

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS  
(PPGET)  
MESTRADO ACADÊMICO

ANDRÉ BONIFÁCIO SIQUEIRA

**AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: um estudo realizado na  
coordenação regional de Luziânia – (GO)**

LUZIÂNIA – GO

2023

ANDRÉ BONIFÁCIO SIQUEIRA

**AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: um estudo realizado na  
coordenação regional de Luziânia – (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
*Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias  
(PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) –  
Unidade Luziânia para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração CNPQ: Inovação, Tecnologias e  
Interdisciplinaridade em Gestão e Educação

Linha de Pesquisa: Organização e Rede de Cooperação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Roseli Vieira Pires

Luziânia – GO

2023

S618c Siqueira, André Bonifácio

As competências do gestor escolar: um estudo realizado na coordenação regional de Luziânia – (GO) / André Bonifácio Siqueira. – Luziânia, 2023.

110 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Roseli Vieira Pires

1. Gestor escolar. 2. Organização educativa. 3. Competências do gestor. 4. Contingência. 5. Tendências. I. Pires, Roseli Vieira. II. Título.

CDU 37.091:005

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### DADOS DO AUTOR(A):

**Nome Completo:** André Bonifácio Siqueira

**E-mail:** [andrebonifaciosiqueira@gmail.com](mailto:andrebonifaciosiqueira@gmail.com)

### DADOS DO TRABALHO:

**Título:** AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: um estudo realizado na coordenação regional de educação de Luziânia – (GO)

### TIPO:

( ) Tese (  ) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)  
( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

**Curso / Programa:** Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) – Nível Mestrado Acadêmico

### CONCORDA COM A LIBERAÇÃO DO DOCUMENTO:

[  ] SIM

[ ] NÃO

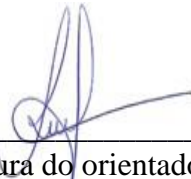
### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- [ ] Solicitação de registro de patente;
- [ ] Submissão de artigo em revista científica;
- [ ] Publicação como capítulo de livro;
- [ ] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia – (GO), 20 de novembro de 2023.

  
Assinatura autor(a)

  
Assinatura do orientador(a)

**ANDRÉ BONIFÁCIO SIQUEIRA**

**AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: um estudo realizado na  
coordenação regional de educação de Luziânia – (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Luziânia para a obtenção do título de Mestre.

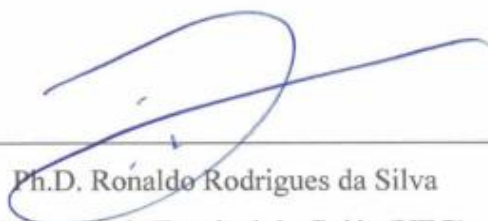
Aprovado em 17, de novembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos membros:



Dra. Roseli Vieira Pires

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

(Presidente da Banca)



Ph.D. Ronaldo Rodrigues da Silva

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

(Examinador interno)

VITORIA AUGUSTA  
BRAGA DE  
SOUZA:56522029120

Assinado de forma digital por  
VITORIA AUGUSTA BRAGA DE  
SOUZA:56522029120  
Dados: 2023.11.23 18:20:12 -03'00'

Dra. Vitória Augusta Braga de Souza

Universidade Federal de Goiás (UFG)

(Examinadora externa)

## AGRADECIMENTOS

Depois de tanta persistência, noites de estudo sem fim, entre algumas derrotas, mas também muitas vitórias, finalmente consegui chegar ao tão aguardado momento da conclusão desta dissertação.

Agora, é hora de olhar para trás, sentir um pouco de orgulho por todo caminho percorrido, e de agradecer a Deus por ter estado ao meu lado em cada instante desse percurso. Minha gratidão será infinita para com Ele. Pois, me ensinaste que nada é impossível, que perante qualquer dificuldade quem acredita no teu amor encontrará o caminho da superação. Assim, meu Deus, a Ti agradeço por mais esta conquista. Porque pela Tua graça e infinita generosidade, hoje estou aqui celebrando este grande momento. Nunca duvidei que seria capaz, pois em todo instante senti Tua mão me amparando e Teu amor me guiando. Meu Deus, eu Te agradeço com o coração cheio de alegria.

Também, não poderia deixar de agradecer a uma estrela guia, que Deus colocou no meu caminho, a minha orientadora Profa. Dra. Roseli Vieira Pires. Já que a pessoa que sou hoje, é muito do que aprendi com suas palavras, com suas ações, com sua sabedoria e com sua plena vontade de compartilhar. No meu pensamento e na minha palavra, VOCÊ SERÁ IMORTAL. Obrigado!

Enfim, sou fruto de todos os professores incríveis que passaram por minha vida. A eles, a minha mais profunda gratidão.

## DEDICATÓRIA

Sinto que hoje, após a conclusão desta dissertação, me transformo na pessoa que sempre desejei ser e sei que nada seria possível se não houvessem pessoas especiais como vocês, minha amada esposa e meus queridos filhos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado durante esta jornada.

Nada me deixa mais feliz que poder compartilhar estes momentos de vitória com vocês, que torceram por mim e acreditaram que, através do meu empenho, seria capaz de alcançar qualquer objetivo.

Assim, para minha Família, que me transforma diariamente num eterno aprendiz, irrigando minha história com amor e me fazendo entender que, sem o amor, os ricos se tornam miseráveis e, com ele, os miseráveis se transformam em abastados; sem o amor, o conhecimento se torna uma fonte de tédio e, com ele, um manancial de aventura. Não sou um pai perfeito, mas me considero o mais feliz do mundo.

Por fim, seria inadmissível não mencionar aqui a minha inesquecível mãe, que na realidade é o meu pai também. Ou seja, ser mãe não é uma tarefa fácil, então imagino como foi difícil ser uma mãe que realizava tudo sozinha. Por isso, dedico esta dissertação com todo amor e carinho a você, minha mãe! Obrigado por tudo que você me deu, mãe! Obrigado por me trazer ao mundo, me alimentar, cuidar de mim e tentar me dar os melhores exemplos de vida. Obrigado pelo que você me ensinou e pelo amor que você colocou em mim. Obrigado por me fazer entender que o verdadeiro amor é aquele que se dá, sem esperar nada em troca. CONTE SEMPRE COMIGO! Sempre estarei aonde você precisar.

“Quanto mais nos elevamos, menores parecemos aos olhos daqueles que não sabem voar.”

Friedrich Nietzsche



## RESUMO

A organização educativa, assim como as demais entidades e organizações, faz parte desse mundo globalizado e conectado, repleto de mudanças, com tendências que exigem ação articulada, visão de conjunto e de futuro, capacidade de planejamento, compreensão, execução e controle. Esse ambiente contingencial gera altos impactos nos problemas administrativos, que são incertos e complexos; o que torna, assim, evidenciado que, para entender e se adequar a tantas transformações, é necessário que o gestor escolar tenha caráter e personalidade, mas também conhecimentos, habilidades e aptidões. Assim, o objetivo de pesquisa desta dissertação é apresentar as competências do gestor escolar com enfoque contingencial no âmbito administrativo das escolas vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Luziânia. Para isso, propõe-se realizar uma pesquisa aplicada, qualitativa, exploratória e descritiva. Nesta pesquisa, participaram todos os gestores-diretores das escolas com ensino básico, da zona urbana do município de Luziânia – Goiás (GO), que totalizam 19, não sendo objeto desta pesquisa as escolas de tempo integral e militar. Quanto ao procedimento, a pesquisa foi bibliográfica com características gerais baseadas em material já elaborado, enquanto, para conhecer os participantes da pesquisa, o procedimento foi a pesquisa de campo. Os instrumentos para coleta de dados realizou-se a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada individual, que permite uma entrevista dirigida com foco, mas também com certa flexibilidade. Na análise e interpretação dos dados, empregou a técnica de análise de conteúdo, caracterizada por três momentos: pré-análise, exploração do conteúdo e tratamento dos resultados. O estudo contribui com aprimoramento do conhecimento científico sobre o assunto pesquisado, por meio de uma visão contingencial, com foco no estilo ideal de gestão, e um impacto significativo no desempenho organizacional nas organizações educativas.

**Palavras-chave:** Gestor. Organização educativa. Competências. Contingência. Tendências.

## ABSTRACT

The educational organization, like other entities and organizations, is part of this globalized and connected world, full of changes, with trends that require articulated action, vision of the whole and the future, capacity for planning, understanding, execution and control. This contingency environment generates high impacts on administrative problems, which are uncertain and complex; This makes it clear that, to understand and adapt to so many transformations, it is necessary for the school manager to have character and personality, but also knowledge, skills and abilities. Thus, the research objective of this dissertation is to present the skills of the school manager with a contingency focus in the administrative scope of schools linked to the Regional Education Coordination of Luziânia. To this end, it is proposed to carry out applied, qualitative, exploratory and descriptive research. In this research, all managers-directors of schools with basic education participated, in the urban area of the municipality of Luziânia – Goiás (GO), totaling 19, with full-time and military schools not being the subject of this research. As for the procedure, the research was bibliographic with general characteristics based on material already prepared, while, to get to know the research participants, the procedure was field research. The instruments for data collection were bibliographical research and individual semi-structured interviews, which allow for a targeted interview with focus, but also with a certain flexibility. In the analysis and interpretation of data, the content analysis technique was used, characterized by three moments: pre-analysis, content exploration and treatment of results. The study contributes to improving scientific knowledge on the researched subject, through a contingency view, focusing on the ideal management style, and a significant impact on organizational performance in educational organizations.

**Keyword:** Manager. Educational Organization. Skills. Contingency. Tendencies

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências transversais .....	44
Figura 2 – Tendências tecnológicas .....	49
Figura 3 – Perfil do gestor escolar.....	76
Figura 4 – Competências-chave para um ambiente contingencial.....	77
Figura 5 – A capacidade e as condições atuais de gestão.....	83
Figura 6 – Compreensão sobre a aplicabilidade da categoria das competências.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas-chave para analisar os fatores contingenciais .....	30
Quadro 2 – Tipologias de competências transversais.....	40
Quadro 3 – Práticas inovadoras .....	45
Quadro 4 – Benefícios da inovação na educação .....	46
Quadro 5 – Redes com abordagem pedagógica de práticas inovadoras.....	47
Quadro 6 – Descrição dos participantes da pesquisa.....	73

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPGET	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Gestão, Educação e Tecnologias
PIII	Professores que possuem graduação (Bacharelado e Licenciatura)
PIV	Professores que possuem pós-graduação ( <i>Lato Sensu</i> e/ou <i>Stricto Sensu</i> )
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnU	Unidade Universitária

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1	ABORDAGEM CONTINGENCIAL E INOVAÇÕES ORGANIZACIONAIS .....	24
2.2	AS COMPETÊNCIAS .....	31
<b>2.2.1</b>	<b>Modelo de mapeamento de competências .....</b>	<b>38</b>
2.3	ORGANIZAÇÕES INOVADORAS.....	44
2.4	O GESTOR ESCOLAR .....	51
2.5	AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À COMPLEXIDADE DO AMBIENTE ORGANIZACIONAL .....	58
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
3.1	TIPO DE PESQUISA .....	64
3.2	O CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA .....	67
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA (UNIVERSO – POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM) .....	67
3.4	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS (INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS) .....	68
3.5	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS .....	71
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>73</b>
4.1	BLOCO I: PERFIL DO GESTOR ESCOLAR .....	73
4.2	BLOCO II: A CAPACIDADE E AS CONDIÇÕES ATUAIS DE GESTÃO.....	78
4.3	BLOCO III: COMPREENSÃO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS .....	83
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANEXO C – PLATAFORMA BRASIL: FOLHA DE ROSTO .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO D – PLATAFORMA BRASIL: SUBMISSÃO E HISTÓRICO.....</b>	<b>108</b>

<b>ANEXO E – COMPROVANTE DE RECEPÇÃO PELO CEP UEG .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO F – COMPROVANTE DA SITUAÇÃO DO PARECER PELO CEP UEG .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Situando a especificidade das instituições educacionais no quadro das organizações em geral, pretende-se com esta dissertação abordar a questão das competências do gestor escolar, com base na contingência organizacional, sem não deixar de analisar as inovações organizacionais e tecnológicas do momento, temas que sempre entusiasmaram os estudiosos da ciência organizacional e são convicção generalizada entre eles. Esses aspectos são condições importantes para o sucesso das unidades escolares, desde que sejam bem administradas e aplicadas, pois permitem que se compreenda habilidades, conhecimentos e limitações no exercício de funções de gestão escolar.

Também nas organizações educativas, as inovações organizacionais, em termos de gestão, assumem um papel de crescente importância e são apontadas como uma das chaves para as mudanças dos sistemas educativos e das instituições escolares no sentido de as tornarem mais eficazes e de aumentarem os seus níveis de qualidade. Perrenoud (2003) destaca dez princípios para tornar os sistemas educativos mais eficazes, entre eles: chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controle burocrático. Também Whitaker (2000) e Neto (2002), face ao acelerado ritmo de mudanças radicais a que as organizações escolares, como todas as instituições, estão a ser submetidas, considerando as inovações tecnológicas como um dos focos cruciais para o crescimento e desenvolvimento institucionais, apontam três condições para uma escola de qualidade: existência de um projeto inovador, liderança forte e estabilidade (absenteísmo e *turnover*) do corpo docente.

As variáveis organizacionais da educação só ganharam relevo entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamentalmente dois os fatores que, a partir de meados dos anos 1970, contribuíram nesse sentido: o movimento das escolas eficazes, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966), e o surgimento de forma consistente e autônoma das teorias de organização e administração escolar, que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield, intitulada *Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools*, em uma conferência que ocorreu na Inglaterra, em 1974 (Costa, 1996).

Várias décadas passadas e após a intensa reflexão produzida sobre a matéria, parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente econômico e empresarial. Nessa linha, Lima (2011, p. 42) chegou mesmo a afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.



Contudo, se, por um lado, tal análise, no campo educativo em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica (dada a existência de uma dependência inicial da administração e organização escolar em relação às teorias importadas de outras áreas); por outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspectivas organizacionais a partir dos contextos escolares. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar, nas suas investigações, as organizações escolares (Costa, 1996).

Também, alguns autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque as competências das pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores. Por exemplo, Barroso (1996, p. 170) apresenta a escola como “construção social”, valorizando o “papel dos indivíduos” e afirmando o “primado dos valores sobre os fatos”. As escolas passam a ser vistas como construções sociais, como afirma Etzioni (1984, p. 3): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Dessa forma, na sua análise, o autor valoriza o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico de suas ações. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa, e defende-se o “primado dos valores sobre os fatos” na gestão das organizações educativas.

Um apontamento, retirado de Fullan (2003), que contraria outras perspectivas, valoriza os movimentos de mútua influência entre escolas e empresas, ou seja, a liderança nos negócios e na educação têm cada vez mais pontos em comum. O mundo empresarial começa a tomar cada vez mais consciência do quão perigoso é, para o sucesso sustentável, não ter um objetivo. Nesse ponto, haverá, por certo, muito a aprender com as escolas. Isso, porque as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e a partilha de conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino e aprendizagem numa sociedade em rápida mudança. Além disso, as escolas podem aprender a partir da forma como as melhores empresas inovam e obtêm resultados. Parece importante se referir a essas perspectivas que, nas questões organizacionais em geral e especificamente nas da liderança, salientam a importância do diálogo entre o mundo das empresas e o mundo das escolas.

Fez-se, intencionalmente, tal abertura e apresentação, imediatamente antes de apresentar a discussão sobre as competências do gestor das organizações educativas baseadas na abordagem contingencial, uma vez que se trata de um modelo de gestão pensado para o mundo das empresas, que possui potencialidades de aplicação à organização escolar, que é o foco desta dissertação.

Assim, afirmar que as organizações educativas estão em uma época de mudança e de instabilidade parece até redundância ou afirmação prosaica. Contudo, o que importa é que, à medida que o ambiente se torna mais instável e turbulento, como está acontecendo no mundo hodierno, maior é a necessidade de opções diferentes para a solução de problemas e situações que se alternam e se diferenciam de maneira crescente e diversa. Dessa forma, esta dissertação aspira contribuir nessa linha de pensamento com o seguinte objetivo: apresentar as competências do gestor escolar no âmbito administrativo à luz da abordagem contingencial. Mais especificamente, pretende-se:

- conceituar a abordagem contingencial e seus impactos nas organizações;
- identificar organizações escolares que sejam inovadoras;
- apontar as competências do gestor escolar frente à complexidade do ambiente organizacional;
- definir os desafios do gestor mediante as inovações das organizações.

Desse modo, inicia-se a discussão pela abordagem contingencial e pelos seus fortes impactos na gestão escolar. Essa é, provavelmente, a abordagem mais divulgada e comentada atualmente, dentre as outras da administração, pelo fato de seu enfoque vir da condição de que tudo é relativo, tudo depende. Nesse contexto, diversos fatores contingenciais surgem e são levados em conta para a tomada de decisões e definição dos rumos das organizações, dentre os quais, pode-se citar, por exemplo, o ambiente, a tecnologia, o tamanho da organização, a estratégia e o ciclo de vida empresarial (Woodward, 1958).

Segundo Burns e Stalker (1960), não existe um melhor jeito ou único jeito de administrar, pois, considerando o ambiente interno e, principalmente, o ambiente externo, os fatores que afetam e determinam os caminhos a serem seguidos pelas organizações são inúmeros e influenciados por variáveis, o que faz com que o melhor rumo a ser seguido pelas organizações seja decidido de acordo com o intuito e planejamento de cada uma delas. No entanto, existem dois fatores que são influenciados pelo ambiente e impactam diretamente o resultado da organização: a diferenciação e a integração (Lawrence; Lorsch, 1967). Quanto mais for incerto e turbulento o mercado, maior é a diferenciação interna. A integração refere-se à necessidade de que as decisões dos departamentos sejam integradas e complementares às de outros departamentos, visto que todos trabalham com objetivo de crescimento da organização como um todo.

O grande mérito na abordagem contingencial é sua capacidade de fazer o gestor passar a se preocupar com o ambiente e, assim, visualizar seu mercado competidor, suas posições de

apoio, seus clientes e os resultados pretendidos. Desse modo, é possível perceber que, na administração tanto empresarial como escolar, não há um modelo ideal de gerenciamento, não existe um jeito único de gerência, pois fatores contingenciais sempre irão interferir e transformar o ambiente em que a organização está inserida. Dentre os fatores contingenciais mais importantes, estão: a estrutura, a tecnologia e, fundamentalmente, o ambiente (Perrow, 1976).

De uma forma geral, a evolução da sociedade, com seus anseios e desejos aliados ao crescimento tecnológico, influencia sobremaneira os processos administrativos das organizações educativas. Assim, verificam-se mudanças e transformações contínuas em toda a questão gerencial, principalmente nas funções e ações do gestor escolar, o que reflete, então, a necessidade de definir as competências de gestão mediante as inovações organizacionais.

É importante, antes, porém, entender que a gestão é uma arte, uma profissão ou uma área de ação humana que envolve a aplicação de conhecimento, habilidade e aptidões, tanto nas empresas como nas escolas. Paro (2016, p. 163-164) afirma que “os trabalhos teóricos sobre administração escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa.”

As organizações educacionais apresentam aspectos antigos e precisam atentar-se para a sua clientela e para o que as pessoas que compõem esse grupo consideram como relevante em suas vidas cotidianas, em um paradoxo com as sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior. Nessa linha, Oliveira (2009, p. 338) aborda que: “Administrador é o profissional que otimiza os resultados das empresas, pela atuação individual ou coletiva das pessoas que trabalham sob a sua orientação”.

Assim, mediante a necessidade de suprir as exigências organizacionais e do mercado, as empresas contemporâneas visam gestões que as ajudem em um novo contexto de mercado, tendo como objetivo a eficácia dos recursos produtivos e a adequação das pessoas ao trabalho a fim de garantir excelência organizacional. Nesse sentido, a competência do gestor visa aproximar os objetivos organizacionais e pessoais, com competências raras, valiosas e difíceis de serem desenvolvidas, além de conferir à organização um desempenho superior ao das demais.

McClelland (1973) refere-se à origem do termo competência como sendo na Idade Média, pertencente ao linguajar jurídico. O significado expresso dizia respeito à faculdade atribuída à pessoa ou instituição, dando-lhe autoridade para julgamento. Ao longo do tempo, a expressão competência associou-se à capacidade do indivíduo debater sobre determinados

assuntos. E, por fim, há o significado de competência como atributo dado a alguém capaz de realizar certos trabalhos, sejam eles em âmbito organizacional ou não (Green, 2000).

Assim, sendo o termo frequentemente utilizado em um contexto organizacional, vários conceitos foram criados ao longo dos anos, mas todos eles seguindo o mesmo raciocínio. Entretanto é possível notar a existência de duas grandes correntes: a primeira de origem norte-americana, McClelland (1973), e outra de origem francesa, Le Boterf (1999) e Zarifian (1999). A diferença entre essas correntes está na percepção da palavra competência. Para a corrente norte-americana, ter competência significa credenciar as pessoas a exercerem determinado trabalho; já a corrente francesa considera competência um conjunto de realizações da pessoa em um determinado contexto. No entanto, independentemente da origem, o termo competência exerce apenas um sentido no mundo empresarial: ser capaz de fazer algo.

Portanto, seja qual for o nível, o tipo ou a dimensão da organização, ou a área funcional, os gestores planejam, organizam, dirigem e controlam. Podem variar a importância e o tempo dedicado a cada uma dessas funções; no entanto, para compreender a essência do trabalho de um gestor, é necessário conhecer quais papéis ele desempenha na organização, quais conhecimento, habilidades e aptidões necessita possuir, ou seja, quais competências específicas estão relacionadas com a eficácia e a eficiência de seu desempenho.

A questão da responsabilidade dos gestores das empresas fica perfeitamente entendida quando são evidenciadas algumas dessas responsabilidades, o que facilita o entendimento da importância dos conceitos e das práticas proporcionadas pelos ensinamentos das teorias da administração, das funções da administração e das funções das empresas. Oliveira (2009) define que as responsabilidades são: obter os resultados esperados por meio da atuação das pessoas; estabelecer prioridades; interligar as atividades exercidas pelas empresas; ter bom-senso e, se possível, obter consenso; e saber fazer acontecer. Gestores desempenham uma variedade de papéis para alcançar os objetivos organizacionais. Ao contrário do que se pensava, os gestores não fazem reflexões metódicas antes de tomar decisões, nem obedecem à sequência teórica das funções administrativas.

Assim, Peci e Sobral (2013) argumentam que os administradores possuem autoridade formal pelo cargo que ocupam, que, por sua vez, lhes confere *status*. Esse *status* cria uma responsabilidade de estabelecer relações interpessoais com subordinados, pares e superiores, assim como com indivíduos ou grupos de interesse externos à organização. Essas relações fornecem informações que os gestores utilizam para tomar as decisões necessárias à sua organização. Assim, todos os eles desempenham papéis interpessoais, informacionais e decisórios.

Papéis interpessoais: representam as relações com outras pessoas e estão relacionadas às habilidades humanas. Mostram como o administrador interage com as pessoas e influencia seus subordinados.

Papéis informacionais: descrevem as atividades para manter e desenvolver uma rede de informações. Um administrador no nível institucional passa em média cerca de 75% do seu tempo trocando informações com outras pessoas dentro e fora da organização. Mostram como o administrador intercambia e processa a informação.

Papéis decisórios: envolvem eventos e situações em que o administrador deve fazer uma escolha ou opção. Estes papéis requerem tanto habilidades humanas como conceituais (Peci; Sobral, 2013, p. 7).

Diversos fatores condicionam a importância que um gestor atribui a cada um desses papéis gerenciais, tais como nível hierárquico; área funcional; habilidades e competências individuais; tipo e tamanho da organização; e características do ambiente organizacional.

Oliveira (2009) aponta que o sucesso do gestor depende mais do seu desempenho e da maneira como ele lida com pessoas e situações do que de seus traços particulares de personalidade, depende daquilo que ele consegue fazer e não daquilo que ele é. Esse desempenho é o resultado de certas competências que o gestor possui e utiliza. Uma competência é a capacidade de transformar conhecimento em ação que resulta em um desempenho desejado. Igualmente, existem três tipos de competências importantes para o desempenho administrativo bem-sucedido, a saber:

Conceituais: Capacidade de compreender a complexidade da organização como um todo e integrar o comportamento de suas partes.

Humanas: Capacidade de se relacionar, comunicar e compreender as atitudes e motivações das pessoas e liderar grupos.

Técnicas: Capacidade de usar ferramentas, procedimentos, técnicas e conhecimentos especializados relativos à sua área de atuação (Peci; Sobral, 2013, p. 19).

Para desempenhar os diferentes papéis pelos quais são responsáveis, os gestores devem possuir certas competências, a ideia de potencial de realização, ou seja, a existência de uma relativa facilidade em lidar com determinada tarefa e o grau de importância de acordo com o nível organizacional. Além de competências genéricas, os gestores necessitam de certas competências específicas para o desempenho de seus cargos. As competências são definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões relacionado com o desempenho eficaz de um gestor.

As competências desenvolvem-se por meio de experiência profissional, educação formal e informal e convivência familiar e social; são importantes para o desempenho de tarefas gerenciais; e agrupam-se em quatro categorias principais, a saber: intelectuais, interpessoais, técnicas e intrapessoais, segundo Maximiano (2011). Assim, para cada área de competência, são desenvolvidos os elementos que definem o desempenho eficaz do gestor, que variam de

acordo com o nível organizacional. No entanto, segundo Peci e Sobral (2013), pode-se exemplificar algumas das competências requeridas para os gestores escolares no nível estratégico, a saber:

- manter uma rede de contatos pessoais que permita o acesso à informação ou aos recursos dos quais a organização necessita;
- liderar a organização, comunicando o propósito, os valores e a visão da organização;
- mapear o ambiente no qual a organização opera;
- encorajar a inovação na organização;
- desenvolver e implementar uma estratégia para a organização;
- desenvolver a cultura da organização em coerência com a sua visão e estratégia;
- planejar as necessidades de recursos humanos para que a organização atinja seus objetivos;
- promover o uso de novas tecnologias na organização;
- monitorar, avaliar e melhorar o desempenho organizacional.

