vulnerabilidade.

Os entrevistados G4 e G15 ressaltam o desafio de evitar reações impulsivas, reconhecendo que muitas vezes agem no calor do momento, mas se esforçam para refletir antes de agir, reforçando a importância da inteligência emocional na tomada de decisão. G7 e G3, por outro lado, indicam que, mesmo com anos de experiência, enfrentam situações que testam seu autocontrole, mas buscam manter a calma para evitar conflitos maiores, conectando-se à ideia de Quinn et al. (2003) de que o autocontrole emocional é um elemento chave para uma gestão eficaz. A fala de G12, que atribui à sua personalidade mais tranquila a capacidade de lidar com conflitos, e a de G9, que recorre à terapia para gerenciar a pressão, exemplificam como diferentes perfis de gestão encontram maneiras de regular suas emoções para enfrentar os desafios diários.

Sob a ótica de Quinn et al. (2003) e o "Quadro de Valores Concorrentes", o autocontrole emocional surge como um elemento fundamental para a eficácia gerencial. Eles argumentam que os gerentes devem demonstrar um alto grau de autoconsciência e levar em consideração a influência exercida por seus atos como gerente sobre os seus subordinados. "Além de conhecer nossas emoções, virtudes e limites e saber como os demais nos vêem, é importante saber o que motiva nossos comportamentos, o que influencia nossas reações em cada caso" (p. 34). Isso se reflete nas falas dos entrevistados (G5, G10, G17 e G16) que destacam a importância da regulação emocional em contextos de gestão escolar:

Quando a gente pensa muito naquela questão da nossa imagem, do que a gente tá fazendo, do que a gente tá construindo, do legado que eu já tenho, então isso pesa muito na hora que eu vou lidar com o conflito, sabe? Aí, às vezes, é aquele momento que você treme por dentro, sabe? A boca fica seca, os lábios ficam brancos, que você não quer nem responder, mas você se cala e escuta. Entendeu? Isso que eu quero? Não. Por dentro eu tô berrando, querendo matar alguém, mas a gente se segura um pouco porque a gente sabe que entre os mortos e feridos vai perder aquele que falou demais e que meteu as caras demais, né? Então, como a língua é o chicote do corpo, a gente tem que tentar segurar ela (G5).

Então, eu tenho isso também definido dentro de mim que se eu não tiver uma saúde emocional, se eu me descontrolar, todos vão perder confiança em mim. Então, como eu estou à frente da escola, eu tenho que dar o exemplo. Então, eu tenho que passar uma boa conduta para todos, passar calma no momento de caos, tenho que passar confiança. Então, é imprescindível o gestor estar ali com uma inteligência emocional. Tem que saber conduzir tudo, né? Nos momentos complicados, de conflito, saber intermediar, saber resolver as questões da melhor forma possível (G10).

Eu já tive situações aqui dentro dessa sala mesmo de eu perder a paciência. De eu estourar. Então, assim, eu tento manter a minha calma. Mas tem pessoas, existem pessoas que ela está ali só pra te testar. Por isso que eu rezo todo dia e peço a Deus sabedoria. Porque se você pedir paciência, Ele vai te testar e, testa a gente. Nós somos testados o tempo inteiro. Então, aqui, principalmente nesse turno da tarde, todos os dias é um *flash*. Todos os dias tem um leão para a gente matar. Todos os dias tem um conflito para a gente gerenciar (G17).

É, o controle acho que ele é fundamental, porque tem horas que a gente perde. Infelizmente tem hora que o balde derrama e você chuta mesmo, mas eu acho que muitas das vezes você tem que respirar mesmo, parar, pensar, refletir. de voltar atrás em algumas coisas, porque senão é perda de paciência toda hora (G16).

A fala de G5 reflete a importância de manter o equilíbrio entre o controle emocional e a necessidade de manter uma imagem profissional, especialmente em situações de conflito, alinhando-se à perspectiva de Quinn et al. (2003) sobre autoconsciência e regulação emocional. O entrevistado G10 demonstra consciência de que seu papel como gestor escolar exige estabilidade emocional para garantir a confiança da equipe, o que corrobora a ideia de Quinn et al. (2003) de que gerentes eficazes devem saber transitar entre diferentes papéis, mantendo a confiança e consistência no ambiente de trabalho. G17, por sua vez, revela a constante pressão e a necessidade de autocontrole para lidar com situações desafiadoras diárias, refletindo a importância da resiliência emocional para evitar decisões impulsivas e manter a coesão da equipe. Já G16 revela a dificuldade de manter o controle em momentos de estresse, mas aponta para a importância de refletir antes de agir, reforçando a ideia de que gerentes que conseguem regular suas emoções evitam decisões impulsivas, verbalizações alinhadas com os estudos de Quinn et al. (2003), Goleman, Boyatzis e McKee (2018).

A análise das estratégias de autogestão adotadas pelos diretores escolares revela a importância da inteligência emocional na condução de suas funções gerenciais. Os relatos dos

entrevistados evidenciam que a capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções é fundamental para lidar com críticas e desafios cotidianos. Em concordância com os estudos de Goleman, Boyatzis e McKee (2018), gestores que demonstram um alto nível de autocontrole emocional não apenas conseguem manter a objetividade em situações de estresse, mas também criam um ambiente de trabalho mais colaborativo e seguro.

5.3.2 Autoconsciência

Avançando para a próxima categoria de análise, considera-se importante explorar como a percepção que esses líderes têm de si mesmos influencia suas práticas de gestão. Ao aprofundar essa discussão, busca-se entender como a autoconsciência impacta a tomada de decisões, a interação com a equipe e a resposta a *feedbacks*, contribuindo assim para um ambiente escolar mais dinâmico e adaptável às necessidades da comunidade educacional.

Malekar (2007) e Goleman (2019) apontam que indivíduos com elevada autoconsciência demonstram autoconfiança, pois ao reconhecerem suas habilidades e limites, conseguem equilibrar suas responsabilidades sem se sobrecarregar, são honestos ao comunicar suas limitações e buscam colaboração de maneira estratégica, visando alcançar seus objetivos por meio de parcerias adequadas. Além disso, são capazes de identificar com clareza suas emoções diante de diferentes situações, o que lhes permite agir de maneira controlada e equilibrada.

Por sua vez, Quinn et al. (2003) afirmam que “aqueles que possuem consciência emocional sabem como estão se sentindo e por que, e compreendem a ligação entre seus sentimentos e seus atos” (p.34). Além disso, quem desenvolve a autoconsciência é capaz de aprender com a experiência e valorizar o autodesenvolvimento e o aprendizado contínuo, acrescentando-se a isso a consciência de seu próprio valor e possibilidades. Nesse sentido, os autores ressaltam que todos os gerentes carecem de boas habilidades interpessoais e de uma elevada dose de autoconsciência.

Ao serem questionados sobre a importância da autoconsciência no papel de gestor, em geral, os relatos dos entrevistados mostram uma compreensão clara da importância do autoconhecimento e da autoconsciência, fatores indispensáveis para a gestão emocional em situações de pressão e conflito, conforme discutido por Malekar (2007) e Goleman (2019). Em suas reflexões, G5 menciona a relevância de entender seus próprios limites emocionais antes de enfrentar determinadas situações, como o atendimento a pais e alunos, a fim de evitar reações impulsivas que possam prejudicar o relacionamento. Isso está alinhado ao que

Goleman et al. (2018) afirma sobre a necessidade de reconhecer emoções e agir de forma controlada para alcançar os melhores resultados.

A fala de G13 reforça essa perspectiva ao abordar a convergência entre competências emocionais e gerenciais, indicando que muitas vezes a solução de conflitos surge de uma mistura de formação e habilidades naturais a partir das experiências. Por outro lado, G2 traz uma visão crítica sobre os desafios que o autoconhecimento pode trazer, como a frustração ao perceber os limites de sua atuação em um ambiente complexo, refletindo a ideia de Quinn et al. (2003) de que a autoconsciência também implica em lidar com a consciência de suas limitações. G16 e G18, por sua vez, destacam a importância de conhecer seus próprios limites para evitar o desgaste emocional, sendo auxiliados por seus vice-diretores em momentos de maior pressão.

Assim, as falas dos gestores revelam a complexidade e a relevância da autoconsciência na função gerencial, sugerindo que a consciência de suas emoções e reações pode tanto facilitar uma atuação equilibrada como trazer à tona os desafios de lidar com as próprias vulnerabilidades. Os relatos ilustrativos dos entrevistados G2 e G3 revelam uma reflexão importante sobre os impactos da falta de autoconsciência e da necessidade de reconhecer os próprios limites, o que está em consonância com a teoria de autogestão discutida por Malekar (2007) e Goleman (2019):

Se você não tiver essa maturidade, de falar só, até aqui eu vou. Não, isso aqui eu vou deixar aqui...Você fica emocionalmente desgastado. É de adoecer mesmo... De você estar doente emocionalmente, psicologicamente, você adoce. (G2)

É preciso ter maturidade para várias coisas. Essa autoconsciência para saber até onde eu posso ir, até onde eu tenho habilidade mesmo de chegar, até qual função eu posso exercer dentro das minhas capacidades. Entender que eu tenho limitações e que eu não posso me sobrecarregar com uma coisa que, sabidamente, eu já conheço em mim que eu não vou dar conta. sabe, mais ou menos nesse sentido. (G3)

O entrevistado G2 destaca o risco de esgotamento emocional e psicológico quando não se reconhecem os próprios limites, o que pode levar a um desgaste intenso, reforçando a ideia de que a autoconsciência é primordial para preservar o bem-estar emocional. Essa visão converge com a perspectiva de Quinn et al. (2003), que afirmam que a autoconsciência é fundamental para compreender a conexão entre sentimentos e ações, permitindo uma regulação emocional adequada.

Por sua vez, G3 enfatiza a importância de conhecer até onde suas habilidades e capacidades

permitem atuar, e de evitar assumir responsabilidades que ultrapassem essas capacidades, o que previne a sobrecarga e potencializa a eficiência na gestão das atividades. Essa fala se alinha ao princípio de reconhecer os próprios pontos fortes e fracos possibilitando uma atuação mais equilibrada e contribuindo para a tomada de decisões mais assertivas e estratégicas. Assim, ambos os entrevistados reconhecem que a maturidade e a autoconsciência são fundamentais para lidar com os desafios do ambiente escolar, e que esses fatores influenciam diretamente na sua capacidade de gestão e de manutenção da saúde emocional.

Por outro lado, os relatos dos entrevistados G7, G13 e G14 demonstram, sob a ótica da teoria de autoconsciência, a relevância do autoconhecimento para o exercício da gestão escolar, especialmente no que diz respeito à capacidade de gerir emoções e tomar decisões assertivas: Eu acho que o diretor que não tem esse desenvolvimento tão aguçado, ele padece mais na direção escolar, porque ele não dá conta de conhecer a si mesmo e quais são as suas reações ou possíveis reações para que ele controle e faça com que a reação dele seja a melhor possível, seja a solução ótima ali, naquela situação específica. Então, eu acho que é fundamental. Eu acho que o fato de eu me resolver faz com que eu tome decisões melhores na gestão escolar. O fato de eu estar resolvido, de eu saber quem eu sou, o que eu quero na vida, como que é meu direcionamento, isso em todos os aspectos. Isso influencia que eu esteja aqui com esse conhecimento, que eu saiba quem eu sou e que eu sou capaz de fazer, tenha segurança para agir. (G7)

(...) Então, se conhecer e se controlar emocionalmente é importantíssimo nesse sentido, e às vezes um dia estressante pode te levar a ser duro demais com alguém que precisava mais do acolhimento do que da correção, naquele dia. (G13)

Então, teve momentos em que eu sabia que eu tinha o controle da situação, sabia como lidar com a situação e deu tudo certo e tinha momentos em que eu sabia que eu não conseguiria lidar com aquilo, porque aquilo me frustra, aquilo me deixa puto desculpa o termo, mas me deixa com muita raiva e eu sabia que eu não iria conseguir resolver e como também não consegui resolver, as coisas desandam o controle emocional deveria ser assim, olha, não, eu sei que eu não vou saber lidar com isso, vou passar para outra pessoa para ela poder me substituir, que às vezes ela vai conseguir lidar Foram raras as vezes que eu precisei utilizar da raiva pra poder resolver alguma situação. Raro, porque eu não sou esse tipo de gestor. (G14)

O relato de G7 está em sintonia com a perspectiva de Quinn et al. (2003), que destacam a importância de uma autocompreensão profunda por parte dos gestores, incluindo o entendimento das emoções e motivações que influenciam seus comportamentos. Segundo os autores, essa consciência é primordial para que os gestores possam, além de gerenciar a si mesmos, compreender e influenciar efetivamente suas equipes. Sem essa capacidade de introspecção, torna-se difícil para o gestor entender e lidar com as necessidades e comportamentos dos seus subordinados, comprometendo a qualidade das interações e da liderança no ambiente organizacional.

Da mesma forma, G13 ressalta a importância de se conhecer e controlar emocionalmente para lidar com o estresse e as demandas da gestão escolar. Ele menciona que, em dias estressantes, pode ser difícil equilibrar a exigência com o acolhimento, o que reforça a ideia de que a autoconsciência auxilia no controle emocional necessário para não reagir de maneira inadequada em momentos críticos. Isso se conecta diretamente com o conceito de autoconsciência emocional, destacado por Goleman et al. (2018), no qual o conhecimento das próprias emoções contribui para uma atuação mais empática e equilibrada.

O relato de G14 também aponta para a importância do autoconhecimento ao afirmar que, em algumas situações, ele sabia que não conseguiria lidar com determinados problemas devido à frustração ou raiva que esses lhe causavam. Ao reconhecer esse limite, o entrevistado revela sua capacidade de autoconsciência ao delegar a tarefa para outra pessoa mais apta a lidar com a situação naquele momento. Isso se alinha com a teoria de Goleman (2019), que destaca que gestores autoconscientes são capazes de identificar suas emoções antes que estas afetem negativamente suas ações, buscando estratégias adequadas, como a delegação e a seleção do que deve ser tratado como prioridade, para manter a eficácia da gestão.