A administração é um fenômeno universal no mundo moderno. Cada organização requer o alcance de objetivos em um cenário de concorrência acirrada, a tomada de decisão, a coordenação de múltiplas atividades, a condução de pessoas, a avaliação do desempenho dirigido a metas previamente determinadas, a obtenção e alocação de recursos, entre outras ações. Numerosas atividades administrativas que são desempenhadas por vários gestores e orientadas para áreas e problemas específicos precisam ser realizadas e coordenadas de maneira integrada e coesa em cada organização ou empresa, raciocina Maximiano (2011).

Assim, autor ainda afirmar que o gestor não é um mero executor de tarefas, mas o responsável pelo trabalho das pessoas a ele subordinadas. Ele não pode cometer erros ou arriscar, apelando para estratagemas de ensaio e erro, já que isso implicaria conduzir seus subordinados pelo caminho menos indicado. O gestor educacional é um profissional cuja formação é ampla e variada: ele precisa conhecer disciplinas heterogêneas; lidar com pessoas que estão em diferentes níveis hierárquicos em relação a ele, subordinadas, no mesmo nível ou em nível acima; estar atento aos eventos passados e presentes, bem como às previsões futuras. Isso, porque o horizonte do gestor deve ser mais amplo, já que ele é o responsável pela direção de outras pessoas, que seguem suas ordens e orientações, deve lidar com eventos internos e externos à organização e, vendo mais longe, deve estar ligado aos objetivos que a empresa pretende alcançar por meio da atividade conjunta de todos.

Ao mesmo tempo em que eram aplicadas as ideias de Taylor, Ford, Fayol e Weber, outras contribuições eram feitas para o estudo e a prática da administração, ainda no início do século XX. Essas contribuições foram feitas por empresas que desenvolveram suas próprias soluções para problemas de administração. Como numa reação em cadeia, todas essas ideias, juntas, deram origem a novas ideias, ou seja, geraram tendências contemporâneas, seguindo o pensamento de Maximiano (2011).

No século atual, a dinâmica e a complexidade do ambiente organizacional impostas pela abordagem contingencial colocam inúmeros desafios aos gestores, tornando o trabalho difícil e exigente. Os gestores precisam lidar com pessoas com diferentes personalidades, experiências, conhecimentos e ambições, que devem ser agregadas em torno de um objetivo comum. Esses profissionais precisam saber motivar seus subordinados, mesmo quando o ambiente é incerto e caótico. Por último, o sucesso e a eficácia de um gestor dependem do desempenho de outros, o que pode ser um aspecto estressante e, por vezes, ingrato.

As principais fontes de diferenciação e de sustentação da estratégia também mudaram. Em uma economia globalizada, todas as organizações têm acesso aos mesmos meios tecnológicos. O que torna as organizações educacionais mais competitivas e diferenciadas são seus processos de gestão e as pessoas que deles fazem parte; dessa forma, há uma valorização cada vez maior do capital humano nas organizações. Com isso em evidência, as organizações apostam em treinamento e desenvolvimento, como uma forma de se distinguirem de seus competidores. No entanto, o desafio é desenvolver competências de alto nível por meio da educação e da experiência no dia a dia do trabalho; pois, os gestores estão sempre tentando melhorar a eficiência de suas operações a fim de conseguir mais vantagem competitiva. Das ferramentas de que os gestores dispõem, as tecnologias e os sistemas de informação estão entre as mais importantes para atingir altos níveis de eficiência e produtividade nas operações, especialmente quando combinadas com mudanças no comportamento da administração e nas práticas de negócio. Nessa linha de pensamento, Laudon e Laudon (2010, p. 15) afirmam que

[u]ma empresa é tão boa quanto as pessoas que a formam. O mesmo se aplica aos sistemas de informação: eles são inúteis sem pessoas gabaritadas para desenvolvê-los e mantê-los e sem quem saiba as informações de um sistema para atingir os objetivos organizacionais.

Segundo Peci e Sobral (2013, p. 31), pode-se afirmar que: “A globalização aumenta a competitividade entre as organizações, como consequência de um maior número de competidores e de uma clientela cada vez mais exigente.” A escola, assim como as demais entidades e organizações, faz parte desse mundo globalizado e conectado, repleto de mudanças.

Frente a essa aceleração, fica evidenciado o objeto de pesquisa desta dissertação, constituído sobre a necessidade de os gestores escolares entenderem as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em caráter e personalidade, mas também relacionadas ao conhecimento, às habilidades e às aptidões. Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional voltado para um ambiente contingencial com inovações organizacionais e tecnológicas.

Destarte, o problema desta dissertação é caracterizado por meio da seguinte pergunta: quais são as competências do gestor escolar no âmbito administrativo à luz da abordagem contingencial?

Para responder à pergunta supracitada, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo estrutura a fundamentação teórica, que é dividida em seções: uma contempla a abordagem contingencial e as inovações organizacionais; a outra apresenta as competências e o modelo de mapeamento das competências; e as outras seções discutem sobre as organizações inovadoras, sobre o gestor escolar e, por fim, sobre as competências do gestor escolar frente à complexidade do ambiente organizacional.

O segundo capítulo apresenta o delineamento metodológico deste estudo, destacando: a tipologia das pesquisas utilizadas; o campo de aplicação, a descrição dos participantes da pesquisa; as técnicas de coletas de dados, seus instrumentos e seus procedimentos; e a técnica de análise de dados.

O terceiro capítulo, que exhibe os resultados e as discussões da pesquisa, está dividido em três seções: o perfil do gestor escolar; a capacidade e as condições atuais de gestão; e a compreensão sobre a aplicabilidade das competências.

O quarto capítulo traz as reflexões e inferências sobre os gestores escolar, na visão do pesquisador, a condução da pesquisa e a perspectiva de uma nova pesquisa correlata aos assuntos abordados neste estudo.

E, por fim, é imprescindível ressaltar que este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEG e recebeu APROVAÇÃO registrada no Parecer Consubstanciado nº 5.457.583, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 58645622.0.0000.8113.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ABORDAGEM CONTINGENCIAL E INOVAÇÕES ORGANIZACIONAIS

Em oposição ao pensamento propagado por Frederick Taylor e outros teóricos da administração clássica que consideravam a preocupação organizacional apenas em termos técnicos dentro de um sistema fechado, surgiram as ideias da teoria contingencial com foco no sistema aberto. Na perspectiva de visão da organização como um sistema aberto, que interage com o ambiente que lhe abriga, há forte atenção à “atividade ambiental” imediata, ou seja, às relações estabelecidas entre organização, clientes, concorrentes, fornecedores, sindicatos e governo. A partir da sensibilidade ao ambiente no qual está inserida, a organização passa a ser capaz de responder de maneira mais apropriada às mudanças ocorridas (Morgan, 2007).

Conforme Morgan (2007), os pesquisadores Burns e Stalker conduziram um estudo, nos anos 1950, que permitiu demonstrar as diferenças entre o enfoque mecanicista e o enfoque orgânico da administração. No trabalho realizado em empresas industriais de diferentes ramos, os pesquisadores verificaram que, quando ocorrem mudanças no ambiente, nas condições de mercado ou na tecnologia, é necessário que as organizações tenham estilos abertos e flexíveis para melhor se adaptarem a essas mudanças. Burns e Stalker (1961) afirmam que um sistema de gestão mecanicista é apropriado para condições estáveis, enquanto a forma orgânica é apropriada às condições de mudança, que dão origem a problemas constantes e necessidade de ações imprevistas.

Com o objetivo de identificar distúrbios organizacionais e buscar propor alguma solução, aliando a Teoria Contingencial e a visão sistêmica da organização, Morgan (2007, p. 64-65) apresenta uma série de questões baseadas nas ideias defendidas pelos teóricos contingenciais já mencionados, que podem ser feitas para buscar entender as relações entre as organizações e o meio ambiente. São elas:

[q]ual a natureza do ambiente organizacional? Que tipo de estratégias está sendo adotada? Que tipo de tecnologia (mecânica ou não) está sendo usada? Que tipo de pessoas são contratadas e qual é a cultura ou costume dominante dentro da organização? Como a organização está estruturada e quais são as filosofias administrativas dominantes? (Morgan, 2007, p. 64-65).

Para cada um desses questionamentos, o autor adiciona outros, que, ao serem respondidos, encerram a questão central. Morgan (2007) afirma que, quando tais questões são postas, trabalha-se a ideia de composição da organização a partir de subsistemas estratégicos

que se relacionam, são eles o humano, o tecnológico, o estrutural e o administrativo. Esses subsistemas exigem consistência e adaptação às condições do ambiente contingencial.

Desse modo, a moderna teoria administrativa encontra fortes alicerces em estudos e pesquisas que serviram de base para o que hoje se denomina Teoria Contingencial. Observa-se que trabalhos como os de Woodward, Burns e Stalker, indicados por Motta (1980), focalizam a identificação de estruturas e comportamentos organizacionais, buscando explicar o desempenho empresarial a partir de um enfoque sistêmico e de natureza sociológica.

Nas conclusões de muitos desses estudos, insere-se o ambiente e a tecnologia como vetores determinantes das características organizacionais, tanto em termos de estratégias, estruturas hierárquicas e funcionais, quanto em termos de comportamentos gerenciais, administrativos e operacionais. As pesquisas de Woodward contribuíram para o ajustamento desses vetores ao delinear os contornos organizacionais em função da tecnologia de produção utilizada pelas empresas. Por ser professora de sociologia industrial na Universidade de Londres, Woodward preocupou-se em estabelecer ligações entre a teoria e a prática da administração, no desenvolvimento de suas pesquisas, iniciadas em 1953 e apresentadas em detalhados trabalhos (Woodward, 1958, 1965, 1970) que focalizam a observação dos impactos da tecnologia no contexto organizacional.

Dois outros pesquisadores da Grã-Bretanha, Thomas Burns, professor de sociologia da Universidade de Edimburgo, e o psicólogo George Stalker, desenvolveram estudos sobre o relacionamento da empresa com seu ambiente de negócio, classificando e descrevendo as organizações como sistemas administrativos “mecanísticos” e “orgânicos” (Burns; Stalker, 1961). Os conceitos de Burns e Stalker (1961), muito contribuem para a análise das empresas, nos tempos atuais, envoltas por um processo de globalização econômica, por novas regulamentações governamentais e transformações tecnológicas que impõe a necessidade de refinamento das atenções aos clientes, concorrentes, competidores potenciais, produtos e serviços substitutos, além dos acionistas (Burns; Stalker, 1961).

Burns e Stalker (1961), com suas pesquisas, produziram fortes influências nos estudos sobre desenvolvimento organizacional e abordagem contingencial, sobretudo nos centros de estudos americanos, contrapondo-se, da mesma forma que Woodward, ao modelo do melhor meio (*one best way*) para administrar organizações, delineado pelas correntes da administração científica, funcional e burocrática.

As suas conclusões fundamentais focalizam os tipos de organizações mecanísticas e orgânicas, demarcando a existência de um imperativo ambiental, onde estrutura e comportamento organizacionais não seguiriam um modelo pré-determinado, sendo definidos

em função “das pressões e mudanças na situação dos mercados, nos requisitos técnicos e na própria estrutura da sociedade” (Burns; Stalker, 1961, p. 262).

Assim, ambos pretendiam demonstrar, por meio de suas pesquisas, a existência de características organizacionais além do “tipo ideal de modelo administrativo baseado na burocracia”, proposto por Max Weber (1982). Reforçaram o direcionamento para a multiplicidade de meios e modelos válidos para a administração e organização que pudessem produzir resultados empresariais positivos.

No princípio de século XXI, a globalização econômica trouxe mais oportunidades e ameaças às empresas. Em termos de interligação econômica mundial, são recentes os problemas nos mercados financeiros do México, Brasil, Rússia, Cingapura etc., as crises na Argentina, desencadeadas pela desvalorização cambial brasileira, os desafios enfrentados por economias nos processos de integração em blocos econômicos, os problemas de desemprego e de desequilíbrios sociais causados por questões estruturais e tecnológicas.

Na mesma linha, Porter (1999) assinalou que a inovação tecnológica assumiu uma significativa posição de modeladora da concorrência ao propiciar a criação de novas indústrias, novos produtos, novos mercados, novas empresas e, mesmo nas indústrias estabelecidas, definiu os novos líderes de mercado. Dessa forma, impacta diretamente a cadeia de valores e, por consequência, no sistema de valores, ao possibilitar a implementação de novas formas de relacionamento entre fornecedores e clientes, novos métodos de produção, logística, gestão de recursos e configurações organizacionais, reais ou virtuais. O autor pondera que a tecnologia iria afetar os padrões de competitividade de uma empresa se ela viesse a representar um modelo superior na determinação da posição do custo relativo ou da diferenciação na indústria à qual estava ligada.

Como a inovação tecnológica assumiu posição de elevado impacto no que se refere à competitividade, torna-se relevante a análise e a identificação da trajetória de sua evolução, permitindo antecipações tecnológicas e reposicionamentos estratégicos antecipados à ocorrência dos fatos e utilização efetiva das facilidades e recursos proporcionados pelo avanço tecnológico. A tecnologia da informação assume impulsiona estratégias empresariais, e se caracteriza, entre outros pontos, por uma extrema dinamicidade, amplo alcance e potencial para causar profundas transformações dentro das organizações e no ambiente de negócios.

No que diz respeito à inovação e à sua relação com a teoria contingencial, entende-se que a inovação exerce impacto na estrutura da organização e serve como base para um diferencial competitivo de mercado, pois, conforme salienta Donaldson (2007), a incerteza da tarefa é o ponto central do conceito de contingência. Essa incerteza pode ser encontrada em

fatores como a inovação. Para Schumpeter (1988), a inovação é o elemento dinâmico da economia, nesse sentido, o papel do empreendedor é fundamental para promover o desenvolvimento econômico.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas especificações trazidas no Manual do Oslo, um “produto tecnologicamente novo é aquele cujas características fundamentais diferem significativamente de todos os produtos previamente produzidos pela empresa”. No Brasil, a Lei da Inovação, Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, considera inovação como a introdução de uma novidade ou de um aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços (OECD, 2017, p. 55).

Plonski, Neri e Cozman (2008) destacam que as novidades tecnológicas são buscadas por empresas, regiões e nações no sentido de alcançar o desenvolvimento e redimir aflições econômicas. Conforme Bizzotto (2008), a inovação é um dos fatores principais que devem ser considerados pelas incubadoras no processo de seleção de uma empresa, é preciso que as propostas apresentem inovação em relação ao que já existe no mercado.

Nesse contexto, para Peci e Sobral (2013), é desafiadora a tarefa de descrever os contornos dessas teorias e sua aplicação prática nas organizações empresariais com o intuito de interpretar os movimentos estratégicos iniciados por estas organizações, suas bases analíticas e as consequências de suas decisões estratégicas a partir de um ângulo externo e preocupado com o emprego de métodos teóricos de comprovada excelência aos desafios práticos do espaço empresarial.

A turbulência ambiental está se elevando rapidamente em dois sentidos básicos, nos eixos da variabilidade e da previsibilidade (Peci; Sobral, 2013). Em termos de variabilidade, o ambiente ganha acelerada complexidade e produz novos desafios para as empresas em ritmo desconcertante. Quanto à previsibilidade, suas características nos remetem à observação da relação entre as velocidades da evolução dos desafios e das reações da empresa, assim como nos remetem ao desafio da previsibilidade do futuro pela empresa (Guerra, 2007)

Diante disso, Plonski, Neri e Cozman (2008) apresentam a importância de se valorizar os fundamentos conceituais esse resgatar os estudos e as pesquisas daqueles que souberam identificar a natureza básica do posicionamento e do relacionamento da empresa com seu ambiente. A partir dessas concepções teóricas, é possível atualizar conceitos, resgatar enfoques que valorizam o reconhecimento dos imperativos ambientais e tecnológicos, o que faz parte dos processos de aprendizagem organizacional planejada, segundo as sólidas premissas do enfoque contingencial (Yip, 2018).

O ambiente ganhou em turbulência, os riscos em magnitude e os projetos empresariais em necessidade de recursos financeiros e humanos, sendo que, na busca pelo imediato reconhecimento de mudanças ambientais e pela antecipação das transformações tecnológicas, muitas empresas apostaram em projetos que, apesar de apresentarem propostas de elevado gabarito, não chegaram a bom termo, muitos causando consideráveis perdas de recursos econômicos e de posição estratégica de mercado (Peci; Sobral, 2013)

Sendo a eficiência e a eficácia, questões de correto e equilibrado emprego de tecnologia material e tecnologia gerencial, Bizzoto (2008) aponta que cada vez mais a tecnologia material exige altos investimentos, produzindo retornos somente em longo prazo, o que acaba por dificultar as ações das empresas brasileiras e as encaminha para grupos mais fortes e globais.

De tal modo, uma estratégia para tais desafios exige visão, criatividade, imaginação e determinação em se perseguir e alcançar objetivos inovadores (Yip, 2018). Os teóricos formulam conceitos e explicam a dinâmica empresarial sob ângulos inovadores e que produzem resultados aos que os aplicam (Guerra, 2007). Já os administradores necessitam de competências, habilidades e atitudes inovadoras e flexíveis para adaptar as empresas ao ambiente de negócios e adequar as estruturas e comportamentos organizacionais às estratégias (Peci; Sobral, 2013). O fator humano, como grande diferencial no ambiente organizacional globalizado, recoloca as empresas brasileiras diante de oportunidades que precisam ser percebidas e desenvolvidas (Maximiano, 2011).

Mediante o exposto, Peci e Sobral (2013) afirmam que é inegável que as organizações passam por mudanças constantes e cada vez mais rápidas, trata-se de um ponto que precisa ser levado em consideração pelas organizações que desejam manter-se competitivas e atuantes. Para lidar com as nuances do mercado, suas características e, principalmente, com as mudanças que nele ocorrem com frequência, é fundamental se basear em teorias e conhecimentos que vão contribuir para uma performance mais aprimorada dos negócios de uma forma geral (Maximiano, 2011)

Então, Peci e Sobral (2013) ponderam que a Teoria da Contingência, ou a Teoria Contingencial, enfatiza que não há nada de absoluto nas organizações ou na teoria administrativa. Tudo é relativo; tudo depende. A abordagem contingencial explica que existe uma relação funcional entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objetivos da organização.

O reconhecimento, o diagnóstico e a adaptação à situação são certamente importantes, porém eles não são suficientes. As relações funcionais entre as condições ambientais e as práticas administrativas devem ser constantemente identificadas e especificadas. Segundo

Maximiano (2011), as organizações bem-sucedidas são aquelas que conseguem adaptar-se adequadamente às demandas ambientais. As características das organizações dependem das características do ambiente que estão inseridas. Nesse sentido, o ambiente molda as organizações.

A Teoria da Contingência, ou Teoria Contingencial, aborda o comportamento organizacional a partir da perspectiva de como as contingências internas e externas, a gestão, a tecnologia e o ambiente atingem o desenvolvimento e o funcionamento das organizações (Yip, 2018). É uma teoria derivada da Teoria Geral da Administração, e por isso é aplicada no contexto empresarial, sendo utilizada como uma ferramenta de análise da gestão organizacional.

Para Donaldson (2001), Camacho (2010) e Goto (2013), a Teoria da Contingência defende que não há uma única estrutura capaz de ser utilizada igualmente em todas as organizações, pois trata-se de sistemas abertos que precisam adaptar suas administrações para satisfazer e equilibrar as necessidades internas. Essa afirmação contraria a Teoria Clássica da Administração, a qual enfatizava que uma única estrutura organizacional era eficaz para qualquer tipo de empresa.

Com isso, a Teoria da Contingência é considerada uma evolução dentro do quadro teórico administrativo. Os propulsores dessa teoria foram Woodward (1958), Burns e Stalker (1960), Chandler Jr. (1962) e Lawrence e Lorsch (1967), como apontam Fagundes *et al.* (2010) em seu estudo sobre a desenvolvimento da estrutura organizacional e da gestão.

A teoria se tornou relevante pois, segundo Guerra (2007, p. 9):

[a]juda a compreender a interdependência entre pessoas, tarefas, tecnologia, administração e ambiente, e esta compreensão ajuda a escolher os melhores modos para intervir na junção e encaixe dessas partes. Desse modo, na medida em que o aprofundamento da teoria contingencial permite identificar os contextos específicos em que cada modelo de gestão contábil é mais apropriado, a presente investigação representa uma contribuição do ponto de vista da prática empresarial.

Beuren e Macahon (2011) ainda afirmam que a Teoria da Contingência é relevante em um ambiente competitivo, como é o empresarial, em que há organizações complexas e diferenciadas, uma vez que é uma ferramenta de controle sofisticada para a coordenação e integração organizacional.

Com a utilização da Teoria da Contingência, surge o conceito de fatores contingenciais, que são a chave para determinar o sistema mais adequado a ser seguido, que vá contribuir para o desempenho da empresa (Yip, 2018). Souza *et al.* (2013) estudaram cinco fatores relacionadas à teoria:

**1. ambiente:** análise do ambiente em que a empresa está inserida, das interconexões entre os vários elementos do ambiente, do impacto das mudanças do mercado e da concorrência;

**2. estratégia:** análise da estratégia que está sendo adotada pela empresa, defesa do nicho de mercado, análise de novas ameaças e oportunidades e postura diante de um ambiente competitivo;

**3. tecnologia:** análise da tecnologia ou dos mecanismos utilizados por outros e das escolhas tecnológicas da empresa;

**4. gestão:** análise das orientações que as pessoas trazem para seu ambiente de trabalho, incentivo dos colaboradores e tipo de relação entre os colaboradores e gestores (autoritário, democrático etc.);

**5. estrutura:** análise de qual é a estrutura da organização, objetivos que definem a estrutura, porte da empresa e incertezas que impactam na forma como a organização está estruturada.

A partir dessas colocações sobre os fatores, Souza *et al.* (2013) listam as perguntas-chave que devem ser observadas para análise dos fatores contingenciais, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas-chave para analisar os fatores contingenciais

Fator contingencial	Perguntas-chave
<b>Ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É simples e estável ou complexo e turbulento?</li> <li>- É fácil perceber as interconexões entre os vários elementos do ambiente?</li> <li>- Que mudanças estão ocorrendo na economia, no mercado, nas relações sociopolíticas?</li> <li>- Qual é a chance de algum desenvolvimento transformar o ambiente todo?</li> <li>- Qual o peso da concorrência e do grau de hostilidade do mercado?</li> </ul>
<b>Estratégia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A empresa adota uma antiestratégia, apenas reagindo a qualquer mudança que surja?</li> <li>- Está a empresa analisando e identificando novas ameaças e oportunidades e avaliando as atividades existentes?</li> <li>- É a postura diante do meio ambiente competitiva ou colaborativa?</li> </ul>
<b>Tecnologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os processos usados para transformar recursos são padronizados e otimizados?</li> <li>- A tecnologia enrijece operações ou ela é flexível e tem limites abertos?</li> <li>- Que escolhas tecnológicas enfrenta a empresa?</li> </ul>
<b>Gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as orientações que as pessoas trazem para o seu trabalho?</li> <li>- As pessoas estão procurando por desafios e envolvimento?</li> <li>- Quais são os reais valores e crenças que modelam as culturas e as subculturas empresariais?</li> <li>- É a filosofia dominante e autoritária ou ela é mais democrática, encorajadora da iniciativa e do empreendimento através da organização?</li> <li>- A filosofia assegura enfoques seguros mais firmes ou ela é inovadora e assume riscos?</li> </ul>
<b>Estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a organização burocrática ou a norma é orgânica?</li> <li>- Os objetivos da organização definem a estrutura da organização?</li> <li>- Como pode ser definida a estrutura da organização quanto ao porte?</li> <li>- A incerteza impacta na forma como a organização está estruturada?</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Souza *et al.* (2013).

O estudo dos fatores contingenciais auxilia no alcance dos objetivos e metas da organização. O contexto organizacional é caracterizado por diversos fatores internos e externos com impactos diretos nas empresas, os quais os gestores devem conhecer e, na medida do possível, ajustar. A observação, categorização e análise dos fatores contingenciais poderá proporcionar maior desempenho socioeconômico para a organização e conseqüentemente o sucesso.

Por fim, as inovações tecnológicas podem impactar e causar grandes transformações nas organizações, assim sendo, é preciso que os gestores, guiados pelos fatores contingenciais, tenham conhecimentos associados ao “saber o quê” (*know-what*) e “por que fazer” (*know-why*), e habilidade, que se refere ao saber como fazer algo em determinado processo (*know-how*), além de atitude, que diz respeito ao querer fazer, ao desejo que influencia a tendência de um indivíduo a adotar determinado comportamento. Sendo assim, há três elementos (conhecimento, habilidade e atitude) que juntos compõem a competência.

## 2.2 AS COMPETÊNCIAS

O conceito de competência começou a ser debatido no início da década de 1970, graças a David McClelland, que foi pioneiro em pesquisas e estudos de avaliação de competência. McClelland, na época, trabalhava para o governo americano e participava de um processo de seleção de pessoal para o Departamento de Estado. Nessa oportunidade ele iniciou a aplicação do conceito de competência em psicologia (McClelland, 1973)

McClelland (1973), em *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, testando por Competência ao Invés de Inteligência, em português, afirma que os testes tradicionais de conhecimento e inteligência, como o teste de QI, por exemplo, tinham duas deficiências: 1) não são capazes de prever se uma pessoa teria sucesso no trabalho e na vida; 2) favorecem preconceitos contra minorias, mulheres e pessoas de nível socioeconômico inferior.

Assim, ele conseguiu criar um método de avaliação que lhe permitia identificar variáveis de competências que pudessem prever êxito nas atuações no trabalho e na vida das pessoas e selecioná-las sem discriminação de sexo, cor ou condição social (Fleury; Fleury, 2021).

Para Fleury (2000), McClelland desenvolveu e aplicou uma técnica especial para destacar as variáveis de comportamento que explicassem por que determinados diplomatas do Departamento de Estado tinham sucesso e outros não em suas difíceis missões em países onde havia forte rejeição à presença dos EUA. Os resultados dessa pesquisa indicaram claramente



diferenças de habilidades, aptidões e atitudes entre os melhores embaixadores e os mais medíocres.

Em 1990, o assunto tomou uma proporção definitiva devido ao artigo de Prahalad e Hamel, que publicaram um artigo com o título *The Core Competences of Corporation*, no qual afirmam que uma organização ganha vantagens competitivas no mercado por meio do uso de um pequeno número de competências essenciais que afetam produtos diferentes através das unidades de negócios (Dutra, 2001). Depois desse artigo, o assunto vem sendo largamente explorado por estudiosos e escritores, e a competência, tanto individual quanto organizacional, vem sendo filosofia de sucesso de muitas empresas ao redor do mundo (Resende, 2000).

De 1970 para os dias atuais, o conceito de competência vem mudando completamente os paradigmas dentro das organizações, principalmente a visão dos gestores de empresas sobre o que realmente deve ser levado em consideração na hora de escolher alguém para um determinado cargo (Green, 2000).

A tradição sempre foi valorizar aqueles candidatos com perfil intelectual e diplomas de grandes universidades (Parry, 1996). Além disso, valorizava-se também os testes de QI. Hoje em dia, ainda se vê uma grande valorização das pessoas que têm um diploma de MBA ou de Mestrado (Resende, 2000), porém, com a questão da competência vindo à tona em um número cada vez maior de organizações, isso tende a acabar (Fleury; Fleury, 2021). Hoje, conhecimento e habilidade não são tudo o que se avalia em uma pessoa, as organizações descobriram a importância da atitude, antes sem grande valor, para o desenvolvimento de um indivíduo em sua função (Boog, 2000).

É claro que o conhecimento ainda é valorizado, principalmente na era da informação (Rabaglio, 2001). Porém, se um indivíduo não souber transformar conhecimento em ações que garantam resultados positivos para a empresa, ele não será um profissional útil e poderá perder seu espaço tanto na organização em que trabalha quanto no mercado de trabalho (Green, 2000).

Assim, o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1986) define competência como a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Nesse sentido, Parry (1996) a define como um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém e que pode ser medido contra padrões preestabelecidos, podendo ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.

Acerca da proficiência, Resende (2000), autor de *O livro das competências*, a define como a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse e vontade, em resultados reais, práticos, pois quando um indivíduo tem conhecimento e experiência e não sabe

aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade ou de um compromisso, significa que este indivíduo não é realmente competente. Nesse sentido, a competência é resultado da união de conhecimentos (formação, treinamento, experiência e autodesenvolvimento) com comportamentos (habilidades, interesse e vontade).

Na mesma obra, o autor classifica as competências em três categorias:

**Competências conceituais:** capacidade de compreender a complexidade da organização como um todo e integrar o comportamento de suas partes.

**Competências humanas:** capacidade de se relacionar, comunicar e compreender as atitudes e motivações das pessoas e liderar grupos.

**Competências técnicas:** capacidade de usar ferramentas, procedimentos, técnicas e conhecimentos especializados relativos à sua área de atuação.

Ainda discutindo sobre a competência, Rabaglio (2001) a define como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas. Para ela, ser competente e ter competência são coisas diferentes.

Uma pessoa pode ter tido destreza ao ser designada a fazer uma determinada tarefa, mas isso não significa que ela seja sempre assim, ou seja, essa mesma pessoa pode ser designada a fazer uma outra tarefa e não obter o mesmo nível de satisfação. Assim, ser competente está relacionado com um bom desempenho numa determinada tarefa, o que não garante que esse desempenho será sempre bom. Ter competência para a realização de uma tarefa significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário.

A escritora classifica as competências em técnicas e comportamentais. As competências comportamentais são as atitudes e comportamentos que uma pessoa possui. Já as competências técnicas são os conhecimentos e habilidades que uma pessoa aplica em técnicas ou funções específicas (Rabaglio, 2001).

Para Fleury (2000), competência é saber ouvir de maneira responsável, implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Saber agir de maneira responsável significa que o indivíduo deve entregar-se completamente para a empresa, ou seja, comprometer-se com seus objetivos. Já Boog (2000) trata da competência empresarial como um conjunto de qualidades e características que a organização desenvolve para produzir e aperfeiçoar, com continuidade, bens e serviços que atendam às necessidades de seus clientes e usuários. Ele também escreve sobre a competência gerencial, que é o conjunto de qualidades e

características que os gestores desenvolvem para atingir continuamente os resultados de uma empresa.

Paul C. Green é considerado um dos maiores estudiosos do assunto, na atualidade. Em seu livro “Desenvolvendo Competências Consistentes”, uma de suas obras mais famosas, Green (2000) defende que existem duas dimensões de competências, as competências organizacionais e as competências individuais.

As competências organizacionais, que o autor chama de competências essenciais, são conjuntos únicos de conhecimentos técnicos e habilidades e têm ferramentas que causam impacto em produtos e serviços múltiplos em organização e fornecem uma vantagem competitiva no mercado (Rabaglio, 2001). Explicando melhor, uma competência essencial é um conjunto peculiar de *know-how* técnico, que é o centro do propósito organizacional. Ela está presente nas múltiplas divisões da organização e nos diferentes produtos e serviços (Green, 2000).

Essas competências fornecem uma vantagem competitiva peculiar à organização, resultam em valores percebidos pelos clientes, e são difíceis de serem imitadas por outras empresas (Boog, 2000). Já as competências individuais, segundo o autor, são descrições de hábitos de trabalhos que são mensuráveis e de habilidades pessoais utilizadas por uma pessoa para alcançar os objetivos de trabalho da organização (Dutra, 2001). Por exemplo, ideias relacionadas à liderança, criatividade ou habilidades de apresentação podem ser expandidas para definições de competência individual (Resende, 2000).

Um dos primeiros a empregar o termo “competência essencial” foram C. K. Prahalad e Gary Hamel. Em 1990, eles afirmavam que uma organização ganha vantagens competitivas no mercado através do uso de um pequeno número de competências essenciais que afetam produtos diferentes através das unidades de negócios (Parry, 1996). Segundo os autores, as competências essenciais são as habilidades que permitem que a organização seja capaz de oferecer um benefício fundamental aos seus clientes.

Como pode-se notar, os autores Parry (1996), McClelland (1973), Boog (2000), Resende (2000), Fleury (2000), Green (2000), Dutra (2001), Ragaglio (2001) definem a questão da competência de acordo com sua visão e seus valores sobre o assunto. Quando todos eles descrevem competência, embora as linguagens para explicar a definição sejam diferentes, na realidade todos eles estão falando basicamente sobre a mesma filosofia de trabalho dentro das organizações. Algumas definições parecem bem diferentes umas das outras, porém todas têm pontos em comum, vejamos quais são eles.

Em primeiro lugar, fica claro perceber que alguns autores citados classificam competência em duas dimensões distintas: competências organizacionais e competências individuais.

Prahalad e Hamel foram um dos primeiros a escreverem sobre as competências organizacionais quando publicaram, em 1990, um artigo na *Harvard Business Review* com o título *Core Competence*, Competências Essenciais, em português. Esse artigo repercutiu no mundo inteiro e logo o assunto começou a ser debatido em milhares de encontros entre gestores, organizações e universidades. Alguns anos depois, Green (2000) também escreveria sobre as competências organizacionais. Já Boog (2000) e Resende (2000) referem-se não ao termo “competências organizacionais”, mas preferem chamar de “competências empresariais”.

Analisando as definições desses autores, pode-se concluir que as competências organizacionais (ou competências empresariais) são aquelas competências essenciais para que a organização sobreviva no mercado competitivo. São competências características de uma organização, aquelas que nenhuma outra possui de forma similar. Essas características são o diferencial de uma organização, o que a torna única em seu segmento. Como Green (2000) explica, por serem essenciais e únicas de uma organização, essas competências fornecem uma vantagem competitiva e geram valor percebido pelos clientes e usuários.

Desenvolver as competências organizacionais deve ser sempre o primeiro objetivo de uma organização, pois, dominando tais competências, a organização consegue garantir um bom desempenho no mercado não só atualmente, mas estará também garantindo um bom desempenho no futuro (Fleury, 2000).

Porém, para desenvolver competências organizacionais, precisa-se essencialmente de pessoas (Fleury; Fleury, 2021). As organizações funcionam por meio de pessoas e não de máquinas ou paredes (Peci; Sobral, 2013). São os colaboradores de uma organização os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de competências organizacionais (Maximiano, 2011). Por isso, muitos autores citados anteriormente escrevem sobre a segunda dimensão da competência: as competências individuais.

Fazendo uma análise das diversas definições sobre competência individual citadas, observa-se que a maioria dos autores cita as palavras “hábitos”, “atitudes” e “conhecimentos” em suas definições (Dutra, 2001). Embora, assim como na definição de competências organizacionais, cada escritor defina competências individuais de maneira diferente, a maioria deles destaca os hábitos, as atitudes e os conhecimentos de um indivíduo como partes integrantes de sua competência (Rabaglio, 2001). Assim, pode-se chegar a uma definição de

competência individual: trata-se de um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que uma pessoa possui sobre determinado assunto (Green, 2000).

Não se pode deixar de dar importância ao fato de que alguns autores (Dutra, 2001; Fleury, 2000) vão além das palavras “hábitos”, “atitudes” e “conhecimentos” em suas definições. Resende (2000) inclui “interesse” e “vontade” na definição de competência individual, características que podem ser incluídas no conjunto de atitudes de um indivíduo. Fleury (2000) também vai além ao definir que a competência individual está relacionada com a capacidade de entrega de um indivíduo, assim como também defende Dutra (2001). Porém, Parry (1996) acredita que a entrega também pode ser incluída no grupo de atitudes de uma pessoa. Quando uma pessoa assume determinada tarefa, ela pode ter duas atitudes: ou desempenha exatamente aquilo que se espera dela ou desempenha a tarefa além do que é esperado, supera as expectativas, e isso só pode acontecer se ela realmente se entregar ao que está fazendo. Isso terá feito parte de seu grupo de atitudes como profissional (Green, 2000).

Boog (2000) descreve a competência como meio para atingir resultados. Parry (1996) define que a competência afeta a atividade de um indivíduo. Resende (2000) fala da competência transformada em resultados. Rabaglio (2001) define a competência como meio para desempenhar com eficácia uma tarefa. Green (2000) defende a importância da competência para se alcançar objetivos. E Fleury (2000) é muito mais profunda em sua definição, pois descreve a competência como meio para mobilizar, integrar, transferir conhecimentos e agregar valor social.

Desenvolver as competências da organização e das pessoas é um caminho para se vencer todos esses desafios e adequar as organizações aos novos paradigmas mundiais (Boog, 2000). Hoje em dia, as organizações são obrigadas a buscar as competências que negligenciavam em tempos anteriores, em que havia menor concorrência, e maiores facilidades para se obter lucro e crescer (Resende, 2000).

Fleury (2000) cita algumas das diversas vantagens da gestão por competência:

- a possibilidade de se definir perfis profissionais que favorecerão a produtividade;
- o desenvolvimento das equipes orientado pelas competências necessárias aos diversos postos de trabalho;
- a identificação dos pontos de insuficiência, permitindo intervenções de retorno garantido para a organização;
- o gerenciamento do desempenho com base em critérios mensuráveis e passíveis de observação direta;
- o aumento da produtividade e a maximização de resultados;

- a conscientização das equipes para assumirem a corresponsabilidade pelo seu autodesenvolvimento, tornando o processo ganha-ganha. Tanto a organização quanto os colaboradores têm suas expectativas atendidas.

Quando a gerência por competências se instala, evita-se que gestores e colaboradores percam seu tempo em programas de treinamento e desenvolvimento que nada têm a ver com as necessidades da organização e que não atendem às exigências dos postos de trabalho (Fleury; Fleury, 2021).

Portanto, a organização precisa definir quais deverão ser suas competências imprescindíveis para competir num mercado altamente competitivo, já que ela precisa ter competência para executar da melhor maneira possível àquilo que seus clientes e parceiros necessitam (Dutra, 2001). Montar um modelo de gestão por competência em uma organização significa mapear as competências organizacionais e individuais que a organização precisa ter para que supere seus desafios estratégicos (Fleury, 2000).

Definindo as competências organizacionais necessárias para o desenvolvimento da empresa, os gestores estarão aptos para definir quais deverão ser as habilidades, atitudes e os conhecimentos de cada área para que tais competências sejam desenvolvidas (Green, 2000). Conseqüentemente, os gestores de cada área estarão aptos para definir quais deverão ser os conhecimentos, atitudes e habilidades de suas equipes em relação às competências organizacionais (Dutra, 2001). Por último, as equipes terão mais facilidade para definir quais deverão ser os conhecimentos, as atitudes e as habilidades que cada um deverá desenvolver para que a organização cresça (Fleury, 2000).

Felizmente, no Brasil, os gestores já estão despertando para a importância da gestão por competência para o desenvolvimento organizacional e para se manterem competitivos no difícil mercado mundial. O modelo de gestão por competência ajuda a tornar mais claro, a cada área da organização, quais deverão ser as habilidades, os conhecimentos e as atitudes que todos precisam desenvolver para que juntos caminhem na mesma direção, ou seja, em direção as competências organizacionais (Dutra, 2001; Resende, 2000). Sabendo quais são as competências organizacionais, a área de Recursos Humanos terá muito mais facilidade para definir o perfil de um cargo e as competências individuais necessárias ao bom desempenho deste cargo (Boog, 2000).

Definindo as competências individuais, as pessoas estarão aptas a definir o que exatamente deverão fazer para que a empresa cresça, além de perceberem quais as habilidades, conhecimentos e atitudes deverão desenvolver para que alavanquem as competências organizacionais (Green, 2000).

Para Rabaglio, (2001), a área de Treinamento e Desenvolvimento tem conhecimentos sobre quais competências deverão ser desenvolvidas para que cada indivíduo e cada equipe alcance as competências individuais necessárias a um cargo e ficará, principalmente, muito mais fácil definir o programa de treinamento para as pessoas da organização.

A avaliação também se tornará um processo mais consistente e efetivo em uma organização que possua um modelo de gestão por competência (Rabaglio, 2001). A avaliação tomará como base as competências organizacionais para definir as competências individuais que deverão ser avaliadas, acompanhando assim o processo de desenvolvimento das pessoas, ou seja, quais as competências que cada um deve ter e o quanto estas competências estão evoluindo ou não (Rabaglio, 2001).

O modelo de gestão por competência de uma organização permitirá que todas as áreas da organização desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos que possibilitem atingir as competências organizacionais determinadas (McClelland, 1973). Assim, organizações e pessoas estarão lado a lado, propiciando um processo contínuo de desenvolvimento de competências, onde a empresa transfere seu patrimônio para os indivíduos, enriquecendo-os e preparando-os para enfrentarem novos desafios profissionais e individuais (Dutra, 2001; Fleury, 2000). As pessoas, por sua vez, desenvolverão suas capacidades individuais, transferindo-as para a organização.

### **2.2.1 Modelo de mapeamento de competências**

Os estudos sobre competências não constituem, como já mencionado, um corpo teórico-conceitual com *status* de científico pois não é incomum haver múltiplas interpretações do próprio conceito de competência. Por essa razão, muitos especialistas recomendam a autodefinição como etapa inicial da construção dos glossários de competências, especialmente em processos de diagnóstico ou de mapeamento (Ruas, 2005). O objetivo aqui é abordar uma dessas derivações, as competências transversais, mas antes disso é necessário classificar as derivações das competências. Não se trata de algo simples e essa classificação deve ser vista como um exercício meramente didático, tendo em vista a relação sinérgica que naturalmente ocorre entre conhecimentos, habilidades e atitudes (Zabala; Arnau, 2020). Deve ser igualmente considerada a variedade do que pode ser essencial ou acessório em uma especialidade, atuação profissional ou realização de empreendimentos.

A literatura sobre competências pode acentuar o foco nas organizações ou nos indivíduos, dependendo da perspectiva do autor, e estabelecer categorias distintas de

competências. Essas categorias não são necessariamente excludentes, porque, em situações de trabalho, elas convergem em função das estratégias organizacionais.

Bitencourt (2009, p. 127) enfatiza que “o mapeamento de competências é baseado na necessidade do momento, não existindo uma preocupação com a construção de competências necessárias para o futuro”. Desse modo, as classificações mais usuais encontradas na literatura e em inventários de modelos de mapeamento de competências, são as seguintes: 1) **competências essenciais:** aquelas que caracterizam a razão de ser de uma organização e ocupam um papel central em sua estratégia; 2) **competências distintivas:** aquelas que conferem vantagens competitivas às organizações face às suas concorrentes e são reconhecidas por clientes e usuários como diferenciais; 3) **competências profissionais:** aquelas vinculadas a uma determinada função, envolvendo competências técnicas e gerenciais. É observável em diferentes empresas, sendo mensurada principalmente por resultados, e deve ter correlação com as competências essenciais da organização; 4) **competências individuais:** referem-se à combinação de saberes construídos pelo indivíduo em sua história de vida, à sua formação, seus conhecimentos, habilidades e valores, suas experiências, inclusive profissionais; e 5) **competências coletivas:** referem-se ao conjunto organizado das competências individuais, que convergem na formação de equipes geralmente multidisciplinares, entrosadas em torno de um mesmo objetivo. As competências coletivas, quando bem conduzidas, são muito úteis às organizações, porque podem potencializar o enfrentamento de desafios de forma criativa e produtiva (Bitencourt, 2009).

Nessa classificação é possível, também, encontrar a categoria das **competências transversais**, ou *soft skills*. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2002, p. 23) aponta que as competências transversais são “aquelas que são comuns a diversas atividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros”.

Tien *et al.* (2003 *apud* Silva, 2008) afirmam a existência de, no mínimo, quatro interpretações possíveis para a ideia de competência, a saber:

1) habilidades não relacionadas diretamente com um trabalho, disciplina acadêmica ou área do conhecimento específica e que podem ser utilizadas em uma ampla variedade de situações e ambientes distintos, inclusive os organizacionais;

2) habilidades transferíveis, mas que são adquiridas pelos indivíduos por meio de atividades não relacionadas diretamente com o trabalho ou ensino. Elas são adquiridas em contextos diversos, mas podem ser relevantes para o desempenho do sujeito na vida profissional;



3) atitudes, valores (como ser) e procedimentos (como fazer) que não são ensinados convencionalmente em áreas acadêmicas ou disciplinas escolares. Exemplos que podem ser citados: atenção para os detalhes, adaptabilidade, capacidade de comunicação e de lidar com conflitos, proatividade, paixão, autonomia, entre outras;

4) atributos pessoais de difícil transferência, tais como comunicação, pensamento crítico, liderança, ética, proatividade, isso é, as competências comportamentais, ou *soft skills*.

Todos os membros de uma organização ou instituição devem possuir ou desenvolver competências básicas. Nesse sentido, isso se assemelha ao conceito de competências essenciais, embora elas possam abranger uma gama mais ampla do que aquelas últimas.

Percebe-se que há proximidade entre as definições de competências, elas não são necessariamente incompatíveis ou contraditórias entre si. Porém, a definição de competências transversais parece bastante adequada em pelo menos um aspecto: se é necessário pensar em transversalidade, é razoável conceber que as competências devam também ser transversais.

Para melhor compreensão, o Quadro 2 mostra as tipologias de competências transversais.

Quadro 2 – Tipologias de competências transversais

<b>Autores</b>	<b>Tipologias</b>
Stewart e Knowles (1999)	Key skills: competências gerais necessárias em diferentes empregos; Vocational skill: necessárias em determinadas ocupações ou grupos de ocupações; Competências específicas de emprego: limitadas a um emprego específico.
Dacko (2006)	Competências transferíveis: podem ser aplicadas em diversos contextos; Competências de empregabilidade: necessárias para conseguir e manter um emprego; Competência chave: competências relevantes para o futuro profissional, relacionadas com a sua carreira e a sua evolução.
Tuning (2011)	Competências instrumentais: habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; Competências interpessoais: habilidades individuais tais como os sociais (exemplo: interação social e cooperação); Competências sistêmicas: competências e habilidades que combinam a compreensão, sensibilidade e conhecimento e que requerem a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais.

Fonte: Adaptado de Mansfield (2004).

Ao se analisar o Quadro 2, pode-se perceber que existem duas perspectivas distintas sobre competências transversais. Identificou-se uma abordagem ampla (contexto norte-americano) que engloba, além das competências básicas, atributos pessoais, ética e julgamento de valor, competências de aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade. A abordagem do Reino Unido e Austrália é mais restrita e enfatiza as competências no contexto de trabalho (visão mais instrumental).

Tien et al. (2003 apud Silva, 2008) apresentam as seguintes características das competências transversais:

- Multifuncionalidade: são necessárias em diferentes facetas da vida, tais como família, vida social, profissional.
- Transferibilidade: não são usadas apenas na escola, na sociedade ou no mundo do trabalho, mas também na vida pessoal, no desenvolvimento da carreira, na aprendizagem ao longo da vida, dentre outros.
- Baseadas na cognição: a sua construção envolve reflexões individuais ativas e processos mentais que incluem o pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, inovação.
- Multidimensionalidade: são compostas por diferentes clusters de competências, tais como cognitivo, interpessoal, empresarial, preparação para o trabalho.
- Aprendizagem: são aprendidas no âmbito de um processo *on-going* através de diferentes contextos, tais como escola, redes sociais, contextos de trabalho.

Sendo assim, as competências transversais estabelecem relações estreitas com outras competências e as potencializam, além de se tornarem basilares em determinados contextos de trabalho. Para reforçar o argumento da complexidade das competências transversais, observe-se suas características mais marcantes: geralmente são transferíveis entre domínios ou contextos distintos da vida e do trabalho; possuem grande capacidade para interagirem com aspectos sociais e interpessoais; normalmente são multifuncionais e interdisciplinares; manifestam-se ou evidenciam-se necessariamente em espaços interativos onde podem ser comunicadas explicitamente; relacionam-se com atributos essenciais em contextos de mudanças significativas ou aceleradas; envolvem atributos atitudinais mais flexíveis na abordagem e mobilização, quando comparados a traços de caráter arraigados, mas que exigem processo de aprendizado altamente interativo; mantêm, em alguns de seus aspectos, relações simbióticas com graus mais elevados de autoconsciência e autoconhecimento (Tien *et al.*, 2003 apud Silva, 2008).

No caso desta dissertação, para os gestores escolares, de uma maneira mais abrangente, a definição das competências depende da agenda governamental ou da política que é estabelecida especificamente para o desenvolvimento dos servidores públicos. Não há determinações universalistas ou respostas preestabelecidas que possam ser utilizadas de forma objetiva e padronizada. Essa definição exigirá a prospecção das necessidades no nível micro, por intermédio de procedimentos muitas vezes customizados, e a formulação de diretrizes no nível macro.

É possível encontrar, em fóruns de discussão internacionais, sugestões sobre o que deveria ser considerado transversal em gestão escolar, principalmente no setor público. Em 2017, por exemplo, a OCDE dedicou uma edição da série *Public Governance Reviews* sobre as competências definidoras do alto desempenho no setor público. Nessa publicação, foram elencadas várias competências essenciais para um serviço público profissional, estratégico e inovador. A organização reservou especial atenção para a dimensão da inovação, considerada indispensável para um setor público condizente com os desafios do século 21. No mesmo ano, publicou *Core Skills for Public Sector Innovation*, que explora os seis atributos essenciais da inovação pública.

A OCDE (OECD, 2018) recomendou que o servidor público, em cargo de gestão, seja preparado para atuar de acordo com pelo menos alguns, se não com todos, desses atributos:

- **Interação:** capacidade de desenvolver políticas, serviços e produtos de forma incremental e experimental.
- **Alfabetização em dados:** capacidade de garantir decisões orientadas e apoiadas em dados e evidências.
- **Foco nos cidadãos:** capacidade de compreender e direcionar os serviços que realiza na condição de agente público para a solução das necessidades dos cidadãos.
- **Curiosidade:** capacidade de buscar e experimentar novas ideias e formas de trabalhar.
- **Contação de histórias engajadoras (*storytelling*):** capacidade de estabelecer a comunicação em contextos de constante mudança, contar a história das transformações com referências ao passado, ao presente e às possibilidades de futuro e, ao mesmo tempo, estimular o apoio e o envolvimento das pessoas.
- **Insurgência:** capacidade de desafiar o *status quo*, alterar padrões e estabelecer parcerias incomuns.

Há, ainda, aqueles que se referem a outras dimensões, como o padrão profissional, com destaque para a orientação por valores éticos, e a perspectiva estratégica dos serviços públicos, com foco nos resultados. A “[...] inovação é um produto ou processo novo ou aprimorado [...] que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da unidade e foi disponibilizado para usuários em potencial (produto) ou utilizado pela unidade (processo)” (OECD, 2018, p. 32).

Assim, Cavalcante e Camões (2017) apontam que é possível destacar, de forma complementar, as competências transversais relevantes que fomentam a inovação no setor

público brasileiro, a saber: visão de negócios com habilidade para alinhar processos e recursos com prioridades de inovação, incluindo construção de coalizões, consciência estratégica, gestão financeira, gestão de mudanças, projeto e gestão de pessoas e responsabilidade com transparência (*accountability*); capacidades de inovação; mentalidade (*mindset*) com abordagens que incluam coragem, empatia, aprendizado contínuo, foco em resultados, habilidades digitais, consciência interpessoal, inspiração e empoderamento.

Para quem lida com o conceito de competência transversal na área do desenvolvimento de pessoas, a questão da andragogia passa a ser preocupação permanente. Ela diz respeito ao desenvolvimento do sujeito adulto e, mais especificamente, ao seu processo de aprendizagem. Com isso, buscam-se as respostas mais adequadas às exigências do processo de aprendizagem do adulto, principalmente em relação à definição das estratégias de ensino, bem como das alocações laborais. Considerar essa trajetória é fundamental para o desenvolvimento de novas capacidades; e a identificação e mobilização de talentos para a ocupação dos postos de trabalho (Silva, 2018).

A análise documental de Whittermore e Knaf (2005) resultou na identificação de um núcleo comum de 10 competências transversais, a conhecer: competências digitais; resolução de problemas; iniciativa; aprender a aprender; consciência cultural; resiliência; inteligência social; criatividade; pensamento crítico; adaptabilidade. Dentre essas, o autor selecionou seis, por considerá-las condicionantes das demais: 1) resolução colaborativa de problemas; 2) continuidade da aprendizagem; 3) mentalidade digital e pensamento independente; 4) resiliência; 5) adaptabilidade; e 6) consciência e expressão cultural.