O depoimento do entrevistado G3 corrobora essa perspectiva ao mencionar a necessidade de compreender os próprios limites e manter o equilíbrio emocional para não se desesperar diante das demandas, mantendo um foco claro no que é prioritário. Por sua vez, G6 destaca que a capacidade de delimitar o trabalho, delegar responsabilidades e manter o equilíbrio emocional é essencial para evitar sobrecargas, garantindo uma gestão mais eficiente e evitando que o gestor seja “engolido” pelas exigências do cotidiano escolar. Em ambos os relatos, a autoconsciência aparece como um fator elementar para o uso de estratégias de manejo emocional, de modo a assegurar a eficácia no exercício das suas funções gerenciais: (...) a inteligência emocional ajuda a entender, a não desesperar, eu acho, sabe? Quando tem várias coisas, não desesperar e entender que o serviço, seja ele privado ou público, ele precisa acontecer da melhor forma, mas não precisa sangrar tanto pra isso, sabe? Tudo tem um limite.

Então, entender esses limites mesmo, esse senso de prioridade (G3).

(...) Se a gente consegue delimitar bem esse trabalho, consegue delegar essas funções, consegue o apoio da equipe, você consegue desempenhar um papel de forma mais facilitada. E se você não se cuidar emocionalmente, você acaba se perdendo no meio desse processo. É literalmente uma bola de neve gigantesca que se você se perder nesse processo, você acaba sendo engolido por essa dinâmica do dia a dia escolar (G6).

A autoconsciência mencionada por Goleman (2019) como fundamental para auxiliar os gestores a identificarem suas emoções e adotarem estratégias adequadas para lidar com essas de forma a evitar que influenciem negativamente a gestão, encontra um contraponto interessante no relato de G2, que destaca as dificuldades em gerenciar emoções como a impaciência e a explosividade. Ao admitir seu desafio em delegar tarefas devido à necessidade de controle e a busca por excelência, G2 revela a importância da autoconsciência no reconhecimento de suas limitações pessoais e como isso impacta diretamente sua gestão:

E é muito difícil você controlar a sua natureza. E eu tenho uma natureza muito explosiva. Eu sou muito ignorante. Eu não tenho paciência. Eu peço uma, eu peço duas. Na terceira vez eu já xinguei, já peguei e já fiz. (...) É muito difícil você delegar responsabilidade para o outro. Porque eu gosto de fazer minhas coisas com excelência. E quando você delega, nem sempre você recebe a excelência de volta. Já fui chamada atenção várias vezes por trabalho mal feito que eu deleguei. Aí eu era chamada atenção porque a minha gestão não era uma gestão democrática, era uma gestão autoritária. (...) Eu me conheço. Se for pela minha natureza, eu atropelo. Entendeu? Na hora que eu vi, na hora que eu vejo, eu já fui, já fiz. Ou já falei. (G2)

Embora demonstre uma compreensão clara de sua “natureza explosiva”, G2 ilustra como a ausência de uma estratégia eficiente para gerenciar suas reações pode gerar problemas de relacionamento e eficácia no trabalho. A tensão entre a delegação de tarefas e a responsabilidade pessoal pelo resultado, evidenciada por G2, reforça a relevância da autoconsciência, conforme descritas por Goleman et al. (2018), para evitar que reações impulsivas prejudiquem tanto a gestão quanto o desempenho da equipe.

Alguns diretores entrevistados indicam que, além de práticas gerenciais tradicionais, adotam estratégias voltadas ao autoconhecimento como forma de aprimorar sua autoconsciência e, conseqüentemente, a eficácia na gestão escolar. A terapia surge nas verbalizações como uma ferramenta valiosa para esse processo de autoconhecimento, permitindo que a pessoa pare e pense sobre si mesma, sem se preocupar com outras pessoas ou responsabilidades, conforme

ilustrado por G9 e G1, que destacam a importância de reservar tempo para a reflexão pessoal e para o desenvolvimento contínuo:

As pessoas precisam... Buscar mais a si mesmo. Entendeu? Não adianta... Você não vai melhorar o outro se você não si melhorar. Não adianta. Você pode fazer o que você quiser. Entendeu? (...) Mas no meu caso, a terapia me ajudou muito nisso. Porque ela me dá uns toques , etc. Raramente a gente para pra pensar sobre si mesmo. Você pensa sobre um monte de coisa, menos sobre você. Por isso que eu me invisto duas horas e meia por semana que eu pago pra falar de mim. Melhor investimento de tempo. (G9)

Você tem que fazer terapia a vida inteira para se conhecer. Não existe alta. Tem psicólogos que inclusive defendem a ideia de que não existe alta na terapia. (...) E são várias situações que a gente se depara e que nos exige um esforço mesmo emocional também, que a gente talvez nunca nem pensou em passar. É aquilo que eu falo, eu tento me permitir para me conhecer. Então, se isso me causou essa reação, me provocou esse sentimento, eu tento pegar isso e falar assim, mas peraí, por que causou? Aí vem a minha autocobrança. Por que causou? Onde que eu errei? Para que isso não aconteça novamente (G1).

O relato de G9 destaca a importância de dedicar tempo ao autoconhecimento, enfatizando que investir em momentos de reflexão pessoal é essencial para melhorar a si mesmo e, conseqüentemente, impactar positivamente os outros. Da mesma forma, G1 reconhece a terapia como um processo contínuo de autoconhecimento, que ajuda a identificar as próprias reações e a origem de certos comportamentos, sendo fundamental para enfrentar situações desafiadoras com maior equilíbrio, especialmente no contexto escolar.

G7 reforça essa perspectiva ao afirmar que, para manter a estabilidade emocional na gestão escolar, é necessário estar “bem resolvido” e com “terapia em dia”, sugerindo que o acompanhamento terapêutico é um suporte para a manutenção da inteligência emocional em ambientes de alta pressão. G14, por sua vez, menciona os efeitos físicos do estresse e como a terapia tem contribuído para gerenciar melhor suas emoções. Assim, a busca por autoconsciência e autogestão, alinhada às práticas terapêuticas, emerge nos relatos como uma estratégia importante para evitar o esgotamento emocional e melhorar a performance no ambiente de trabalho, alinhando-se ao que Goleman (2019) propõe sobre a importância dessas habilidades para uma gestão eficaz.

5.3.3 Consciência Social

A consciência social, destacada por diversos estudiosos, emerge como uma competência primordial para gestores, sobretudo no contexto organizacional e educacional, onde a habilidade de compreender e se conectar com os sentimentos e emoções alheios é imprescindível. Barinua et al. (2022) destacam que a capacidade de assumir diferentes perspectivas e exercer empatia é fundamental para o trabalho inovador, permitindo aos gestores adaptar suas ações conforme as expectativas sociais e emocionais do ambiente.

Sob esta ótica, desdobra-se a discussão em torno da análise das verbalizações dos entrevistados, nas quais surgem evidências claras da importância da consciência social na prática da gestão escolar. Os relatos em análise apontam para uma compreensão produtiva e diversa do papel da empatia e da escuta ativa na gestão, destacando aspectos que vão desde a proximidade com os colaboradores até a importância de lidar com as dificuldades humanas.

As relações interpessoais demandam muita habilidade de ouvir, né? Quando você ouve o seu colega de trabalho, o seu colaborador, nisso você cria uma certa empatia com o servidor. E quanto mais você trabalha essa estratégia de ouvir o colaborador, você se aproxima dele. Isso facilita o seu papel como gestor. Então, se a sua equipe vai bem, você vai desempenhar um bom papel. E para que a sua equipe possa se sair bem, você precisa estar alinhado com a equipe, ouvindo a equipe sempre dando um *feedback* do trabalho que é desempenhado. E sempre tendo cuidado na hora de dar esse *feedback*, porque às vezes, nem sempre na verdade, é um *feedback* positivo... E para você colocar um *feedback* que momentaneamente está negativo, você tem que mostrar para o servidor que são ajustes necessários e isso pode facilitar tanto o trabalho dele, quanto o trabalho de gestor. (G6)

É o que eu te falei, observe e valorize as qualidades. Os defeitos a gente trabalha, mas valorize as qualidades. E no meu caso, a empatia, eu acho que é um sentimento fundamental. Inclusive o mundo tá precisando de empatia! Na escola é o ambiente fundamental para desenvolver a empatia. A gente não ensina só Matemática, Português. Eu preciso, é o que te falei, ouvir. Ah, mas tem muita gente pra ouvir. É, mas a minha função é essa. (G9)

Os relatos dos entrevistados G6 e G9 apresentam consonância com a teoria sobre consciência social na gestão, especialmente no que tange à importância da empatia e da habilidade de ouvir como ferramentas fundamentais para o gestor. G6 enfatiza que a prática de ouvir atentamente os colaboradores contribui para o desenvolvimento de empatia, aproximando o gestor de sua equipe. Isso facilita a comunicação e a entrega de *feedbacks*, mesmo quando estes são negativos, ressaltando a necessidade de delicadeza e sensibilidade para manter o ambiente de trabalho saudável e colaborativo.

Essa perspectiva está alinhada com Quinn et al. (2003) quando destacam que a demonstração de sensibilidade, abertura e disposição para aprender por parte dos gerentes, combinada com a busca ativa por *feedback* sobre suas próprias ações, tende a promover essas mesmas atitudes nos demais membros da equipe. Segundo os autores, essa abordagem tende a incentivar um ambiente de aprendizado mútuo, no qual a receptividade e o crescimento são estimulados através do exemplo dado pela gestão. Assim, a postura do gestor se torna um fator essencial na construção de um clima organizacional onde a troca de ideias e a colaboração são valorizadas. Por sua vez, Goleman (2012) aponta que a empatia, parte integrante da consciência social, permite aos gestores compreender as necessidades emocionais dos outros, resultando em um ambiente de trabalho mais harmonioso.

Por outro lado, o relato de G9 reforça a visão de que a valorização das qualidades dos subordinados e a prática de ouvir são elementos centrais da função de um gestor, especialmente no âmbito escolar. Isso ecoa os resultados de Yildirim (2019) no contexto educacional, quando aponta que gestores com uma consciência social bem desenvolvida são capazes de promover um ambiente de trabalho mais colaborativo, ao reconhecerem e responderem às necessidades emocionais de seus colaboradores.

Eu aprendi a ver o outro, a tolerar aos trancos e barrancos, a imperfeição do outro. Eu aprendi que entre o oito e o oitenta existe uma infinidade, que às vezes você me apresenta um trabalho ruim, mas é o melhor que você pôde me apresentar. (G2)

Aqui eu acredito que... eu gosto muito do diálogo. Acho que a gente precisa primeiro conversar e entender o problema. E nesse diálogo eu consigo perceber até que ponto eu devo ou seria interessante fazer concessões ou não. Então eu acho que essa capacidade de ouvir e de dialogar eu acho que é o principal. (G3)

Entrevistados como G2 e G3 enfatizam a importância de ouvir ativamente os colaboradores para criar um ambiente de confiança. G2 descreve a prática de estar próximo e aberto para entender as dificuldades dos colaboradores, o que facilita a criação de soluções conjuntas. De forma semelhante, G3 valoriza o diálogo como forma de compreender os problemas e, assim, tomar decisões mais justas. Essas abordagens refletem o que Goleman (2012) chama de “escuta empática”, que é fundamental para estabelecer uma comunicação eficaz e promover um ambiente de trabalho harmonioso.

Eu tenho uma relação muito boa com meus servidores, mas eu sou muito franco com eles. (...) Eu não vou chamar e falar assim, "ó, seu trabalho tá uma merda, não sei o que". Eu vou chegar e falar, o que tá acontecendo? Você tá bem? É ouvir. Entendeu o que que eu tô te

falando? “Ah, minha mãe tá doente, tal, tal, tal”. Como eu vou te cobrar? Você tá bem? Mas eu não tenho como saber, se você não me falar. E aí eu preciso dar a você a abertura de me procurar e falar. Eu já trabalhei em lugares que eu não tinha essa abertura. E outra coisa que eu procuro fazer é não fazer aquilo que eu não gosto que faça comigo. (G9)

Eu aprendi a escutar as pessoas. Sempre escutei, mas hoje eu escuto muito mais. E às vezes uma atitude de uma pessoa, não tem que sair julgando a pessoa. Uma atitude dela ali, uma ação dela ali, às vezes tem algo muito maior por trás, sabe? Que eu não sei, que eu não tenho aquela bola de cristal para adivinhar, entendeu? Porque aquilo não significa que às vezes uma ação, uma fala dela, significa que aquela pessoa é daquela forma. Não. Às vezes ela só está passando por um momento (...) Então é nesse sentido, entendeu? Então, o que eu tenho assim, o que eu levo, é saber ouvir mais, conviver com as pessoas é muito bom. (G12)

Os depoimentos de G9 e G12 trazem à tona a importância de entender o contexto pessoal dos subordinados antes de fazer cobranças. G9, por exemplo, destaca a necessidade de indagar sobre o bem-estar dos servidores antes de apontar problemas no desempenho, demonstrando uma abordagem que privilegia a empatia em vez da crítica direta. Já G12 reforça que uma ação ou comportamento de um servidor pode ser reflexo de circunstâncias que vão além do ambiente de trabalho, o que requer uma abordagem mais compassiva e menos julgadora. Esse enfoque se alinha com os estudos de Sashakt (2017), que apontam a habilidade de compreender o contexto emocional dos outros como um pilar essencial da gestão empática. Outro aspecto relevante observado através dos relatos foi a reflexão sobre o papel do gestor na mediação de conflitos e na manutenção do ambiente de trabalho:

Então, assim, diálogo, compreensão, mas ao mesmo tempo também deixar claro o que eu não posso, porque é nisso que eu caio no sofrimento muitas vezes. Porque isso dói. E as pessoas às vezes não percebem, mas dói. Só que eu não posso ficar aqui chorando com meus colegas. Não é questão de não demonstrar fraqueza. É a clareza do papel que eu ocupo. Eu não tô aqui pra isso. Esse é um ponto também que eu trouxe muito em debate. Tem dois discursos que eu trouxe quando eu assumi a gestão. Um, não somos família. Somos uma empresa pública e o que nos rege aqui são as leis e princípios éticos. Portanto, o que não agrada devemos falar. (G4)

Então a gente precisa se conhecer e se olhar pra saber quão bem a gente está pra executar o melhor que a gente pode. Porque como eu disse sobre resiliência, pra você esperar e aceitar menos do que você espera, tem que entender também muitas coisas sobre o outro ser humano,

né, quem você tá esperando aqui. E aí é algo que nos faz sofrer mais se a gente for muito exigente, como a gente gostaria que fosse. (G13)

Os relatos de G4 e G13 enfatizam a necessidade de clareza quanto ao papel da gestão, reconhecendo que não se trata de um ambiente familiar, mas sim de um espaço regido por regras e objetivos institucionais. G4 aborda a necessidade de manter a transparência e, ao mesmo tempo, de evitar que as dificuldades emocionais transbordem para as relações profissionais, buscando um equilíbrio entre compreensão e a necessidade de manter a disciplina. Essa perspectiva é consistente com a ideia de que a inteligência emocional no trabalho requer tanto empatia quanto assertividade para gerenciar situações desafiadoras (Goleman, 2019).

O entrevistado G13 também menciona que ser muito exigente consigo mesmo e com os outros pode resultar em sofrimento, indicando a necessidade de um equilíbrio entre a expectativa e a aceitação. Isso sugere que, ao ajustar suas expectativas, o gestor não apenas reduz o estresse próprio, mas também cria um ambiente mais acolhedor e empático para a equipe. Essa flexibilidade é essencial para uma gestão empática, que busca equilibrar a cobrança com a compreensão, o que é descrito por Goleman (2019) como uma habilidade central para gestores que desejam criar um ambiente de trabalho engajador e colaborativo.

Estudos sobre inteligência emocional, como os de Salovey e Mayer (1990), ressaltam que a empatia e o autoconhecimento são componentes decisivos para desenvolver relações de trabalho saudáveis e produtivas, especialmente em contextos de alta pressão. Corroborando esta ideia, Quinn et al. (2003) destacam que características como integridade, segurança e autoaceitação são fundamentais para fortalecer a capacidade de demonstrar empatia, que é vista como uma competência essencial para promover o desenvolvimento e crescimento dos outros. Assim, indivíduos que possuem essas qualidades tendem a ser mais eficazes em compreender e apoiar os desafios dos demais, contribuindo para um ambiente onde o crescimento pessoal e profissional é facilitado.

Os relatos de G16, G8 e G17 ressaltam a prática da empatia, evidenciando que entender as perspectivas dos outros contribui para uma gestão mais equilibrada e colaborativa. G16, por exemplo, menciona a importância de se colocar no lugar do outro para compreender melhor suas necessidades e dificuldades. G8 destaca que escutar mais do que falar possibilita uma comunicação mais fluida e facilita o desenvolvimento das tarefas. A visão de G17 também aponta para a capacidade de considerar diferentes pontos de vista ao assumir uma nova posição de gestão, o que reforça a flexibilidade cognitiva, uma habilidade crítica para gestores

em ambientes complexos e mutáveis (Goleman, 2019).

Por fim, os depoimentos também refletem a importância do equilíbrio emocional na gestão, como analisado nas falas de G13 e G4, que mencionam o controle das próprias emoções para lidar melhor com os desafios do trabalho. A capacidade de manter a calma e buscar uma postura acolhedora mesmo em situações estressantes demonstra um esforço em evitar reações impulsivas e focar em soluções construtivas. Essa prática está alinhada com o conceito de resiliência emocional, que é fundamental para gestores que precisam lidar com pressões e demandas diversas no dia a dia (Sashakt, 2017).

A análise dos relatos revela que a consciência social dos gestores entrevistados está amplamente voltada para a prática da empatia, do diálogo e da escuta ativa, aspectos que favorecem a construção de um ambiente de trabalho mais humano e colaborativo. Goleman (2012) acrescenta que a empatia, sendo um componente essencial da consciência social, permite que os gestores compreendam os pensamentos e sentimentos dos outros, muitas vezes sem necessidade de expressão verbal, melhorando assim a comunicação e a motivação da equipe.

Para além disso, os gestores compreendem que a escuta atenta às necessidades e dificuldades dos colaboradores é primordial para a criação de uma cultura organizacional positiva. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância de manter a clareza quanto às responsabilidades e regras do ambiente de trabalho, equilibrando sensibilidade e objetividade. Esses pontos reforçam a conexão entre a teoria de competências gerenciais e a prática da gestão empática, demonstrando que, ao se abrir para compreender as emoções dos outros, os gestores podem não apenas melhorar a dinâmica do trabalho, mas também alcançar um desempenho mais satisfatório para toda a equipe.

5.3.4 Gestão De Relacionamentos

A gestão de relacionamentos, fundamentada na teoria da IE de Goleman et al. (2018), é compreendida como um conjunto de competências sociais necessárias para a construção de relações interpessoais eficazes no ambiente de trabalho. Essas habilidades envolvem, entre outros aspectos, a capacidade de influenciar, inspirar e desenvolver pessoas, além de gerir conflitos e promover a colaboração em equipe.

No contexto desta pesquisa, a análise dos dados das entrevistas busca explorar como essas competências se manifestam na prática, especialmente no que se refere à capacidade dos diretores escolares em mobilizar suas equipes, lidar com mudanças organizacionais e

fortalecer os laços interpessoais de forma estratégica. Com base nessa conceituação, a discussão dos dados visa explorar o conteúdo das entrevistas, analisando a aplicabilidade e relevância dessas habilidades de gestão de relacionamentos e como os diretores percebem e aplicam essas competências em seu cotidiano.

Foi possível identificar consonâncias e divergências em relação à teoria sobre a Gestão de Relacionamentos, especificamente no que diz respeito ao gerenciamento emocional, administração de conflitos e liderança com resiliência. Vários entrevistados destacam a importância de se manter calmo e controlado ao lidar com situações de estresse e conflito, como observado nos relatos de G5, G9 e G17. Esses diretores enfatizam a necessidade de autoconhecimento e regulação emocional para que possam tomar decisões de forma ponderada e responder de maneira adequada às demandas que surgem no cotidiano escolar, evitando reações impulsivas que poderiam agravar a situação.

Então, eu acho importante eu me conhecer, saber os meus limites, né? Então, assim, é importante eu saber disso, que se eu tô bem, se eu não tô bem, pra eu poder lidar, né? Saber, “Olha, eu posso receber esse pai agora”. “Não, vice, atende esse pai, porque eu não tô bem hoje, senão vou dar uma má resposta pra ele, eu não vou atender ele legal”. Sabe? Às vezes vem um aluno que você fala assim, “Mas pô, você já tá aqui de novo?” Aí, se já vou brigar com o menino, então, já passo pra vice, porque se eu, dependendo do dia que eu tiver, eu ver que eu não tô bem, se eu for atender aquilo, eu posso perder a estribeira. (G5)

Eu preciso ter um controle emocional pra lidar com a emoção dos outros. As minhas emoções eu controlo, mas a sua não. E aí quando a professora desce indignada, desesperada, gritando que o menino mandou ela tomar, já mandou e tudo mais, eu preciso estar bem emocionalmente para não transformar isso em um problema maior. Porque se eu chegar nervoso ou tiver nervoso, são dois nervosos. Então, um tem que se colocar aí. E outra coisa, que é a questão hierárquica, querendo ou não, eu tenho consciência de que sou responsável pelas coisas. (G9)

Fundamental saber gerenciar o conflito (...) Porque às vezes, numa situação de discussão, quando os ânimos estão muito aflorados, quanto mais você pede para parar, mais se agredem. Então, às vezes, é melhor você parar, esperar, deixar eles falarem bastante coisa, que aí soltou aquilo, e aí você apaziguou. Porque quanto mais você pedir para parar, mais eles vão se agredir. Então, espera, deixa eles falarem um pouquinho, falou, gastou, pronto. Situação que o controle emocional foi fundamental para resolver. (G17)

Por outro lado, os relatos também evidenciam desafios e discrepâncias na prática cotidiana, quando diretores como G4 e G7 descrevem momentos em que, apesar do esforço para manter a calma, acabam reagindo emocionalmente devido à pressão do dia a dia e à intensidade dos conflitos enfrentados na escola. Esses relatos sugerem que, embora exista um esforço consciente para aplicar a inteligência emocional, a prática nem sempre corresponde ao ideal teórico, o que é compreensível diante das limitações humanas e das circunstâncias difíceis do ambiente escolar.

Porque assim, tem dia também que emocionalmente eu tô melhor. Tem dia que eu não tô. Então, existem alguns momentos que eu sei que eu deveria ter evitado e eu não evitei. Foi no calor do momento. Então, é uma tentativa e erro o tempo todo. (...) Então, muitas vezes aqui eu tento conciliar. Às vezes eu vejo alguns conflitos, eu deixo. Outra hora eu chamo. Algumas vezes eu sou enérgico, outras vezes eu tento ser conciliador e "não, vamos tentar resolver aqui, conversando". Mas em alguns momentos quando eu vejo que demonstradamente a pessoa tá agindo com posturas inadequadas, aí eu busco registrar. Então é tentativa e erro o tempo todo nesse caso. (G4)

Embora eu tenha 14 anos de caminhada, embora eu conheça essa comunidade, de maneira substancial, eu diria. Total, ninguém conhece, mas de maneira substancial sobre o que, como que ela é, como que ela age, os problemas e tal. Mas tem dias que eu tendo a explodir. Inclusive com pai e com aluno, com servidor também. (...) A inteligência emocional, portanto, eu digo que é fundamental porque você entra naquela questão que foi uma das principais coisas que eu elenquei lá no início da entrevista, que é a mediação de conflitos e interesses, né? Então, pra que você faça, pra que você medeie, vai ser necessário que você esteja inteiro, emocionalmente inteiro, né? E aí, esse é o ponto que eu acho que é interessante. (G7)

O relato de G7 revela uma dualidade entre a teoria e a prática, pois embora ele compreenda a necessidade de estar emocionalmente equilibrado para atuar como mediador eficaz, também reconhece a dificuldade de manter essa postura em situações de alta tensão. Esse reconhecimento é relevante pois evidencia a consciência de que a IE é indispensável para lidar com os desafios cotidianos da escola, especialmente na resolução de conflitos. G7 ressalta que estar emocionalmente "inteiro" é um pré-requisito para a mediação eficaz, alinhando-se à teoria que aponta a IE como uma habilidade central na gestão de relacionamentos e no fortalecimento de laços interpessoais no contexto organizacional (Goleman et al., 2018).

Nos relatos de G13 e G14, encontramos consonâncias claras com a teoria sobre Gestão de Relacionamentos, que enfatiza a importância da liderança, resiliência e da construção de vínculos dentro das equipes para alcançar um desempenho organizacional eficaz:

Eu acho que a figura de liderança é extremamente necessária. Ainda que a gente faça uma gestão mais democrática, ampliada e tudo, muita gente espera a palavra do diretor, o retorno do diretor. Então, eu acho que a gente precisa ter consciência disso. Primeiro, consciência de que a presença, a palavra, a liderança nesse sentido, precisa ser exercida todo dia porque espera-se isso e faz bem isso. Ser o representante, o porta-voz de todas as ações da Escola para a comunidade. (...) É necessário ter muita resiliência porque muita coisa sai fora do esperado, fora do que você gostaria pessoalmente de como fosse ideal. Então, liderança e resiliência são duas coisas que precisam caminhar muito juntas todo dia para que a relação consiga ser funcional. (G13)

Se eu quero ter uma equipe que faça um determinado serviço e eu tenho essa equipe acolhida, ou pelo menos eu demonstro pra eles que eu também tô ali com eles, que o problema não é só deles, que não é só uma demanda que está sendo colocada. Então assim, “Olha gente, eu sei que tem que fazer, mas a gente precisa juntar e ver o que pode ser feito pra gente atender essa demanda”. (...) “Como é que a gente vai lidar com isso para fazer, uma vez que tem que ser feito?” (G14)

No relato de G13, a ênfase recai sobre a importância da liderança como uma presença constante e essencial para o funcionamento da escola, quando o diretor reforça essa ideia ao afirmar que, mesmo em uma gestão democrática, as pessoas ainda esperam uma orientação e uma palavra final do líder, evidenciando a necessidade de uma liderança que seja visível e ativa. De acordo com Goleman et al. (2018), líderes eficazes são aqueles que conseguem não apenas direcionar e influenciar, mas também estabelecer uma comunicação clara e contínua com suas equipes, sendo percebidos como pontos de referência. Por sua vez, Quinn et al. (2003) argumentam que, em situações que exigem respostas imediatas e focadas, é necessário que o líder adote uma postura mais centralizadora, direcionando esforços e motivando a equipe a agir. Além disso, a menção à resiliência como uma qualidade necessária para lidar com situações inesperadas é consistente com a teoria, que identifica essa capacidade como fundamental para manter relacionamentos positivos e produtivos, mesmo diante de desafios e mudanças (Goleman et al., 2018).

Já no relato de G14, a concordância com a teoria se dá pela ênfase na construção de um ambiente de trabalho colaborativo e acolhedor, onde o diretor G14 destaca a importância de

demonstrar para a equipe que está ao lado deles, compartilhando responsabilidades e se esforçando para encontrar soluções conjuntas. Goleman et al. (2018) sugerem que gestores que se mostram presentes e dispostos a enfrentar desafios junto com suas equipes fortalecem os laços de confiança e motivam seus colaboradores a se comprometerem mais com os objetivos da organização.

Outro aspecto evidenciado nas verbalizações é a habilidade de influência e mediação de conflitos, conforme exemplificado pelos relatos de G15 e G7. Esses diretores mostram uma compreensão clara da importância de agir como mediadores, evitando que pequenos conflitos se transformem em problemas maiores:

Eu acho que a principal habilidade é ser um mediador. É a mediação de conflitos. Os interesses são muito distintos em cada um dos segmentos. E entre os segmentos, às vezes, tem as diferenças, como eu te falei. Então, a competência de gerenciar conflitos, eu acho que é a principal, de você conseguir, sabe assim, depois que você debate muito, você chega a uma síntese do que vai ser feito. Essa síntese nem sempre vai agradar todo mundo, mas você tem que tentar ao máximo equilibrar os ânimos para que o clima escolar consiga ser favorável à aprendizagem. (G7)

Então, quando eu vejo que tem algum setor que, às vezes, tem um grupo, eu vejo que ele está mais inflamado, e outro está mais apático. Então, quando eu percebo, eu já tento equilibrar aquele grupo mais inflamado. Eu tento dar um *up* no mais apático, para que o inflamado pare de se queixar do apático, que não está fazendo nada. Mas eu também não jogo um contra o outro. (...) Chegam coisas pra mim, eu vou e dou aquela abrandada, apago o fogo e aí eu repasso de uma outra forma, sem nomes, sem situações. (...) (G15)

O entrevistado G7 destaca a importância da mediação como uma habilidade central na gestão, ressaltando que os interesses distintos entre diferentes segmentos precisam ser gerenciados de maneira a chegar a uma síntese que, embora nem sempre agrade a todos, promova um clima propício para a aprendizagem. Essa abordagem é alinhada com os princípios teóricos que sugerem que um bom gestor de relacionamentos deve ser capaz de equilibrar interesses e buscar soluções colaborativas, mesmo quando não há consenso total. A capacidade de gerenciar conflitos e buscar uma solução que satisfaça a maioria dos envolvidos é um ponto determinante da competência gerencial, conforme enfatizado Quinn et al. (2003).