Além dessas, Whittermore e Knaf (2005) acrescentam uma oitava competência, que considera a crítica, a empatia. Trata-se de um atributo da inteligência emocional, da inteligência social e determinante da capacidade de aprender a aprender.

Em suma e diante do exposto pela análise da literatura e do *benchmark*, evidencia-se que há inúmeras definições e possibilidades de classificações das competências transversais, a depender do contexto e da necessidade. O mais importante, no entanto, é se ater ao que se pretende desenvolver ou mobilizar em função do que é realmente necessário nos processos de trabalho. Assim, é possível definir sete competências transversais, conforme figura infracitada. Onde tais competências definidas, deve ser o Norte para os processos de desenvolvimento de pessoas e mobilização de capacidades na gestão escolar. Além disso, também um referencial para averiguação de desempenho em processos avaliativos dos gestores.



Figura 1 – Competências transversais  
 Fonte: Adaptado de Moura e Zotes (2015).

Assim, competências transversais são atributos pessoais que não estão restritos a uma área específica do conhecimento, mas que podem ser aplicados em diferentes contextos e situações. Essas competências são consideradas cruciais para o sucesso pessoal e profissional, uma vez que envolvem habilidades como a colaboração, a comunicação efetiva, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a empatia, a adaptabilidade, a criatividade e o autogerenciamento. Elas são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho, pois ajudam as pessoas a se adaptarem a um mundo em constante mudança e a se relacionarem de forma positiva com os outros.

### 2.3 ORGANIZAÇÕES INOVADORAS

Uma prática inovadora, na gestão escolar, é uma abordagem ou estratégia que busca romper com os métodos tradicionais de gestão e introduzir novas ideias, conceitos e abordagens para melhorar a qualidade da educação e o funcionamento da escola. Essas práticas geralmente

são baseadas em pesquisas atualizadas, evidências e melhores práticas identificadas no campo da educação.

Na gestão escolar, uma prática inovadora pode envolver uma variedade de áreas, incluindo liderança, currículo, tecnologia, envolvimento dos pais, abordagens pedagógicas e desenvolvimento profissional. Essas práticas buscam estimular a criatividade, a colaboração, o pensamento crítico e a adaptação às mudanças, com o objetivo de promover melhores resultados de aprendizagem para os alunos.

Alguns exemplos de práticas inovadoras na gestão escolar estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Práticas inovadoras

	<b>Práticas inovadoras</b>	<b>Definição</b>	<b>Principais defensores</b>
1	<b>Liderança colaborativa</b>	Promover uma liderança compartilhada, na qual diferentes membros da equipe escolar têm a oportunidade de contribuir com suas ideias e tomar decisões de forma colaborativa. Isso promove um ambiente participativo e engajado.	Michael Fullan (2007) Andy Hargreaves (2014)
2	<b>Aprendizagem centrada no aluno</b>	Focar no aluno como o centro do processo educacional, personalizando a aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada estudante. Isso envolve estratégias como aulas invertidas, projetos interdisciplinares e avaliação formativa.	John Hattie (2009) Carol Ann Tomlinson (2014)
3	<b>Uso de tecnologia educacional</b>	Integrar a tecnologia no ambiente escolar para melhorar o ensino e a aprendizagem. Isso pode incluir o uso de dispositivos móveis, recursos digitais, plataformas de aprendizagem online e ferramentas colaborativas.	Alan November (2012) Marc Prensky (2010)
4	<b>Aprendizagem experiencial</b>	Proporcionar aos alunos experiências práticas e concretas, indo além do ensino tradicional baseado em livros didáticos. Isso pode envolver visitas a campo, projetos práticos, parcerias com a comunidade e estágios profissionais.	David Kolb (2005) Kurt Lewin (1951)
5	<b>Abordagem inclusiva</b>	Garantir que a gestão escolar seja inclusiva, atendendo às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e habilidades. Isso envolve a promoção da diversidade, a adaptação de práticas pedagógicas e a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso.	Richard Villa Jacqueline Thousand (2005/2018)
6	<b>Educação socioemocional</b>	Integrar o desenvolvimento socioemocional na educação, promovendo habilidades como inteligência emocional, resolução de conflitos, empatia e autoconhecimento. Isso contribui para o bem-estar dos alunos e melhora o ambiente escolar.	Daniel Goleman Marc Brackett (2009)
7	<b>Parcerias com a comunidade</b>	Estabelecer parcerias com instituições locais, organizações não governamentais e empresas para enriquecer as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Isso pode incluir programas de mentoria, estágios, palestras de profissionais e projetos colaborativos.	Anne T. Henderson Joyce L. Epstein (2001)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre os autores consagrados que abordam a temática das práticas de gestão escolar, Kafele (2018) apresenta, em sua obra “As 50 principais questões críticas de liderança para inspirar a excelência em toda a escola”, uma série de questões fundamentais relacionadas à

liderança escolar. O livro é direcionado a diretores e líderes educacionais que desejam inspirar uma cultura de excelência e melhorar os resultados de suas escolas. Kafele (2018) identifica 50 questões críticas que os líderes escolares devem considerar e responder para alcançar a excelência em toda a escola. Essas questões abrangem diversos aspectos da liderança, incluindo o desenvolvimento de uma visão inspiradora, a criação de uma cultura escolar positiva, o estabelecimento de expectativas elevadas para alunos e funcionários, a promoção da equidade educacional e o envolvimento da comunidade. O autor explora ainda, como os líderes podem estabelecer uma cultura de sucesso, desenvolver relacionamentos positivos com os membros da equipe, criar oportunidades de aprendizado significativas para os alunos e liderar com paixão e propósito.

A implementação dessas práticas inovadoras dentro de uma unidade escolar pode trazer uma série de benefícios significativos, como apontam Robinson e Aronica (2016), Sahlberg (2019), Zhao (2018) e Wagner (2016). Sahlberg (2019) aponta algumas razões pelas quais a inovação é importante na educação, conforme é Quadro 4.

Quadro 4 – Benefícios da inovação na educação

Melhoria da aprendizagem dos alunos: práticas inovadoras podem ajudar a promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os alunos. Ao utilizar abordagens pedagógicas inovadoras, tecnologia educacional e métodos diferenciados de ensino, os educadores podem aumentar o interesse e a motivação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.
Preparação para o futuro: vivemos em um mundo em constante mudança, impulsionado por avanços tecnológicos e transformações sociais. As práticas inovadoras ajudam a preparar os alunos para os desafios do século XXI, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, criatividade e habilidades digitais. Essas competências são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos ativos, adaptáveis e bem-sucedidos em suas vidas pessoais e profissionais futuras.
Engajamento dos alunos e redução da evasão escolar: a inovação na educação pode aumentar o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e relevante para eles. Isso pode levar a uma redução da evasão escolar, pois os alunos se sentem mais conectados à escola e percebem o valor de sua educação.
Desenvolvimento profissional dos educadores: a implementação de práticas inovadoras exige que os educadores sejam flexíveis, atualizados e dispostos a experimentar novas abordagens. Isso estimula o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, incentivando-os a aprender e crescer em sua prática pedagógica.
Promoção da igualdade de oportunidades: a inovação na educação pode ajudar a diminuir as lacunas de desigualdade educacional, permitindo que todos os alunos tenham acesso a recursos, tecnologias e metodologias avançadas. Ao adotar práticas inovadoras, as escolas podem oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas origens ou circunstâncias socioeconômicas.
Em resumo, as práticas inovadoras na unidade escolar têm o potencial de melhorar a qualidade da educação, promover o engajamento dos alunos, prepará-los para o futuro e reduzir as desigualdades educacionais. A inovação é uma ferramenta poderosa para aprimorar a experiência educacional e preparar os alunos para os desafios do mundo em constante evolução.

Fonte: Adaptação de Sahlberg (2019).

Em suma, as práticas inovadoras, na unidade escolar, têm o potencial de melhorar a qualidade da educação, promover o engajamento dos alunos, prepará-los para o futuro e reduzir as desigualdades educacionais. A inovação é uma ferramenta poderosa para aprimorar a experiência educacional e preparar os alunos para os desafios do mundo em constante evolução.

As instituições educacionais inovadoras são aquelas que vão além da simples valorização da capacidade de memorização e do raciocínio lógico dos estudantes. Elas reconhecem a importância de outras inteligências, incluindo aspectos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais e artísticos, bem como a importância do ambiente em que os alunos estão inseridos. No atual contexto, que está em constante evolução, as escolas exigem maior dinamismo e interdisciplinaridade. Aulas expositivas tradicionais, em que o professor assume o papel central, expondo conhecimentos desconectados da realidade dos alunos, não conseguem mais prender sua atenção ou desenvolver as habilidades necessárias para o futuro. Além disso, os métodos de avaliação convencionais, baseados em provas e notas classificatórias, não são mais suficientes para avaliar o verdadeiro processo de aprendizado dos alunos. Dessa forma, as escolas inovadoras concentram seus esforços em promover um conhecimento integrado e contextualizado, permitindo que a aprendizagem ocorra por meio de ações, transformando o professor em um facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Zhao, 2018).

Além de escolas, existem redes de escolas, no Brasil, que são reconhecidas como modelos de práticas inovadoras. Essas redes geralmente compartilham abordagens pedagógicas e promovem a troca de experiências entre as instituições que fazem parte delas. No Quadro 5 constam algumas dessas redes de escolas conhecidas por suas práticas inovadoras.

#### Quadro 5 – Redes com abordagem pedagógica de práticas inovadoras

Instituto Ayrton Senna: é uma organização sem fins lucrativos que trabalha em parceria com escolas públicas para promover a inovação e melhorar a qualidade da educação. Através de projetos, programas e formações, eles apoiam escolas na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.
Instituto Inspirare: atua na promoção de inovações educacionais no Brasil. Além de pesquisas e produção de conhecimento, eles são responsáveis pela criação da rede de escolas "Rede Conectando Saberes". Essa rede busca desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e fortalecer a colaboração entre as escolas participantes.
Escolas Transformadoras: é liderada pela organização Ashoka e busca identificar e apoiar escolas que estão transformando a educação por meio de práticas inovadoras. Essas escolas compartilham uma visão de educação mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.
Escolas associadas à Fundação Lemann: A Fundação Lemann é uma organização que trabalha para promover uma educação de qualidade no Brasil. Eles apoiam uma rede de escolas parceiras que buscam implementar práticas inovadoras e oferecer uma educação de excelência para os alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa (2023).



Ao se tratar de práticas inovadoras, o relatório Horizon Report (2017) apresenta uma visão abrangente das tendências e tecnologias que estão ganhando destaque no contexto educacional. Ele identifica áreas, como a adoção de tecnologias móveis, a aprendizagem baseada em jogos, a análise de dados educacionais, a aprendizagem colaborativa e outras abordagens pedagógicas inovadoras. É alicerçado por uma extensa pesquisa realizada por especialistas e profissionais da área da educação, tecnologia e aprendizagem. Fornece *insights* sobre as inovações tecnológicas que estão moldando o campo educacional, bem como suas implicações e possíveis aplicações nas escolas.

O relatório como objetivo identificar e analisar as tendências, os desafios e as tecnologias emergentes que podem impactar a educação no nível K-12 (educação básica) em um horizonte de curto prazo, normalmente de um a cinco anos. Serve também como um recurso valioso para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas, auxiliando-os a compreender as mudanças e as oportunidades trazidas pela tecnologia na educação e a planejar estrategicamente o uso dessas inovações em benefício dos estudantes. O Horizon Report foi divulgado pela *The New Media Consortium* (NMC) em colaboração com a *Consortium for School Networking* (CoSN), e destaca a atual fase de inovação que se vivencia, apresentando várias tendências tecnológicas que as escolas podem considerar e debater, conforme a Figura 2.

1) Tecnologia na educação: Movimento Maker	2) Robótica	3) <i>Analytics technology</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•é um conceito utilizado para descrever a cultura do “faça você mesmo”. Ou seja, a ideia dentro do campo educacional é de que cada estudante coloque a mão na massa para desenvolver com criatividade, autonomia e protagonismo diversos projetos e objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•se refere ao design e a aplicação de robôs (máquinas automatizadas) para cumprir uma série de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•é o conjunto diversificado de ferramentas e aplicativos que transformam dados em informações concretas. Ela encontra uma forma de coletar, conectar, combinar e interpretar, na área da educação, o significado da capacidade de aprendizagem de cada aluno, bem como o seu progresso. E são esses dados que tem potencial para a escola trabalhar e alimentar as experiências de aprendizagem personalizadas e adaptativas.</li> </ul>

4) Tecnologia na educação: Realidade Virtual	5) Tecnologia na educação: Inteligência artificial	6) A internet das coisas
<ul style="list-style-type: none"> <li>•faz referência aos ambientes gerados por computador, que tem como objetivo simular a presença física de pessoas, objetos ou experiências sensoriais realistas a partir de imagens em 3D, nas quais os usuários podem interagir e participar da cena por meio de uma interface de computador. A aplicação dessa tecnologia na educação promove um aprendizado mais autêntico, uma experiência mais rica, além de possibilitar maior engajamento do estudante. Por meio do VR, as escolas podem transportar o estudante para lugares remotos e distantes, de difícil acesso, ou fazê-lo viajar por várias cidades do mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A AI é uma ciência que visa criar máquinas que se assemelham a humanos em suas funções. O “aprendizado da máquina” via inteligência artificial pode, por exemplo, avaliar o progresso do aluno, oferecendo a ele <i>insights</i> de seus resultados e formas de melhorá-lo. Além disso, na gestão escolar, os coordenadores e professores podem utilizar um software de Inteligência Artificial para fazer tarefas administrativas, como a postagem de notas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•consiste na interconexão de objetos com a internet. Ou seja, os objetos possuem poder de computação e, por meio de processadores ou sensores incorporados, conseguem coletar e transmitir dados. Na gestão escolar, as escolas também podem utilizar – a medida que essa tecnologia avança – a internet para elevar as medidas de segurança dentro da escola e rastrear as informações dos alunos para compreender como determinadas ações afetam seu desempenho.</li> </ul>

Figura 2 – Tendências tecnológicas  
Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Essas inovações em benefício dos estudantes já estão estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Embora não mencione diretamente o termo “práticas inovadoras”, a BNCC enfatiza a importância de promover abordagens pedagógicas contemporâneas e contextualizadas, bem como a valorização das competências e habilidades dos alunos.

A BNCC destaca a necessidade de uma educação que promova o protagonismo dos estudantes, estimule a aprendizagem ativa e colaborativa, valorize a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de se adaptar às mudanças. Além disso, o documento ressalta a importância de uma educação integrada, que conecte diferentes áreas do conhecimento e estabeleça diálogos entre o currículo e o contexto social, cultural e ambiental dos alunos. Nesse sentido, encoraja práticas pedagógicas inovadoras que vão além das tradicionais aulas expositivas, incentivando a adoção de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, uso de tecnologia educacional, avaliação formativa e a integração entre teoria e prática.

Moran (2018) aponta que, embora a BNCC não forneça uma lista específica de práticas inovadoras, ela orienta escolas e educadores a adotar abordagens pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes no século XXI, buscando a formação de cidadãos críticos, criativos, colaborativos e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Somente de contar com aparelho de TV, computador e projetor nas salas de aula não significa que a escola é inovadora. O que determina se a instituição está no caminho de uma educação inovadora é a forma como utiliza esses mecanismos tecnológicos para melhorar o aprendizado dos alunos (Moran, 2018). As instituições de ensino inovadoras, segundo Nunes (2007), são aquelas que vão além da simples avaliação da capacidade de memorização e raciocínio lógico dos alunos. Elas reconhecem a importância de se desenvolver outras inteligências, incluindo aspectos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais e artísticos, levando em consideração todo o contexto em que os estudantes estão inseridos. Nesse novo contexto educacional, a renovação de conteúdos não é suficiente, é necessário adotar uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar. As tradicionais aulas expositivas, em que o professor fica à frente do quadro expondo conhecimentos com pouca conexão com a realidade dos alunos, já não conseguem engajar os estudantes nem desenvolver as habilidades que serão necessárias no futuro.

Moran (2023) aponta que os métodos tradicionais de avaliação, baseados principalmente em provas e notas, não conseguem avaliar de forma adequada as condições reais de aprendizado dos alunos. Por isso, as escolas inovadoras concentram seus esforços em proporcionar aos alunos um aprendizado integrado e contextualizado, permitindo que o conhecimento seja adquirido por meio de ações e transformando o professor em um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Como identificar uma escola inovadora? Essa escola deve trabalhar com a personalização da aprendizagem e ter o aluno como elemento central. Couros (2018) aponta algumas metodologias-chave para identificar uma escola inovadora, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Metodologias de ensino inovadoras para escolas inovadoras

<b>Metodologias</b>	<b>Conceito</b>
Ensino híbrido	Trata-se de uma modalidade de educação que combina os ambientes online e offline. Em sala de aula, os alunos têm oportunidades de interagir entre si, trocar experiências, debater ideias, aprender o convívio em sociedade. Com as plataformas digitais, eles podem trilhar seus próprios roteiros de estudos, visitar conteúdos quando necessário, realizar testes variados. A ideia é que os estudantes criem o hábito de estudar fora da escola e entendam que o aprendizado é contínuo.
Sala de aula invertida	Consiste em uma dinâmica em que aluno tenha acesso e estude o conteúdo da aula antes que ela ocorra. Assim, o estudante traz uma bagagem prévia de conhecimento para ser discutida e compartilhada com os colegas e o educador. Portanto, a preparação acontece de maneira individualizada, mas a significação e a construção do conhecimento ocorrem em conjunto. É importante salientar ainda que essa prática tende também a envolver mais os familiares no processo de ensino-aprendizagem.

(Continua)

(Continuação)

<b>Metodologias</b>	<b>Conceito</b>
Rotação por estações	Prevê que os alunos sejam separados em grupos, formando um tipo de circuito. O professor determina um tema central para a aula, mas cada estação possui atividades com desafios e objetivos independentes, mas que convergem para uma conclusão única, que é o propósito da aula. Após determinado período, os estudantes de uma estação passam para a próxima, e assim sucessivamente até que todos os aprendizes passem por todas as paradas.
STEAM	Trata-se de um acrônimo, em inglês, para <i>Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics</i> . E isso explica muito sobre a metodologia. Ela prevê a integração de elementos e conhecimentos de várias disciplinas para a resolução de problemas apresentados no formato de projetos, que nesse caso envolvem as áreas de ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Os principais ganhos dos alunos estão no aprendizado de trabalho em grupo pautado em interações, discussões, testes de hipóteses e repensar os caminhos encontrados.
Design Thinking	Consiste em uma metodologia amplamente usada nas áreas de desenvolvimento de software, design de produtos e gestão de satisfação do cliente, mas que mostrou resultados expressivos também quando aplicada na educação. Incentiva os estudantes a aprimorem o pensamento crítico e o criativo na hora de solucionar problemas. É, mais uma vez, colocar o aluno como protagonista da aprendizagem.

Fonte: Adaptação de Franzim (2017).

As escolas inovadoras têm a missão de desenvolver as habilidades essenciais para os novos e futuros profissionais, que serão os responsáveis pela evolução de indústrias, tecnologias, agricultura, comunicação, meio ambiente e da própria educação. Para isso, o indivíduo precisa desenvolver: criatividade para a solução de problemas; pensamento científico e crítico; habilidade em negociação, o que envolve flexibilidade e empatia; capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares; atitudes voltadas ao empreendedorismo; facilidade na adoção de novas tecnologias (Franzim, 2017).

## 2.4 O GESTOR ESCOLAR

O mundo permanece em constantes e rápidas modificações, motivo pelo qual a escola não pode estar à margem das mudanças, embora, muitas vezes seja uma instituição com tendências mais conservadoras. Por isso, é necessário, à instituição educacional, uma tendência relacionada aos aprimoramentos, para que a sua real funcionalidade se consolide: atender aos objetivos educacionais propostos por leis e demais formalidades e, acima de tudo, adequar-se às necessidades e urgências das demandas sociais sem perder sua autonomia crítica. Para Drucker (1993), trata-se de uma passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviços, o que exige nova parceria entre educação e os negócios. Nos tempos atuais, a educação escolar mudou profundamente se comparada a seu nascedouro na modernidade, há cerca de 300 anos.

Dentro da dinâmica escolar atual, e por isso complexa, e de múltiplas tendências, destaca-se a figura do gestor escolar como um dos agentes que desenvolveu, ao longo das transformações educacionais, e para nosso interesse, no contexto brasileiro, atividades que culminaram em práticas atualmente compreendidas como funções a ele relegadas (Freitas, 2000). Isto quer dizer que o gestor não se articula apenas com as questões financeiras, administrativas e burocráticas (Pinto, 2019). Além de se identificar dessa forma, o gestor é visto pelos demais profissionais da educação como aquele responsável também pelas dimensões pedagógicas de relações humanas construídas e, dinamicamente, manifestadas nas mais diversas possibilidades de um contexto escolar (Pinto, 2019).

Assim, há uma forte tendência eclética de se enxergar o gestor escolar como um gerente de “mil funções” (Pinto, 2019). Por exemplo, em escolas públicas mais frequentemente, quando há violência, depredação escolar e clientela carente, o gestor muitas vezes não sabe como lidar ou a quem recorrer (Gazzi, 2020). O dirigente escolar, contemporâneo e complexo, se reparte entre diversificadas atividades, mas pode titubear quando questionado sobre a sua real atribuição. Santos (2008, p. 14) reflete sobre esta questão, apontando que

[u]m dilema, até o momento, parece-nos insolúvel: as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam do gestor escolar maior ênfase no trabalho pedagógico (atividade-fim), acabam dando margem, na prática à predominância do administrativo-burocrático (atividade-meio) por força das tarefas rotineiras; registros de vida escolar do aluno; prontuário dos professores e funcionários, relatórios de medidas e ações propostas pelas secretarias da educação e todo tipo de levantamentos estatísticos. Acresce que para tantas tarefas, regulares ou extras, na grande maioria das escolas públicas, a infraestrutura material, financeira e humana é bastante precária.

É necessário lembrar que a organização escolar é essencialmente complexa, estruturada pelos gestores, corpo docente, funcionários, corpo discente, comunidade, gestão educacional dos órgãos superiores, a legislação, entre outros (Gazzi, 2020). Tornam-se, dessa maneira, variados os conflitos eminentes, que muitas vezes são somados à falta de recursos humanos, financeiros e materiais. As problemáticas são diversificadas e extremamente correlatas a cada grupo constituinte do meio escolar, girando em torno, na maioria das vezes, de precariedades técnicas ou pedagógicas, com resoluções vinculadas ao gestor (Pinto, 2019).

Para Esteves e Almeida (2021), a falta de autonomia na resolução dos problemas, o desajuste entre as normas de regulamentos dos órgãos de gestão, a realidade e o princípio de eficácia (muitas vezes com uma visão apenas de resultados quantitativos), o excesso de normativos, desajustados e desarticulados, a falta de incentivos materiais para órgãos

pedagógicos, administrativos, e outros cargos de apoio, o excesso de responsabilidade sobre o órgão de direção e gestão da escola são algumas das problemáticas existentes.

O gestor, apesar de assumir uma dinâmica de gerenciamento escolar, integra a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público como qualquer outro profissional que exerça atividades docentes, conforme aprovação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Gazzi, 2020)

Todos os critérios e precedentes necessários legalmente estabelecidos para a atuação no cargo de gerenciamento escolar não amenizam ou impedem que o despreparo e a fragilidade, também presentes no processo de formação inicial, acarretem falhas e problemas durante o período de gestão de qualquer diretor. Os cursos de pedagogia abordam muitos assuntos teóricos, porém não enfocam preceitos reais do meio burocrático, pedagógico, de verbas de materiais, reformas, administração, ou seja, as funções que o gestor escolar, por necessidade e exigência, vem desempenhando historicamente (Gazzi, 2020). Por outro lado, de acordo com Silva (2007), identificam-se novos rumos para abordar as deficiências na formação do gestor por meio do desenvolvimento de competências voltadas para a compreensão do ambiente contingencial.

Para Santos (2008), a crescente ênfase na valorização das práticas como fonte de conhecimento e no ensino de habilidades práticas tem justificado o aumento no número de cursos que complementam a formação em sala de aula com experiências mais próximas da administração educacional no mundo real. O que é frequentemente mencionado na literatura são estágio em cargos de direção escolar ou estágios em áreas administrativas (Paro, 1987) como complementação da formação como professor.

A integração entre técnica administrativa, sensibilidade pedagógica, habilidade de resolução de problemas das relações humanas, e iniciativas que direcionem ações e integração de grupos, muitas vezes, aparecem como características desejadas à configuração de um gestor escolar ideal. Porém, a realidade verificada por estudiosos da gestão escolar (Gazzi, 2020) é a de que a formação profissional dos gestores tem sido insuficiente para auxiliar as funções destinadas, na contemporaneidade, a este cargo, incluindo. Na carreira desses profissionais, está se tornando evidente a necessidade de adotar novas abordagens para enfrentar angústias e desafios. Nesse contexto, observa-se que o compartilhamento de experiências desempenha um papel fundamental, juntamente com o apoio das instituições com autoridade hierárquica acima da escola.

Santos (2008, p. 11) sinaliza essa teia árdua dos gestores atualmente em exercício:

[a] maioria dos gestores escolares buscam orientações e soluções para seus problemas administrativos ou técnicos com colegas mais experientes ou aguarda 'ordens' da diretoria de ensino, em vez de buscar soluções próprias que exigem, evidentemente, maiores conhecimentos dos fatores envolvidos, mais capacidade de análise da situação e discernimento, condições que não foram propiciadas durante sua formação nos cursos de Pedagogia, a chamada inicial, tampouco nos processos de capacitações posteriores, denominadas de formação continuada e ou em serviço.