A fala de G15 complementa essa visão ao abordar uma estratégia ativa de gestão emocional e de relacionamento interpessoal. Ao identificar um grupo mais inflamado e outro mais

apático, o gestor intervém para equilibrar essas dinâmicas, evitando antagonismos. Essa abordagem de “apagar o fogo” e repassar as questões de maneira neutra, sem expor nomes ou situações específicas, está em consonância com a ideia de que o gestor deve ser um agente de pacificação, capaz de gerir emoções e manter uma comunicação clara e imparcial para fortalecer os laços entre os membros do grupo (Goleman et al., 2018). Corroborando com Quinn et al. (2003), “confronte o conflito, confronte o problema, mas não a pessoa”; se as duas partes visualizarem o problema como algo externo a elas, torna-se mais viável encontrar uma solução aceitável para ambas.

De modo geral, os relatos indicam que, apesar das dificuldades, os diretores compreendem a relevância da inteligência emocional e do gerenciamento de conflitos, e a maioria tenta aplicá-los no cotidiano escolar. A teoria de Goleman et al. (2018) sobre a gestão de relacionamentos encontra eco na prática desses diretores, ainda que a aplicação efetiva dessas habilidades dependa do contexto emocional e do nível de estresse vivenciado em cada momento.

Então não basta ter conhecimento da técnica, depende muito da maneira com que você vai, é, utilizar essas ferramentas. Então, se no dia a dia você tem é um servidor que cometeu uma falta grave e você precisa de tomar as devidas providências, fazer os registros, a maneira com que você vai fazer esse registro pode influenciar no resultado final dessa dinâmica. Então, se, se você fizer uma abordagem de forma mais rude, de forma mais grosseira, é, você pode ter problemas maiores em vez de solucionar aquele problema que já é um problema gigante. Então é quando eu falo dessa maneira de utilizar essas ferramentas, é quem vai nortear a maneira com que você vai utilizar essas ferramentas é a inteligência emocional de cada pessoa. (G6)

No relato de G6, a gestão de relacionamentos é abordada sob a perspectiva do uso adequado de ferramentas administrativas, enfatizando a importância da IE como fator determinante para a eficácia na resolução de conflitos. O gestor ressalta que, ao lidar com situações delicadas, como a falta grave de um servidor, a abordagem utilizada pode influenciar significativamente o desfecho do problema. Nesse contexto, o conhecimento técnico é insuficiente por si só; o modo como as ações são conduzidas – se de forma rude ou empática – pode agravar ou amenizar a situação. Esse posicionamento está em consonância com Goleman et al. (2018), que enfatizam a relevância de habilidades interpessoais, como a mediação de conflitos e a capacidade de influenciar positivamente o comportamento dos outros, para o sucesso das dinâmicas organizacionais.

A partir da análise das entrevistas, é perceptível que a gestão de relacionamentos desempenha

um papel central e complexo no contexto da gestão escolar. Os relatos reforçam a importância de competências como inteligência emocional, capacidade de mediação de conflitos, resiliência e liderança inspiradora, alinhando-se às teorias de Goleman et al. (2018) e Quinn et al. (2003). Enquanto alguns diretores demonstram uma compreensão sólida dessas habilidades, aplicando-as de forma eficaz no cotidiano escolar, outros revelam as dificuldades inerentes à essa prática, sobretudo em situações de alta pressão e conflito. As experiências relatadas indicam uma tensão contínua entre os ideais teóricos e as limitações práticas, evidenciando que a aplicação dessas competências é influenciada não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pelo estado emocional dos diretores e pelas demandas específicas do ambiente escolar. Essa dualidade destaca a necessidade de um aprimoramento constante das habilidades emocionais e relacionais para lidar com os desafios diários de forma mais estratégica e eficaz, reforçando a importância de uma abordagem equilibrada e humana na gestão de equipes e conflitos.

5.3.5 Gestor Também Sente

A categoria “Gestor também sente” surgiu a *posteriori*, a partir das falas dos diretores entrevistados, expressando a essência de uma função gerencial que vai além das atribuições administrativas e revela as demandas emocionais envolvidas na gestão escolar. Essa categoria foi inspirada pela frase impactante de um dos entrevistados, identificada durante o agrupamento dos relatos que expõem como os gestores enfrentam pressões e desafios, enquanto desempenham seu papel gerencial. Para além das exigências operacionais, eles relataram a solidão, o desgaste emocional e a necessidade constante de equilíbrio interno para lidar com as dificuldades cotidianas, seja na mediação de conflitos, no suporte à equipe de funcionários e às famílias, ou na busca de estabilidade emocional frente ao isolamento em que regularmente se encontram.

A análise dos depoimentos destaca o esgotamento emocional resultante da carga de cuidar dos outros sem receber suporte psicológico e emocional suficiente, trazendo à tona o desafio de manter o equilíbrio pessoal frente às demandas contínuas, revelando as tensões emocionais e os desgastes psicológicos envolvidos na gestão escolar. Essa discussão convida a refletir sobre a importância de apoio psicológico e da valorização da saúde mental e emocional dos gestores, abordando o impacto da função gerencial na experiência subjetiva e nas relações interpessoais dos profissionais que atuam na gestão escolar, o que fica evidenciado no seguinte relato ilustrativo:

Eu sinto que eu sou muito cobrado, num lugar onde é como se eu não pudesse ter emoções. Eu sou colocado à prova a todo momento. Eu tenho que justificar a todo momento. Então, se eu por algum motivo fiquei impaciente, ou fiquei nervoso, ou me desestabilizei por qualquer motivo, nisso eu sou cobrado. E eu também me culpo. Eu me sinto muito mal. Porque na minha vida pessoal, os conflitos geralmente me estressam muito e me sobrecarregam emocionalmente. O que me atrapalha também no meu andamento, até no trabalho. Então, eu acho que eu preciso muito aprimorar essa inteligência emocional, preciso muito entender melhor essa inteligência emocional, os caminhos que a gente tem que seguir. É aquilo que eu falo, como eu não tenho essa formação e esse entendimento muito claro, eu aposto em alguns caminhos. Então o caminho que eu tenho apostado é nesse sentido, me permitir. Então já chorei, já gritei, já me tranquei, já me isolei, já sorri, então vou lá fora, brinco, respiro fundo. Então assim, já perdi um pouco a cabeça com professores, já perdi a cabeça com pais, já perdi a cabeça com aluno, de me estressar mesmo, de me exaltar! E ao mesmo tempo, quando eu me permito, eu acabo que eu me conheço. (G1)

O relato de G1 expõe com clareza o desafio emocional enfrentado por gestores escolares, que frequentemente se veem sob pressões elevadas para manterem um controle emocional impecável em situações de alta responsabilidade. Sentir-se "cobrado" em um contexto que desconsidera a expressão emocional humana cria um paradoxo para o gestor, pois além de desempenhar funções administrativas e pedagógicas, é muitas vezes cobrado por respostas emocionais sensatas, o que pode gerar desgaste psicológico.

Essa exigência, que perpassa as relações com a equipe, a comunidade escolar e a própria autopercepção, contribui para uma autocritica exagerada, como expressa o entrevistado ao afirmar que "se sente mal" e se "culpa" por eventuais desestabilizações. A experiência de sentir-se incapaz de manifestar emoções legítimas aponta para uma tensão entre as demandas de neutralidade emocional e a necessidade humana de expressão, algo que a teoria de inteligência emocional explora ao propor que a compreensão e a gestão das próprias emoções são basilares para um desempenho saudável, especialmente na função gerencial (Goleman et al., 2018).

Além disso, a reflexão do gestor sobre "aprimorar essa inteligência emocional" revela o reconhecimento da necessidade de busca por autoconhecimento, na tentativa de construir ferramentas que o ajudem a lidar com o estresse no ambiente escolar. Essa busca por IE pode ser vista como um esforço para lidar com as demandas afetivas do cargo, sugerindo um caminho em que o gestor procura estratégias para identificar e regular suas próprias emoções,

o que, segundo a literatura, é um passo importante para a resiliência emocional e para uma gestão mais equilibrada (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2018).

A prática de "permitir-se" externar o que sente, como desabafar, expressar emoções fortes, ou buscar a introspecção ao "se isolar", revela, ainda, uma tentativa de preservação da saúde mental e do próprio equilíbrio. O relato de G1 refere-se a uma necessidade latente de suporte e formação que promova uma compreensão mais ampla das emoções na gestão escolar, além de reforçar o valor da humanização das práticas de gestão, onde o diretor escolar pode validar suas emoções sem que isso represente um peso ou uma falha em seu desempenho (Goleman, 2019).

Dos relatos de G2 e G13 emerge uma perspectiva compartilhada sobre o isolamento emocional e a falta de apoio institucional que os gestores escolares vivenciam em sua prática diária. Ambos enfatizam a sobrecarga emocional gerada pela constante necessidade de “cuidar do outro”, enquanto permanecem desprovidos de suporte adequado por parte das instâncias superiores, especialmente da Secretaria de Educação:

Teve uma vez que nós reclamamos na Secretaria e falamos assim, que gestor escolar também é gente, gestor também sente! Porque você está sempre cuidando do outro, sempre protegendo o outro. Você protege em casa, você protege aluno, você protege professor, você protege servidor. Você está sempre cuidando. E quem cuida de você? A direção, por mais que você tenha colegas, se você não tiver um vice muito bom, que tenha uma visão igual a sua, você está só. Você luta só. E é uma luta muito, muito difícil. Você fica emocionalmente desgastado. De adoecer mesmo. De você estar doente emocionalmente, psicologicamente, você adoece (...) (G2)

No recorte da fala de G2 "gestor escolar também é gente, gestor também sente!" fica subentendida uma realidade frequentemente negligenciada no contexto da gestão educacional: a humanidade dos gestores. Essa verbalização não apenas reflete a carga emocional e as pressões vivenciadas na função gerencial, como também destaca a importância do reconhecimento e da validação de suas experiências emocionais, sublinhando que, assim como professores, alunos e demais funcionários, os gestores são indivíduos que vivenciam emoções, estresses e desafios. Portanto, os gestores escolares não devem ser vistos apenas como um executor de funções administrativas, mas como um ser humano, cuja prática exige habilidades emocionais, empatia e cuidado para a construção de um ambiente escolar saudável e produtivo, onde todos os envolvidos se sintam valorizados e reconhecidos.

Ao reconhecer suas vulnerabilidades, G2 se alinha com a teoria da Inteligência Emocional,

no que tange à importância do autoconhecimento e da validação das próprias emoções e do modo como essas afetam os outros dentro da instituição. Ademais, a literatura sobre IE defende que um gestor emocionalmente inteligente não apenas reconhece suas próprias emoções, mas também busca apoio e estratégias para gerenciar o estresse, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e saudável (Goleman, 2018). Nesse sentido, identifica-se um espaço para investigar como a Secretaria de Educação pode oferecer apoio a esses gestores escolares, promovendo sua saúde emocional e, por conseguinte, sua eficácia na gestão, o que fica explícito no seguinte relato ilustrativo:

Então a gente cuida de quem trabalha o tempo todo. E a gestão, a gente não é cuidado, porque quem está subordinado a nós não nos cuida, logicamente. Quem é superior a nós também não nos cuida, porque eu acho que a visão da Secretaria de Educação para o diretor é assim, ele é o “cumpra-se, faça cumprir”. Então, isso é muito cômodo, muito bom. Eu sou subordinado de quem quer que aquilo aconteça e sou a pessoa obrigada a fazer quando todo mundo cumpre para ele. Então, isso é tão cruel como real. A gente é... Todo diretor, o que mais se fala, inclusive pelos nossos chefes, é que o diretor é solitário. E eu não me sinto solitário desse ponto de vista, por causa dessa aceitação da comunidade, mas me sinto abandonado em muitas coisas que eu acho que deveria ser obrigação da Secretaria fazer. (G13)

O entrevistado G13 descreve como a Secretaria de Educação parece adotar uma postura do “cumpra-se”, na qual o diretor é percebido apenas como um instrumento das diretrizes políticas, sem receber assistência emocional ou profissional adequada. Esse relato evidencia a ausência de validação emocional e de apoio por parte das autoridades educacionais, o que pode comprometer o bem-estar psicológico e emocional do gestor. A fala destaca a necessidade de desenvolver habilidades de autogestão e autoconsciência, que são fundamentais para promover a resiliência frente às situações estressantes (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2002). Essa perspectiva é corroborada pelos estudos de Quinn et al. (2003), que enfatizam a importância do desenvolvimento da autoconsciência, abordando suas três dimensões: consciência emocional, autoavaliação e autoconfiança.

A fusão entre as dimensões pessoais e profissionais também é expressa nos relatos (G9 e G13), refletindo como emoções pessoais e problemas do cotidiano inevitavelmente se misturam com o trabalho, demonstrando que a divisão entre vida pessoal e profissional é uma tarefa desafiadora e, por vezes, irreal.

Não tem como você lidar com as dificuldades emocionais dos outros se a sua não estiver

equilibrada. Talvez seja uma das partes mais difíceis, porque eu tenho filho, eu tenho uma vida particular, eu tenho uma família, eu tenho problemas, eu tenho dias bons e dias ruins. Essa história de, “Ah, eu não trago problema de casa para escola”, é mentira! Agora, eu procuro, na medida do possível, me colocar numa posição de estar à disposição para ajudar. E pra isso, eu preciso estar bem. (...) Então, são muitas realidades. Ninguém tá preparado pra isso. Então, no meu caso, a terapia é fundamental. (G9)

A fala do entrevistado G9 traz à tona uma questão central dentro desta categoria em discussão: a relação entre o equilíbrio emocional do gestor e sua capacidade de gerenciar e apoiar a equipe. Ao afirmar que "não tem como lidar com as dificuldades emocionais dos outros se a sua não estiver equilibrada", o gestor reforça a complexidade e a exigência emocional da função, já presente em relatos anteriores. Esse trecho enfatiza o impacto das questões pessoais na prática profissional e questiona a narrativa de que o gestor deve ser capaz de separar completamente suas vidas pessoal e profissional, algo que é muitas vezes romantizado, mas dificilmente viável.

A narrativa de G9 encontra respaldo nas discussões de Goleman (2019), quando destaca que gestores emocionalmente equilibrados tendem a tomar melhores decisões, estabelecer relações de confiança e inspirar suas equipes. Mais uma vez, fica explícito que as habilidades de autoconhecimento e autogestão são imprescindíveis para reconhecer os próprios limites e necessidades emocionais, e é isso que G9 explora ao se colocar na "posição de estar à disposição para ajudar". No entanto, ele também reconhece que para se dispor de forma genuína e sustentável, precisa cuidar de seu próprio bem-estar, recorrendo à terapia como uma ferramenta de autocuidado.

Ao afirmar que "ninguém está preparado para isso", o entrevistado salienta a complexidade da função gerencial escolar, que transcende a administração de processos e exige um manejo constante de múltiplas realidades emocionais e sociais. Essa declaração é um reconhecimento da carga emocional e do peso das expectativas sociais que envolvem o gestor escolar, cuja atuação vai além de suas qualificações formais e habilidades técnicas. Daí, o uso de terapia para equilibrar as demandas emocionais do trabalho e da vida pessoal aponta para uma busca pessoal de G9 por maior autoconsciência e resiliência, aspectos que Quinn et al. (2003) relacionam diretamente à eficácia gerencial.

A partir do relato de G9 também é possível identificar uma lacuna na cultura organizacional das instituições de ensino e no apoio oferecido aos gestores. A dependência de recursos pessoais levantada pelo entrevistado, como a terapia, para gerenciar sua saúde mental, aponta

para uma carência de suporte institucional, o que sugere a necessidade de considerar políticas e programas de apoio emocional direcionadas aos gestores, por iniciativa da Secretaria de Educação, a fim de promover uma cultura de valorização do bem-estar integral.

O relato de G9 evidencia uma lacuna na cultura organizacional das instituições de ensino no que se refere ao apoio oferecido aos gestores. A necessidade do entrevistado de recorrer a recursos pessoais, como a terapia, para gerenciar sua saúde mental revela a ausência de suporte institucional adequado, sinalizando a importância de políticas e programas de apoio emocional aos gestores. Esse tipo de iniciativa, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, poderia promover uma cultura que valorize o bem-estar integral desses profissionais, reconhecendo as demandas emocionais envolvidas na função e incentivando um ambiente de trabalho mais saudável e sustentável.

Eu desconheço um profissional que consegue separar completamente a vida pessoal da profissional. Eu acho que as coisas são integradas, se misturam. A gente tem muito cuidado para não trazer problemas, trazer traumas, outras coisas que são fora da vida de gestão para dentro da gestão, para não impactar. Mas é impossível dizer que a gente tem o poder de barrar 100%. Assim como as coisas negativas impactam de fora para dentro, as positivas também, pessoais e inter-relacionais. (G13)

A fala de G13 destaca duas questões básicas: primeiro, a impossibilidade de uma separação rígida entre vida pessoal e profissional, o que sugere ao gestor o desenvolvimento da flexibilidade emocional no exercício da função. Estudos indicam que as experiências de vida fora do trabalho contribuem para o desenvolvimento de habilidades inter-relacionais, como empatia e compreensão, que são essenciais para construir relações de confiança e motivação com as equipes (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). G13 parece compartilhar dessa visão ao afirmar que, embora tente manter problemas pessoais fora do trabalho, também se beneficia das emoções positivas e das habilidades sociais advindas de sua vida pessoal. Esse processo envolve uma autorregulação emocional importante para evitar que sentimentos negativos, como frustrações e ansiedades, sejam levados ao ambiente profissional, gerando conflitos ou prejudicando o desempenho.

Além disso, o relato de G13 também sugere uma prática reflexiva e cuidadosa do gestor, ciente de que suas emoções influenciam a tomada de decisão e o clima organizacional. Ao mencionar o "cuidado" em não trazer traumas para dentro da gestão, o diretor revela que monitora suas ações e os riscos associados à exposição emocional, confirmando a importância de estratégias de enfrentamento para preservar a saúde mental e a eficácia de sua atuação. No

entanto, há uma admissão implícita da vulnerabilidade do gestor que, apesar dos esforços, não tem total controle sobre o impacto das emoções externas. De acordo com Quinn (2003), essa vulnerabilidade humana, quando abordada abertamente, pode facilitar um clima organizacional mais empático e autêntico, onde as equipes sentem que a gestão é realizada por pessoas reais, capazes de compreender suas próprias limitações e as dos outros.

Um recorte significativo sobre a vulnerabilidade dos gestores e a falta de suporte emocional da SEE emerge do relato a seguir, destacando uma crítica à lacuna de treinamento focado em inteligência emocional para gestores. Ao ser questionado sobre o apoio recebido para lidar com essas questões, G11 aponta a insuficiência de ações significativas:

Vamos lá, agora eu vou buscar aqui no meu HD (Silêncio). Não. Que fosse significativo, não, definitivamente. Muito pelo contrário. Nesse aspecto, eu acho que eles deixam muito a desejar. Porque existe uma tendência muito grande dos processos de gerenciamento. E os processos são mecânicos. Eu entendo que talvez eles tenham até que passar isso mesmo pra nós. Só que existe uma competência embutida no meio disso daí, que é a gestão de pessoas, que não é um processo mecânico. Porque você tá lidando com o ser humano. Você tá lidando com emoções. Você tá lidando com sentimentos. Você tá lidando com frustrações. (G11)

Esse trecho revela uma percepção de despreparo institucional para atender às demandas emocionais dos gestores escolares, evidenciando uma limitação significativa dos processos administrativos impostos pela Secretaria. O silêncio recebido pelo G11 na tentativa de lembrar um possível apoio oferecido pela SEE revela, de forma contundente, a falta de ações efetivas voltadas ao preparo dos gestores para lidar com aspectos humanos e emocionais no ambiente escolar. Ao enfatizar a mecânica dos processos de gerenciamento, o diretor destaca a necessidade de um enfoque mais humano que valorize habilidades interpessoais, essenciais para uma gestão sensível às emoções e complexidades do cotidiano escolar.

Além disso, a menção a “processos mecânicos” ressalta que, embora existam protocolos de gestão, a falta de um enfoque humano e emocional limita o apoio necessário para os gestores lidarem com questões complexas, como conflitos interpessoais e as tensões do cotidiano escolar. O relato de G11 sugere que a ausência de treinamento específico em IE pode comprometer a eficácia das práticas de gestão e o clima organizacional. Sem essa formação, a gestão permanece incompleta, afetando não apenas a saúde mental e emocional dos gestores, mas também o ambiente de trabalho da escola (Ruivo, 2014).

Em síntese, a discussão desta categoria destaca um aspecto frequentemente negligenciado no

campo da gestão escolar: as demandas emocionais e psicológicas intrínsecas ao papel do gestor. A análise das falas dos entrevistados revela que, para além das competências técnicas e administrativas, a função gerencial exige habilidades emocionais complexas que capacitem o gestor a lidar com o desgaste emocional, a pressão e a solidão, muitas vezes presentes na rotina.

Essa categoria evidencia que a IE não apenas ajuda a equilibrar as próprias emoções em situações desafiadoras, mas também serve como um recurso para criar um ambiente de apoio mútuo e empatia entre gestores, equipe e comunidade escolar. A necessidade de políticas institucionais que priorizem a saúde emocional dos gestores, como o suporte psicológico contínuo e a formação em IE, emergem de maneira convincente. Compreende-se que essas iniciativas, se aplicadas, poderiam promover uma gestão mais humanizada, fortalecendo a resiliência desses profissionais e melhorando a dinâmica institucional.

5.4 Diálogos entre Competências Gerenciais e Inteligência Emocional

Esta categoria explora as inter-relações entre as competências gerenciais e a inteligência emocional, conforme percebidas pelos diretores em sua prática diária, buscando compreender como esses constructos se conectam e se complementam. Ao analisar as vivências e desafios enfrentados pelos gestores escolares, observa-se que a IE não apenas embasa, como também potencializa as práticas gerenciais, especialmente em situações que exigem equilíbrio emocional e resiliência. Essa conexão tem se apresentado como fundamental para a gestão eficaz, pois permite que o gestor aja com segurança e sensibilidade, engajando a equipe e promovendo um ambiente de trabalho saudável (Boyatzis, 2009). Os relatos dos diretores evidenciam a relevância de habilidades como autoconsciência, controle emocional e empatia para a construção de uma gestão que vai além de ações técnicas, ao integrar um entendimento profundo sobre as necessidades humanas no contexto escolar, corroborando os estudos de Quinn et al. (2003) e Boyatzis, Goleman e Rhee (2000).

O relato de G13 descreve uma experiência de integração espontânea entre as competências gerenciais e a inteligência emocional:

Características individuais influenciam qualquer profissional, de qualquer área, fazendo qualquer atividade. Gestando é muito presente, por exemplo, não tem jeito de ser bom líder sem ter bom relacionamento com as pessoas. Não tem jeito de ser bom líder sem ser um bom exemplo, sem ser competente na base do que se faz. Então, competências emocionais e gerenciais se misturam com quem a gente é positivamente, na hora do impacto. Tem que

impactar uma a outra. Não adianta eu aprender muita coisa academicamente, colocá-la em prática no dia da escola, distanciando de quem é a pessoa que está fazendo isso. Eu acho que é muito mais natural e até inteligente fazer a mistura: “quem eu sou, que experiências eu trago, quem me ensinou coisas de base e me faz um homem com características que me orgulham ou que fazem bem para as pessoas” isso é algo que, necessariamente, o que eu aprender de competência tem que ser misturado com quem é essa pessoa e a prática disso vai gerar algo positivo. (G13)

A noção de que essas competências “se misturam” de forma fluida e são usadas conforme as demandas da situação sugere uma abordagem integrada da gestão, onde o diretor age de maneira intuitiva, manejando habilidades emocionais e gerenciais no processo de tomada de decisões e na resolução de conflitos, reforçando que a eficácia não se mede por “quanto” de cada competência foi utilizada, mas pelo resultado positivo alcançado. Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002) que apontam a competência emocional como uma habilidade aprendida, capaz de auxiliar no desempenho satisfatório dentro do ambiente de trabalho, compondo uma parte basilar das interações humanas nas organizações.

Para G13, o fato de atuar com consciência das próprias competências, mesmo que de forma não totalmente mensurável, resulta em um impacto positivo no ambiente e na eficácia de sua prática, validando a ideia de que a gestão não ocorre de forma mecânica, mas como um reflexo da personalidade e das experiências acumuladas. De forma complementar, G18 confirma essa percepção ao afirmar que, sem controle emocional é impossível manter-se em uma posição de gestão, evidenciando que a efetividade gerencial depende do equilíbrio emocional e da sensibilidade nas relações interpessoais:

A inteligência emocional tem que estar presente, mesmo que seja uma questão de você estar tentando aprimorar, porque senão a gente não consegue conduzir a situação. Então, a relação é muito próxima. Uma posição de liderança, seja ela qual for, se a gente não tiver minimamente, um controle emocional, uma educação emocional, não tem como ficar na posição de liderança. Tá muito ligado uma coisa à outra. (G18)

Ao enfatizar que a liderança não é sustentável sem um "controle emocional" e uma "educação emocional" mínimos, G18 reforça o conceito de IE como imprescindível para o gestor, especialmente ao lidar com as demandas complexas e as pressões inerentes ao seu papel. A fala sugere que a IE é mais do que uma habilidade isolada; é um requisito que possibilita o

exercício eficaz de outras competências gerenciais. Esse entendimento corrobora os estudos de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002), que descrevem a regulação emocional como uma prática essencial para a resiliência e assertividade em situações de pressão.

Além disso, essa reflexão está em consonância com as propostas de Quinn et al. (2003), que defendem que a autoconsciência e a autogestão permitem ao gerente transitar com segurança entre os desafios de seu papel, fortalecendo suas relações interpessoais e assegurando que suas decisões sejam orientadas por clareza e equilíbrio. Dessa forma, G18 ilustra a relação interdependente entre as competências gerenciais e emocionais, ao afirmar que uma liderança sólida requer necessariamente a base emocional, que ampara o gestor e se aprimora continuamente.

De forma complementar, G7 observa que o controle emocional é requerido para responder de maneira assertiva e profissional às situações desafiadoras, como a necessidade de dispensar um funcionário, processo em que a IE permite uma abordagem equilibrada e empática, preservando o bem-estar emocional do gestor e a integridade organizacional.

Eu dispensei um professor dois dias atrás, né? Com todo um trabalho de meses pra fazer, pra chegar nesse ponto, né? Mas se você, naquele momento, não tem a inteligência emocional necessária para agir com técnica e dispensar, mas também com a medida, isso pode te destruir. (...) Isso pode te deixar fragilizado ao extremo. De você sair daqui e falar, “meu Deus, olha o que eu tive que fazer!” Mas não... É o que eu tive que fazer, foi o melhor que eu pude fazer naquele contexto. (...) Então, a competência gerencial nesse sentido, que é muito ali de saber como se relacionar, de saber como lidar com a pessoa, de saber como fazer os registros, o que pode e o que não pode ir ali, passa pelo filtro emocional também, de como que você controlou a situação, de como que você controlou o que você estava sentindo naquele momento, porque nem sempre é fácil. Ou, na maioria das vezes, não é fácil. (G7)

O relato de G7 ilustra a importância do controle emocional na aplicação das competências gerenciais em situações delicadas, como o desligamento de um profissional. O diretor expõe que, sem o domínio das emoções, a execução de uma tarefa necessária, porém difícil, poderia causar um alto nível de desgaste emocional. Esse depoimento reforça os estudos de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002), que destacam como a regulação emocional capacita o gestor a lidar com desafios, diminuindo o desgaste psicológico e promovendo maior assertividade nas tomadas de decisão. Quinn et al. (2003) complementam essa perspectiva ao identificar a autoconsciência e a autogestão como fatores decisivos para o sucesso gerencial. Essas habilidades permitem que o gestor aja com equilíbrio e clareza, mantendo a segurança nas

decisões, mesmo diante de pressões e das demandas complexas de sua função.