Isso significa identificar a existência de uma formação informal (Silva, 2007), verificada na tentativa de sanar as dúvidas, em uma via empírica, baseada em exemplos concretos e práticos do cotidiano escolar. De fato, a tendência informal pode contribuir para o processo de aprendizagem dos gestores, porém faz-se necessário refletir sobre possíveis problemas quando relacionamos essa disposição de aprendizagem com uma tendência dinâmica peculiar, incluindo eventualidades como a repetição sem contestações. Isso pode acarretar conformismo, reprodução e exígua problematização nos exemplos e visualizações das experiências.

Essas práticas informais, para além de uma formação defasada, se justificam pelas frequentes ocupações de cargos que acontecem a partir de uma rápida migração de professores da sala de aula para a direção (Gazzi, 2020).

O professor, na carência da formação inicial e continuada, assume a direção de uma escola de maneira direta, sem preparação (Gazzi, 2020). Ele muitas vezes desconhece a rotina administrativa, assume o cargo de direção sem prévio contato com o pessoal de apoio, sem experiência para lidar com o atendimento ao público em geral, componente da comunidade escolar, sem domínio da sequência hierárquica da escola e seus órgãos congêneres, sem saber acompanhar a demanda burocrática de pagamentos, realizar a elaboração de cargas horárias, de gráficos, de tabelas e de demonstrativos solicitados, como levantamentos comparativos e outros variados documentos de cunho pedagógico-administrativo (Silva, 2007).

O gestor deve acompanhar todo o processo de construção e elaboração de um meio de validação, sua responsabilidade maior no sentido de demandar uma rotina de trabalho planejada e organizada dentro do espaço escolar. O gestor tem inúmeros desafios, pois existe um abismo entre a prática universitária e a atuação docente e a atuação na gestão (Pinto, 2019).

Para além deste *déficit* na atuação em áreas específicas, as administrativas e pedagógicas no âmbito escolar, os processos de convivência e as complexas redes de relações humanas se constituem como outro fator exponencial da gestão atual. Cabe registrar que todas essas questões estão presentes nas comunidades escolares que, desprovidas muitas vezes de pedagogos, de psicólogos, como é o caso particular as escolas de Ensino Fundamental nas séries finais e Ensino Médio, e da própria presença da família ou responsável, como coparticipantes do processo de construção da educação, transferem estas atribuições ao gestor (Paro, 1987).

Paro (1987) reflete sobre a necessidade de relativizar e avaliar os aspectos da ação empresarial, que, de fato, devem ser introduzidos no espaço escolar. De acordo com o autor, a Teoria de Gestão Empresarial, transferir para a escola as mesmas regras empresariais, atende aos interesses do capital, funcionando como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa em nossa sociedade. Nesse sentido, a escola passa a favorecer os propósitos da classe hegemônica.

Assim, com seu pressuposto básico de aplicar na escola as normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista, a maioria dos trabalhos teóricos de Administração Escolar publicados entre nós revela também sua natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente (Paro, 1987, p. 129).

Gazzi (2020), todavia, evidencia uma versão positiva da tendência da gestão empresarial na educação pública quando destaca temáticas relacionadas à dimensão de finanças e de contabilidade. Esses conteúdos vêm se acentuando nos currículos, não apenas por uma particularidade daqueles que os compõem, mas por necessidade específica dos participantes da formação, que possivelmente serão os futuros gestores. “E isto acontece porque as novas responsabilidades de decisão da escola, agora com uma autonomia mais alargada, responsabilidades ainda acrescidas dos poderes de tutela de controle e fiscalização, vêm colocar particular estresse ao nível da gestão financeira e da contabilidade” (Silva, 2007, p. 237).

O gestor da escola pública brasileira se depara com um gigantesco desafio. Exige-se desse profissional, uma execução com compromisso e humanização, conforme as condições de sua prática. Nessa perspectiva de apreensão das experiências e dinâmicas educacionais, Sander (2007) discorre sobre essa reorientação escolar vigente, que se direciona ao contentamento e à funcionalidade social real, e que é representada por todos os profissionais da escola, realçando a representação do gestor e o desenvolvimento da gestão.

A partir da evidência da inadequação da lógica tecnocrática e comportamental na gestão da educação, as últimas décadas do século XX foram testemunhas de uma nova consciência social sobre a importância de redefinir os princípios orientadores dos estudos e práticas de administração da educação, incluindo o próprio significado da eficiência e da eficácia como critérios de desempenho administrativo, face a valores éticos e compromissos políticos que determinam os fins e objetivos da educação. Essa perspectiva se fundamenta na convicção de que a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural, situado no tempo e no espaço (Sander, 2007, p. 14).

Desse modo, é possível compreender que as competências teóricas e práticas para atuar como gestor escolar sofreram alterações e continuam enriquecidas por diversificadas mudanças em escalas educacionais, políticas, econômicas, assim como no caráter de destaque social.



Supõe-se que a posição de estar ou ser gestor pode ser socialmente compreendida como uma atividade de chefia, configurada como de prestígio – observa-se que os ideários educacionais do início do século XX seguem atuais, conforme Freitas (2000, p. 47):

[n]ão foi por acaso que, durante muitos anos, as escolas adotaram o modelo de administração científica, baseado nos princípios de Frederick Taylor. Na sociedade industrial do início do século XX, predominava com sucesso a administração científica, centralizadora e hierarquizada. A teia administrativa tinha a conformação de pirâmide, cujo topo hierárquico era legitimamente ocupado pelo venerável chefe detentor de todo poder de decisão e de mando. Os demais membros desse conjunto, distribuídos por especializações, eram mais executores de ordens e planejamentos que decisões. Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social. Essa forma de administrar tomou conta da escola, condicionada pela política econômica e cultura dominante.

No imaginário de pais, alunos, familiares e colegas de profissão, possivelmente, há uma figura do gestor como sendo aquele que orchestra e tem a palavra mais forte no contexto escolar, que delibera em comando amplo e generalista, o que gerencia (Santos, 2008). A isso, porém, se acresce a responsabilidade por todos os processamentos do fracasso, caso isso ocorra, mas também a estima pelo sucesso fruto do trabalho encaminhado.

No centro dos problemas, o gestor assume a figura que supostamente pode potencializar e possibilitar ações que impliquem melhorias e mudanças. As reuniões pedagógicas, o cumprimento das atividades complementares, a elaboração e sugestões de planos de aulas são momentos tensos, que exigem flexibilidade e tolerância do gestor. Para esses momentos, ele se torna um mediador, um condutor da negociação através da sua proposta de trabalho. A superação de problemas requer um profissional que arrisca, que ouve, que não necessariamente copia ou segue hierarquicamente algum órgão maior que o escolar. Este é mais um desafio do gestor, conforme reflete Santos (2008, p. 13):

Não existem receitas maravilhosas ou teorias infalíveis para gerir uma instituição, de qualquer natureza, pois hoje, com a velocidade das mudanças, aquilo que se estabeleceu em um dado momento logo pode mostrar-se inadequado. É fundamental um diagnóstico da realidade, identificando seus problemas principais para conceber os encaminhamentos pertinentes para sua solução.

Diante desse cenário, em que o contexto escolar está envolto em uma acumulação histórica e mudanças rápidas e implacáveis, o gestor do século XXI precisa adotar uma abordagem mais autônoma e reflexiva, em comparação com as lideranças de décadas passadas no ambiente escolar. Para compreender essa transformação multifuncional que agora se espera do gestor, é importante revisitar a concepção já delineada em meados da década de 1960, durante o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar:

[a] administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretor pé–estabelecida; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas, planejamento, organização, assistência à execução (gerência) avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório), e se aplica a todos os setores da empresa-pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1961 *apud* Sander, 2007, p. 35).

De fato, na atividade do gestor, há uma amplitude complexa e demasiadamente sugestiva de esforços e abdições profissionais. Essa grandiosidade e exigente demanda de trabalho muitas vezes direciona a inadequação secular das instituições que formam os futuros diretores (Gazzi, 2020; Luck; Moura, 2019; Pinto 2019; Santos, 2008; Silva, 2007). As formações continuadas também deixam muitas lacunas e talvez nenhuma formação seja suficiente para a atuação em uma demanda tão densa e extremamente diversificada como a da gestão escolar. Possivelmente, adequar-se ao cargo de gestor seja uma questão maior do que a postura e o perfil profissional: existe, nessa ocupação, uma historicidade, além de uma relação de atividades que, cumulativamente, podem ter influências positivas no auxílio das exigências do cargo (Luck; Moura, 2019).

Por isso, a expectativa direcionada a um gestor em exercício, a avaliação da sua conduta por toda a comunidade escolar, a publicidade que se estabelece na sua vida profissional e a falta de estímulo financeiro acarretam, muitas vezes, na indisponibilidade em assumir o cargo. Essa dinâmica de trabalho traz uma reflexão necessária aos reais avanços e retrocessos de tornar-se gestor, tendo em vista que uma responsabilidade como essa não poderá jamais ser avaliada observando-se apenas uma possível vocação ou, ainda, uma tentativa de “fuga” da sala de aula, dos processos docentes e pedagógicos (Luck; Moura, 2019).

A administração, nesse contexto de novas divisões de trabalho e de anseio democrático, molda a forma como os trabalhos serão feitos, a avaliação do que deve sair ou permanecer dentro do planejamento da escola, o que demanda habilidade. Por isso, sempre é esperado, do diretor de escola do século XXI, a intenção maior de exercício da cidadania pela comunidade, criando um ambiente de respeito e afetividade, com favorecimento do crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo de trabalho e humanização do relacionamento (Luck; Moura, 2019)

Dirimindo preconceitos e evitando, na medida do possível, a falta de condição de trabalho, a deficiência na formação inicial, a precária rede de recursos humanos para apoio e toda a complexidade que envolve o ato de gerir uma escola na atualidade, Gazzi (2020) torna

claro que não basta apenas boa vontade e honestidade para administrar com sucesso uma equipe de trabalho, composta por intelectuais do ensino.

Por todas essas problemáticas, fica notória a não evolução legislativa, no sentido de regulamentação legal, pelo qual os gestores estão tramitando dentro e fora dos espaços escolares. Isso talvez siga por uma linha contraditória, visto o processo de tentativa de implementação de uma autonomia escolar frente aos ajustes específicos de suas atividades e a busca pela democratização e acesso à escola com qualidade, para todos, acentuando um paradoxo para os gestores, quanto à insegurança nos limites e possibilidades de ação (Oliveira, 2020).

Dentre as diversas teorias e tendências relacionadas aos modelos de gestão educacional, verificadas no século XXI, pode destacar a administração gerencial. Esteves e Almeida (2021) discorrem que uma nova configuração e entendimento sobre a contribuição da gestão, e do seu modelo, para o sucesso da educação, que faz junção a uma nova proposta de gerir. Essa tendência traz consigo a face relevante e positiva da burocracia weberiana, ao mesmo tempo em que está associada a elementos contemporâneos, que também contribuem para a montagem de sua característica. Isso significa que, se existe uma tendência à reformulação da gestão da educação pública, moldada a conceitos gerenciais, devemos isso à crescente representação pós-capitalista, dando toda a sociedade uma visão/condição de caráter mais eficiente e produtivo.

Por isso, Paro (1987) já afirmava que a gestão escolar, também pode ser concebida como um processo tecnológico de exercício do conhecimento, de instrumentalização dos processos com fins mais organizacionais, operacionais e deliberativos, de união entre trabalho intelectual e material, cujo maior enfoque seria exatamente a capacidade de fazer junção nessas dimensões, e agir sistematicamente, não de maneira fragmentada, mas sobretudo de maneira holística.

Enfim, as necessidades educacionais das escolas do período contemporâneo requerem organização gerenciada com dinâmica e criatividade, com iniciativa, cooperação, motivação, capacidade interpretativa das problemáticas que surgirão a cada momento, exigindo uma divisão responsável do trabalho; no entanto, com tal complexidade do ambiente organizacional tais desafios poderão ser amenizados com as competências do gestor escolar em evidência.

## 2.5 AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À COMPLEXIDADE DO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

A administração pública brasileira vem, ao longo do tempo, sofrendo profundas mudanças (Drucker, 1993). A adoção de técnicas comuns das empresas privadas representou um grande desafio para os gestores públicos, visto que eles tiveram que se adaptar e desenvolver

novas habilidades que fossem mais adequadas aos novos papéis requeridos. Nesse contexto, foi exigido, cada vez mais, desses profissionais o conhecimento do que venha a ser gestão, considerando que ela deve ser compreendida como a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função (Castro, 2008).

No setor educacional público, isso não foi diferente, visto que ele vem adotando novas formas de gestão, como, por exemplo, a gestão participativa, que tem como objetivo integrar a escola e a sociedade. O estado, ao adotar um modelo gerencial de administração pública, desencadeou mudanças nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na gestão, visto que houve uma preocupação por buscar melhorias na administração das escolas públicas, para que, então, o setor educacional conseguisse atingir o seu objetivo principal, que consiste em formar cidadãos e qualificar as pessoas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, destaca-se o papel do gestor escolar como um dos principais agentes responsáveis por colocar em prática essa gestão, realizando uma integração harmônica entre as pessoas envolvidas na vida escolar, os recursos financeiros, os fatores pedagógicos e as atividades administrativas. Esse profissional é o responsável por integrar e colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes e proporcionar resultados positivos para a escola (Cavalcante; Camões, 2017).

Vale destacar que a gestão escolar no ensino público pode ser exercida por profissionais de diferentes cargos, professores ou técnicos administrativos da escola, desde que sejam de cargo efetivo e tenham formação em cursos relacionados à docência, como pedagogia, normal superior ou licenciaturas. De modo geral, observa-se que os gestores escolares geralmente são profissionais com formação para a docência, o que contribui quanto aos fatores pedagógicos, mas, por outro lado, em alguns casos, reflete em uma gestão amadora, no que diz respeito às funções básicas de planejar, organizar, direcionar e controlar uma organização escolar (Cavalcante; Camões, 2017).

Com o intuito de buscar uma administração escolar cada vez mais profissional, é necessário que as políticas educacionais estabeleçam diretrizes claras e norteadoras do cargo de gestor, bem como a descrição e a identificação das suas atividades administrativas e pedagógicas, monitorando constantemente os resultados escolares e fornecendo apoio às dificuldades identificadas pelo gestor (Cavalcante; Camões, 2017).

Fundamentando-se no conceito de Lück (2009), pode-se observar que gestão escolar pode ser compreendida como o ato de gerir a dinâmica cultural da escola aliada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do projeto político-pedagógico, compromissada com os princípios da democracia e as condições necessárias para propiciar um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas

competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). Ainda segundo a autora, a gestão escolar deve ser composta de duas dimensões inter-relacionadas, que são a organização e a implementação.

A dimensão de organização tem por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Essa dimensão oferece suporte à execução das atividades e apresenta quatro pontos:

- fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
- planejamento e organização do trabalho escolar;
- monitoramento de processos;
- avaliação institucional e gestão de resultados educacionais.

A dimensão de implementação compreende as ações desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Essa dimensão é voltada para o resultado e envolve seis pontos, que são:

- gestão democrática e participativa;
- gestão de pessoas;
- gestão pedagógica;
- gestão administrativa;
- gestão da cultura escolar;
- gestão do cotidiano escolar.

Complementando essas dimensões, Oliveira (2020) enfatiza a importância da gestão para a vida escolar, visto que o gestor escolar deve contribuir também com o processo de ensino-aprendizagem, de forma indireta, por meio de mecanismos que estimulem a motivação da equipe, o aumento do comprometimento e a busca por melhorias nas condições de trabalho.

No contexto de escolas públicas, Fortunati (2007) destaca que as tarefas assumidas pelos diretores das escolas públicas, atualmente, são mais complexas, em comparação aos períodos anteriores, visto que foi incorporado ao cargo de gestor um conjunto de responsabilidades, como:

- **liderança:** o líder adequado deve integrar habilidades e competências que auxiliem na direção e na coerência do projeto pedagógico, sendo que essa capacidade é conquistada com trabalho, diálogo e divisão de responsabilidades;
- **gestão curricular:** o diretor escolar, em conjunto com sua equipe, deve promover, orientar, planejar, avaliar e coordenar todas as ações de elaboração do projeto pedagógico, que contemplem a definição dos processos curriculares e assegurem a qualidade do ensino;

- **gestão de recursos:** envolve a direção, a obtenção, a distribuição e a articulação de recursos humanos, financeiros e materiais. A gestão de pessoas consiste em desenvolver um trabalho em equipe que potencialize os recursos humanos, por meio da construção de um ambiente adequado e motivador;

- **gestão organizacional e convivência:** o diretor escolar é o agente determinante na construção de um clima organizacional que motive a equipe e aumente o compromisso da comunidade escolar, com a construção de um ensino de qualidade.

De acordo com Luck e Moura (2019), os gestores escolares do século XXI devem desenvolver habilidades de planejamento; liderança institucional; avaliação, organização e implementação de planos; finanças e estrutura física da escola; comunicação; gestão da informação; e saber trabalhar em equipe. O desenvolvimento dessas habilidades pode ocorrer pela prática ou pela imitação. Há que se destacar, também, segundo Tsebuseva (1972), que o desenvolvimento de competências passa por quatro fases, são elas:

- obter conhecimento sobre a habilidade;
- compreender as tarefas que a constituem;
- colocar em prática o conhecimento na execução das tarefas;
- avaliar se a competência foi desenvolvida.

Dessa forma, Luck e Moura (2019) enfatizam que as competências são desenvolvidas a partir do momento em que o diretor coloca em prática o conhecimento para executar as tarefas. Ao vivenciar a prática, ele realmente adquire a competência.

Sendo assim, Luck e Moura (2019) ainda destacam que a oportunidade de acompanhar situações reais ou praticar o aprendizado auxilia o desenvolvimento de competências. Para os autores, a formação de gestores escolares deve ser composta de atividades que permeiam tanto a teoria como a prática, pois, quando o profissional pratica o que aprendeu no curso de formação de gestão escolar, é normal que ocorram dúvidas e que ter um orientador que domine o conhecimento teórico e prático poderá auxiliar o novo gestor nas dificuldades identificadas na prática. Os autores ainda ressaltam que as competências são importantes para que os diretores escolares possam desenvolver um bom trabalho e que o desenvolvimento delas não é algo fácil, pois requer um sistema que permita a prática em situações reais.

Diante da complexidade das habilidades que envolvem a gestão escolar, Galvão e Cavalcanti (2009) estudaram as competências gerenciais dos gestores escolares, criando uma tipologia de três competências para o cargo:

- competências técnicas têm origem na educação formal, inicial e continuada, nos treinamentos e na experiência profissional, possuem uma relação direta com a capacidade de aplicação, transferência e generalização do conhecimento e de reconhecimento de problemas e propostas soluções;
- competências comportamentais envolvem as características de personalidade do indivíduo e aspectos como espírito empreendedor, capacidade de inovar, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura a mudanças, gerenciamento de conflitos e ética;
- competências sociais abrangem as atitudes que ligam o particular e o coletivo e que agregam valor ao ambiente escolar, bem como ampliam as ferramentas educativas; elas abrangem as relações interpessoais em todos os níveis existentes na escola – servidores, incluindo docentes e técnicos, alunos, pais e comunidade – bem nas ações de parcerias com outras instituições.

Pode-se observar que estudos como Fortunati (2007); Galvão e Cavalcanti (2009); Loc (2010); Pinto (2019); Luck e Moura (2019); Gazzi (2020); Oliveira (2020); e Esteves e Almeida (2021) procuram compreender as competências no contexto da gestão escolar. Do mesmo modo, vale destacar a importância de se resgatar o conceito de competência gerencial, sendo que a compreensão dele perpassa duas correntes teóricas: a norte-americana e a europeia.

A corrente norte-americana teve início em 1973, com o trabalho do autor David McClelland. Em síntese, Furukawa e Cunha (2010) destacam que, sob essa abordagem, a competência era vista como qualificações ou características pessoais para desenvolver um determinado trabalho, ou seja, representa um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à natureza da pessoa. De acordo com Becker e Lacombe (2005), essa corrente caracteriza a competência como *input* e apresenta, como restrição, o fato de não explicar ou operacionalizar o exercício do trabalho do indivíduo nas organizações que atualmente operam num contexto dinâmico e de incertezas.

O conceito de competência foi se ampliando e, em 1982, Boyatzis destacou a necessidade de conhecer os tipos de ações e de comportamentos que determinados cargos exigiam do profissional, ou seja, era necessário para a pessoa conhecer o ambiente, e se ver no ambiente, pois, dessa forma, ela se sentiria à vontade para atuar (Dutra, 2008). A evolução do conceito levou ao surgimento da segunda corrente, que é representada por autores europeus, como Le Boterf (1999) e Zarifian (1999), que veem a competência como a prática, ou seja, a produção do indivíduo dentro do contexto (Brandão *et al.*, 2010). Diante disso, a competência passou a ser compreendida como um saber agir responsável, ou seja, exige mobilização, integração e transferência de conhecimentos, habilidades e atitudes dentro de um contexto. De

acordo com Dutra (2001), também citado por Becker e Lacombe (2005), essa abordagem vê a competência como *output* e, assim, abrange a análise de pontos como agregação de valor e da entrega do indivíduo. Segundo Furukawa e Cunha (2010), os autores europeus associaram o conceito de competência a realizações e ao que as pessoas proveem, produzem e/ou entregam.

Seguindo as orientações das correntes norte-americana e europeia, as competências gerenciais podem ser abordadas, conforme observam Moura e Bittencourt (2006), sob duas óticas: racionalista e interpretativa. A primeira abordagem é baseada na corrente norte-americana, que consiste na identificação de *cluster* de competências gerenciais que contribuem para um desempenho satisfatório do gestor, busca mensurar os atributos e não enfatiza as possibilidades de criação de alternativas para se desenvolver as competências. Em oposição, a abordagem interpretativa baseia-se na corrente europeia, focando no desenvolvimento das competências que atendam às necessidades da organização.

Nos últimos anos, também surgiu uma nova vertente (Dutra, 2008; Brandão *et al.*, 2010), com o objetivo de integrar as duas correntes num conceito mais abrangente de competência, que está caracterizada não apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também como comportamentos adotados pela pessoa no trabalho e as realizações deles decorrentes (Carbone; Cols, 2005 *apud* Brandão *et al.*, 2010). Dentro dessa linha, Fleury e Fleury (2001, p. 188) propuseram o conceito de competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, entregar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Com base nos conceitos expostos, a dissertação em questão toma como referência a terceira corrente, a qual trabalha com o conceito integrado de competência gerencial. A competência passa a ser compreendida como característica das pessoas, que é influenciada pela abordagem americana, da entrega do indivíduo e da agregação de valor à instituição, decorrente da abordagem europeia. No que diz respeito às propostas racionalista e interpretativa, esta dissertação também integra as duas vertentes, uma vez que elas retratam, respectivamente, a corrente norte-americana e a europeia e são a base teórica do estudo, que visa identificar quais as competências são necessárias ao cargo de diretor escolar a serem identificadas nas legislações (racionalista), bem como identificar como ocorre o desenvolvimento das competências, segundo às experiências e vivências do gestor no ambiente escolar (interpretativa).



### 3 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa é um meio de mostrar como ela será realizada, explorando a metodologia e os procedimentos executados para coletar os dados. Nesse caminhar, esta pesquisa é dividida em etapas, ou seja, segue a sequência delineada a uma investigação bem-sucedida que envolve a formulação do problema, a definição dos objetivos, o delineamento da pesquisa e a apresentação dos resultados.

De acordo com Gil (2008, p. 49), delineamento da pesquisa é o “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados”. Para o autor, traçar o delineamento significa considerar o ambiente em que os dados são coletados e os meios de controle das variáveis.

Em outras palavras, o delineamento é a fase do estudo na qual o pesquisador considera a aplicação de métodos descritos para a sua investigação. Ao invés de ficar preso à lógica e à teoria, ele traça um plano geral.

É importante lembrar que delineamento não é delimitação. Enquanto o primeiro termo diz respeito à maneira como o trabalho é realizado, o segundo se preocupa com o tema, a extensão e outros fatores que influenciam a realização do estudo, como meios humanos, orçamento e prazo. Ao realizar o delineamento corretamente, é possível prevenir vários contratemplos, como o fato do estudo tomar uma direção diferente da esperada, e evitar a realização de atividades desnecessárias, promovendo a execução da metodologia com mais facilidade e precisão.

Desse modo, para realizar uma pesquisa de qualidade, é necessário conhecer o tipo de pesquisa, o campo de aplicação da pesquisa, os participantes da pesquisa (universo – população e amostra) e as técnicas de coletas de dados, com uma definição clara dos instrumentos e procedimentos; enfim, nesse processo, faz-se necessário ter ciência dos conceitos e das variáveis, fazer a análise, expor os resultados e, por fim, escrever a redação do relatório.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Ao longo do tempo, o entendimento de pesquisa se modificou, entre outros aspectos, em função da dicotomia sujeito e objeto e do método utilizado. De René Descartes a Edgar Morin, por exemplo, os princípios que fundamentavam uma pesquisa em nível acadêmico se direcionaram de escolhas metodológicas estritamente definidas e analíticas, baseadas na busca

de uma neutralidade científica, na qual a realidade investigada era tida como independente do observador, para um entendimento metodológico flexível.

Esse último entendimento, por sua vez, é guiado por princípios da complexidade, que considera a ordem, a desordem, a repetição, a variação, o imprevisto, o marginal e o desviante como elementos intrínsecos à temática estudada. Também o pesquisador e os participantes da pesquisa são considerados atores que, juntos, tecem a compreensão da temática de pesquisa em investigação.

Na construção de uma compreensão sobre um mundo no qual os indivíduos vivem em constante ordem, desordem, interação, organização, desorganização e reorganização, faz-se necessário ter como opção a escolha de um método de pesquisa “capaz de detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” (Morin, 1997, p. 19) que regem a vida no mundo.

Para tanto, o modo de pensar complexo permite a esta pesquisa compreender a temática em estudo, sem ignorar as teias complexas que envolvem a análise e a natureza de tal temática. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2007, p. 58), esse modo de pensar “não rejeita o pensamento simplificador, mas reconfigura suas consequências através de uma crítica a uma modalidade de pensar que mutila, reduz, unidimensionaliza a realidade”

Assim, a compreensão da complexidade do mundo suscita um pensamento desafiador, marginal, que, segundo Carvalho (2012, p. 95), “assume a religação dos saberes como inadiável; critica o saber fragmentado; a certeza e a verdade, como pressupostos para a construção do conhecimento”.