Para G14, a IE parece “imperar” sobre as CGs, permitindo abordagens sensíveis e eficazes, indicando que a abordagem relacional é um aspecto principal da gestão eficaz:

Eu acho que é a inteligência emocional que influencia na gerencial. Porque a gerencial é a competência em si. Eu sei o que tem que ser feito, como fazer. Agora, o controle de como isso vai ser feito é o que é o principal. Então, muitas e muitas vezes é o tato para chegar e falar com a pessoa. Teve momentos que eu não consegui, que falhou, né? Acontece. Mas a grande maioria das vezes funciona. Então acho que o emocional impera sobre a capacidade do gerencial. Porque às vezes com jeitinho você consegue que a pessoa faça aquilo, às vezes sem nem precisar falar muita coisa. (G14)

Essa visão vai ao encontro do que Quinn et al. (2003) descrevem como as habilidades interpessoais do gerente, fundamentais para a influência e para o cumprimento de objetivos organizacionais. Em seu relato, G14 reforça que o “tato” para interagir com as pessoas é o que determina a eficácia das ações do gestor, especialmente quando as abordagens convencionais ou exclusivamente técnicas não são suficientes. Esse ponto destaca que a IE não apenas complementa, mas aprimora a aplicação das competências gerenciais, sendo fundamental para engajar a equipe e promover um ambiente positivo e colaborativo (Boyatzis, Goleman e Rhee, 2002).

Adicionalmente, o relato de G11 amplia essa discussão ao abordar a prática da delegação como uma expressão de confiança e inteligência emocional, sugerindo que delegar tarefas exige confiança e autocontrole, reforçando a importância de um gestor emocionalmente consciente:

Então, no que se refere às competências gerenciais, a gente é muito pautado pelo tempo. E o fato de eu saber que não vou conseguir fazer tudo sozinho, me abre possibilidade de delegações, uma vez que eu tenho pessoas competentes para isso. Então, primeiro é saber que eu não vou conseguir dar conta de tudo sozinho. Não vou centralizar tudo em mim. (...) Então essa inter-relação da inteligência emocional e eu acho que eu posso dizer, o fato de confiar em pessoas e delegar situações e cobrar responsabilidade e acompanhar, eu acho que tem tudo a ver, passa pela inteligência emocional, eu acho que a maior inter-relação é essa. (G11)

Ao reconhecer suas limitações, G11 se permite distribuir responsabilidades, o que, além de fortalecer a equipe, reduz o estresse pessoal. A delegação eficiente depende de uma inteligência emocional bem desenvolvida, que permite ao gestor confiar e responsabilizar

outros membros da equipe, promovendo assim uma gestão mais leve e equilibrada. Conforme Quinn et al. (2003), gestores que experimentam delegar de forma efetiva compreendem que esse ato produz uma série de benefícios significativos, tanto para si mesmos e para a organização, quanto para os próprios funcionários. Essa habilidade envolve tanto a consciência das próprias capacidades quanto o reconhecimento do potencial alheio, onde os gerentes dão oportunidade para os subordinados desenvolverem competências e habilidades, o que é essencial num ambiente dinâmico e desafiador, como o escolar.

A análise dos relatos dentro desta categoria indicam que a IE não apenas complementa, mas também enriquece as CGs, facilitando a tomada de decisões assertivas e promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e respeitoso. Os gestores entrevistados evidenciam a importância de habilidades emocionais como a autoconsciência, a empatia e o controle emocional para lidar com situações desafiadoras no exercício de sua função, atuando de forma assertiva e equilibrada, valorizando tanto os resultados quanto o bem-estar das pessoas envolvidas. Essa integração entre IE e CGs é apontada como uma forma natural e contínua de atuação, que promove uma gestão eficaz ao unir habilidades técnicas e emocionais de maneira adaptativa. Tal abordagem reforça a necessidade de um olhar holístico sobre a gestão, onde as competências gerenciais e a inteligência emocional convergem para fortalecer a atuação do gestor e a coesão da equipe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as percepções dos diretores escolares sobre suas competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz das escolas estaduais em Minas Gerais, buscando compreender como esses fatores influenciam a gestão escolar e o ambiente educacional, especialmente no que se refere ao enfrentamento de desafios e à gestão das relações interpessoais e organizacionais.

Com esse intuito, as temáticas centrais desta pesquisa incluíram as competências gerenciais, conforme modelo de Quinn et al. (2003) e a inteligência emocional, seguindo as propostas de Goleman, Boyatzis e Rhee (2000). As abordagens conceituais destacaram como a autogestão, a autoconsciência e a consciência social, entre outros aspectos da IE, atuam como facilitadores do desempenho gerencial. Paralelamente, as CGs foram exploradas por meio de dimensões como metas racionais, processos internos, tomada de decisão e comunicação eficaz, consideradas fundamentais para a atuação dos gestores escolares. A combinação desses modelos permitiu uma análise abrangente das capacidades gerenciais que facilitam o relacionamento interpessoal e o bem-estar organizacional dentro do contexto escolar, abordando a complexidade das dinâmicas emocionais e administrativas.

Metodologicamente, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, classificada como descritiva e baseada em estudo de caso, visando captar as percepções subjetivas dos diretores sobre as competências necessárias em suas funções. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando um aprofundamento nos relatos dos gestores. O tratamento dos dados se fundamentou na análise de conteúdo, por meio de categorias temáticas, elaboradas com base nas respostas dos entrevistados e fundamentadas nas teorias de IE e CGs.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em descrever a percepção dos diretores sobre as competências gerenciais consideradas mais relevantes na gestão escolar, observou-se que a comunicação eficaz, a gestão de conflitos e de recursos e as habilidades interpessoais foram frequentemente mencionadas pelos entrevistados, destacando-se no quadrante de "Relações Humanas" do modelo de Quinn et al. (2003). Essas competências valorizam a capacidade de construir um ambiente colaborativo e empático, promovendo a coesão entre os membros da equipe e a resolução de conflitos de maneira eficaz. Os diretores veem essas competências como fundamentais para a criação de um clima organizacional positivo, capaz de engajar a comunidade escolar e facilitar o aprendizado.

Além disso, os entrevistados ressaltaram a importância das competências do quadrante

"Processos Internos", voltadas à administração e ao controle dos processos essenciais, passo fundamental para garantir estabilidade e eficiência nas práticas administrativas. Essas competências envolvem a capacidade de planejar e implementar processos que assegurem o bom funcionamento das rotinas escolares, mantendo a qualidade e a transparência na gestão dos recursos e das atividades institucionais.

No segundo objetivo específico, que buscava explorar a percepção dos diretores sobre a importância da inteligência emocional em suas funções gerenciais, os entrevistados destacaram a IE como fundamental em suas funções gerenciais, especialmente no contexto escolar, onde desafios emocionais e interpessoais são frequentes. A IE é percebida por esses diretores como uma habilidade que ajuda a manter o equilíbrio emocional, sendo primordial para tomada de decisões de forma ponderada e responder adequadamente aos conflitos e pressões do cotidiano.

Ademais, os gestores enfatizaram que a IE também possibilita uma gestão mais empática e inspiradora, onde a capacidade de reconhecer e regular emoções não só beneficia o próprio gestor, mas também impacta positivamente a equipe e a comunidade escolar. A IE é vista como um recurso que vai além das habilidades técnicas, permitindo ao gestor estabelecer conexões genuínas e promover uma cultura organizacional que valoriza a compreensão mútua e o apoio emocional. A autoconsciência e o controle emocional foram relatados como habilidades necessárias para responder de forma equilibrada e resiliente às adversidades e pressões, alinhando-se com o modelo de Goleman, Boyatzis e Rhee (2000). Por outro ângulo, os entrevistados relataram que a falta de controle emocional impacta negativamente suas decisões e o ambiente de trabalho, reforçando a necessidade de uma educação emocional para os gestores.

Considerando o terceiro objetivo específico, os relatos dos diretores demonstraram claramente que as Competências Gerenciais (CGs) e a Inteligência Emocional (IE) se inter-relacionam de forma profunda e complementar em suas práticas diárias, permitindo que eles enfrentem desafios com resiliência e tomem decisões ponderadas. Na percepção dos gestores, aspectos da IE, como autoconsciência, controle emocional e empatia, não apenas aprimoram a gestão e a comunicação, mas são essenciais para a aplicação eficaz das CGs. Além disso, essas habilidades são identificadas como promotoras de um ambiente organizacional colaborativo e de apoio mútuo, destacando a importância de uma gestão escolar que integre competências técnicas e emocionais. Esse entendimento aponta para a necessidade de incluir essas competências na formação e no desenvolvimento profissional dos gestores, alinhando-se às teorias de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002), que indicam a IE como base para o

desempenho profissional satisfatório e componente essencial para o desenvolvimento organizacional e humano.

Em resposta à pergunta norteadora, a pesquisa revelou que os diretores consideram as CGs e a IE como pilares integrados de sua atuação. A IE fornece a base emocional e relacional para que as CGs sejam exercidas com eficácia e sensibilidade, demonstrando que a gestão escolar exige mais do que habilidades técnicas. Esse entendimento amplia a compreensão da gestão escolar como uma prática que depende ativamente de habilidades emocionais para a promoção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

Entre as contribuições teórico-conceituais deste estudo, destaca-se a análise das CGs e da IE como temas fundamentais no campo do comportamento organizacional, especificamente no contexto escolar. Além disso, a integração entre CGs e IE proporciona uma base relevante para o desempenho eficaz dos gestores escolares, especialmente em contextos onde a demanda por habilidades interpessoais e de resolução de conflitos é elevada. Tal integração apoia a ideia de que a IE não é apenas um recurso auxiliar, mas um componente essencial das práticas de gestão. O estudo ainda aponta para a complexidade de conciliar exigências administrativas com demandas emocionais no contexto escolar, destacando a necessidade de transitar entre a flexibilidade e adaptação, respaldadas pelo Modelo de Quinn et al. (2003). Embora muitos estudos baseados nesse modelo adotem abordagens quantitativas, esta pesquisa traz o diferencial ao utilizar um enfoque qualitativo, aprofunda a compreensão das dinâmicas e desafios enfrentados pelos gestores escolares. Ao demonstrar como os gestores lidam com restrições estruturais, como a centralização de processos e a sobrecarga de demandas, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre o papel da Secretaria de Educação em oferecer maior suporte emocional e gerencial.

Do ponto de vista pragmático, esta pesquisa oferece subsídios importantes para o aprimoramento de políticas educacionais e programas de desenvolvimento de gestores, promovendo uma abordagem mais holística e humanizada da gestão escolar. Os achados destacam a necessidade de políticas institucionais que priorizem a saúde emocional dos gestores, com suporte psicológico contínuo e capacitação em IE. A Secretaria de Educação poderia, por exemplo, criar programas específicos para fortalecer a IE entre gestores escolares, estabelecendo um ambiente de apoio que favoreça o bem-estar e a eficácia das práticas de gestão. Tais iniciativas têm o potencial de promover uma gestão mais humanizada, reforçando a resiliência dos profissionais e aprimorando a dinâmica organizacional. Dessa forma, espera-se que os gestores se beneficiem de treinamentos focados em IE, contribuindo para uma liderança escolar mais sensível e eficiente.

Esta pesquisa apresentou algumas limitações, como o foco regional restrito ao Estado de Minas Gerais e a utilização exclusiva do método qualitativo que, embora apropriado para explorar percepções, não permite medir com precisão a relação entre CGs e IE, limitando assim, a possibilidade de estabelecer relações causais e de generalizar os resultados. Ademais, as percepções dos diretores podem refletir vieses pessoais relacionados ao contexto específico das escolas participantes.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do escopo para incluir outras cidades e regiões do Brasil, permitindo uma análise comparativa entre contextos educacionais diversos. Além disso, a realização de estudos quantitativos poderia fornecer dados complementares, permitindo uma avaliação mais abrangente e mensurável das relações entre IE e CGs na gestão escolar. A aplicação do *Emotional & Social Competence Inventory* (ESCI) é particularmente recomendado, uma vez que tem sido amplamente utilizado com gestores do setor público e privado, demonstrando eficácia na previsão de desempenho ao mensurar competências socioemocionais (Boyatzis; Goleman & Rhee, 2002; Boyatzis; Good & Massa, 2012). Essa abordagem quantitativa poderia contribuir para uma análise mais robusta, oferecendo *insights* detalhados sobre o impacto das competências emocionais e sociais na gestão educacional.

Em conclusão, este estudo ressalta a importância de se entender o papel dos diretores escolares no Brasil sob uma perspectiva integrada de competências técnicas e emocionais, considerando a complexidade de suas funções. A gestão educacional exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma inteligência emocional desenvolvida, que permita aos diretores lidarem com desafios complexos de forma equilibrada e humanizada. Ao fomentar essa compreensão, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma gestão escolar que valoriza tanto o desempenho quanto o bem-estar de toda a comunidade educacional.

Por último, torna-se relevante registrar que a experiência deste estudo evidenciou a importância de compreender as interações entre competências emocionais e gerenciais na gestão escolar, um aspecto que a autora deste trabalho conhece profundamente tanto pela atuação como trabalhadora quanto na pesquisa na área educacional. Esse processo proporcionou *insights* valiosos sobre as práticas diárias dos gestores, as demandas emocionais que enfrentam e a necessidade de adotar uma abordagem que valorize tanto o aspecto técnico quanto o humano da gestão escolar. A pesquisa reforçou o entendimento da autora de que a educação requer uma gestão integral e consciente, que transcenda a mera observância de protocolos e que, acima de tudo, incorpore a sensibilidade necessária para gerenciar conflitos,

fortalecer a equipe e atender às necessidades da comunidade escolar com equilíbrio e empatia. Essa vivência consolidou ainda mais o compromisso pessoal em desenvolver políticas e práticas que promovam um ambiente de trabalho saudável e um aprendizado significativo para todos.

REFERÊNCIAS

Abdian, G. Z., Hojas, V. F., & Oliveira, M. E. N. (2012). Formation, Function and Design of Cargo Manager Provision School: Guidelines of The Brazilian Educational Policy and Theory of School Administration.

Abdulla, Al, Hosani., Mounir, M., El, Khatib. (2023). Emotional Intelligence As A Success Factor For Project And Project Manager.

Al-Khashem, Y., Al-Mutairi, M., Dr. Ahmad Alsaber (2023). Impact of Managers' Emotional Competencies on Employee Performance. *European Journal of Business and Management*, doi: 10.7176/ejbm/15-5-03

Araújo, E. S. Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Formação Administrativa do Diretor. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.

Araújo, E. S. (2018). A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual. *Revista Triângulo*, 11(1), 87–101. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2685>

Assis, A.G. & Carvalho, M.A. Inteligência emocional no contexto organizacional: uma análise bibliográfica do impacto da inteligência emocional nos processos de gerenciar e coordenar pessoas. *Revista Ciência Dinâmica*, 2024, SP. V. 15 DO - 10.4322/2176-6509.2024.003 JO -

Baldin, N.; Munhoz, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011. Anais... Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em:

https://docplayer.com.br/1714932-Snowball-bola-de-neve-uma-t%C3%A9cnica-metodol%C3%B3gica-para-pesquisa-em-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-comunit%C3%A1ria.html#google_vignette

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

Bardin, L. *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

Barinua, V., Nwoji, C.C., & Ford, H.O. (2022). Manager's Emotional Intelligence And Team Effectiveness: A Theoretical Review. *Saudi Journal Of Business And Management Studies*.

Bar-On, R. (1997). O Inventário De Quociente Emocional (Eq-I): Um Teste De Inteligencia Emocional. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence (Esi). *Psicothema*,

18(Suppl), 13–25.

Bertolla, A. Et Al. O Gestor Como Líder No Processo De Desenvolvimento De Pessoas. 4ª Semana Internacional De Engenharia E Economia Fabor, 2014.

Bessi, V. G., de Abreu, I., & de Oliveira, C. F. (2022). Gestão em escolas públicas: estudo sobre a aprendizagem dos diretores na prática. *Gestão & Planejamento-G&P*, 23(1).

Bergue, S. T. Gestão de pessoas: liderança e competências para o setor público. Brasília: Enap, 2019. 179 p. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4283/1/7_Livro_Gest%C3%A3o%20de%20pessoas%20l

<ideran%C3%A7a%20e%20compet%C3%Aancias%20para%20o%20setor%20p%C3%BAblico.pdf>

Bitencourt, C.C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração Eletrônica*, 44(1), 58-69.

Boaventura, E. M. Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

Bockorni, B. R. S., & Gomes, A. F. (2021). A Amostragem Em Snowball (Bola De Neve) em uma Pesquisa Qualitativa no Campo da Administração. *Revista De Ciências Empresariais Da UNIPAR*,

22(1). <https://doi.org/10.25110/receu.v22i1.8346>

Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa Em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia Dos Santos E Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

Bogdan, R.C. And Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.

Botelho, G., & Silva, L. G. A. (2022). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass/Wiley.

Boyatzis, R. E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictors of sales leadership performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(2), 191-201.

Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence.

Journal of Management Development, 28(9), 749-770.

https://www.researchgate.net/publication/242348465_A_behavioral_approach_to_emotional_intelligence

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, And Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. *Psychology In The Schools*, 47(4), 406-417.

Brandão, H.P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8, 32-49.

Brandão, H.P; Borges-Andrade, J.E.; Freitas, I. A. & Vieira, F. T. (2010). Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1),171-182.

Brasil. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Março, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192

. Presidência da República. DECRETO Nº 9.991, DE 28 DE AGOSTO DE 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 ago. 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

[2022/2019/decreto/D9991.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.991%2C%20DE%2028%20DE%20AGOSTO%20DE%202019&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,afastamentos%20para%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimento.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.991%2C%20DE%2028%20DE%20AGOSTO%20DE%202019&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,afastamentos%20para%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimento.)

Brito, D., Santana, Y., & Pirela, G. (2019). El Modelo De Inteligencia Emocional De Bar-On En El Perfil Académico-Profesional De La Faco/Luz. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27-40.

Brito, L. M. P.; Paiva, I. C. B.; Leone, N. M. C. P. G. Perfil De Competências Gerenciais No Ensino Superior Tecnológico. *Revista Ciências Administrativas*, V. 18, N. 1, P. 189- 216, 2012.

Brito, L.; Leone, M. Competências Gerenciais Requeridas Em Empresas Familiares: Um Olhar Feminino. *Revista De Ciências Da Administração*, V. 14, N. 32, P. 50-64, 2012.

Bush, T. (2008). **Leadership and Management Development in Education**. SAGE Publications.

Disponível:https://www.academia.edu/36398943/LEADERSHIP_AND_MANAGEMENT_DEVELOPMENT_IN_EDUCATION_BOOK_REPORT

Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, 20(1), 56-61.

Carballo Vargas, S. (2011). Intervenciones Para Ayudar A Construir La Inteligencia Emocional. *Revista Educación*, 22(1), 77–89. <https://doi.org/10.15517/Revedu.V22i1.4572>

Castaño, A. M., Zuazua, M., & García-Izquierdo, A. L. (2023). Development, measurement, and validation of a managerial competency model in Spain: The pumac questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*.

Carvalho, M. S.; Palmeira, E. M.; Mariano, M. G. H. Liderança Baseada Na Motivação E Desenvolvimento De Pessoal Como Estratégia De Competitividade Das Organizações. *Observatório De La Economia Latino-Americano*, N. 167, 2012.

Cascais, B.F.A; Lemos, D. (2023). Avaliação de competências gerenciais: projeto piloto na Diretoria Geral Administrativa do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. *RECAPE - Revista de Carreiras e Pessoas*, 13 (1), 73-90

Çayak, S. & Eskici, M. (2021) The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between School Principals' Sustainable Leadership Behaviors and Diversity Management Skills. *Front. Psychol.* 12:774388. doi: 10.3389/fpsyg.2021.774388 Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.774388/full>

Costa, A. C. A. da, Barros, J. G. M. de, Oliveira, A. C. de L., Sampaio, N. A. S., & Silva, J. W. de J. (2020). Management by Competencies in Human Resources. *Research, Society and Development*, 9(8), e298985383. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5383>

Creswell, John W. *Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto* / John W. Creswell; Tradução Luciana De Oliveira Da Rocha. - 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Creswell, JW e Poth, CN (2018). **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** (4ª ed.). Publicações SAGE. páginas 48-95.

Cunha, M., & Pinto, S. (2023). Inteligência Emocional Em Enfermeiros – Vista Pelo Psicólogo. *Pesquisa Em Psicologia Da Mls*, 6 (2). <https://doi.org/10.33000/Mlspr.V6i2.1465>

De Moraes Sales, L. M., & De Araújo, A. V. (2018). A Teoria Das Inteligências Múltiplas De Howard Gardner E O Ensino Do Direito. *Novos Estudos Jurídicos*, 23(2), 682-702.

Demo, G. Et Al. Human Resources Management Policies And Practices Scale (Hrmpps): Exploratory And Confirmatory Factor Analysis. Bar - Brazilian Administration Review [Online], V. 9, N. 4, Pp. 395-420, 2012.

Dirube, J. L. (2004). Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas, Barcelona, Gestión 2000/ EPISE/ Training Club.

Donoghue, S. Projective techniques in consumer research. Journal of Family and Consumer Sciences, University of Pretoria, v. 28, p. 57-43, 2000.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/267214009_Projective_techniques_in_Consumer_Research

Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business.

Disponível:<https://virmach.boomtlk.com/btsync/%E7%AE%A1%E7%90%86%28%E7%94%B5%E5%AD>

<https://virmach.boomtlk.com/btsync/%E7%AE%A1%E7%90%86/%E5%BD%BC%E5%BE%97%C2%B7%E5%BE%B7%E9%B2%81%E5%85%8B%EF%BC%9AManagement%20Challenges%20for%20the%2021st%20Century.pdf>

7%E9%B2%81%E5%85%8B%EF%BC%9AManagement%20Challenges%20for%20the%2021st%20Century.pdf

Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. Revista de administração contemporânea, 4, 161-176.

Fernández Berrocal; Extremera, P. (2005). La Inteligencia Emocional Y La Educación De Las Emociones Desde El Modelo De Mayer Y Salovey. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 19(3), 63-93.

Ferrari, S. R., & Ghedine, T. (2021). Inteligência emocional e liderança: revisão sistemática da literatura. REUNA, Belo Horizonte-MG, Brasil, 26(3), 14.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de administração contemporânea, 5, 183-196.

Follis, R., & Alencar, W. (2024). O que faz um diretor: Uma análise integrativa para se pensar os indicadores e as competências na gestão escolar. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, e023019-e023019.

Fundação João Pinheiro (2022). Programa de Desenvolvimento de Gestores da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: FJP, 2022. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/programa-de-desenvolvimento-de-gestores-da-secretaria-de-educacao-de-minas-gerais-pdg-see/>

- Freitas, P. F. P. De, & Odélius, C. C. (2018). Competências Gerenciais: Uma Análise De Classificações Em Estudos Empíricos. *Cadernos Ebape.Br*, 16(1), 35–49.
- Freitas, P. Relações entre desenho de trabalho e expressão de competências gerenciais no setor público brasileiro. 2019. 408 f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2003.
- Freitas, P. F. P., & Odélius, C. C. (2021). Competências gerenciais e sua relação com desenho de trabalho de servidores públicos. *Revista Do Serviço Público*, 72(4), 855-892. Recuperado de <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4082>
- Galleli, B.; Hourneaux Jr., F.; Munck, L. Sustainability and human competences: a systematic literature review. *Benchmarking: An International Journal*, v. 27 n. 7, p. 1981-2004, 2019.
- Gardner, H. (1983). *Quadros Mentais*. Nova York: Livros Básicos.
- Gardner, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- Gil, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos De Pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. Ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhando Com Inteligência Emocional*. Nova Iorque: Livros Pequenos.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Importance of Emotional Intelligence*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2002.
- Goleman, Daniel. *Trabalhando Com A Inteligência Emocional*. Rio De Janeiro: Objetiva, 2001.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Goleman, D. *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária Que Redefine O Que É Ser Inteligente*. Rio De Janeiro: Objetiva, 2007
- Goleman, D. (2012). *O Cérebro e a Inteligência Emocional [Recurso Eletrônico]* : Novas Perspectivas / Daniel Goleman ; Tradução Carlos Leite Da Silva. - Rio De Janeiro : Objetiva, 2012.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2018). *O poder da inteligência emocional: Como liderar com sensibilidade e eficiência*. Objetiva.
- Goleman, D. *Inteligência Emocional/ Daniel Goleman Et Al.*; Harvard Business Review; Tradução De Paulo Geiger. Rio De Janeiro: Sextante, 2019. (Coleção Harvard: 10 Leituras Essenciais)

- Gomes Junior, W. V., Valdati, A. de B., Andrade, E. S. de, Feliciano, F. K., & Dandolini, G. A. (2018). Good People Management Practices: Competencies creation for the innovation process. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(10), 81-100. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol6.iss10.1168>
- Gorski, H., & Ranf, D. E. (2019). Study regarding the emotional self-awareness and emotional self-control on managers activity. In *International Conference Knowledge-based Organization* (Vol. 25, No. 1, pp. 230-235).
- Harvard Business School. (2022, janeiro 3). The importance of emotional intelligence in leadership. Harvard Business School Online. <https://online.hbs.edu/blog/post/emotional-intelligence-in-leadership>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough?. *Qualitative health research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Hondeghem, A.; Horton, S.; Scheepers, S. Modelos de gestão pública por competências. *Revista do Serviço Público, Brasília*, v. 57, n. 2, p. 241-258, abr./jun. 2006.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>
- Jane, V., Wheeler., Amelia, S., Carr., Steven, H., Cady., Lillian, Schumacher. (2020). Self-Management And Work Performance: An Exploratory Cross-Cultural Study. *International Journal Of Indian Culture And Business Management*.
- Kesavan, H. B., & S., B. (2022). Emotional Intelligence And Relationship Management Among The Employees In Automobile Retail Showrooms. *International Journal Of Professional Business Review*, 7(6), E0889.
- Kranti, Kumar, Myneni. (2023). Impact of emotional intelligence on project manager's competency. *International journal of engineering science technologies*, doi: 10.29121/ijoest.v7.i3.2023.501.
- Kruyen, P. M., & Breugh, J. (2022). Competence management and development. Disponível em: <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/251946>
- Kuznik, A., & Hurtado Albir, A. (2015). How to define good professional translators and interpreters: Applying the behavioural approach to studying competences in the field of translation studies. *Across Languages and Cultures*, 16(1), 1-27.
- Le Boterf, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- Ludke, M.; Andé, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados_observa_o_entrevista_e_analise_documental_1668975327614_4191.pdf
- Machado, Michel Pedrosa. Conceitos De Liderança E Competências Necessárias Para Ser Um Bom Líder. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento. Ed. 03, Vol. 03. Março, 2018.
- Mahfouz, J., Greenberg, MT e Rodriguez, A. (2019). University Park, PA: Centro de Pesquisa de Prevenção Edna Bennett Pierce. Disponível em: <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/05/PSU-Principals-Brief-103119.pdf>
- Maior, R. Â. M. S., Corrêa, M I S., de Souza, Â. C. R., & de Moraes, I. C. (2019). Competências gerenciais e inovação: percepção de gestores de micro e pequenas empresas. Revista da micro e pequena empresa, 13 (2), 60-84.
- Malekar, S. (2007). Emotional Intelligence-Self Awareness. Review Of Professional Management- Journal Of Management Training Institute, 5, 15-28
- Manzini, E. J. Considerações Sobre A Elaboração De Roteiro Para Entrevista Semi-Estruturada. In: Marquezine: M. C.; Almeida, M. A.; Omote; S. (Orgs.). Colóquios Sobre Pesquisa Em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. P.11-25.
- Marangoni, R. A. O Trabalho Do Diretor De Escola: Análise A Partir De Uma Perspectiva Histórica. Jornal De Políticas Educacionais, Curitiba, V. 14, N. 19, P. 1-17, Abr. 2020.
- Marques, K. C. M.; Camacho, R. R. Alcântara, C. C. V Avaliação Do Rigor Metodológico De Estudos De Caso Em Contabilidade Gerencial Publicados Em Periódicos No Brasil. R. Cont. Fin. – Usp, São Paulo, V. 26, N. 67, P. 27-42, Jan./Fev./Mar./Abr. 2015.
- Martínez, Pc E Miranda, Lpr (2022). La Inteligencia Emocional, Modelos Para Su Desarrollo. Primera Parte: Modelo De Reuven Bar-On. Revista Reforma Siglo Xxi , 29 (112), 76-77.
- Mayer J. D; & Salovey, P. (1997). “What Is Emotional Intelligence?” En P. Salovey Y D. Sluyter (Eds). Emotional Development And Emotional Intelligence: Implications For Educators (Pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, Jd, Salovey, P. E Caruso, Dr (2002). Mayer-Salovey-Caruso. Teste De Inteligência Emocional (Msceit). Toronto, Canadá: Multi-Saúde. Sistemas, Inc.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." American Psychologist, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mérida, J., & Jorge, M.L. (2007). La Concepción De La Inteligencia En Los Planteamientos De Gardner (1983) Y Sternberg (1985) Como Desarrollos Teóricos Precursores De La

Noción De Inteligencia Emocional.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide To Design And Implementation*. Jossey-Bass. San Francisco, 2009.

Minas Gerais. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 28 dez. 2015. p. 06-13.

Minas Gerais (MG). Decreto Estadual nº 48.002/2020a - Institui a Política de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito da administração pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48202/2021/#:~:text=Regulamenta%20o%20regime%20de%20autoriza%C3%A7%C3%A3o,22%20de%20dezembro%20de%202020>.

Edital SEE nº 02/2020b. Certificação Ocupacional De Diretor De Escola Estadual. Imprensa Oficial de Minas Gerais, MG, 7 fev. 2020. Disponível em <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/Edital_SEE_02-2020_-_Public._08-02-20.pdf>

. Resolução Conjunta Seplag/See Nº 10.167, 20 De Maio De 2020c. estabelece a metodologia, critérios e procedimentos para a Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/R ESOLU%C3%87%C3%83O_CONJUNTA_SEPLAG-SEE_N%C2%BA_10.167_20_DE_MAIO_DE_2020.pdf

. Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021a. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Recuperado de <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/>

. SEPLAG, Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. (2021b). Política de Desempenho: 1. Mapeamento e revisão de Competências. <https://www.ead.planejamento.mg.gov.br/mod/book/view.php?id=1582>

. Resolução SEE Nº 4.782, de 04/11/2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3>

%83O%20SEE%

20N%C2%BA%204.782%20Processo%20de%20Escolha%20de%20diretor%20e%20vice
%202022%20(2).pdf >

. Organograma da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <
<https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/quem-e-quem/> > Acesso em 11/09/2024 a.

. Lista de Escolas (Lista atualizada de escolas estaduais de Minas Gerais. Contém nomes,
endereços, telefones e outros dados das instituições). Disponível em:

< <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas> > Acesso em 11/09/2024 b.

. Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares capacita diretores das escolas
estaduais de Minas Gerais. Agência Minas. Imprensa oficial de Minas Gerais, SECOM/MG,
Secretaria de Estado de Comunicação Social (30/04/2024c).

[https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-de-desenvolvimento-de-gestores-
escolares-c-apacita-diretores-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais](https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-de-desenvolvimento-de-gestores-escolares-c-apacita-diretores-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais)

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Harper & Row. Disponível em:
<https://www.cairn.info/revue-management-2015-2-page-186.htm>

Oliveira, Flávia De. A Liderança Situacional Como Modelo De Gestão De Equipes. Inesp,
2021. Págs: 73 – 86

Oliveira, Luana Yara Miolo De. Et Al. Gestão De Pessoas. Revisão Técnica: Igor Baptista
De Oliveira Medeiros. Porto Alegre: Sagah, 2018.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e
técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
Disponível em: [https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-
a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf)

Parente, J. M. Gestão Escolar No Contexto Gerencialista: O Papel Do Diretor Escolar.
Roteiro, Joaçaba, V. 42, N. 2, P. 259-280, Maio/Ago. 2017.

Paz, L. M. C. Á. (2018). Relações Entre Competências Gerenciais, Estilos De Liderança E
Desenvolvimento Da Gestão Estratégica: Uma Análise Em Organizações Públicas.

Paz, L. M. C. A., & Odelius, C. C. (2021). Escala De Competências Gerenciais Em Um
Contexto De Gestão Pública: Desenvolvimento E Evidências De Validação. Revista
Organizações & Sociedade, 28(97), 360-387.

Ribeiro, A. E. do A., & Araújo, M. S. (2023). OS DESAFIOS DO GESTOR EM ESCOLAS
PÚBLICAS: entre as determinações legislativas e as demandas do cotidiano. Revista Exitus,
13(1), e023079. <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2491>

Roller, M. R., & Lavrakas, P. L. (2015). Applied qualitative research design: A total quality

- framework approach. New York, NY: Guilford. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=YS8XBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ruas, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: Fleury, M. T. L.; Oliveira JR, M. M. (Orgs.) *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas. 2001. 346p.
- Ruas, R. L.; Antonello, C. S.; Boff, L. H. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005. 222p.
- Ruivo, J., & Rebelo, S. (2014). A inteligência emocional na gestão das Instituições Educativas em Portugal. *Campo Abierto*, 33 (1), pp. 137-150. ISSN 0213-9529
- Sashakt, S.; Ileyasrizvi, P. A Study Of The Association Between Self-Awareness, Personal & Social Competence With The Emotional Intelligence Of Software Professional In It Industry In India. *Iosr Journal Of Business And Management*, 2017.
- Salles, M. & Villardi, B. (2017) O Desenvolvimento De Competências Gerenciais Na Prática Dos Gestores No Contexto De Uma Ifes Centenária. *Revista Do Serviço Público*, 5(1), 467-492.
- Salovey, P. & Mayer, Jd (1990). Inteligencia Emocional. *Magination, Cognition, And Personality*, 9, 185-211.
- Seabra, A. L. C. (2014). *Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem em Belo Horizonte (Doctoral dissertation, Dissertação (mestrado)-Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte)*.
- Scheible, A. C. F.; Bastos, A. V. B. An Examination Of Human Resource Management Practices' Influence On Organizational Commitment And Entrenchment. *Brazilian Administration Review*, V. 10, N. 1, P. 57-76, 2013.
- Silva, M. A. Atribuições, Concepções E Trabalho Do Diretor Escolar Após 2007. *Diálogo Educacional*, Curitiba, V. 18, N. 56, P. 253-278, Jan./Mar. 2018.
- Silva, A. B., Bispo, A. C. K. de A., & Ayres, S. M. P. M. (2019). Desenvolvimento de carreiras por competências. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4287>
- Silva, A. L. da, Vieira, A. M., & Claro, J. A. C. dos S. (2021). Gestão escolar e competências gerenciais: um estudo em uma instituição pública de ensino. *Debates Em Educação*, 13(Esp2), 512–533. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p512-533>
- Silva, J. T., Dos Santos, L. M. S., & Marques, I. C. (2022). *Análise Dos Estilos De Liderança*

E Sua Influência No Desenvolvimento Das Organizações. Editora Científica Digital, 2, 23-40.

Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e08984. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>

Souza, Â. R. D., Oliveira, A. C. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2023). Como Os Estados E Os Municípios Capitais No Brasil Regulamentam As Competências Do Diretor Escolar. *Práxis Educativa*, 18.

Souza, A. R.; Gouveia, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, São Paulo, n. 1, p. 173-190, 2010.

Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia Of Applied Psychology*. Academic Press.

Supramaniam, S.; Singaravelloo, K. Impact of Emotional Intelligence on Organisational Performance: An Analysis in the Malaysian Public Administration. *Adm. Sci.* 2021, 11, 76. <https://doi.org/10.3390/admsci11030076>

Tamada, R. C. P., & Cunha, I. C. K. O. (2022). Gestão por competências na administração pública brasileira: uma revisão integrativa da literatura.

Tiffin, P. A., & Paton, L. W. (2020). When I Say... Emotional Intelligence. *Medical Education*, 54(7), 598-599. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1111/Medu.14160>

Unibanco, Instituto (2021). Gestão - CNE Aprova Matriz Para Diretores. Aprendizagem em foco, N°

61. Maio, 2021. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61-matriz-cne-2.pdf>

Vilaça, A. L. F. (2011). *Compreensão Da Gestão Educacional: Perspectivas Sobre A Ação Do Diretor Na Organização De Uma Escola Pública Da Secretaria De Estado Da Educação De Minas Gerais* (Master's Thesis).

Wong, S. C. (2020). Competency definitions, development and assessment: A brief review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95-114.

Xavier, S. S. & Nunes, A. P.F. Aplicação da Inteligência Emocional pelos Gestores no Ambiente Organizacional e Resultados. *Revista de psicologia ER*. V.17, 2023.

Yamafuko, E. L.; Silva, J. J. Liderança nas Organizações. In *Colloquium Humanarum*. Presidente Prudente, 2015, Vol.12, Pp. 86-93.

Yildirim, A. (2019). The Analysis Of School Managers'levels Of Emotional Intelligence. Cherkasy University Bulletin. Pedagogical Sciences. Ukraine, 2019.

Yin, Robert K. Estudo De Caso: Planejamento E Métodos. Robert K. Yin; Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Yusof, A., & Zaini, M. K. (2022). Relationship Between Self-Management And Work Performance Among Information Professionals. Environment-Behaviour Proceedings Journal, 7(Si10), 293–298.

Zarifian, P. Objetivo competência. São Paulo: Atlas, 2001.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Competências Gerenciais e Inteligência Emocional: uma análise da percepção de diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais

Pesquisador Responsável: Helen Neves Ribeiro Costa

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____ **RG:** _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa sobre “Competência Gerencial e Inteligência Emocional: um estudo com diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais” de responsabilidade da pesquisadora Helen Neves Ribeiro Costa.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos diretores escolares sobre as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz de escolas estaduais em Minas Gerais. Para tanto, a pesquisa será realizada com diretores da rede estadual de ensino da Metropolitana B.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre competências gerenciais e inteligência emocional. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador(a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.
3. A coleta de dados será realizada em local e horário conforme a disponibilidade do entrevistado.
4. O(a) pesquisador(a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes à saúde, física ou mental, bem como à integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei para a análise da percepção dos diretores escolares sobre as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz de escolas estaduais de Minas Gerais.
7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 30 a 45 minutos.
8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei

qualquer prejuízo.

9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Helen Neves Ribeiro Costa, telefone: (31) 99466-2232, e-mail: helen.neves@educacao.mg.gov.br

13. Eu, , RG nº ____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

(Cidade), ____ de ____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

Dados Sociodemográficos e Funcionais

QUESTIONÁRIO/ MAPEAMENTO

Sexo:

Feminino
Masculino

Faixa Etária:

Menos de 30 anos
De 31 a 35 anos
De 36 a 40 anos
De 41 a 50 anos
De 51 a 60 anos
De 61 a 65 anos
Acima de 65 anos

Estado Civil:

Solteiro (a)
Casado (a)
Divorciado(a)
Viúvo (a)
União estável

Formação Acadêmica:

Graduação em:	Ano de conclusão:
Especialização em:	Ano de conclusão:
Mestrado em:	Ano de conclusão:
Doutorado em:	Ano de conclusão:
Pós-doutorado em:	Ano de conclusão:

Há quanto tempo você atua como diretor escolar?

1-3 anos
4-6 anos
7-10 anos
Mais de 10 anos

Tempo de Diretor dentro da SEE:

1-3 anos
4-6 anos
7-10 anos
Mais de 10 anos

Você já ocupou cargos de gestão antes de se tornar diretor escolar?

Sim
Não

Se sim, por quanto tempo você atuou em funções gerenciais antes de assumir como diretor escolar?

1-3 anos
4-6 anos
7-10 anos
Mais de 10 anos

Essas experiências anteriores foram dentro ou fora da Secretaria de Estado de Educação (SEE)?

Dentro da SEE
Fora da SEE
Ambos

PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EVIDÊNCIAS	ROTEIRO DE PERGUNTAS
<p>Como os diretores escolares percebem as competências gerenciais e a inteligência emocional necessárias para uma gestão eficaz das escolas estaduais de Minas Gerais?</p> <p>OBJETIVO GERAL</p> <hr/> <p>Analisar a percepção dos diretores escolares acerca das competências gerenciais e da inteligência emocional necessárias para a gestão eficaz de escolas estaduais em Minas Gerais.</p>	<p>¹ Descrever a percepção dos diretores sobre as competências gerenciais consideradas mais relevantes na gestão de escolas estaduais em Minas Gerais.</p>	<p>Entrevista semiestruturada com os diretores</p>	<p>1. O que é ser diretor(a) para você? O que é ser diretor na escola em que você atua?</p> <p>2. Relacione 5 competências que você considera mais necessárias para o cargo de diretor escolar.</p> <p>3. Considerando o contexto de seu relacionamento com seus subordinados, quais habilidades são necessárias neste relacionamento? (Relações Humanas)</p> <p>4. O que você teve que aprender para ocupar esta função? Discorra sobre as principais dificuldades e desafios do exercício da função de diretor escolar. (Sistemas Abertos)</p> <p>5. Quais são os principais processos das atribuições do diretor escolar que exigem um controle/monitoramento mais acirrado de sua parte? Como é feito? (Processos Internos)</p> <p>6. Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar atingir as metas/prazos da escola? Pode dar exemplos de como resolveu esses desafios? (Metas Racionais)</p>

	<p>² Descrever a percepção dos diretores sobre a importância da inteligência emocional em suas funções gerenciais.</p>	<p>Entrevista semiestruturada com os diretores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você descreveria sua relação: <ol style="list-style-type: none"> a) Com o grupo de professores? b) Com os alunos? c) Com os pais e responsáveis dos alunos? 2. Considerando suas interações diárias com a comunidade escolar, como você avalia a importância da sua inteligência emocional na função gerencial? 3. Como você lida com críticas ou opiniões de professores, funcionários, pais e alunos sobre o seu desempenho como diretor? 4. De que maneira sua autoconsciência contribui para o gerenciamento eficaz em situações de alta pressão e estresse no ambiente de trabalho? (Malekar, 2007) 5. Você já vivenciou uma situação em que o controle emocional foi fundamental para a tomada de uma decisão importante? 6. De que forma a competência em inteligência emocional tem impactado sua eficácia na liderança e na tomada de decisões dentro da sua instituição?
--	--	--	---

	<p>³ Analisar, a partir da percepção dos diretores, as inter-relações entre as competências gerenciais e a inteligência emocional no contexto de sua prática cotidiana.</p>	<p>Entrevista semiestruturada com os diretores</p>	<p>1. Você já recebeu algum tipo de apoio ou treinamento da SEE para lidar com questões de Competência Gerencial? E relacionada à Inteligência Emocional? * Em caso afirmativo, como isso tem impactado sua prática?</p> <p>2. Em sua experiência, como você equilibra a necessidade de controle e organização com a necessidade de flexibilidade e inovação na gestão escolar? (Processos Internos X Sistemas Abertos)</p> <p>3. Como você percebe a importância do autoconhecimento no seu papel de gestor? Pode descrever uma situação em que o entendimento de suas próprias emoções e reações influenciou sua gestão?</p> <p>4. Quais são as práticas ou estratégias que você adota para aprimorar suas habilidades interpessoais na função gerencial?</p> <p>5. Como você percebe a inter-relação entre suas competências gerenciais e sua inteligência emocional no contexto da sua prática cotidiana?</p> <p>6. De que maneira essas competências gerenciais e a inteligência emocional se complementam ou influenciam mutuamente em seu papel como diretor?</p>
--	---	--	--