Por isso, a argumentação do autor é plausível quando afirma que “a totalidade é o que realmente existe, é nossa a incapacidade de não a perceber” (p. 95), porque, oriundos de uma concepção racionalista de pesquisa, que pensa a construção do conhecimento baseado na noção de separabilidade entre objeto, sujeito e ambiente, os pesquisadores, muitas vezes, agem, pensam e olham suas temáticas de pesquisa e seus pressupostos epistemológicos de forma rígida e predefinida. Assim,

de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e Inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2003, p. 38).

Logo, esta pesquisa percebe que o gestor escolar caminha em um mundo real, com um conjunto de relações complexas, construídas não apenas pela razão, mas também por valores

éticos, subjetivos, emocionais e culturais, que não podem ser isolados para serem compreendidos. Dessa forma, toda essa discussão se apresenta como uma justificativa plausível para a escolha do método da complexidade por este estudo devido à contingência do ambiente no qual o gestor escolar está inserido, conforme discutido no referencial teórico, que é incerto, volátil e desafiador.

Esta pesquisa se caracteriza, quanto a sua natureza, como aplicada; pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa; pois serão consideradas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, o que significa traduzir opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (Prodanov; Freitas, 2013).

Do ponto de vista de seus objetivos, o estudo apropriou da pesquisa exploratória, que possibilitou a busca de subsídios na literatura. Boone e Kurtz (1998) apontam que a pesquisa exploratória é utilizada para descobrir a causa de um problema com métodos que compreendem: levantamentos em fontes (bibliográficas, documentais etc.); levantamentos de experiência; estudos de casos selecionados; e observação informal (a olho nu ou mecânica).

Para Triviños (2015) e Santos (2008), a pesquisa exploratória descritiva é ideal e fundamental para subsidiar a busca de informações e realizar análises mais profundas e conceituais. Marconi e Lakatos (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias são essenciais em estudos que possuem abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas.

Já para a pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013) assegura que o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles, visando descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Esse tipo de pesquisa envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e observação sistemática, e assume, em geral, a forma de levantamento ou pesquisa de campo.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isso é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, características, causas e relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação, acresce Vieira (2002).

Desse modo, esta pesquisa utilizou o método da complexidade e foi aplicada, qualitativa, exploratória e descritiva.

### 3.2 O CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

O campo de aplicação desta pesquisa propõe uma integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo. O ato de pesquisar estabelece uma necessidade de diálogo entre a teoria e a realidade a qual se pretende investigar, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos e transparentes. A tentativa de conhecer qualquer dado constituinte dessa realidade irá promover uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade.

Nesse contexto científico, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, transpondo o reducionismo do empirismo. Ela visa percorrer, através de um caminho metodológico com instrumentos cientificamente apropriados, uma realidade interpretada a partir de um embasamento teórico, com a pretensão de desvendar o real.

De um modo geral, pesquisas exigem a realização de aplicação de questionários, entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois isso interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Assim, a presente pesquisa traz, como objeto de estudo, as competências dos gestores escolares. A delimitação do objeto e o campo de aplicação da pesquisa são as competências do gestor escolar, com enfoque contingencial, no âmbito administrativo das escolas com ensino básico, da zona urbana do município de Luziânia – GO, vinculadas à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Luziânia, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás; não sendo objeto desta pesquisa, as escolas de tempo integral e militar.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA (UNIVERSO – POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM)

O universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade (Marconi; Lakatos, 2006).

Dessa feita, fica definido como universo da pesquisa a Coordenação Regional de Educação de Luziânia, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, com 37 escolas, que engloba os municípios de Luziânia, com 29 escolas; Cristalina, com 5 escolas; e Dominiciano Ribeiro, com 1 escola.

A partir desse universo, a população-alvo da pesquisa foi composta pelos 19 gestores escolares das 19 escolas da zona urbana do município de Luziânia, delimitação estabelecida como critério para inclusão. Destaca-se que não serão objeto desta pesquisa as escolas de tempo integral (5 escolas), militares (2 escolas) e de zona rural (3 escolas), delimitação estabelecida como critério de exclusão.

Depois de considerados os critérios de inclusão e exclusão, não há delimitação da amostragem, e, dessa forma, toda a população-alvo foi pesquisada *in loco* e presencialmente, avisada e convidada por meio de ofício enviado pela CRE – Luziânia.

No entanto, é preciso esclarecer que cinco gestores escolares serão avisados e convidados aleatoriamente para compor um quadro que consiste na condução de um pré-teste da pesquisa, com o intuito de validar o instrumento de coleta de dados. Esses primeiros gestores escolares que participarem do pré-teste não farão parte da etapa da pesquisa propriamente dita, pelo fato de não haver a necessidade de entrevistá-los novamente, pois os pontos principais da entrevista já foram coletados.

### 3.4 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS (INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS)

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa foi bibliográfica, com as falas dos principais autores ou especialistas que discorrem sobre os problemas enfrentados diante das inovações organizacionais ao gerir uma instituição de ensino. O instrumento de coleta de dados compoz a pesquisa bibliográfica como dados primários para fundamentação teórica com as citações de autores como Woodward (1958), Burns e Stalker (1960), Lawrence e Lorsch (1967), Perrow (1976), McClelland (1973), Green (2000), Le Boterf (1999), Zarifian (1999), entre outros.

Para conhecer o grupo da determinada comunidade escolhida, o procedimento técnico se deu por meio da pesquisa de campo, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta; verificar uma hipótese, que se quer comprovar ou não; ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Essa etapa da pesquisa, a coleta de dados e o registro de variáveis de relevância, consiste na observação de fatos e fenômenos tal

como ocorrem espontaneamente para analisá-los. Assim, a entrevista semiestruturada individual será empregada como instrumento de coleta de dados, permitindo uma entrevista dirigida com foco, mas também com certa flexibilidade, como afirma Triviños (1987, p. 146):

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Desse modo, a entrevista semiestruturada individual foi presencial e gravada, com tempo de duração entre 20 e 30 minutos. A coleta das informações teve por base a instrumentalização da entrevista semiestruturada, dividida em três linhas que farão surgir, por meio da análise, as características mais relevantes do estudo. A saber:

- **Bloco I: Questões de 01 a 13 – Perfil dos participantes**

Esse bloco tem por objetivo a investigação do perfil do gestor escolar. A entrevista semiestruturada foi planejada e fundamentada em perguntas abertas e específicas para obter respostas que indiquem idade, escolaridade, regime de contratação, tempo de atuação, exercício no cargo de gestor escolar, tipo de nomeação para o cargo, entre outros aspectos, e que traga os dados esperados para análise posteriormente. Essa investigação personalizada e detalhada proporcionou ao entrevistador maior exatidão na busca pelo perfil do gestor escolar.

- **Bloco II: Questões de 01 a 10 – Ponderação sobre a capacidade do participante que resulta no desempenho atual**

O entrevistador, nesse bloco, pediu que o participante relate algumas situações pelas quais passou que demonstrem como ele se comporta em determinados momentos. Esse segmento possibilitou que o entrevistado deixe frescos na memória as questões e diversas situações em que precisou demonstrar algumas das suas principais competências.

Assim, foi possível perceber que, para ter determinada competência desenvolvida, uma pessoa precisa ter conhecimento sobre aquele assunto, ter a habilidade para conseguir desenvolver as atividades relacionadas àquela competência e ter a atitude de exercer o comportamento que demonstra a competência. Assim, então, foi possível descobrir quais são as competências do participante e a capacidade que resulta na sua *performance* atual.

- **Bloco III: Questões de 01 a 08 – Compreensão sobre a aplicabilidade dos três tipos de competências (conceitual, humana e técnica) importantes para o desempenho administrativo bem-sucedido que transforma o conhecimento em ação, através de um modelo de gestão por competências**

Esse bloco de questões consiste na premissa de que comportamentos futuros são reflexos de atuações passadas. Isso não quer dizer absolutamente que as pessoas sempre terão atitudes estáticas e previsíveis, mas, sim, que essa é a melhor maneira de perceber a tendência comportamental de um indivíduo.

Por intermédio desse bloco, o entrevistador pode comparar as situações descritas e as atitudes do participante com os blocos de questões anteriores. Dessa forma, pode-se coletar informações pertinentes sobre a compreensão da importância das características e habilidades que tangem o rol das competências.

Mediante o exposto, a pesquisa foi essencial para captar significados muito pertinentes, pois essa problemática se manifesta na cotidianidade do gerenciador das organizações educativas e terá uma relevância maior ao ser embasada na abordagem contingencial.

A pesquisa foi realizada em partes: a primeira é dedicada a conceituar a abordagem contingencial e seus impactos nas organizações (pesquisa bibliográfica); a segunda é voltada a definir os desafios do gestor mediante as inovações organizacionais (pesquisa bibliográfica); a terceira é aplicada a apontar as competências do gestor escolar frente à complexidade do ambiente organizacional (pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo); e, na quarta parte, foi realizado um pré-teste, como um ensaio em pequena escala de uma componente particular, para investigar e validar o instrumento de coleta de dados (entrevista individual semiestruturada), tendo em vista que o pesquisador, antes de partir para o campo, deve-se fazer um teste dos instrumentos a serem usados durante a coleta de dados.

No entanto, para a aplicação do pré-teste, foi necessária uma pequena amostra de indivíduos do público-alvo do universo a ser pesquisado, conforme delimitação de critérios de inclusão e exclusão realizada no tópico anterior.

Em suma, os procedimentos para a coleta de dados unificam os seguintes pontos:

- levantamento bibliográfico que consolida e elucida a construção do referencial teórico e trata sobre os assuntos pertinentes às competências do gestor escolar à luz da abordagem contingencial;
- realização de um pré-teste que calibre a estruturação do instrumento de coleta de dados na construção da entrevista semiestruturada;
- composição de reuniões para aplicação da entrevista aos participantes da pesquisa.

### 3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Perceber que a pesquisa é entendida como a atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade vincula pensamento e ação. Minayo, Deslandes e Gomes (1994, p. 17) consideram que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, a pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular. Esse ritmo é denominado ciclo de pesquisa, que representa um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Pensando desse modo, o ciclo de pesquisa, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (1994), compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. O referido processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa, em que são interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. Em seguida, é estabelecido o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento; é nessa etapa que são combinadas várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, entre outras. Por fim, faz-se necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise, propriamente dita.

Assim, a fase do tratamento do material desta pesquisa levou o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação. Esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados: a análise teve como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação; a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999).

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e essa formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isso é o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Esses significados ou



entendimentos constituem a constatação de um estudo. Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa, Merriam (1998) destaca: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e indução analítica.

Por fim, este estudo se adequa sobre o prisma da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações escrita ou oral. Para a autora, a análise de conteúdo é caracterizada por três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Bardin (1977), ainda, afirma que, a pré-análise, acontece a escolha dos dados a serem submetidos à análise, e, nesta pesquisa, os dados foram advindos das entrevistas semiestruturadas individuais das quais os 19 gestores participaram. Já a fase de exploração do material consiste em codificar, decompor e enumerar os contextos encontrados, emergindo daí categorias que serão interpretadas na fase final da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados. Assim, na última etapa a análise por meio da análise de conteúdo, os dados coletados serão organizados e interpretados, no espaço temporal de agosto a setembro de 2023.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados foi estruturada em três blocos distintos, começando pelo “Bloco I”, que se concentrou no perfil do gestor escolar, abordando qualificação, experiência e habilidades. Em seguida, no “Bloco II”, foram avaliadas a capacidade e as condições atuais de gestão, incluindo aspectos como planejamento, acompanhamento de ações, resolução de desafios e relacionamento com a equipe. Por fim, o “Bloco III” abordou a compreensão sobre a aplicabilidade das competências conceitual, humana e técnica, permitindo uma análise aprofundada das competências do gestor, sua percepção sobre seu papel e como essas competências foram aplicadas no contexto escolar. Essa estrutura permitiu uma avaliação holística do desempenho e das capacidades do gestor escolar.

### 4.1 BLOCO I: PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Descrever o perfil dos participantes da pesquisa é essencial, pois essas informações fornecem contexto sobre quem eles são, o que é fundamental para entender como suas características pessoais podem influenciar suas opiniões, atitudes e comportamentos em relação ao tema da pesquisa, como afirma Bardin (1977).

Nesse sentido, a caracterização do Bloco I adotou siglas para identificar e manejar os dados, aderindo aos princípios de ética e preservação da confidencialidade. Abaixo está a representação que emprega a letra “G”, relacionada a gestor, acompanhada de um numeral, para a distinção dos entrevistados; e PIII (Graduação) e PIV (Pós-graduação), para o nível de escolaridade.

Quadro 6 – Descrição dos participantes da pesquisa

	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Regime de contratação	Tempo de atuação (Educação)	Tempo de atuação (Gestão)
G 1	F	50	PIII	Pedagogia	Estatutário	24	10
G 2	F	49	PIV	Matemática	Estatutário	21	1
G 3	F	51	PIV	Letras/Pedagogia	Estatutário	24	3
G 4	F	56	PIV	Matemática	Estatutário	24	1
G 5	F	52	PIV	Letras/Pedagogia	Estatutário	34	5
G 6	F	40	PIII	Letras	Estatutário	4	1
G 7	F	54	PIV	Química	Estatutário	4	1
G 8	F	49	PIV	Pedagogia	Estatutário	24	1
G 9	F	57	PIV	Pedagogia	Estatutário	36	8
G 10	F	48	PIV	Administração/ biologia	Estatutário	16	2

(Continua)

(Continuação)

	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Regime de contratação	Tempo de atuação (Educação)	Tempo de atuação (Gestão)
G 11	F	49	PIV	História	Estatutário	11	8
G 12	F	53	PIV	Letras/Pedagogia	Estatutário	24	12
G 13	F	42	PIV	Matemática	Estatutário	18	1
G 14	F	52	PIV	Pedagogia/ Matemática	Estatutário	24	7
G 15	F	53	PIV	História	Estatutário	7	1
G 16	F	51	PIV	Letras	Estatutário	24	1
G 17	M	59	PIV	Educação Física	Estatutário	30	2
G 18	M	41	PIII	História	Estatutário	20	5
G 19	M	39	PIII	Letras	Estatutário	23	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A análise da distribuição por gênero no quadro revela uma notável predominância de mulheres ocupando cargos de gestão na área da educação dentro deste contexto específico. Há variância etária entre 40 e 59 anos, com a maioria dos participantes (mais de 50%) na faixa dos 50 anos, indicando uma equipe de gestão relativamente madura em termos de idade. A formação acadêmica dos gestores é variada, mas predominam formação nos cursos de pedagogia, letras e matemática, o que é relevante para a gestão educacional. Além disso, alguns participantes apresentam combinações de várias disciplinas e áreas de formação.

A diversidade da formação acadêmica pode ser vista de diferentes perspectivas. Bitencourt (2009) destaca que o mapeamento de competências é orientado pelas demandas atuais, priorizando a construção de competências voltadas para o futuro. Por outro lado, Zabala e Arnau (2020) indicam que a variedade de formações pode igualmente ser interpretada como a diversidade do que pode ser vital ou complementar em uma área específica, no desempenho profissional ou na realização de uma boa gestão.

Nesse contexto, as competências transversais, aplicadas como modelo no estudo em questão, como aponta Silva (2018), são atributos pessoais que não estão restritos a uma área específica do conhecimento, mas que podem ser aplicados em diferentes contextos e situações. Portanto, é importante ressaltar que, dentro das competências transversais, o foco nos resultados para os cidadãos é essencial. Independentemente da formação acadêmica, a prioridade deve ser dada à entrega de resultados que atendam às necessidades da sociedade. No entanto, a situação, como constatada por pesquisadores especializados em administração escolar (Gazzi, 2020), revela que a capacitação dos gestores tem sido inadequada para prepará-los para as responsabilidades atualmente atribuídas a essa função.

A análise quanto a tempo de atuação na educação apresenta um tempo médio significativo, variando de 4 a 36 anos. Isso sugere uma equipe de gestão com vasta experiência

no campo educacional, o que pode fornecer algumas informações que podem estar relacionadas, mas não necessariamente correlacionadas, à capacidade de resolução de problemas com base em dados, um dos princípios das sete competências transversais. No entanto, a correlação direta entre o tempo de atuação na educação e a capacidade de resolução de problemas com base em dados não é automática. A capacidade de utilizar dados para resolver problemas depende de uma série de fatores, incluindo a formação, a exposição a práticas de análise de dados e a disposição para aplicar métodos baseados em dados em situações reais (Whittermore; Knaf, 2005).

Portanto, embora o tempo de atuação na educação possa ser um indicativo de experiência, ele não é o único fator que determina a capacidade de resolução de problemas com base em dados. Outros fatores, como treinamento específico, acesso a dados relevantes e a cultura organizacional, desempenham papéis igualmente importantes nessa capacidade. Assim, é necessário considerar uma variedade de fatores ao avaliar a capacidade de resolução de problemas com base em dados em um contexto específico.

Conforme afirmam Whittermore e Knaf (2005), a mentalidade digital também faz parte dos pilares da competência transversal, o que pode ser um indicativo de um possível desafio, já que talvez esses gestores não estejam totalmente envolvidos na inclusão digital. Portanto, a capacidade de resolução de problemas com base em dados deve ser avaliada levando em conta todos esses fatores, incluindo o nível de familiaridade e as habilidades digitais dos gestores envolvidos.

Em suma, os dados apresentados oferecem um vislumbre significativo do perfil dos gestores no cenário educacional abordado. O grupo, predominantemente compostos por mulheres com vasta experiência no campo da educação e diversas formações acadêmicas, atua em instituições de ensino de diferentes níveis sob o regime estatutário. Essas informações, sem dúvida, constituem uma base valiosa para análises mais detalhadas e para embasar decisões no âmbito da gestão educacional no futuro.

Assim, na Figura 3 infracitada, é possível ter uma visão panorâmica dos dados coletados nas entrevistas com os gestores, conforme delineado metodologicamente e apresentando anteriormente no Tópico 3 – Delineamento da Metodologia da Pesquisa, no que se refere ao Bloco I – Questões 01 a 13 – Perfil dos Participantes. Cujas respostas indicaram idade, escolaridade, regime de contratação, tempo de atuação, exercício no cargo de gestor escolar, tipo de nomeação para o cargo, entre outros aspectos. Essa investigação personalizada e detalhada proporcionou ao entrevistador maior exatidão na busca pelo perfil do gestor escolar, conforme apresentado na figura em questão.

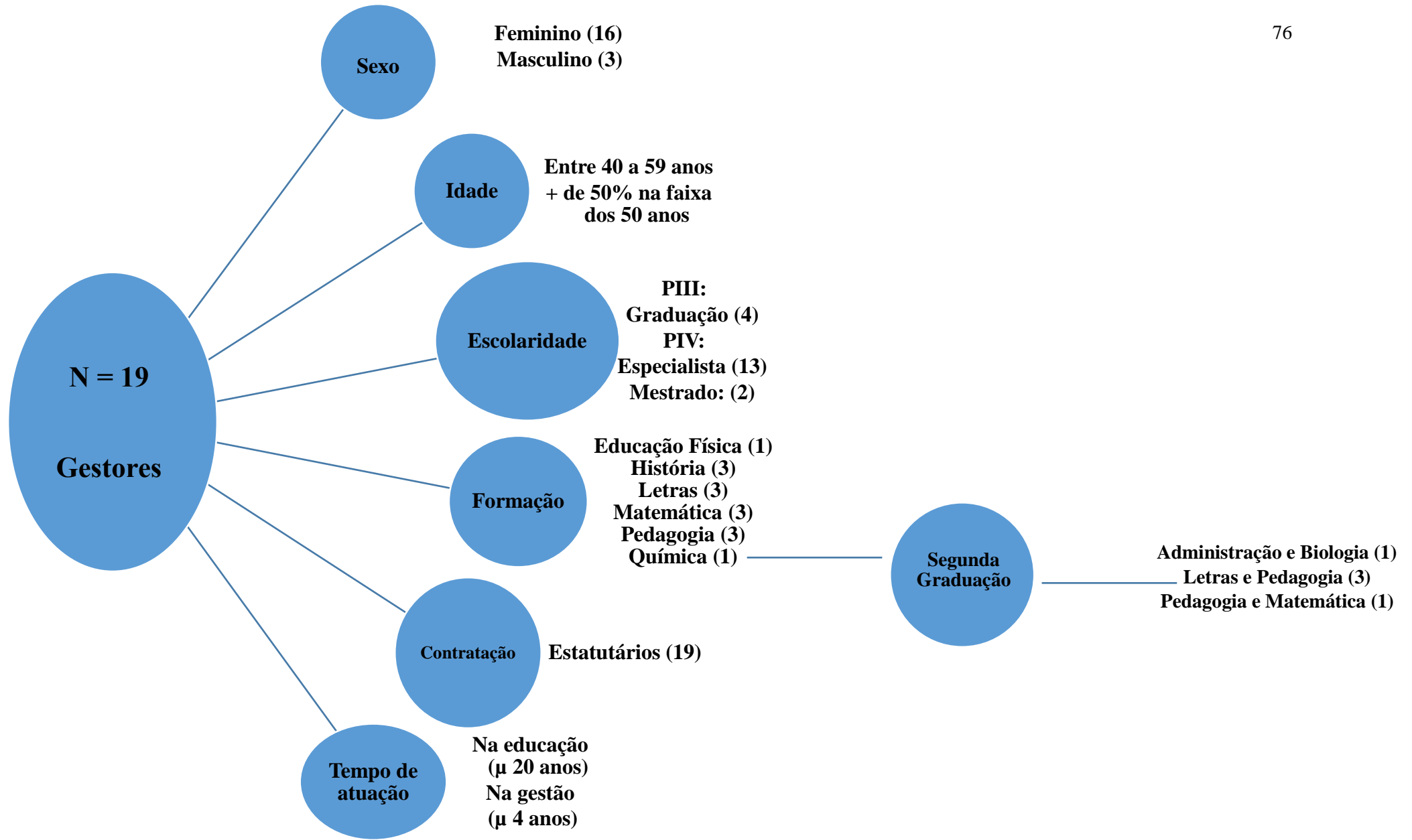


Figura 3 – Perfil do Gestor Escolar  
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entretanto, é importante destacar que independentemente da formação acadêmica do gestor, ponto este apontando na Figura 3 e, possível de questionamentos para o acesso ao cargo de gestor. O que se deve ter em mente neste contexto, é o FOCO NOS RESULTADOS PARA OS CIDADÃOS, sendo destacado como um dos pilares mais importantes das competências transversais no que se refere as organizações educativas.

Assim, é imprescindível para o gestor, uma vez que, ao direcionar suas energias para a entrega eficiente e eficaz de soluções, ele atende diretamente às necessidades em constante evolução da sociedade. Essa orientação para resultados não apenas impulsiona a eficácia operacional, otimizando recursos e promovendo a inovação, mas também assegura o sucesso organizacional. Mais do que isso, contribui ativamente para o bem-estar da comunidade, proporcionando serviços e soluções que geram impacto tangível e positivo na vida das pessoas.

Portanto, ao alinhar seus esforços aos resultados que verdadeiramente importam para a sociedade, o gestor deve demonstrar capacidade para resolução de problemas, que são inúmeros no ambiente em que estão inseridos. Numa abordagem digital e centrada nas necessidades reais, ou seja, promovendo um ambiente sustentável e responsável, conforme a Figura 4.

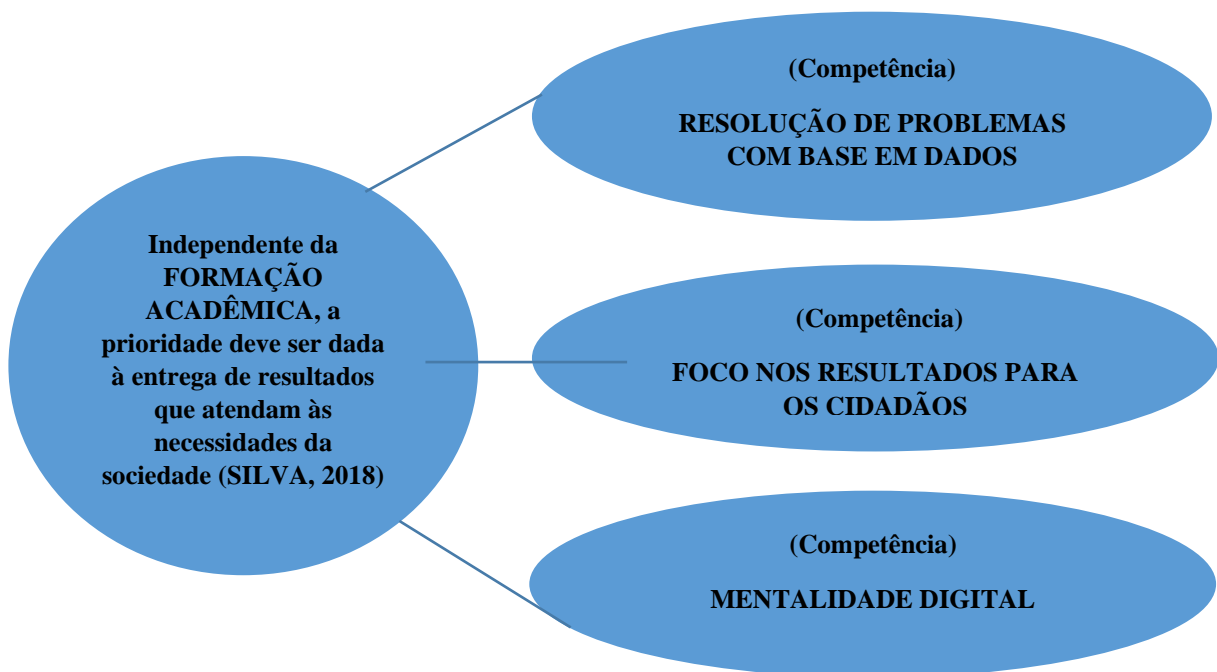


Figura 4 – Competências-chave para um Ambiente Contingencial  
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Deste modo, a incorporação de competências-chave, independentemente da formação acadêmica, é essencial para garantir que os profissionais estejam alinhados com as demandas contemporâneas da sociedade. A prioridade fundamental deve ser a entrega de resultados que

não apenas atendam, mas antecipem e solucionem eficazmente as necessidades em constante evolução da comunidade. Silva (2018) enfatiza essa abordagem, destacando que a formação acadêmica, embora valiosa, não deve ser um obstáculo para a resolução de problemas e o foco nos resultados tangíveis para os cidadãos.

Agora, a competência na resolução de problemas baseada em dados é um elemento crítico nesse cenário dinâmico. Capacitar os profissionais com as habilidades necessárias para coletar, analisar e interpretar dados permite uma tomada de decisão mais informada e eficiente. Isso, por sua vez, contribui para a capacidade de enfrentar desafios complexos, otimizando os recursos disponíveis e promovendo a inovação.

Porque, o foco nos resultados para os cidadãos é uma competência intrinsecamente ligada à responsabilidade social. Ir além das expectativas tradicionais e direcionar esforços para criar um impacto positivo tangível na vida das pessoas, é uma abordagem que transcende barreiras disciplinares. Essa competência impulsiona a ação centrada nas necessidades reais da sociedade, promovendo uma entrega de serviços e soluções que verdadeiramente fazem a diferença.

E atualmente, a mentalidade digital, por sua vez, é uma competência que se tornou crucial na era da tecnologia. Independentemente da formação acadêmica inicial, a capacidade de compreender, adotar e adaptar-se às inovações digitais é imperativa. Uma mentalidade digital não apenas aumenta a eficiência operacional, mas também abre portas para novas oportunidades, permitindo uma abordagem ágil e orientada para o futuro em um ambiente em constante transformação.

Assim, a ênfase nessas competências transcende as fronteiras da formação acadêmica, buscando criar profissionais preparados para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea e contribuir significativamente para o bem-estar coletivo. Esses aspectos refletem a necessidade de uma abordagem holística no desenvolvimento de habilidades, destacando a importância de um conjunto diversificado de competências para o sucesso profissional e a entrega eficaz de resultados.

#### 4.2 BLOCO II: A CAPACIDADE E AS CONDIÇÕES ATUAIS DE GESTÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa relacionados à avaliação da capacidade e das condições atuais de gestão na instituição educacional. O objetivo dessa investigação é compreender em detalhes como a gestão escolar é conduzida e quais são as condições que afetam seu desempenho. Assim, esses resultados fornecerão *insights* importantes

sobre os desafios enfrentados, as práticas bem-sucedidas e as áreas que podem requerer aprimoramento, contribuindo, assim, para a melhoria contínua do ambiente escolar e da qualidade da educação.

Quanto à necessidade de conhecimento em gestão, constatou-se que ela é necessária para a função, ou seja, reflete diretamente na ação perante a complexidade das atividades inerentes ao cargo, que envolvem planejamento, organização e tomada de decisões que demandam um entendimento sólido de princípios da administração. Além disso, a maioria dos participantes considerou que esse conhecimento é essencial para lidar com os desafios que surgem na administração escolar.

Apresentam-se, a seguir, extratos que refletem relatos de gestores para exemplificar seus pontos de vista sobre a necessidade de conhecimento em gestão:

Ter conhecimento em gestão é muito importante para gerir uma escola, uma vez que você precisa administrar pedagogicamente e financeiramente esta instituição (G2).

É muito complicado porque ao mesmo tempo que você está atendendo um pai, que necessita de um cuidado maior para com o filho, você está sendo informado que o cano quebrou e está vazando água por todo lado do banheiro ou então que a pia da cozinha está vazando água e inundou a cozinha toda (G15).

[...] outra dificuldade identificada na gestão é a capacidade de gerir pessoas (G11).

A narrativa está em consonância com uma marcada tendência eclética que equipara o papel do gestor escolar ao de um administrador versátil com diversas responsabilidades, como afirma Pinto (2019).

Registra-se, ainda, o reconhecimento do papel ativo de professores e coordenadores na gestão escolar, podendo indicar uma abordagem colaborativa e participativa na administração da escola, em que diferentes membros da equipe desempenham funções importantes na tomada de decisões e no funcionamento da instituição. Essa colaboração eficaz entre membros da equipe contribui para uma gestão mais aberta, participativa e descentralizada.

A maior dificuldade para um gestor quando os professores e coordenadores não trabalham em equipe é a falta de coesão e colaboração dentro da instituição de ensino. Isso pode resultar em uma série de desafios, tais como os relatados abaixo:

A falta de trabalho em equipe pode levar a uma falta de coordenação na entrega do currículo, com professores não alinhando suas abordagens e métodos de ensino. Isso pode dificultar o progresso dos alunos e resultar em lacunas no aprendizado (G9).



A falta de colaboração pode levar a conflitos entre os membros da equipe, incluindo professores e coordenadores. Isso pode criar um ambiente de trabalho desagradável e prejudicar a moral dos funcionários (G13).

Quando os professores não trabalham em equipe, pode haver uma falta de consistência na abordagem educacional. Isso pode confundir os alunos e dificultar a avaliação do desempenho (G20).

A falta de trabalho em equipe pode dificultar a resolução eficaz de problemas e a tomada de decisões importantes. Os gestores podem enfrentar obstáculos ao tentar implementar mudanças ou melhorias na escola (G17).

A falta de colaboração pode resultar em um uso ineficiente dos recursos da escola, incluindo tempo, dinheiro e materiais educacionais (G5).

A falta de trabalho em equipe pode levar a um menor comprometimento com a missão e os objetivos da escola, tornando mais difícil alcançar os resultados desejados (G1).

À luz desses relatos dos gestores, torna-se evidente que a figura do gestor escolar vai além de meras atribuições administrativas. Esse personagem, além de se identificar dessa forma, é visto pelos demais profissionais da educação como aquele responsável também pelas dimensões pedagógicas e pelas relações humanas construídas e, dinamicamente, manifestadas nas mais diversas possibilidades de um contexto escolar (Pinto, 2019).

Em se tratando da comunicação com a comunidade, os entrevistados apresentaram o desejo de uma maior presença dos diversos segmentos escolares na escola. Isso representa uma preocupação com a transparência e o envolvimento das famílias no processo educacional, que pode ser uma resposta a desafios de engajamento da comunidade.

Portanto, os participantes relatam que a comunicação eficaz com a comunidade desempenha um papel crucial na construção de parcerias sólidas entre a escola e as famílias, o que, por sua vez, influencia positivamente o ambiente escolar. Esses gestores cumprem, assim, a recomendação da OCDE (OECD, 2018), que indica que os servidores públicos em funções de liderança estejam prontos para agir de acordo com, no mínimo, alguns dos atributos mencionados, senão todos, quais sejam: interação, alfabetização em dados, foco nos cidadãos e curiosidade.

Além disso, o gestor que atua em unidades escolares exclusivas para alunos do ensino médio relata que enfrenta a dificuldade de envolver as famílias na escola, e aponta que, muitas vezes, as famílias até expressam reclamações, quando são convocadas, acerca da necessidade de comparecer à escola. Nesse sentido, em qualquer contexto, mas, principalmente, em escolas públicas, na evidência, por exemplo, de violência, depredação escolar e clientela carente de

assistência básica à dignidade da vida humana, o gestor não sabe como lidar ou a quem recorrer (Gazzi, 2020) devido à burocratização e centralização de poder.

Nesse contexto, já relacionado ao apoio da equipe de trabalho, destaca-se a importância de um ambiente de trabalho positivo e solidário na eficácia da gestão, em que o suporte dos colegas é fundamental. A maioria dos participantes pontuou que a gestão está alicerçada no foco em uma comunicação clara, na justiça nas decisões e na empatia, demandas que podem refletir a importância de habilidades interpessoais e de liderança na construção de relacionamentos eficazes com equipe, pais e alunos. Rabaglio (2001) destaca que a área de treinamento e desenvolvimento deve possuir *insights* sobre as competências a serem aprimoradas, com o objetivo de garantir que cada membro da equipe e indivíduo adquira as competências específicas necessárias para suas respectivas funções. Essa compreensão é fundamental para orientar o desenvolvimento de programas de treinamento na organização.

Da mesma maneira, os entrevistados informaram a necessidade da existência de um planejamento de ações na escola que pode indicar um compromisso com a organização e o direcionamento estratégico, o que é fundamental para uma gestão eficaz. Além disso, foi indicada a necessidade de acompanhar semanalmente as ações, com a participação de vários membros da equipe, o que sugere um compromisso com a avaliação e melhoria contínua na gestão escolar. Nas próximas linhas, serão destacadas algumas das opiniões de gestores em relação à execução do planejamento das ações na escola:

Semanalmente fazemos reuniões com a gestão pedagógica para definir as metas da semana, bem como determinar as prioridades! (G1).

Nos reunimos a cada quinze dias para definir a pauta da semana, onde será feito um pente fino nos projetos que deverão ser executados a longo prazo e a curto prazo, bem como atendemos as demandas da CRE (G10).

Temos reuniões com pautas mensais, quinzenais e semanais. Onde estaremos verificando as prioridades para cada bimestre (G7).

Estas reuniões são de suma importância, porque é o momento que realizamos as correções de rotas. Bem como, definimos novas metas a serem estabelecidas para a próxima quinzena (G20).

Em continuidade, os participantes apontaram que, na resolução de gargalos, esses desafios deverão estar pautados na clareza da comunicação direta, o que indica um método eficaz para superar desafios e manter a eficiência na gestão, conforme afirmam Whittermore e Knaf (2005), que trata da importância da comunicação como parte da competência transversal. Além disso, ao se referir à necessidade de melhoria na atitude da equipe, a identificação da

necessidade de uma atitude mais otimista e um melhor gerenciamento do tempo na equipe podem ser respostas ao desejo de aumentar a produtividade e a motivação da equipe, em conformidade com os preceitos de trabalho em equipe e uma visão sistêmica.

Por fim, os gestores destacaram que a eleição contribui para a eficiência e autonomia na gestão, uma visão que pode ser baseada em suas experiências e na forma como percebem que o processo de seleção afeta a dinâmica da gestão escolar. Isso é evidenciado na opinião do entrevistado G 19, que afirma que “a eleição é a representação da democratização na educação”. Esse reconhecimento da eleição como um meio de democratização na educação ressalta a importância desse processo na promoção de uma gestão mais participativa e representativa na escola.

Diante desse contexto, o conhecimento em gestão na área educacional, especificamente na gestão escolar, emerge como um alicerce fundamental. Essa base sólida permite otimizar recursos, promover processos eficientes e alinhar estratégias educacionais, evidenciando a importância da eficiência, eficácia e economicidade, ligada diretamente a uma visão sistêmica.

Destacando assim, a necessidade de uma gestão escolar aberta, participativa e descentralizada, com membros atuantes, motivados. Pois, a colaboração efetiva dos membros atuantes, ou seja, uma equipe presente, quando bem informados, promove a participação nas decisões, enfatizando a importância da descentralização na distribuição de responsabilidades e no engajamento de todos os colaboradores.

Nesse argumento de parcerias ativas, a relação entre comunidade e família na gestão escolar é essencial. A maior presença e transparência fortalecem essa colaboração, buscando amenizar desafios, promover influências positivas e reforçar a comunicação, ressaltando a importância da orientação por valores éticos para criar uma base sólida.

Avançando para a esfera do planejamento na gestão escolar, a definição de prioridades é central. O estabelecimento de metas educacionais requer não apenas um planejamento sólido, mas também a capacidade de correção de rotas, evidenciando a necessidade de ajustes conforme as necessidades emergem.

Finalmente, ao abordar a nomeação para cargos, destaca-se a importância da meritocracia e da competência focada em resultados. Contudo, a inclusão da representatividade e a permanência dos líderes escolares são elementos cruciais, ressaltando a interligação entre nomeação, representatividade, permanência e competência como fundamentais para uma gestão escolar eficiente e inclusiva.

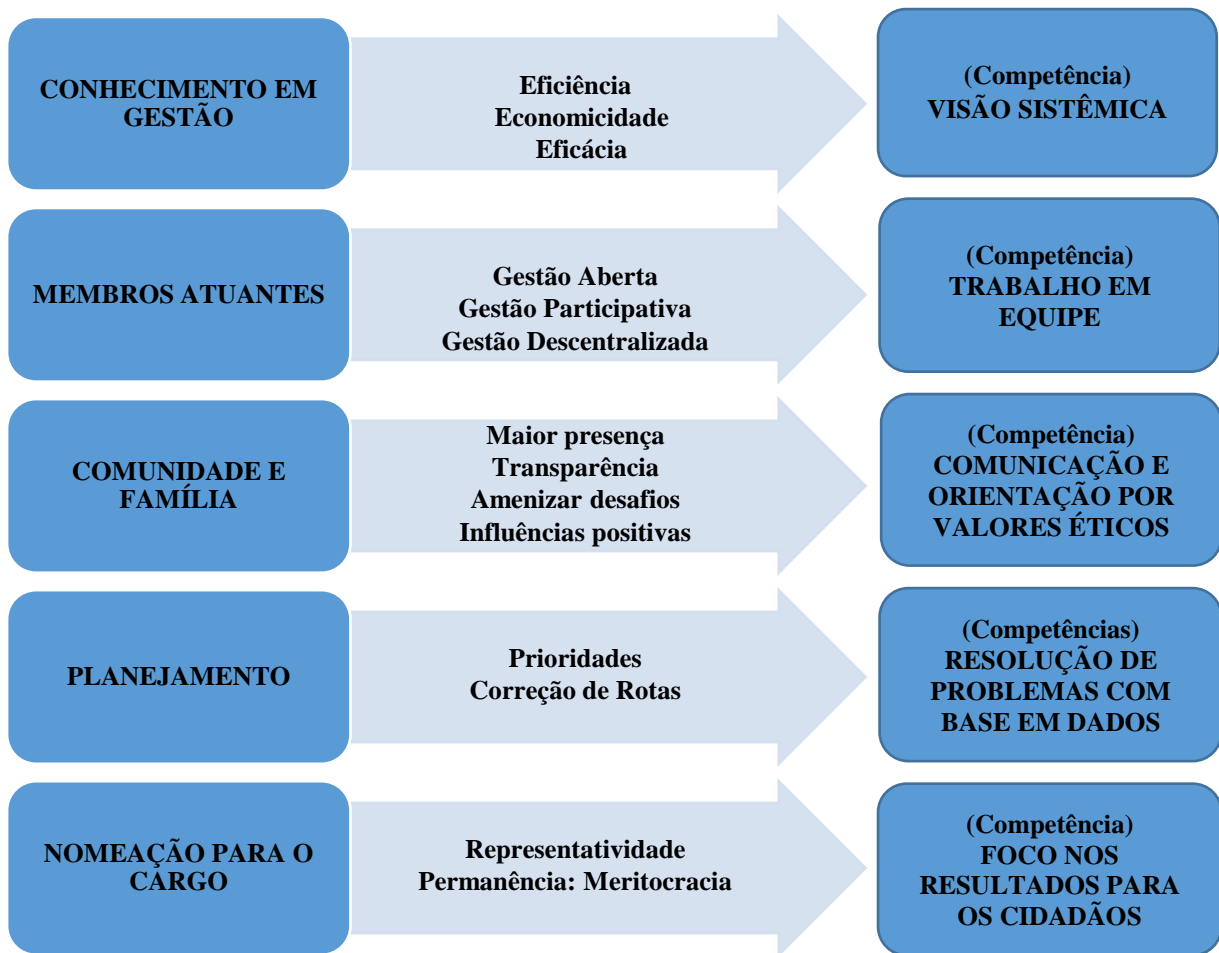


Figura 5 – A capacidade e as condições atuais de gestão  
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Mediante este cenário, constata-se através da Figura 5, que o conhecimento em gestão é vital para capacitar líderes na tomada de decisões estratégicas e adaptação às demandas organizacionais. Membros atuantes influenciam diretamente o desempenho da equipe, enquanto a interação com a comunidade e a consideração da dinâmica familiar impactam a integração social e o bem-estar dos colaboradores. O planejamento é essencial para a eficácia operacional, e a nomeação para cargos de liderança determina a cultura organizacional. Em conjunto, esses elementos são cruciais para moldar a capacidade e as condições atuais de gestão, assegurando uma abordagem integrada e sustentável.

#### 4.3 BLOCO III: COMPREENSÃO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS

A análise da compreensão sobre a aplicabilidade das competências conceitual, humana e técnica é fundamental em contexto contingencial. É válido ressaltar, ainda, que essa

compreensão é vital para o desenvolvimento pessoal, a eficácia organizacional e o progresso profissional, especialmente quando aplicada aos pilares das competências transversais.

No contexto contingencial, a gestão dos recursos materiais e financeiros e a capacidade de tomada de decisões estratégicas desempenham papel crucial. Nesse sentido, os entrevistados foram unânimes em apontar que não se sentiam preparados para lidar com essa responsabilidade, diante da instabilidade econômica e política, por ser muito volátil. No entanto, os participantes apontaram como um ponto de apoio muito eficaz o curso de capacitação que foi proporcionado como requisito obrigatório ao cargo de gestor escolar. A capacitação traz ao gestor uma sensação de preparo e segurança para gerenciar recursos materiais e financeiros, com foco nos resultados, e uma visão sistêmica, melhorando, assim, suas competências conceituais.

A necessidade de preparação se acentua devido às novas obrigações decisórias da instituição de ensino, que agora possui uma autonomia maior, o que amplia ainda mais as responsabilidades em relação aos poderes de supervisão e fiscalização da tutela. Essas mudanças colocam uma pressão significativa sobre a gestão financeira e contabilidade da escola (Silva, 2007), exigindo, assim, competências técnicas na tomada de decisão e resolução de problemas, pontos esses destacados na competência transversal.

No tocante à competência humana em administrar pessoas e suas relações, os gestores entrevistados foram unânimes em afirmar que essa é uma competência desafiadora. Eles reconhecem suas dificuldades nessa área, o que enfatiza a importância da capacitação também nesse aspecto. Nesse contexto, o papel do gestor escolar é destacado como fundamental, uma vez que ele é um dos principais agentes responsáveis por colocar em prática essa gestão. Sua função envolve a realização de uma integração harmoniosa entre as pessoas envolvidas na vida escolar, os recursos financeiros disponíveis, os fatores pedagógicos e as atividades administrativas, como mencionam Cavalcante e Camões (2017).

Quanto à condução das atividades educacionais, os entrevistados destacaram a indispensabilidade de conhecimentos técnicos para a atuação do gestor escolar. De acordo com 98% dos entrevistados, esse conhecimento técnico foi adquirido tanto por meio de seus cursos de formação como pela experiência na rotina escolar. A sensação de preparo para conduzir atividades educacionais, conforme salientado por todos os entrevistados, está intimamente associada ao conhecimento técnico obtido por meio de formação acadêmica e experiência profissional, conforme evidenciado pelas declarações a seguir:

[...] me senti muito perdida, pois não entendia nada de gestão, principalmente de prestações de conta (G5).

Ainda bem que tinha um certo conhecimento sobre a gestão, pois quando assumi foi difícil. São muitas responsabilidades para serem delineadas (G10).

[...] chegava em casa extremamente cansada, com a sensação de que não havia conseguido finalizar ou até mesmo me encontrar, mediante a quantidade de atribuições que deveria resolver (G19).

Quando percebia que a CRE estava me ligando, entrava em pânico, por ter tantas demandas para serem atendidas, até que consegui me organizar (G1).

No entanto, no interesse de aprimorar a profissionalização na gestão escolar, torna-se imperativo que as políticas educacionais estabeleçam diretrizes sólidas e orientadoras para a atuação do gestor. Isso compreende a elaboração de descrições claras e a identificação das responsabilidades administrativas e pedagógicas inerentes ao cargo, bem como a implementação de um monitoramento constante dos resultados acadêmicos. Ademais, tais políticas devem providenciar o suporte necessário para lidar com quaisquer desafios identificados pelo gestor, como enfatizado por Cavalcante e Camões (2017).

Nesta pesquisa, a maioria dos entrevistados expressou sua capacidade de ser flexível na utilização da ferramenta do planejamento, enquanto simultaneamente coordenam a implementação do plano e conduzem verificações para identificar e corrigir possíveis gargalos. Eles enfatizaram que esse processo é conduzido por meio de reuniões regulares com a equipe pedagógica, o que, por sua vez, possibilita a prática da escuta ativa dos professores. Esses resultados de pesquisa corroboram a perspectiva de Lück (2009) sobre a gestão escolar, que compreende duas dimensões intimamente interligadas: organização e implementação.

De acordo com os relatos dos entrevistados, no que diz respeito ao trabalho em equipe e à formação de grupos, o comportamento dos gestores é caracterizado pela flexibilidade na consideração das opiniões apresentadas. Eles enfatizaram a importância de avaliar cuidadosamente essas opiniões, implementando aquelas que são consideradas relevantes e descartando as que não se mostram adequadas.

Além disso, os participantes salientaram que a abordagem de gestão deles é profundamente enraizada na democracia. Eles não apenas aceitam sugestões, mas também promovem um processo democrático na tomada de decisões. Para ilustrar essa prática, os gestores estabelecem votações nas reuniões, permitindo que a opinião do grupo tenha peso nas decisões tomadas. A maneira como a gestão democrática é aplicada está em sintonia com a perspectiva de Oliveira (2020), e a relevância central do gestor escolar na vida da escola vai

além de suas responsabilidades de gestão. Esse profissional exerce um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a motivação da equipe, fortalecendo o comprometimento e trabalhando incessantemente para aprimorar as condições de trabalho na instituição de ensino.

Os entrevistados demonstraram comprometimento com os objetivos da instituição e com o bem-estar social. Suas ações estão fortemente alinhadas com metas educacionais estabelecidas por avaliações e exames como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além disso, eles destacaram a importância de ouvir os alunos, que enfrentam desafios relacionados à saúde mental, agravados após a pandemia, com o aumento significativo de crises de ansiedade e depressão, o que, por sua vez, afeta diretamente o desempenho da unidade escolar, de acordo com o que foi expresso nas declarações abaixo:

[...] teve dias que tinha 10 alunos no pátio com crises de ansiedade (G2).

A aluna começou a fazer a avaliação e do nada despencou, desmaiada, ainda bem que um aluno conseguiu ampará-la (G7).

Praticamente todos os dias temos alunos na coordenação que choram copiosamente, sem conseguir relatar o seu problema (G16).

Uma das sugestões apresentadas por alguns dos entrevistados (G3, G7, G11, G14, G17) foi a incorporação à equipe escolar de um profissional de psicologia que possa acompanhar e apoiar os alunos. Isso reflete a noção de competência conforme delineada por Fleury e Fleury (2001), que se concentra em uma capacidade de ação responsável e reconhecida, envolvendo a mobilização, aplicação e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades e resultando em benefícios econômicos para a organização e benefícios sociais para o indivíduo.

Quanto à formação em gestão, todos os entrevistados concordaram que ela é um dos requisitos necessários para a nomeação e exercício do cargo de gestor escolar, sugerindo a necessidade de cursos, formações, experiência e disponibilidade como meios para aprimorar essa competência. Fleury (2000) vai além disso, definindo competência como a capacidade de entrega de um indivíduo.

Os gestores também mencionaram desafios relacionados à autonomia na gestão da unidade escolar, uma vez que as diretrizes estatais determinam o direcionamento do conhecimento, em detrimento de outras práticas que consideram essenciais para uma educação

transformadora. Portanto, é fundamental reconhecer que as competências transversais, como resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação, trabalho em equipe, orientação de valores éticos e visão sistêmica, são pilares que sustentam uma gestão inovadora e democrática.

Além disso, é importante salientar que esses elementos apresentados convergem com a teoria de Resende (2000) acerca da competência convertida em resultados. Essa conexão ajuda a elucidar a questão central desta dissertação, que se refere às competências do gestor escolar no contexto administrativo e seu alinhamento com as competências transversais dentro da perspectiva contingencial (Veja Figura 6).



Figura 6 – Compreensão sobre a aplicabilidade da categoria das competências  
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).



Diante dos desafios que os gestores enfrentam ao gerir recursos, é evidente que a complexidade da gestão requer um equilíbrio entre competências conceituais e técnicas, com foco nos resultados e uma visão sistêmica. Porque as lacunas nas formações acadêmicas e experiências profissionais podem criar obstáculos, destacando a necessidade de capacitação contínua para preencher esses espaços e promover o desenvolvimento das competências essenciais para uma gestão eficaz de recursos.

Já no âmbito da gestão de pessoas, a administração das relações interpessoais emerge como um desafio significativo. Ao cultivar um ambiente de trabalho positivo e promover competências como a comunicação eficaz e o trabalho em equipe, os gestores buscam superar a complexidade das dinâmicas interpessoais. Dessa forma, a gestão de pessoas não apenas requer habilidades técnicas, mas também uma profunda compreensão das nuances das interações humanas no contexto profissional.

Ao transitar para as ações executadas no ambiente profissional, foi possível perceber que a demanda por flexibilidade no planejamento e o constante aprimoramento da competência técnica são cruciais. Agora as competências transversais, como a resolução de problemas com base em dados e a visão sistêmica, destacam-se como essenciais para compreender as complexidades interconectadas e tomar decisões informadas. A adaptação contínua entre as competências, e os desafios contingenciais, torna-se vital, ressaltando a importância de um conjunto de habilidades holísticas na condução das ações organizacionais.

Por fim, o posicionamento do gestor como democrático e participativo, é a combinação de competências técnicas, humanas, com uma mentalidade digital, voltado para uma orientação por valores éticos tornando-se essencial para cumprir as metas educacionais. Assim, integrar tecnologias de forma estratégica, valorizar a integridade e responsabilidade contribuem para a efetividade e impacto positivo no contexto educacional. De tal modo, a abordagem holística dessas competências ligadas uma à outra, é fundamental para uma gestão que busca promover colaboração e atingir objetivos educacionais de forma sustentável.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foi possível conduzir uma pesquisa com foco nas competências do gestor escolar, especialmente no campo administrativo das escolas vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Luziânia. O objetivo do estudo foi apresentar as competências do gestor escolar no âmbito administrativo à luz da abordagem contingencial, possibilitando uma compreensão mais dinâmica da complexidade da gestão escolar, pois, as competências dos gestores se adaptam a diferentes contextos e desafios. Assim, é fundamental ressaltar que a gestão escolar desempenha um papel crítico na promoção da qualidade da educação e no desenvolvimento das escolas. Desse modo, foi essencial examinar as competências necessárias para enfrentar as contingências presentes no cenário educacional através do modelo das competências transversais.

Em primeiro lugar, é formidável destacar a caracterização dos participantes da pesquisa. Essa caracterização forneceu uma descrição detalhada do perfil dos gestores envolvidos, incluindo informações como gênero, idade, formação acadêmica, regime de contratação e tempo de atuação na educação e na gestão. Além disso, ao analisar a distribuição por gênero, identificou-se uma notável predominância de gestoras do sexo feminino no campo da educação, indicando uma tendência de liderança feminina nas escolas da região estudada.

É relevante, também, observar a diversidade de formações acadêmicas entre os gestores, que possuem cursos em áreas variadas, como pedagogia, letras e matemática. Essa diversidade de conhecimentos ressalta a amplitude de competências que podem ser aplicadas na gestão educacional. Além disso, a maioria dos gestores possui uma experiência significativa na área da educação, com períodos de atuação que variam de 4 a 36 anos. Essa experiência, embora valiosa, não é automaticamente traduzida em uma capacidade aprimorada de resolução de problemas. Sendo assim, mesmo que o tempo de atuação na educação sugira experiência, a pesquisa destaca que essa capacidade depende de vários fatores, como treinamento específico, acesso a dados relevantes e cultura organizacional.

Notadamente, a falta de familiaridade com tecnologia digital é apontada como um dos desafios a serem enfrentados. Além disso, destaca-se a importância da comunicação e da relação com a comunidade, uma vez que os gestores expressaram a necessidade de melhorar a transparência e o envolvimento das famílias no processo educacional.

Destaca-se, ainda, a importância do trabalho em equipe e da colaboração entre professores e coordenadores na gestão escolar, pois, a falta de colaboração pode resultar em desafios na entrega de um serviço com qualidade e conflitos entre membros da equipe. Em

relação aos desafios relacionados à autonomia e às políticas estaduais, é possível afirmar que existem restrições à autonomia na gestão escolar, uma vez que as diretrizes estaduais direcionam a implementação de práticas educacionais, limitando a flexibilidade. Além disso, existe a necessidade de formação em gestão, voltada para cursos e treinamentos, que são meios para aprimorar suas competências transversais,

Diante do exposto, evidencia-se que o pesquisador contemplou o objetivo geral, através das definições e possibilidades de classificações das competências transversais, a depender do contexto e da necessidade. O mais importante, no entanto, é se ater ao que se pretende desenvolver ou mobilizar em função do que é realmente necessário nos processos de trabalho. Assim, é possível aplicar as sete competências transversais, conforme discutido anteriormente, que devem ser definidas e figurar como o Norte para os processos de desenvolvimento dos gestores e mobilização de capacidades na gestão escolar. Além disso, as competências transversais são, também um referencial para averiguação de desempenho em processos avaliativos.

Por fim, é importante reconhecer que a pesquisa apresenta algumas limitações, incluindo o tamanho da amostra e a falta de perspectivas de outros atores-chave, como professores, pais e alunos. Além disso, a pesquisa se concentra nas opiniões dos próprios gestores, que podem estar sujeitas a vieses de autopromoção. Sugere-se, então, que pesquisas futuras considerem a incorporação de múltiplas perspectivas, ampliem a amostra e explorem mais profundamente as implicações das descobertas para o aprimoramento da gestão escolar e da qualidade da educação na região estudada.

## REFERÊNCIAS

- ANSOFF, H. I.; McDONNELL, E. J. **Implantando a administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BECKER, G. V.; LACOMBE, B. M. B. Gestão, inovação e competências: conciliando ideias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. *In*: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOOF, L. H. (org). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 9, p 166-186.
- BEUREN, I. M.; MACOHON, E. Institucionalização de hábitos e rotinas na contabilidade gerencial à luz da teoria da contingência: um estudo em indústrias de móveis em São Bento do Sul. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, v. 10, n. 1-2, p. 78-91, 2011.
- BITENCOURT, C. C. **A gestão por competências: uma análise da mobilização entre competências, capacidades e recursos**. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 126-136, maio 2009.
- BIZZOTTO, C. E. N. **Plano de negócios para empreendimentos inovadores**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BOOG, G. **O Desafio da Competência**. São Paulo: Best Seller, 2000.
- BOONE, L. E.; KURTZ, D. L. **Marketing contemporâneo**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- BOYATZIS, R. **The Competent Manager**. New York: John Wiley and Sons, 1982.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; FREITAS, I. A. de; VIEIRA, F. T. Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **RAE electron.**, v. 26, n. 1, p. 171-182, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a19v26n1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovations**. Londres: Tavistock, 1960.
- BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovation**. Londres. Tavistock Publ., 1961.
- CAMACHO, R. R. **Fatores Condicionantes da Gestão de Custos Interorganizacionais na Cadeia de Valores de Hospitais Privados no Brasil: uma abordagem à luz da Teoria da Contingência**. 2010. Tese (Doutorado em Economia, Administração e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, E. A. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. *In*: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. A. **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 93-104.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAAE**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CAVALCANTE, P.; CAMÕES, M. Inovação pública no Brasil: uma visão geral de seus tipos, resultados e indutores. *In*: CAVALCANTE, P.; CAMÕES, M.; CUNHA, B.; SEVERO, W. (org.). **Inovação no setor público**: teoria, tendências e casos no Brasil. Brasília: Enap; Ipea, 2017.

CHANDLER JR., A. D. **Strategy and structure**: chapters in the history of the american industrial enterprise. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington: US Government Printing Office, 1966.

COSTA, J. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 1996.

COUROS, A. Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning. *In*: VELETSIANOS, G. (Ed.). **Emerging technologies in distance education**. Edmonton: AU Press, 2018.

DONALDSON, L. **The contingency theory of organizations**. London: SAGE, 2001.

DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. *In*: CLEGG, S. R. *et al.* (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. v. 1.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUTRA, J. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1. ed. 6 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ESTEVES, A. C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Editora Appris, 2021.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 1984.

FAGUNDES, J. A.; PETRI, M.; LAVARDA, R. B.; RODRIGUES, M. R.; LAVARDA, C. E. F.; SOLLER, C. C. Estrutura organizacional e gestão sob a ótica da teoria da contingência. **Gestão & Regionalidade**, v. 26, n. 78, p. 52-63, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/gr.vol26n78.792>. Acesso em: 24 out. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEURY, M. T. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Campus, 2000.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

FORTUNATTI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANZIM, R. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

FURUKAWA, P. de O.; CUNHA, I. C. K. O. Da gestão por competências às competências gerenciais do enfermeiro. **Rev. bras. enferm.** [online], v. 63, n. 6, p. 1061-1066, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000600030>. Acesso em: 03 ago. 2021.

GALVÃO, V. B. de A.; CAVALCANTI, E. A. A. Competências em ação de gestores escolares: um estudo na SEEC da Paraíba. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXIII, 19 a 23 set. 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTO, A. Y. H. **A controladoria sob a perspectiva da teoria da contingência: a influência dos fatores contingenciais na área de controladoria divisional em subsidiárias de uma organização multinacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2013.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo Competências Consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

GUERRA, A. R. **Arranjos entre fatores situacionais e sistema de contabilidade gerencial sob a ótica da teoria da contingência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia, Administração e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HORIZON REPORT. **The NMC Horizon Report: 2017**. Higher Education Edition is a collaboration between the New Media Consortium and The Educause Learning Initiative, an EDUCAUSE Program. EUA: The New Media Consortium, 2017. Disponível em: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

KAFELE, B. K. **The Principal 50: Critical Leadership Questions for Inspiring Schoolwide Excellence.** United States: ASCD, 2018.

LAUDON, J.; LAUDON, K. **Sistemas de informação gerencial.** Tradução de Luciana do Amaral Teixeira. 9. ed. São Paulo: Pearson; Prentice Hall, 2010.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration.** Versión castellana: organización y ambiente. Labor: Barcelona, 1967.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **Organization and environment: managing differentiation and integration.** Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration on Harvard University, 1967.

LE BOTERF, G. **De La Compétence: essi sur um Attracteur Étrange.** Paris: Éditions d' Organisation, 1999.

LIMA, L. C. **Administração Escolar: Estudos.** Porto: Porto Editora, 2011.

LOC, N. T. M. Developing Management skills for the learners of education management and leadership programs. **Vietnam-challenges and solutions,** 2010.

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

LUCK, H.; MOURA, C. (org.). **Gestão escolar inovadora: perspectivas e práticas.** Editora Penso, 2019.

MANSFIELD, B. Competence in transition. **Journal of European Industrial Training,** v. 28, n. 2/3/4, p. 296-309, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

McCLELLAND, D. C. Testing for Competence rather than Intelligence. **American Psychologist,** p. 1-14, jan. 1973.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

- MORAN, J. Entrevista. *In*: CONTIN, A. José Moran: “A escola se transforma mais lentamente do que desejamos e em ritmos diferentes”. **Info Geekie**, 29 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/entrevista-jose-moran-escola-inovadora>. Acesso em: 01 maio 2023.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução Geni G. Goldschmidt. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Portugal: Europa-América, 1997.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.
- MOTTA, F. C.P. **Teoria geral da administração: uma introdução**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1980.
- MOURA, M. C. C.; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, art. 3, p. 1-20, 2006.
- MOURA, D.; ZOTES, L. P. Competências transversais e desempenho empresarial: uma análise conceitual comparativa. **Sistemas & Gestão**, v. 10, n. 2, p. 254-269, 2015.
- NETO, D. **Difícil é sentá-los**. Lisboa: Oficina do Livro, 2002.
- NUNES, T. C. M. **Democracia no ensino e nas instituições: a face pedagógica do SUS** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 47- 69.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Core Skills for Public Sector Innovation**. Paris: OECD Publishing, 2017.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Oslo Manual: guidelines for collecting, reporting and using data on innovation**. 4. ed. Paris: OCDE, 2018.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Glossário de Termos Técnicos: Certificação e Avaliação de Competências**. Brasília: OIT, 2002.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Introdução à administração: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2009.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez 2020.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.



PARRY, S. B. The Quest for Competences. **Training**, p. 48-54, jul. 1996.

PECI, A.; SOBRAL, F. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2013.

PERRENOUD, P. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. *In*: AZEVEDO, J. (coord.). **Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz**. Porto: ASA, 2003.

PERROW, C. **Organizational analysis: a sociological view**. California: Wadsworth Publishing Company, 1976.

PINTO, J. M. R. **Gestão Escolar: Desafios e Tendências**. Editora Atlas, 2019.

PLONSKI, G. A.; NERI, H.; COZMAN, F. G. **Inteligência artificial [livro eletrônico]: Avanços e tendências**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021.

PORTER, M. E. **Competição**. Rio de Janeiro. Campus. 1999.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **The Core Competence of the Corporation**. **Harvard Business Review**, n. 3, p. 79-91, maio/jun. 1990.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABAGLIO, M. O. **Seleção por Competências**. São Paulo: Educator, 2001.

RESENDE, E. **O Livro das Competências – Desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education**. Londres: Penguin Books, 2016.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. *In*: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-55.

SAHLBERG, P. **Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive**. USA: Oxford University Press, 2019.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SILVA, G. R. Tendências Atuais na Formação em Administração Educacional. **Rev. Port. de Educação**, v. 20, n. 1, p. 221-245, jan. 2007.

SILVA, P. A. G. **Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração do Mercado de Trabalho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos – Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9156>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, A. C. A. A.; MOURA, A. A. F.; CABRAL, A. C. A.; SANTOS, S. M. A teoria da contingência e suas implicações para a estratégia em empresas inovadoras incubadas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 33, 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENEGEP, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

TSEBUSEVA, V. V. Psychology of labor training (skills, habits and labor conditions). **Education Publisher**, Hanoi, 1972.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing [Editorial]. **Revista da FAE.**, v. 5, n. 1, jan./abr. 2002.

WAGNER, T. **Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era**. Nova York: Scribner Book Company, 2016.

WEBER, M. Burocracia. *In: GERTH, H. H.; MILLS, W. (org.) Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p. 229-282.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **J. Adv. Nurs**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

WHITAKER, P. **Gerir a mudança nas escolas**. Porto: ASA, 2000.

WOODWARD, J. **Management and technology**. Londres. Oxford University Press, 1958.

WOODWARD, J. **Industrial organizations: theory and practice**. Londres: Oxford University Press, 1965.

WOODWARD, J. **Industrial organizations: behavior and control**. Londres: Oxford University Press, 1970.

YIP, G. S. **Managing Global Customers: An Integrated Approach**. Reino Unido: Oxford University Press, 2018.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 1999.

ZHAO, Y. *Reach for Greatness: Personalizable Education for All Children*. Nova York: American Independent Academic Publishing Company, 2018.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

“As Competências do Gestor Escolar: Um Estudo Realizado na  
Coordenação Regional de Educação de Luziânia”

<b>BLOCO I – O Gestor Escolar</b>	
<b>Questões de 01 a 13 (Perfil)</b>	<b>1.</b> Qual é o seu sexo?
	<b>2.</b> Qual é a sua idade?
	<b>3.</b> Qual é a sua escolaridade?
	<b>4.</b> Qual é a sua formação?
	<b>5.</b> Qual é o seu regime de contratação: Estatutário ou Contrato?
	<b>6.</b> Quanto tempo atua na Educação?
	<b>7.</b> Já exerceu cargo de gestão antes de estar na Educação? Se sim, qual?
	<b>8.</b> Quais são as funções que exerceu na Educação antes de ser Gestor Escolar?
	<b>9.</b> Como foi sua nomeação para a Gestão Escolar: Indicação, Seleção ou Eleição? Se for possível defina quais foram os critérios utilizados?
	<b>10.</b> Qual é o tempo que atua na Gestão Escolar?
	<b>11.</b> Já atuou como Gestor Escolar em outras escolas sejam elas públicas ou privadas?
	<b>12.</b> O que levou a se colocar como candidato para uma vaga como Gestor Escolar?
	<b>13.</b> Possui algum curso em Gestão?

<b>BLOCO II – O Gestor Escolar</b>	
<b>Questões de 01 a 10 (Capacidade e Condições Atuais de Gestão)</b>	<b>1.</b> Considera necessário conhecimento em gestão para atuar como Gestor Escolar?
	<b>2.</b> Outros profissionais como professores, coordenadores, por exemplo, são membros atuantes na sua Gestão Escolar?
	<b>3.</b> Na relação com a comunidade e as famílias atendidas em sua gestão, possui algum ponto que gostaria de destacar? Por quê?
	<b>4.</b> Na relação com a sua equipe de trabalho, possui algum momento que gostaria de destacar? Por quê?

	<b>5.</b> O que acredita ser o fator diferencial no resultado do seu trabalho? Explique.
	<b>6.</b> A escola possui um planejamento das ações de sua gestão?
	<b>7.</b> Como acontece o acompanhamento das ações da sua gestão?
	<b>8.</b> Caso exista algum gargalo como se comporta a sua gestão?
	<b>9.</b> Quais são os comportamentos de sua equipe ou o seu que deveria ser trabalhado, ou seja, aqueles que precisam ser revistos? Por quê?
	<b>10.</b> Acredita, que a forma de nomeação para o cargo de Gestor Escolar contribui para uma eficiência e eficácia da Gestão Escolar?

<b>BLOCO III – O Gestor Escolar</b>	
<b>Questões de 01 a 08 (Compreensão sobre a Aplicabilidade das Competências “Conceitual, Humana e Técnica”)</b>	<b>1.</b> Para gerir os recursos materiais e financeiros, Você sente preparado? Por quê?
	<b>2.</b> No tocante a habilidade para administrar as pessoas e suas relações, Vc possui alguma dificuldade?
	<b>3.</b> Para conduzir as atividades educacionais, é indispensável para atuação do Gestor Escolar os conhecimentos técnicos. Possui tal conhecimento? E como o adquiriu? Por formação e/ou experiência?
	<b>4.</b> Possui flexibilidade para utilizar a ferramenta do planejamento, e ao mesmo tempo coordenar sua implantação e verificação dos gargalos para correção? Se sim, como faz esse acompanhamento?
	<b>5.</b> No trabalho em grupo e formação de equipes, como é seu comportamento nas opiniões contras e a favor?
	<b>6.</b> Em uma gestão democrática, como Você age perante as sugestões e ideias inovadoras? Você permite uma gestão democrática e participativa? Dê um exemplo?
	<b>7.</b> Sua gestão é comprometida com os desígnios da instituição e com o bem-estar social? Quais são suas ações para que tal objetivo seja alcançado?
	<b>8.</b> A formação em Gestão não é um dos requisitos necessários para a nomeação e o exercício do cargo de Gestor Escolar. Você concorda? Se não, quais são suas ações para facilitar sua adequação ao cargo?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA

**ANDRÉ BONIFÁCIO SIQUEIRA** – Matrícula nº 13276665 no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Acadêmico em Gestão, Educação e Tecnologias (Edital 40 / 2020)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “As Competências do Gestor Escolar: Um Estudo Realizado na Coordenação Regional de Educação de Luziânia”. Meu nome é André Bonifácio Siqueira, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, **se você aceitar fazer parte do estudo, rubricar todas as páginas e assine ao final deste documento**, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail [adm.absiqueira@hotmail.com](mailto:adm.absiqueira@hotmail.com), pelo endereço: Rua Ipameri, Qd. 0, Lt. 02, Residencial Villas de Espanha, Torre 06, Apto. 323, Bairro São Caetano, Luziânia – GO, CEP. 72.805-120 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (61)98629-5745. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis – GO, CEP. 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: André Bonifácio Siqueira e Roseli Vieira Pires. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a sua participação na pesquisa será de 90 a 120 minutos em horários agendados conforme sua disponibilidade.

### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o fator de perceber que a evolução da sociedade com seus anseios e desejos aliados ao crescimento tecnológico, influenciam sobremaneira os processos administrativos das organizações educativas. Assim, verificar as mudanças e transformações contínuas na questão gerencial como um todo, principalmente nas funções e ações do gestor escolar, possibilitará então, apresentar quais são as competências do gestor mediante as inovações organizacionais. O objetivo desta pesquisa é: Apresentar as competências do gestor escolar no âmbito administrativo à luz da abordagem contingencial. Nessa pesquisa o procedimento de coleta de dados, utilizará como instrumento a entrevista semiestruturada, que será agendada previamente com você em horário de sua preferência e

disponibilidade. O tempo de duração da entrevista prevê entre 90 até 120 minutos, sendo individual, presencial e gravada.

Sua participação poderá ser incluída no grupo base da pesquisa ou ser incluída no grupo de controle (pré-teste da pesquisa. Por tratar de coleta de dados por meio de entrevista gravada, faz-se necessário a concessão do uso de imagem, voz e opinião. Marque sua concordância no box abaixo:

(        ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(        ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

(        ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(        ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** Caro participante, para garantir sua opção, favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

### **Riscos e formas de minimizá-los:**

Considerando a Resolução CNS nº 466/12 no art XIII.3 em que reconhece as especificidades éticas da pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais por utilizar metodologias inerentes da área e, seguindo os aspectos que são dispostos na Resolução CNS nº 510/16, os riscos relativos a participação neste estudo estão relacionados aos seguintes aspectos: a) invasão de privacidade por expor o cotidiano de trabalho e revelar seus pensamentos e sentimentos sobre o ambiente organizacional; b) perda do autocontrole emocional no momento da entrevista por tratar de assuntos delicados; c) direito de imagem em gravação de entrevistas; d) surgimento de sintomas diversos durante a entrevista (exemplo: ansiedade, baixa autoestima, stress, oscilação de humor, ansiedade social). Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação a pesquisadora responsável garante que: a) será utilizada uma abordagem humanística na condução da entrevista para minimizar os possíveis desconfortos sobre assuntos abordados; b) o acesso aos dados (as gravações das entrevistas) será limitado aos pesquisadores listados; c) não tornará pública a gravação da entrevista; d) não divulgará a identidade dos participantes da pesquisa; e) não haverá violação da integridade psicossocial uma vez que o participante pode optar por responder ou não os questionamentos pontuais da entrevista; f) estudo será imediatamente suspenso caso algum risco ou dano físico ou emocional seja identificado junto ao participante; g) o participante será indenizado caso haja algum dano físico ou emocional ao participar do estudo; h) o participante será ressarcido caso haja algum tipo de custo/despesa com sua participação na pesquisa. i) o pesquisador se compromete por tempo indeterminado a tratar sintomas dos riscos apresentados com a aplicação desse estudo.

### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista que será presencial, individual e gravada. Basta informar ao pesquisador no decorrer da entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

### **Benefícios:**

Como participante nesta pesquisa você terá alguns benefícios como: a) espaço livre de julgamento para expressar seus pensamentos e sentimentos com relação ao trabalho; b) conhecer a dinâmica de trabalho de outros profissionais com as mesmas atribuições; c) conhecer as estratégias aplicadas a outras organizações.

### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será deletado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas. Com relação a confidencialidade e a anonimização de dados dos participantes da pesquisa, o acesso aos dados referente a gravação da entrevista será limitado às pesquisadoras que se comprometem em não tornar pública e não divulgar a identidade dos participantes da pesquisa.

### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte e alimentação) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas e para ter acesso aos resultados da pesquisa que, conforme cronograma prevê a redação do relatório final para ser apresentado no mês de setembro de 2022. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, basta solicitar por telefone (61)98629-5745 ou e-mail adm.absiqueira@hotmail.com

### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador André Bonifácio Siqueira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “As Competências do Gestor Escolar: Um Estudo Realizado na Coordenação Regional de Educação de Luziânia. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as



garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Luziânia – GO, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



### COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA

## TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A **Coordenação Regional de Educação de Luziânia**, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**As Competências do Gestor Escolar: Um Estudo Realizado na Coordenação Regional de Educação de Luziânia**”, coordenado pelo pesquisador **André Bonifácio Siqueira**, e desenvolvido em conjunto com a pesquisadora **Profa. Dra. Roseli Vieira Pires** da **Universidade Estadual de Goiás**, com enfoque nas escolas com ensino básico, da zona urbana do município de Luziânia – GO, não sendo objeto desta pesquisa, as escolas de tempo integral e militar.

Assim, a **Coordenação Regional de Educação de Luziânia**, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, pela autorização da coleta de dados, durante os meses de **Julho de 2022** até **Agosto de 2022**. Declara-se também, ciência de que a coleta de dados, só poderá ser iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Declaramos, ainda, que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Luziânia – GO, 12 de abril de 2022.

*Anífd Luiza da Silva Batista*  
 Coordenadora Regional da Educação  
 CRE - Luziânia - GO  
 Diário Oficial Nº 23.397 - 30/09/2020

**Anífd Luiza da Silva Batista**

**Coordenação Regional de Educação de Luziânia**

## ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA

ANDRÉ BONIFÁCIO SIQUEIRA – Matrícula nº 13276665 no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Acadêmico em Gestão, Educação e Tecnologias (Edital 40 / 2020)

### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador(a) responsável e pesquisador(a) participante do projeto intitulado “AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA”. Comprometo-me a iniciar a coleta de dados somente a após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP, a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses de todos os envolvidos.

Data: 27 de abril de 2022

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. André Bonifácio Siqueira	
2. Roseli Vieira Pires	

## ANEXO C – PLATAFORMA BRASIL: FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR. UM ESTUDO REALIZADO NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 24			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6 Ciências Sociais Aplicadas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA			
6. CPF: 835.600.921-91		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Ipanema, Qd. 0, Lt. 02, S/N, Residencial Villas de Espanha São Caetano Torre 06, Apto. 323, Luziânia – GOIÁS. CEP. 72.805-120	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (61) 986295745	10. Outro Telefone:	11. Email: adm.absiqueira@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>11</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>		 Assinatura – Andre Bonifacio Siqueira	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual de Goiás		13. CNPJ: 01.112.580/0001-71	14. Unidade/Orgão: UEG UnU Luziânia
15. Telefone: (61) 3620 6315		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição). Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Francisco Alberto Severo de Almeida</u>		CPF: <u>084.346.891-20</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador da UEG Unidade Universitária de Luziânia</u>			
Data: <u>11</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>		  Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO D – PLATAFORMA BRASIL: SUBMISSÃO E HISTÓRICO

Portal do Governo Brasileiro

**Plataforma Brasil**

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA - Pesquisador | V3.2


Cadastros Sua sessão expira em: 37min 03

## DETALHAR PROJETO DE PESQUISA



## - DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA  
 Pesquisador Responsável: ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA  
 Área Temática:  
 Versão: 1  
 CAAE: 58645622.0.0000.8113  
 Submetido em: 11/05/2022  
 Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás  
 Situação da Versão do Projeto: Em Apreciação Ética  
 Localização atual da Versão do Projeto: UEG - Universidade Estadual de Goiás  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1946360

## - LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA	1	11/05/2022	12/05/2022	Em Apreciação Ética	Não	 

## - HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	12/05/2022 10:04:19	Indicação de Relatoria	1	Secretária	UEG - Universidade Estadual de Goiás	UEG - Universidade Estadual de Goiás	
PO	12/05/2022 10:01:20	Aceitação do PP	1	Secretária	UEG - Universidade Estadual de Goiás	UEG - Universidade Estadual de Goiás	
PO	11/05/2022 22:55:09	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UEG - Universidade Estadual de Goiás	

**ANEXO E – COMPROVANTE DE RECEPÇÃO PELO CEP UEG****COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA

**Pesquisador:** ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA

**Versão:** 1

**CAAE:** 58645622.0.0000.8113

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Goiás

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 048416/2022

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA que tem comopesquisador responsável ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA, foi recebido para análise ética no CEP UEG - Universidade Estadual de Goiás em 12/05/2022 às 10:01.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

## ANEXO F – COMPROVANTE DA SITUAÇÃO DO PARECER PELO CEP UEG



### CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP UEG

Prezado pesquisador,

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS n.º 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 08 de junho de 2022

Assinado por:  
**MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA**  
 (Coordenador(a))

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	58645622.0.0000.8113	2	ANDRE BONIFACIO SIQUEIRA	8113 - Universidade Estadual de Goiás - UEG		PO	PO	Aprovado	 

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS