

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIA REGINA SIDNEY

**GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE GESTORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG.**

UBERABA-MG
2016

SILVIA REGINA SIDNEY

**GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE GESTORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Sidney, Silvia Regina.

S14g Gestão educacional e práticas pedagógicas: representações sociais de gestores das escolas do município de Uberaba-MG / Silvia Regina Sidney. – Uberaba, 2016.

111 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Gestão escolar. 3. Representações sociais. I. Vieira, Vania Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.2

Silvia Regina Sidney

**GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE GESTORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Martha Maria Prata Linhares
UFTM - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro



Prof.ª Dr.ª Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE - Universidade de Uberaba

A minha família, meu pai Sylvio (In memoriam),
Minha mãe Delva,
Meus irmãos Sílvio Júlio (In memoriam) e Andréa,
A minha afilhada e sobrinha Duda ,
Meu sobrinho Sílvio Neto e Michell
Amo vocês.

**“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre
rir ou chorar,
ir ou ficar,
desistir ou lutar;
porque descobri,
no caminho incerto da vida,
que o mais importante
é o decidir”.**

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a graça de poder estar no momento certo e na hora certa no caminho do mestrado com tantas pessoas especiais e assim poder viver momentos de muita aprendizado.

A minha orientadora Professora Vânia Maria de Oliveira Vieira pelo carinho, dedicação, amizade, incentivo, apoio, e acima de tudo por ter comprado comigo esse sonho de pesquisar as práticas pedagógicas da gestão educacional. Você é um ser especial. Lapidadora de pedras brutas em pequenos rubis. Muito Obrigada!

Aos Professores do Curso de Mestrado da UNIUBE pelos ensinamentos e confiança

Aos colegas de turma de Mestrado por compartilharem, sonhos, desejos, alegrias experiências e saberes.

Em especial, ao meu amigo irmão Romes Belchior da Silva Junior que nunca me abandonou e me fez acreditar que ser mestre era um caminho que valia a pena ser trilhado. A você, meu eterno amor e gratidão.

A minha amiga de grande batalhas e sonhos, Ana Sílvia Abbade Cury Mendes, que juntas nos temos as mãos e vencemos mais um degrau de nossas vidas.

Aos meus familiares, minhas tias e primos que sempre me incentivaram e apoiaram.

Aos meus amigos que compreenderam minhas ausências, torcendo pelo sucesso final. A vocês, meu respeito.

A você, especial em minha vida, que não precisa de nome citado, o meu carinho eterno.

À Secretária Municipal de Educação do Município de Uberaba, Prof.^a Silvana Elias que incentivou e apoiou a minha pesquisa.

À Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, Prof.^a Marilda Ribeiro Resende pela colaboração e amizade.

À Prof.^a Denise Scussel pelo exemplo de gestora e pelas palavras amigas que contribuição diariamente no meu pesquisar.

À Prof.^a Ana Maria Meneguelo que com seu exemplo diário na gestão escolar, quando iniciei minha trajetória na educação, fez com que essa pesquisa realizasse. Foi no seu exemplo de gestão, que frutificou a minha tese de mestrado.

Aos Diretores e Vice-diretores das Escolas Estaduais e Municipais de Uberaba, pela colaboração e disposição de contribuir para a efetivação da pesquisa.

Aos meus amigos Luciano Amaral e Luciana Amaral Mendes que me acolheram nos momentos difíceis e alegres da minha trajetória como pesquisadora incentivando cada passo. Serei eternamente grata.

Aos funcionários do Programa Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba pelo apoio.

A todos, que de alguma forma contribuíram para que o resultado fosse alcançado, são participantes e deveria ter seus nomes inscritos nessa página.

RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores da Educação Básica. O interesse em pesquisar esse tema parte do princípio de que o papel do gestor na escola representa uma importante atividade no campo da educação. Nesse sentido, configura-se como problema: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam? Deste problema emergem outras questões que também serão discutidas nesse estudo: as representações sociais dos gestores reconhecem a importância das práticas pedagógicas realizadas pelos professores? De que modo essas práticas ocorrem? As condições em que elas são realizadas têm contribuído ou não para o trabalho junto aos professores? Assim, esta pesquisa apresenta, como objetivo geral, identificar e compreender as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos seus professores. E, como objetivos específicos: traçar o perfil dos participantes; identificar o Núcleo Central e periférico das representações sociais dos gestores da Educação Básica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas; investigar, na perspectiva dos gestores, se as formas como eles pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas em suas escolas, tem contribuído ou não para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas. Este estudo, de natureza quantiqualitativa, descritiva, apoia-se na teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), como referencial teórico-metodológico. Participaram deste estudo 41 gestores de 20 escolas municipais e estaduais da Educação Básica de Uberaba/MG. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software EVOC. Além do apoio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e seus seguidores, para a coleta e análise dos dados, buscou-se também respaldo teórico, para subsidiar as análises das temáticas “gestão” e “práticas pedagógicas”, em autores que tratam desses temas, como Dourado (2006), Aguiar (2008), Paro (2006), Pimenta (1999), Líbano (2001), Zabala (2010), dentre outros. Como resultados, pode-se destacar que as representações sociais, construídas pelos participantes, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, familiarizam-se com elementos que dizem respeito a uma prática entendida como ação que transforma e modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora.

Palavras-chave: Gestor escolar. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais.

ABSTRACT

This paper belongs to research line “Professional development, teaching work and teaching and teaching learning process”, from the Post-Graduation Program in Education from the Universidade de Uberaba-UNIUBE. It takes as an object of study the pedagogical practices under the perspective of the Basic Education managers. The interest in researching this theme departs from the assumption that role of the manager in the school represents an important activity in the field of education. In this sense, it is configured as a problem; in what ways do the managers think, characterize and enable the conditions to accomplish the pedagogical practices in the schools they act? From this problem, some other questions arise which also will be discussed in this study: the social representation of the managers recognize the importance of the pedagogical practices accomplished by the teachers? In what ways do these practices occur? The conditions in which they are accomplished have or haven’t contributed to the professors’ work? Thus, this research presents as a general aim, identify and comprehend the social representations of the managers of public schools from Basic Education of the city named Uberaba/MG, about the pedagogical practices accomplished by their teachers. The specific aims are: profile the participants identify the Central and Peripheral Nucleus of the social representations of the managers of the Basic Education about the pedagogical practices developed in their schools; investigate, under the perspective of the managers, if the manner they think, characterize and enable the right conditions to the accomplishment of the pedagogical practices in their schools, have or haven’t contributed to teacher’s work, when referring to the referred practices. This descriptive quanti-qualitative paper is based on the 2003 Moscovici’s theory of Social Representations and in the sub theory of the (2000) Abric’s Central Nucleus, as the theoretical methodological reference. Participated in this study 41 managers of 20 Basic Education city and state run schools. For the data collection it was used an open and closed questionnaire and the free word association technique, dealt by the *EVOC software*. Besides the support of the (2003) Moscovici’s Social Representations Theory and his followers, to collect and analyze data, the paper also used the support of some theoretical reference to subsidize the analyses of the themes “management” and “pedagogical practices”, from authors who deal with this issues, such as Dourado (2006), Aguiar (2008), Paro (2006), Pimenta (1999), Líbano (2001), Zabala (2010), among others. As a result, it can be pointed out that the social representations, built by participants about the pedagogical practices developed by their teachers, familiarize themselves with elements that relate to a practice understood as an action that transforms and modifies the school context, but that, necessarily, needs to be innovative.

Key words: School manager. Pedagogical Practices. Social Representations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EVOC	Técnica de Associação Livre de Palavras
GEPRESPE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Representações Sociais e Práticas Educativas na Uniube
LDBEN	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEGEB	Plano Nacional de Escola de Gestores da Educação Básica
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública
SRE	Secretaria Regional de Educação
TALP	Técnica de Associação de Livre Palavras
TRS	Teoria da Representações Sociais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O coletivo da escola	26
Figura 2: Principais bairros pesquisados	50
Figura 3: Estrutura do EVOC	52
Figura 4: Quadrantes do EVOC.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos gestores pesquisados	55
Gráfico 2: Tempo de exercício no cargo de gestor.....	57
Gráfico 3: As estratégias mais utilizadas.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: A opção pela gestão	58
Tabela 2: Sentimentos com relação às funções do gestor	62
Tabela 3: Como o planejamento escolar é realizado	67
Tabela 4: Como ocorre a avaliação da aprendizagem	69
Tabela 5: Relação professor-aluno na escola	70
Tabela 6: Categorias e porcentagem de participantes	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	23
1.1 A gestão escolar e o papel do gestor	23
1.2 Parceria escola e comunidade	28
1.3 Relacionamento entre gestor e equipe escolar	29
1.4 O gestor e as práticas pedagógicas	30
<i>1.4.1 As práticas pedagógicas na visão do gestor.</i>	<i>34</i>
<i>1.4.1.1 O Planejamento como prática pedagógica</i>	<i>35</i>
<i>1.4.1.2 Estratégias de aula</i>	<i>37</i>
<i>1.4.1.3 A avaliação da aprendizagem</i>	<i>38</i>
<i>1.4.1.4 A relação professor-aluno</i>	<i>40</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	43
2.1 A Teoria das Representações Sociais	43
2.2 A teoria do núcleo central	46
2.3 Procedimentos metodológicos	48
3. DIÁLOGO COM OS DADOS COLETADOS	54
3.1 Perfil dos participantes	54
3.2 Sobre o papel do gestor	61
3.3 Práticas pedagógicas na visão do gestor	66
<i>Alternativas</i>	<i>69</i>
<i>Alternativas que predominam</i>	<i>70</i>
3.4 Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC	75
<i>3.4.1 Núcleo Central</i>	<i>77</i>
<i>3.4.2 Sistema Periférico</i>	<i>78</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICES	91
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	92
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO	98
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	99

INTRODUÇÃO

Considerando a escola não somente um espaço de formação, mas sobretudo uma instituição que desempenha uma função social, este estudo parte do princípio de que o seu gestor, o líder desse processo, necessita apresentar um perfil com habilidades e competências específicas para enfrentar os desafios de sua prática. Essas habilidades e competências devem atender às novas demandas que a escola enfrenta no contexto de uma sociedade que busca se democratizar e se transformar.

Nesse âmbito, surge a necessidade de organização do trabalho escolar de forma articulada, por meio de uma gestão democrática, que reconheça a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas na condução do seu trabalho. Esse estilo de organização da escola volta-se para uma ação coordenada de forma coletiva, em que todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo (AGUIAR, 2012). É nesse sentido que cabe ao gestor desempenhar um papel de mobilizador na comunidade escolar, atento à criação de condições que favoreçam o desenvolvimento da sua equipe gestora compreendida da direção, vice direção e coordenação pedagógica, na busca de um processo formativo e crescimento profissional, promovendo a segurança necessária para um bom desempenho do seu trabalho.

O conceito de gestão no âmbito educacional passou a ser difundido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando, no seu Art. 206, dispõe que: “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14, destaca o preceito da “gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico”.

Nessa dimensão, a gestão escolar, como anuncia a legislação, deve superar a visão administrativa, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos e, para superá-los, faz-se necessário ações que se articulem no cotidiano escolar.

Essas ações devem ser realizadas a partir de uma liderança exercida com princípios educacionais democráticos e com referencial teórico que possibilite a orientação e a organização do trabalho educacional em consonância com as diretrizes, as políticas educacionais públicas e o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Lück (2005, p. 17), ao conceituar gestão educacional, reforça as ideias acima apresentadas e acresce que “o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e

esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”.

O Guia do Diretor Escolar da SEE (2008, p.99), construído para ajudar o gestor na realização de suas tarefas administrativas, financeiras e pedagógicas, enfatiza a importância de “se colocar a gestão pedagógica como eixo de seu trabalho sem negligenciar os aspectos administrativos e financeiros”. Acresce ainda que o gestor deve fazer com que toda a equipe da Escola atue em função do desempenho escolar dos alunos, criando e mantendo um ambiente escolar reflexivo, crítico, participativo e ativo, voltado para o processo do ensinar e do aprender. Em razão disso, este estudo ocupa-se em investigar as representações sociais, de gestores da Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas e as condições em que elas são desenvolvidas.

O interesse em pesquisar a gestão educacional e práticas pedagógicas – representações sociais de gestores nas escolas do município de Uberaba, surgiu, inicialmente da compreensão de que o papel do gestor na escola representa uma das importantes atividades no campo da educação. E também de que o seu trabalho e a percepção que tem sobre as práticas pedagógicas influenciam positivamente ou não no desenvolvimento das atividades escolares.

Outro motivo que também despertou em mim o interesse por esse estudo diz respeito à minha formação e experiência profissional. Após graduar em Pedagogia e Administração Escolar - curso que concluí por desejo pessoal e por aspiração profissional – em 1980, passei em um concurso público e me tornei professora efetiva da rede estadual. Nessa ocasião, fui muito bem recebida pela coordenação da escola onde iniciei meus trabalhos. Lembro até hoje da forma especial e afetuosa como fui acolhida pela equipe dessa escola - gestores, professores comunidade, funcionários e alunos. A minha recepção nessa escola deixou claro que o trabalho de um gestor precisa ser realizado com a participação de todos.

Com passar dos anos, a gestão escolar, presente apenas na minha formação e na convivência com os gestores das escolas em que trabalhei, passou a fazer parte também da minha prática profissional. Em 2013, assumi a vice direção de uma escola estadual com dois mil e cem alunos matriculados. Foram nove meses de muita aprendizagem, pois, além de passar por uma nova experiência, reconhecida por mim como uma das mais importantes atividades do contexto escolar, tive a oportunidade também, nessa mesma época, de ministrar aulas da disciplina “Gestão educacional e a função do gestor educacional” no Curso de Pedagogia da Uniube. Foram duas experiências instigantes – de um lado, a discussão teórica

na Universidade e, de outro, a prática dentro da escola. Dessas experiências surgiram algumas inquietações, dentre elas: é possível mesmo o gestor não ficar alheio às questões pedagógicas da escola?

Em 2015, tive a oportunidade de assumir novamente uma coordenação de uma unidade de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Uberaba. Com essa experiência, as inquietações foram ainda maiores. Pude perceber o quanto é difícil conciliar a gestão pedagógica com a administrativa dentro de uma escola, embora tivesse consciência de que o papel principal da educação é o de oferecer um ensino de qualidade e formar cidadãos aptos a viverem em sociedade.

Na busca de respostas a essas inquietações, participei do processo seletivo do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), optando pela Linha de Pesquisa "Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino- aprendizagem", que apresentou-me a possibilidade de realizar esta pesquisa no campo da gestão educacional.

Nesse sentido, configura-se como problema desse estudo: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam? Desse problema emergem outras questões que também serão discutidas neste estudo: as representações sociais dos gestores reconhecem a importância das práticas pedagógicas realizadas pelos professores? De que modo essas práticas ocorrem? As condições em que elas são realizadas têm contribuído ou não para o trabalho junto aos professores?

É sabido que a área da educação se mostra um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais. Permite também esclarecer o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Dessa forma, compreender as representações sociais de um grupo de gestores escolares sobre as práticas pedagógicas que se efetivam no cotidiano da escola é objetivo da pesquisa.

Partimos do princípio de que as representações sociais dos gestores são construídas, principalmente, a partir da apropriação dos saberes históricos e sociais adquiridos ao longo da vida; da própria prática no contexto escolar; das relações edificadas como aluno, durante a formação e como profissional no atual ambiente escolar. Reforça-se, nesse caso, a importância de considerar os saberes históricos e sociais como um campo inacabado, inconcluso, em que nada é definitivo. Nesse sentido, a identificação das origens das representações sociais, acerca dos saberes relativos à gestão escolar e práticas pedagógicas

dos professores, pode oferecer elementos que permitam discussões e reflexões acerca desses saberes.

Com relação à sua própria prática, à diversidade de situações que o gestor enfrenta cotidianamente, reconhece-se que proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática diferenciada, apesar de o ponto de partida ser a experiência socializada com outros professores e membros da sua equipe. As redes de relações interativas são fontes de experiências, somos produtores da mediação de outros sobre cada um de nós. Os contatos com os pares que estão próximos possibilitam acesso a significados diversos, a partir dos quais, recebem-se e se transferem as experiências. Todas essas experiências, somadas à vivência que esses gestores, participantes desta pesquisa, tiveram como alunos, contribuem para as representações sociais que estão sendo construídas sobre as práticas pedagógicas realizadas em suas escolas. Essas representações apresentam elementos que podem indicar a influência da gestão no desenvolvimento das atividades escolares.

A relevância deste estudo, como produção científica para a área da educação e da Gestão Escolar, justifica-se não só pelas possíveis discussões e reflexões advindas das representações sociais que serão identificadas, como também, pelo fato de a pesquisa sobre esse tema ser ainda escassa na literatura. Pouco se tem publicado sobre as representações sociais de gestores com relação às suas funções e às condições em que as práticas pedagógicas são realizadas no cotidiano escolar.

Esta pesquisa toma como objeto de estudo *as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores da Educação Básica*. Insere-se na Linha de Pesquisa Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Conta com o suporte dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas da Uniube.

Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas de professores. E, como específicos: traçar o perfil dos participantes; identificar o Núcleo Central e periférico das representações sociais que os gestores da Educação Básica, de escolas de Uberaba/MG, estão construindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas; investigar, na perspectiva dos gestores, se a forma como eles pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas,

desenvolvidas em sua escola, tem contribuído ou não para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas.

Para Moscovici (2010, p. 30), a Teoria das Representações Sociais se fundamenta na realidade de que “todos nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Para esse autor, as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Este estudo, de natureza quantiquantitativa, descritiva, apoia-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), como referencial teórico-metodológico.

Participaram desta pesquisa 41 gestores – entre diretores e vice-diretores de 20 escolas municipais e estaduais da Educação Básica de Uberaba/MG. Para a escolha dessas escolas, observou-se a localização geográfica, de modo que diferentes bairros fossem contemplados.

Os dados foram coletados a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e da técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC (baseado no método Vergés [1992] – com a finalidade de combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Esse *software* busca identificar, nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos.

Os questionários foram aplicados no início do primeiro semestre de 2016, nas próprias escolas, ocasião em que foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNIUBE.

O estudo foi desenvolvido em dois anos e contou com os seguintes momentos: pesquisa teórico-bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados.

Com relação à Teoria das Representações Sociais (TRS), referencial teórico-metodológico deste estudo, podemos afirmar que ela surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas por Serge Moscovici, na França, em 1961, com a colaboração de Denise Jodelet.

Além desse referencial teórico-metodológico, os dados coletados foram também analisados com o auxílio da subteoria do Núcleo Central, proposta por Abric (2000). O autor afirma que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. “O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação,

consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação”. (MACHADO; ANICETO 2010, p. 352).

Além do respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e seus seguidores, para a coleta e análise dos dados, buscou-se também respaldo teórico, para subsidiar as análises das temáticas “gestão” e “práticas pedagógicas”, em autores que tratam desses temas, como Dourado (2006), Aguiar (2008), Paro (2006), Pimenta (1999), Líbano (2001), Zabala (2010), dentre outros.

Para a identificação do perfil dos participantes, foram utilizados os dados do questionário a partir de uma análise descritiva, incluindo também o cálculo estatístico em situações nas quais ele foi possível.

Para análise das questões abertas, o processo de categorização foi realizado com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Para embasar teoricamente a pesquisa e conhecer o cenário das produções científicas acerca do tema “gestão educacional” e “práticas pedagógicas”, realizamos uma busca sistemática no banco de teses e dissertações da CAPES¹ no período de 2010 a 2016.

Essa busca, inicialmente, foi realizada a partir dos seguintes descritores: “Gestão educacional”, “Práticas Pedagógicas”, “Educação Básica” e “Representações Sociais”. Com essas palavras chave, não encontramos nenhuma dissertação ou tese. O mesmo ocorreu com as expressões: “Gestão educacional”, “Práticas Pedagógicas” e “Educação Básica”.

Em seguida, inserimos as expressões: “Gestão educacional”, “Educação Básica” e “Representações Sociais”. Para essas palavras chave, encontramos apenas uma dissertação com o título: “Gestão educacional pós-municipalização: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores”, da autora Beatriz Alves de Oliveira. Essa pesquisa tinha, como foco de estudo, as representações sociais dos gestores municipais de educação de 7 municípios do litoral sul do Estado de São Paulo, a respeito das mudanças ocorridas nas relações de poder no interior da instituição escolar, bem como na relação com os Órgãos superiores, no caso, as Secretarias Municipais de Educação, após o processo de municipalização (1996-2008).

Na sequência, inserimos as seguintes expressões: “Gestão educacional” e “Práticas Pedagógicas”. Obtivemos o resultado de duas teses publicadas, mas apenas uma tinha relação

¹ CAPES – (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. (<http://www.capes.gov.br:institucional> Acesso em 07-dez-2016).

com a pesquisa, intitulada: “Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de Pedagogia e Licenciatura na Universidade Federal do Ceará” da autora Débora Lúcia Lima Leite Mendes, defendida em 01/08/2011, com 248 páginas. Essa pesquisa teve, como objetivo, avaliar, na perspectiva dos docentes, discentes e egressos da Universidade Federal do Ceará (UFC), que ocupam cargo de gestão em instituições educacionais na cidade de Fortaleza-Ceará, a qualidade do ensino-aprendizagem nas disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, ofertadas obrigatoriamente para o curso de Pedagogia e Licenciaturas, uma vez que constituem disciplinas basilares para aqueles que exercerão a docência e que provavelmente exercerão funções relacionadas à gestão educacional.

Com as expressões “Gestão educacional” e “Educação Básica”, encontramos vinte trabalhos entre dissertações e teses. Optamos por fazer a leitura de apenas quatro, por serem os que mais se aproximavam do tema que propusemos pesquisar.

O primeiro trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado da Universidade Cruzeiro Do Sul, intitulada “Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96: a aplicação das alterações que envolvem a Educação Básica e as perspectivas dos gestores educacionais”, do autor Rui Anderson Costa Monteiro, defendido em 01/03/2011, com 85 páginas. O objetivo do estudo era discutir como se dá a aplicação das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que envolvem a Educação Básica na rotina do gestor escolar. A proposta foi apresentar o significado de lei para a sociedade brasileira que tem sua fundamentação legal na Constituição Federal de 1988, procurando explicar o porquê da LDB na dinâmica educacional e sua relação na oferta desse direito. A pesquisa reflete sobre o histórico da educação brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases num contexto de educação classificada a partir de números do Censo 2010 do Ministério da Educação.

O segundo trabalho, intitulado “Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) a gestão na formação de gestores no estado de Mato Grosso do Sul”, da autora Ana Cristina Rabelo da Rosa, defendida em 01/05/2012, com 109 páginas, do Programa de Mestrado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo da pesquisa foi analisar as matrizes teóricas desse Programa por meio da verificação do modelo de gestão incorporado nas mediações de gestão democrática que foram propostas e nas novas formas de organizar e de gerir a escola. A análise empreendida recai sobre a concepção e os pressupostos teóricos do Programa, enquanto ação da política educacional.

O terceiro trabalho teve como título: “Políticas públicas de formação do gestor educacional: programa formação UFBA/ISP/MEC no semiárido baiano território Piemonte

norte do Itapicuru, Bahia-Brasil”, de Joanita Moura da Silva, defendido em 01/06/2012, com 162 páginas, do Programa de Mestrado acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. O estudo tratou da efetivação do Plano de Ação, instrumento do planejamento escolar elaborado durante o Curso de Formação de Gestores da Educação Básica - PAR Formação UFBA/ISP/MEC - política pública de formação de gestores escolares, que foi implantada mediante convênio com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009, no Estado da Bahia. O objetivo do trabalho foi verificar a efetivação do Plano de Ação, componente dessa formação que tinha como finalidade sua utilização, pelos gestores cursistas, junto às escolas de Educação Básica.

O quarto, último trabalho analisado, a partir dos descritores já citados, foi o intitulado: “Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola”, de Lúcia Helena Miranda Bastos, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, defendido em 01/07/2012. Esse estudo teve, como tema, a gestão educacional e procurou explicar os bons resultados da Escola Estadual Tiradentes, localizada no município de Lavras, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, tanto no Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, como no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Analisou também os fatores que conduziram a escola ao Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2009 e 2010, em nível regional.

O foco da pesquisa foi a investigação do modelo de gestão adotado pela equipe gestora da escola para confrontá-lo com teorias de gestão escolar, no intuito de identificar quais fatores conduziram a escola aos bons resultados, no período de 2008 a 2010. O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual Tiradentes, criada em 27 de novembro de 1959, pelos oficiais e praças da corporação do 8º Batalhão da Polícia Militar, para atender aos filhos de militares e crianças residentes no bairro, conforme informações contidas no Regimento Escolar, item Histórico da Escola. Essa escola é uma das trinta e quatro escolas estaduais jurisdicionadas à SRE de Campo Belo, que engloba também mais de oitenta escolas municipais e aproximadamente quarenta e quatro particulares.

A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa, baseada em entrevistas com a equipe gestora e professores, na análise dos relatórios, portfólios, instrumentos de auto avaliação da escola e na análise crítica do modelo de gestão. Também, de forma quantitativa, desenvolveu-se através de questionários aplicados aos pais, importantes atores que devem estar envolvidos no processo educativo. As questões apresentadas versam principalmente sobre a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Os resultados alcançados nesse estudo mostram que o perfil da equipe gestora é um dos fatores determinantes do sucesso escolar. Foram evidenciados indicadores que comprovam a eficácia da ênfase na Gestão Pedagógica, na Gestão de Resultados Educacionais e na Gestão Participativa para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas e consequentemente para o êxito da escola como um todo. Oportunizar às escolas da regional de Campo Belo o contato com a equipe que produz tais resultados de sucesso e também a vivência de práticas gestoras eficazes, através do Intercâmbio de Gestão Escolar, é a proposta que ficou como resultado da pesquisa. A moção que validou a pesquisa foi que a educação se faz na luta para que a realidade se apresente com oportunidades para todos.

Com essa busca no Banco de dados da CAPES, para saber o que já foi pesquisado com relação ao nosso tema, pudemos observar que há poucos estudos sobre gestores educacionais com o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais. Esse dado, reforçou, ainda mais, o interesse em pesquisar esse tema e, principalmente, contribuir com estudos pouco explorados na academia.

Organizamos nosso trabalho em quatro capítulos: no primeiro, discutimos o objeto de estudo desta pesquisa - as práticas pedagógicas na visão dos gestores escolares. Para isso, apresentamos um estudo teórico sobre as temáticas *gestão escolar, o papel do gestor e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas*. No segundo capítulo, mostramos os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa. Apresentamos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2003) como referencial teórico-metodológico para coleta e análise dos dados. Em seguida, descrevemos o tipo de pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, dialogamos com os dados coletados. Apresentamos as análises e resultados obtidos por meio das respostas dos questionários e da Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC.

E, por último, apresentamos nossas considerações finais.

1 A GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa - *gestão educacional e as práticas pedagógicas na visão dos gestores escolares* – este capítulo tem como objetivo apresentar um estudo teórico sobre as temáticas *gestão escolar, o papel do gestor e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas*.

A proposta é discutir e refletir, à luz de autores que tratam desses temas, os estudos e as pesquisas por eles realizados, para que possam subsidiar as análises dos dados coletados.

1.1 A gestão escolar e o papel do gestor

Partimos do princípio de que a gestão escolar deve ser organizada a partir de vários setores dentro de uma instituição de ensino, com a finalidade de atender a seus alunos, professores, especialistas, técnicos e profissionais que compõem a estrutura organizacional da escola. E para tal, todo esse aparato necessita ter um preparo adequado de modo que possa se constituir num processo democrático e dinâmico junto à comunidade.

É importante que todos os integrantes de uma organização escolar, dentre eles o gestor, estejam cientes do papel que cada um deve desempenhar e de que maneira poderão intervir no processo ensino-aprendizagem, de forma produtiva e eficiente, com vistas a proporcionar uma educação de qualidade e pautada nos princípios democráticos.

Para isso, é preciso reconhecer que as mudanças vividas na atualidade, em termos econômicos, sociais e culturais, têm provocado uma nova atuação dos Gestores Educacionais. Segundo Ferreira (2013, p.47), “as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para educação”. Esses desafios, segundo a autora, estão relacionados ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, hábitos, dinamismo e proatividade para o enfrentamento das situações cotidianas vividas no mundo globalizado, especialmente ao acesso à informação na tomada de decisão do mundo corporativo.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 47):

[...] as novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade e menor custo, a base técnica de produção fordista², que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 1960, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. [...] O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda não hegemônico, começa a apresentar-se como dominante. (Nota de rodapé nossa).

Na década de 1990, a política educacional foi inserida com prioridade na agenda política educacional da época, para propor um padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros daquela década, para o Estado e a sociedade, que se justificava tanto pela presunção do potencial que teria para assegurar a igualdade e a qualidade do ensino, no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e culminou, como projeto nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96.

Nesse cenário da década de 1990, um país como o Brasil, com alto avanço tecnológico e, em contrapartida, com uma parcela significativa da população em situação de extrema pobreza, marcado por desigualdades sociais intensas, agrega inúmeros outros desafios. Nesse contexto, o estado e sociedade ainda são marcados por relações patrimonialistas, sob o domínio dos interesses da esfera privada, em detrimento da esfera pública. Assim, um dos nossos grandes desafios é ampliar os direitos sociais e coletivos, tais como: habitação, saúde e educação.

Dessa forma, é importante compreender, na atualidade, o verdadeiro sentido dos termos *gestão* e *administração*. Paro (2003) identifica a expressão organização escolar com administração escolar, que consequentemente caracteriza a ação de planejar, organizar, dirigir e controlar o trabalho da escola; o que igualmente acontece com os termos *gestão* e *administração*, que, muitas vezes, são utilizados ora como sinônimos (LIBÂNEO, 2004) ora como antônimos (LÜCK, 2000).

Segundo Luck (2000) o termo administração educacional, concebido enquanto paradigma de organização da educação faz parte da literatura nacional a partir das décadas de

² O fordismo pode ser caracterizado como um regime de acumulação e modo de regulação que tem entre suas principais características a produção em massa e a organização produtiva em linhas de montagem automatizadas. Sua base está nas teorias de Taylor (1911) sobre uma “administração científica”, que contribui para que Henry Ford construísse uma cadeia de montagem, multiplicando a produção de automóveis. (JORGE; ALBAGLI, 2016, p. 247-8).

1960 e 1970; antes disso, pouco ou quase nada se ouvia falar em administração voltada para o espaço da escola. É correto dizer que o termo gestão se fortaleceu a partir da década de 1990.

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. [...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (LUCK, 2006, p. 33-34).

Desde então, as escolas passam por mudanças, sendo possível visualizar a importância de uma gestão democrática na educação. Como um recurso para que isso aconteça é necessária a participação da equipe de trabalho e também da comunidade. Uma escola participativa auxilia na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Para que isso aconteça, a Gestão Educacional deve estar disposta a lutar por mudanças, visando a uma escola ciente do papel dessa democratização. “Pesquisas demonstram que as ações específicas relativas à liderança do gestor estão diretamente associadas às escolas eficazes” (LÜCK, 2012, p.29).

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Ele deve ter consciência de que sua equipe não se trata apenas de alunos, professores e funcionários internos da instituição. A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade, de forma geral, que deve ser mobilizada para que, juntos, possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar, com sucesso, os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

As escolas bem dirigidas “[...] exibem uma cultura de reforço mútuo das expectativas: confiança, interação entre os funcionários e participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e da prática em sala de aula”. (LÜCK, 2012 p.29).

O trabalho do dirigente escolar é, basicamente, político. Ele tem que se relacionar bem com a equipe da escola, como também com a comunidade escolar, composta por alunos, pais, parceiros, fornecedores, políticos que, de certa forma, relacionam-se com a escola. Tem a tarefa de conduzir o processo político, que é a gestão, porém é cobrado, com base em padrões muito distintos, acerca dessa natureza político-pedagógica, que não são emersos da

função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar, tomando por base uma face técnico-administrativa da sua função.

Não obstante a esse dinamismo dicotômico, o gestor escolar lida também com conhecimentos, ideias e valores diferentes que podem gerar conflitos. Ao contrário: é um processo que apresenta conflitos, existindo nele interesses de segmentos divergentes. Mas é exatamente essa diversidade de segmentos que torna o seu processo de construção rico e dinâmico; em função dessa interação, é que surge o coletivo da escola.

Figura 1 – O coletivo da escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Guia do diretor Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2013).

O coletivo da escola estrutura o seu trabalho visando assegurar, acima de tudo, o sucesso dos alunos e o atendimento das necessidades educativas de sua comunidade. Entretanto, precisamos reconhecer o conflito como algo positivo, que ajuda no crescimento do coletivo. Nesse sentido, ele pode ser percebido como algo que enriquece o grupo e o leva, pelo diálogo, a buscar soluções compartilhadas para os problemas que enfrenta.

Da mesma forma que o mundo social é constituído por indivíduos e segmentos que estão em constante interação, assim como por confrontos que dizem respeito aos seus interesses, na escola também temos situações de conflito que devem ser trabalhadas pelos gestores, de modo a não se perder a visão de grupo e de ação compartilhada.

A ação compartilhada, atribuindo funções e responsabilidades dentro da escola, deve ser desejo do gestor. Tornar a gestão uma estratégia de caráter abrangente e orientada, visando ao desenvolvimento dos processos educacionais e potencializando a formação e a

aprendizagem dos seus alunos são objetivos que só são possíveis de ser alcançados, tendo-se uma equipe que se reconhece como parte daquela gestão.

Luck (2009) organizou a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação.

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (LUCK, 2008).

As dimensões citadas por Luck (2008) têm, na sua base de sustentação, a fundamentação legal e conceitual que rege a educação e, como ferramentas de controle, visando aos resultados traçados estrategicamente, estão o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações promovidas na escola, com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com uma educação de qualidade.

As competências dessas práticas envolvem vários subgrupos de gestão, tais como: gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.

A sociedade atual, orientada pela economia baseada no conhecimento e pelas tecnologias e comunicação, apresenta relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinários. Nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente. Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. (LÜCK, 2009 p.16).

Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender a essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar, nos contextos educacionais, os ajustes e as mudanças de acordo com as necessidades e as demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

1.2 Parceria escola e comunidade

A parceria da escola com a comunidade é indispensável para uma educação de qualidade, mas, para que isso aconteça, é necessária a boa relação entre os professores, o gestor e a comunidade.

No decorrer das últimas décadas, a gestão educacional, com ênfase no processo de democratização do ambiente escolar, focou na descentralização das tarefas, visando a uma gestão que assegure a qualidade do ensino, evidenciando as pessoas, os processos, e os recursos. Todas essas mudanças vêm acompanhadas de novos desafios: encontrar nos gestores um perfil inovador, que executem novas práticas e que tenham flexibilidade para o tato com técnicos, profissionais e alunos, dando voz às suas opiniões e sugestões, culminando, assim, na democratização no ambiente escolar e no cumprimento de seus objetivos.

O movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas educacionais e nas proposições legislativas. Este movimento concentra-se em três vertentes básicas da Gestão Escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasses de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia. (LÜCKE, 2012 p.15).

Um grande avanço da educação brasileira foi buscar, nas vertentes básicas da gestão escolar, a participação da comunidade na seleção dos gestores da escola. Com isso, a comunidade deixou de atuar de forma passiva e ganhou espaço na escola, para expor suas ideias e contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos durante aquela gestão. Ouvir a comunidade, nem sempre, é tarefa fácil, mas a gestão tem de estabelecer, de forma clara, qual é seu papel, quais suas propostas, para amenizar os conflitos e não prejudicar toda uma gestão compartilhada por má administração de conflitos entre gestão e comunidade.

Assim, não é possível para o gestor solucionar sozinho todos os problemas e as questões relativos à sua escola. É necessário que busque o conhecimento específico e a experiência de seus companheiros de trabalho, como também de representantes da comunidade escolar e local, para que as responsabilidades sejam assumidas em conjunto (LÜCKE, 2012).

1.3 Relacionamento entre gestor e equipe escolar

Vivemos em um mundo cheio de transformações, em meio à globalização, na qual as sobrecargas do dia a dia influenciam o bom funcionamento das organizações, principalmente em locais de constantes mudanças como as escolas. Considerando esse aspecto, o clima organizacional favorável assume papel indispensável para o bom funcionamento da instituição.

O clima organizacional diz respeito à maneira como o funcionário percebe a organização do seu trabalho, é algo em que não se pode tocar, mas é percebido através do comportamento da equipe. Muitas vezes, ele é considerado um indicador de satisfação dos membros com relação à gestão, seja ela escolar ou empresarial. Pode-se dizer que o clima organizacional mensura diferentes aspectos culturais, tais como a política praticada na gestão de pessoas, a comunicação interna, a missão, a identificação dos profissionais e os valores da organização.

Nessa mesma linha de pensamento, Brunet (1995, p. 133) afirma que o clima de uma organização escolar influencia os seus resultados, pois “tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização”. O autor reafirma, ainda que tanto o sucesso dos alunos, quanto a eficácia da escola são afetados pelo clima organizacional - se o clima é bom a possibilidades do processo ensino-aprendizagem ocorrer com sucesso, é maior. (BRUNET 1995).

Com relação a isso, vale destacar as palavras de Silva (2009, p.74): “quando se tem um gestor líder com postura positiva em suas ações, isso normalmente contagia a equipe que se torna motivada, sem medo de mudanças e desafios. O gestor, dessa maneira, propicia a busca da satisfação pessoal pelo profissional que ali atua”.

Já Libâneo (2006, p.328) trata do clima escolar, relacionando-o a uma gestão democrática, na qual possam ser assegurados, pelo gestor, a participação e o envolvimento de todos os integrantes da escola nas decisões a serem tomadas.

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Embora os estudos de Chiavenato (1997, p. 126) não tratem especificamente da instituição escolar, para ele, o clima de uma organização “[...] representa o conjunto de

sentimentos predominantes numa determinada empresa e, envolve a satisfação dos profissionais tanto com os aspectos mais técnicos de suas carreiras e trabalho quanto aspectos afetivos/emocionais”. O autor acresce, ainda, que esse clima se reflete não só nas relações com os colegas, como também no desempenho do trabalho, ou seja, no caso da escola, nos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Como afirmam os autores acima, Brunet (1995), Silva (2009), Libâneo (2006) e Chiavenato (1997), o gestor deve ter como propósito estabelecer um clima favorável na instituição escolar, pois dele muito dependem os resultados que se pretende alcançar.

A escola deve ter um ambiente ideal para o exercício da cidadania. Nela, encontramos grupos numerosos de diferentes culturas e classes, com os quais é possível aprender através do respeito às diferenças, resolvendo conflitos e tomando decisões em conjunto. É isto que se espera de uma gestão democrática: não perder de vista a motivação, o ânimo e a satisfação de todos os envolvidos. É preciso, nesse aspecto manter um clima harmônico e favorável ao exercício da democracia. Os professores e os gestores devem trabalhar juntos para a melhoria da qualidade do ambiente escolar, criando as condições necessárias para um ensino-aprendizagem mais eficaz – considera-se, nesse particular, o objeto de estudo desta pesquisa – as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores escolares. É o que tratamos a seguir.

1.4 O gestor e as práticas pedagógicas

Concordamos com Veiga (2013, p. 159) quando afirma que a escola “desenvolve-se num espaço e tempo histórico. Compreender os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. O projeto é a identidade da escola, que orienta as ações pedagógicas”.

Desse modo, para Veiga (2013), compreender o tempo escolar como dinâmico significa rever a própria história da escola, os seus currículos, os seus procedimentos de ensino, as avaliações, o dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua finalidade social.

É nesse cenário que entram, neste estudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores: como essas práticas são planejadas e desenvolvidas na visão dos gestores? Elas consideram o vínculo com a própria história e ao mesmo tempo criam possibilidades de inovação, não ficam estagnadas no tempo? O gestor educacional considera as práticas

pedagógicas dos professores? A forma como os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas, desenvolvidas em sua escola, tem contribuído ou não para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas?

É eminente que uma gestão escolar não pode limitar-se somente à organização administrativa da escola. Para isso, bastaria que o gestor tivesse apenas uma formação estritamente de caráter técnico, à margem das ações políticas e pedagógicas. Por isso, as propostas dos cursos de Pedagogia (graduação) e Pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* sobre o tema gestão escolar, buscam desenvolver habilidades e competências para a gestão administrativa e pedagógica de uma instituição de ensino.

Ademais, o embasamento legal, para a oferta dessa formação, está na atual LDB - 9394/96, que reconhece “a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, parágrafo único, art. 67).

A partir dessa lei, o gestor escolar passou a ser visto como um professor que assume a função para coordenar não só as ações administrativas, como também o processo educativo de uma instituição escolar. Portanto, qualquer professor, que tenha, na estrutura curricular do seu curso de formação, a habilitação para a gestão educacional, poderá ser credenciado como gestor.

Cury (2001) recomenda que, além do currículo, o professor deve ter interesse em participar da gestão democrática desenvolvida na escola, quer como docente, quer como gestor. Acresce, ainda, que o gestor “deve ser contemplado com processos de formação geral iguais a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que se lhe são exigidas” (CURY, 2001, p. 16).

Ainda com relação à formação do gestor, ressaltamos a importância desse processo formativo garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes voltados, não só para uma competência técnica e política, como também para a compreensão das ações pedagógicas da escola. Para isso, é preciso que se tenha uma postura crítica e atual, que possibilite a construção de uma concepção de escola como um organismo de transformação social.

Com relação à formação específica do gestor, Aguiar (2009, p. 207-8) defende e sugere que os cursos de Pedagogia contemplem ao menos três dimensões ou níveis inter-relacionados. São eles:

Um primeiro [...] discussão dos marcos teóricos que clarifiquem: i) o entendimento das políticas educacionais no contexto sócio-político-cultural [...] visando à instrumentalização para uma intervenção no plano político, pedagógico e curricular; II) o entendimento da escola como uma construção histórica e sociocultural e, portanto, em permanente mudança; iii) o entendimento dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e as relações sociais.

O segundo nível contemplaria o desenvolvimento da capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional, na construção de processos pedagógicos [...].

O terceiro nível possibilitaria o aproximar-se da discussão teórica sobre o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à compreensão e apropriação de instrumentais metodológicos e tecnológicos passíveis de serem utilizados nas instituições escolares [...].

Com o passar dos tempos, todos esses conceitos separados foram se aglutinando e formando hoje uma nova concepção de gestão escolar, a partir das necessidades da instituição focada na essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, e direcionamento de suas ações para a relevância social.

A gestão democrática, na escola, possui dimensões políticas e pedagógicas, ligadas à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social. A partir dessas características, ela consegue alcançar todos os segmentos escolares, tanto na concepção, como na implementação e na avaliação do trabalho escolar. A partir dessas dimensões, é possível estabelecer conceitos e ações que atendam às diversas visões da sociedade e do Estado, principalmente no que se refere ao papel do Estado na oferta e na responsabilidade para com a educação escolar pública, podendo essa gestão ser considerada como canal que possibilita a todos os segmentos que compõem o processo educativo a avaliação de suas ações, tais como: participação, autonomia, transparência e pluralismo.

Como uma das condições para o estabelecimento da gestão democrática, a própria LDB (9394/96) prevê a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem: “Às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, art. 15).

Para que o conceito de autonomia, citado anteriormente, seja, de fato, praticado dentro da escola, o primeiro passo é a democratização interna e externa dos atos da escola, politizando o espaço escolar e propiciando o desenvolvimento das duas facetas importantes da autonomia escolar: a autonomia da escola e a autonomia dos sujeitos sociais. O gestor deve

compartilhar todas as decisões com os integrantes da comunidade escolar, trazer a escola para o centro das discussões, dando voz à comunidade.

O gestor escolar, no âmbito pedagógico, deve coordenar o esforço humano coletivo para alcançar os objetivos propostos pela comunidade escolar, apresentando um grau de complexidade, visto que esse esforço humano, coletivo é atributo de sujeitos providos de vontade, em cuja ação impera a imprevisibilidade. Esse aspecto reveste a ação gestora de um caráter político, tornando-a mais difícil quando há divergências entre os interesses dos trabalhadores, onde se incluem os professores e os objetivos a se realizarem.

As mudanças observadas nas práticas docentes e na escola não devem ser interpretadas como reações automáticas de ações instrumentais de formação continuada, mas como sendo resultante de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais carecem de maior reflexão e valorização por parte dos formadores e da equipe gestora da Escola. A formação docente não se resume à obtenção de um diploma de licenciatura, ela assume um caráter político, na medida em que a prática do professor expressa uma concepção de sociedade e de educação.

Dessa forma o/a profissional da educação torna-se um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos. (FERREIRA, 2013, p.132).

A organização do trabalho, dentro da escola, deve estabelecer-se de forma articulada, reconhecendo a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas na condução do seu trabalho.

Para Libâneo (2015), a gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso. As escolas buscam resultados; o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades para responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo.

O processo de organização escolar dispõe de funções que são as propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, a partir das quais se definem ações e

operações necessárias ao seu funcionamento. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, neste estudo, são consideradas uma delas.

1.4.1 As práticas pedagógicas na visão do gestor.

Neste estudo, estamos considerando como práticas pedagógicas o planejamento escolar, as estratégias de aula, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno. E para subsidiar os estudos buscamos respaldo em vários autores, dentre eles: Paro (2015), Lucke (2009), Fusari (2008), Libâneo (2004), Menegolla e Sant'Anna (2012), Gil (1997), Abreu (1990), Masetto (2003), Luckesi (2002), Sousa (1994), Hadji (2001), Vygotsky (1994), Wallon (1986), Haydt (1995), Freire (1996) e também no Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação do Ministério da Educação (2006).

Sobre a relação práticas pedagógicas e gestão escolar, vale ressaltar dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da função de gestor: cuidar da qualidade do ensino dentro dos parâmetros e das diretrizes curriculares nacionais e aprimorar a competência técnica de todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Esses aspectos estão presentes nas propostas do Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação do Ministério da Educação (2006, p. 117), quando mostram que “uma gestão pedagógica participativa se caracteriza, portanto, como uma proposta crítica que procura organizar a prática pedagógica a partir da explicitação consciente das tensões presentes na escola e da composição dialógica da sua realidade concreta”.

Nesse sentido, o gestor escolar deve coordenar e viabilizar ações para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino. Deve também, juntamente com o Órgão colegiado, estabelecer as diretrizes para atender às reais necessidades e às finalidades da escola, em conformidade com o seu Projeto Político-Pedagógico, bem como dinamizar o Órgão colegiado para o efetivo cumprimento de seus objetivos.

Sabemos que a tendência atual de uma gestão pedagógica é buscar uma boa performance de resultados nas avaliações externas. Porém, ao gestor cabe articular ações direcionadas para o foco central da escola: o processo ensino-aprendizagem. Como já foi dito anteriormente, o gestor escolar não é apenas um administrador, mas fundamentalmente um educador. Suas ações de âmbito pedagógico devem coordenar toda a comunidade escolar, na busca do alcance dos objetivos propostos.

O processo pedagógico consiste na ação política, porque se trata de uma relação de convivência entre sujeitos. Mais do que isso, se o processo pedagógico é efetivamente exitoso, trata-se de uma relação democrática, já

que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais. (PARO, 2015, p.65-66).

Partindo dessa concepção, surge a necessidade de organização do trabalho escolar de forma articulada, através da gestão democrática, que reconhece a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas na condução do seu trabalho. Como princípio democrático, não só para satisfazer à legislação ou a outra força externa, o gestor deve ter a consciência de que, com a participação de todos, fortalece a parceria entre escola e comunidade, o espírito de equipe e o compartilhamento de responsabilidades.

Nesse contexto e considerando o objeto de estudo desta pesquisa as “práticas pedagógicas dos professores na visão dos gestores”, apresentamos cada uma delas, como anunciada no início deste item.

1.4.1.1 O Planejamento como prática pedagógica

O gestor educacional deve tornar-se referência para a comunidade escolar, criando condições que favoreçam o desenvolvimento dos profissionais que atuam na escola, além de promover a segurança necessária para o bom desempenho do trabalho educativo. Será possível compreender o seu papel na construção e na consolidação da proposta coletiva de educação desenvolvida pela escola.

Assim sendo, o caminho para articular todos esses papéis anunciados ao gestor passa pelo processo de planejamento das ações escolares. Com relação a isso, Luck (2009, p. 40-41) recomenda ao gestor:

- Conhecer com profundidade e abrangência os aspectos que envolvem e estão associados às situações sobre as quais se pretende promover mudanças e resultados, tanto do ponto de vista da realidade (diagnóstico) quanto do significado desses aspectos (fundamentação teórica).
- Definir objetivos claros, observáveis e realizáveis no período de abrangência do plano delineado, cuidando-se para que representem resultado, mudança ou aprendizagem passível de ser promovida no contexto do tempo e condições organizadas para tal. Deve-se evitar objetivos genéricos e vagos, que não orientam a ação, assim como descrições que propõem ações, em vez de resultados.
 - Selecionar e integrar ações e recursos necessários para concretizar os resultados propostos, lançando mão de criatividade e espírito inovador.
 - Definir responsabilidades e especificar o tempo em que as ações deverão ser promovidas: quem vai fazer o quê, quando e em quanto tempo.
 - Colocar em prática o plano, monitorar a sua implementação e avaliar seus resultados continuamente.

Quanto ao planejamento de aula como uma prática pedagógica dos professores, a visão do gestor escolar deve ser voltada para a realização de suas funções educativas, isto é,

possibilitar condições para que o planejamento ocorra com êxito, estabelecer ritmo na execução das ações planejadas, conhecer os seus resultados e reforçar ações efetivas no sentido de melhorar os resultados esperados.

Segundo Luck (2009), o gestor escolar deve dividir suas atribuições e seu tempo para se inteirar de todas as demandas de escola e delegar funções relativas a elas. Assim, deve apropriar-se de tudo que acontece na instituição escolar – e o planejamento dos professores é uma delas. Isso só é possível quando a tríade delegar, monitorar e avaliar estiver em sintonia com toda a estrutura da escola.

É através do monitoramento e avaliação realizados de forma participativa, que os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola, por segmentos e em conjunto e quais os respectivos resultados promovidos (LUCK, 2009, p. 50).

Sobre a realização de um planejamento escolar, Fusari (2008, p. 47) lembra que preparar aulas “é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. [...]. Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas”.

Libâneo (2004) também se pronuncia sobre o planejamento escolar, afirmando que se trata de uma “tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Portanto, Fusari (2008) e Libâneo (2013) comungam com a ideia de que o planejamento de aula é uma prática pedagógica essencial para o professor elaborar e organizar suas ações pedagógicas de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

Nessa mesma linha de pensamento, Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 22) reforçam a ideia de que o planejamento é um instrumento básico, que pode indicar as direções a seguir, partindo da realidade e do contexto em que a comunidade escolar estiver inserida.

É necessário um planejamento que dimensione o processo educativo e reconstrutivo do homem, que vise planejar a ação educativa para que o homem viva o presente, e, ao mesmo tempo, se projete para o futuro, que está cada vez mais próximo. Ainda é necessário planejar o processo educativo para que o homem, submerso na problemática existencial, se lance na vida em busca do seu viver, para que encontre um sentido de vida e solução para seus problemas.

Desse modo, faz-se necessário que o gestor reconheça a importância da realização de um planejamento global e não só de aula e ofereça condições para que ele ocorra e possa ser executado na sua escola.

1.4.1.2 Estratégias de aula

É consenso entre os autores, dentre eles, Menegolla e Sant'Anna (2012), que a forma como o professor planeja suas aulas e escolhe as estratégias de ensino é determinante para que os alunos tenham maior ou menor interesse pelo conteúdo ministrado.

Sabemos que o trabalho docente é um desafio constante. Estabelecer relações interpessoais com os alunos, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja articulado não é uma tarefa fácil. E os métodos ou as estratégias de ensino utilizados pelos professores, na condução de suas aulas, podem colaborar para que se cumpram os objetivos propostos e se minimize a complexidade dessa tarefa.

Gil (1997, p. 67) define *estratégia de ensino* como sendo um meio “para facilitar a aprendizagem dos alunos”. Acresce, ainda, que “o professor se vale de estratégias, ou seja, da aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos”.

Abreu (1990) também concorda com a definição de estratégia apresentada por Gil (1997). Ambos a definem com foco na aprendizagem do aluno.

Essencialmente, estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz (ABREU, 1990, p. 50).

Para Abreu (1990, p. 50), as estratégias de ensino dizem respeito a toda a organização da sala de aula e têm como propósito facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, inclui a organização dos móveis na sala, o material utilizado - giz, lousa, textos, projetor de imagens, recursos audiovisuais, excursões e outros.

A ação de planejar deve ser flexível, permitindo intervenções e adaptações ao longo do processo, de acordo com o rendimento e a participação dos alunos, permitindo organização do desenvolvimento da turma. As estratégias de ensino devem ser coerentes com a proposta, com objetivos claros e realizáveis, de modo que se possam estabelecer diálogos entre o professor e o gestor, assim como entre os professores e os alunos, promovendo a aprendizagem. Assim, o papel do gestor, nas estratégias de aula, é articular e garantir a eficácia da atuação pedagógica.

No tocante às estratégias de ensino, Masetto (2003) as considera como meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Tais meios podem ser o espaço da sala de aula, os recursos audiovisuais, o livro didático, as atividades em grupo, as aulas de cunho prático, os seminários, os jogos educativos, dentre inúmeras outras opções.

É importante compreender que as estratégias de ensino só agregam valores ao processo de ensino-aprendizagem e só terão relevância se estiverem diretamente ligadas aos objetivos da atividade. Com relação a isso, Masetto (2003) recomenda ao professor utilizar as estratégias adequadas para o objetivo da atividade, selecioná-las adequadamente para o público alvo e variá-las sempre que necessário.

Portanto, as estratégias guardam relações estreitas com o ensino e a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo que se atenta ao planejamento, discutido anteriormente, o gestor escolar também precisa estar atento às estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores. Cabe a ele preparar sua equipe de forma que possa ampliar as condições e possibilidades para o conhecimento e utilização de estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos.

São estratégias que favorecem a aprendizagem do aluno? São adequadas ao conteúdo e perfil dos alunos? Essas são questões que devem fazer parte da ação do gestor.

1.4.1. 3 A avaliação da aprendizagem

A todo momento, avaliamos algo, ou passamos por uma avaliação, até mesmo nas ações corriqueiras do cotidiano, a avaliação aparece de forma natural e espontânea, geralmente ligada a um objetivo ou ideal de vida.

O termo *avaliar* é comumente empregado para atribuir valor a um objeto. Assim, a avaliação permite diversos significados, tais como: verificar, calcular, medir, apreciar, classificar, diagnosticar, entre outros.

No âmbito educacional, a avaliação é considerada uma prática pedagógica da aprendizagem, é um pressuposto básico para uma educação democrática. Dentro dessa perspectiva, Luckesi (2002, p.118) pondera que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se

livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Sousa (1994, p. 89) alerta para a forma como a avaliação tem sido realizada nas escolas, ao longo dos tempos.

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se "Vou fazer uma avaliação", quando se vai aplicar uma prova ou um teste. Avaliar exige antes que se defina aonde se quer chegar que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados.

Desse modo, pois, avaliar não consiste somente em aplicar provas e atribuir notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Concordamos que herdamos um conceito de avaliação com raízes excludentes – realizada somente para verificar se os alunos tinham memorizado os conteúdos ministrados e constantes na grade escolar. Por sermos frutos dessa educação, ainda há resquícios dessa concepção de avaliação, segundo a qual, avaliar o aluno significa aplicar provas, registrar notas e atribuir conceitos.

Com essa mesma linha de pensamento, Hadji (2001, p.10) propõe uma “avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir”.

Nesse sentido, podemos dizer que o erro para Hadji (2010) representa uma fonte de informação, não só para o aluno, como também para o professor. A partir do “erro”, torna-se possível, tanto ao aluno quanto ao professor, corrigir ou modificar o processo de aprendizagem.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, o processo avaliativo, contemplado no Art. 24, inciso V, alínea (a), diz sobre a verificação do rendimento escolar. “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Assim, a LDBEN descreve parâmetros como o aluno deve ser avaliado em processo contínuo e cumulativo, prevalecendo a qualidade sobre a quantidade. Compete à escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades, uma vez que estamos avaliando um processo humano contínuo que está sempre em desenvolvimento.

Em 1996, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que trouxeram em seu bojo, o tema avaliação como um subsídio ao professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Neles, a avaliação refere-se a uma investigação que instrumentaliza o professor para que ele possa colocar em prática seu planejamento de acordo com o perfil dos seus alunos, como um conjunto de ações que busca obter informações e elementos de reflexão para o professor sobre sua prática pedagógica e como um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços e de suas dificuldades.

Nos PCN's, a avaliação é vista como indicador para orientar a prática educacional. Mostra ao professor quando é preciso realizar ajustes no processo educativo. Para tanto, ela não pode ser feita apenas em momentos específicos ou no final do ciclo escolar, é necessário que seja realizada diariamente e de modo contínuo. Essa proposta de avaliação visa também amenizar a reprovação escolar, associada sempre ao fracasso do aluno. A partir dessa perspectiva de avaliação, professor e aluno terão tempo suficiente para identificar os problemas e encontrar soluções antes de chegar a um resultado negativo e definitivo.

Hoffmann (1993, p. 32) também comunga com o que apregoam os PCN's. Para essa autora, “a avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem”.

Um professor afiliado a essa concepção de avaliação, durante o processo de ensino-aprendizagem, faz com que a resposta do seu aluno, correta ou não, seja um ponto de partida para novas inquietações ou desafios. Desse modo, importa oferecer aos alunos condições para exporem suas ideias, ressaltarem seus questionamentos e problematizações. Sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

E a visão do gestor sobre a avaliação desenvolvida pelos seus professores? Que concepção de avaliação possui o gestor escolar? Ele compreende a relação estreita entre avaliar e aprender? Seus professores têm uma compreensão de avaliação formativa? A escola propicia espaços formativos com relação à avaliação escolar?

1.4.1.4 A relação professor-aluno

Ao considerarmos, neste estudo, a relação professor-aluno como uma prática escolar, partimos do princípio de que entendemos essa prática como condição importante para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Para nós, a relação professor-aluno é o que dá sentido ao processo educativo. Intrínsecas a essa relação, estão presentes as concepções

acerca do planejamento de aula, das estratégias a serem utilizadas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os PCN's, a construção de conhecimento é dada por meio da interação professores-alunos e alunos-alunos. Cabe ao professor criar situações que propiciem a interação e a aprendizagem. É através dela que o aluno constrói, modifica, interpreta e enriquece significados. "Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento" (PCN's; 1998, p. 93).

Para Vygotsky (1994), a interação é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Na relação entre professor e aluno, há uma constante interação entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo assimilará à sua própria maneira. Assim, a interação na sala de aula colaborará no processo de aprendizagem, na perspectiva de construção do conhecimento que implica diretamente a ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

A aprendizagem, ou qualquer atividade humana em que possamos aprender algo, pode ocorrer de forma casual, espontânea ou organizada. O conhecimento baseia-se em dados da realidade. "A sala de aula tem de ser uma oficina de convivência e o professor o profissional das relações, pois ele é o modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades em suas convicções, e em seu entusiasmo" (WALLON, 2003.p.85).

Portanto, a prática pedagógica deve estar contextualizada na realidade em que está inserida, para que haja o alcance significativo da aprendizagem discente. Essa prática deve ser transformadora e direcionada para um determinado fim perante as necessidades apresentadas pelo aluno.

Nesse contexto, vale lembrar o que aponta Haydt (1995, p.87) sobre a importância do diálogo na relação professor-aluno.

Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.

Libâneo (1994 p. 56) também reforça a importância das relações entre professor-aluno para o processo ensino-aprendizagem. Para esse autor:

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Para Freire (1996, p.77) “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Assim, as palavras de Freire mostram a importância da relação entre ensinar e aprender e, conseqüentemente, a interação entre professor-aluno para que o processo de aprendizagem ocorra.

Concordamos ainda com Freire (1996, p.77) quanto às marcas ou influências que um professor pode deixar durante a convivência com seus alunos.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Essas marcas, sejam elas negativas ou positivas, interferem significativamente no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral do aluno.

É preciso então construir relações saudáveis no ambiente escolar, de modo que todos sejam respeitados em suas diferenças. É necessário também ter clareza de que o respeito pelo aluno passa, principalmente, pela forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe as estratégias de ensino e avalia o processo ensino-aprendizagem.

Essas relações também dizem respeito ao modo como o gestor concebe e compreende o ambiente escolar. O gestor reconhece a influência da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? Há ações no sentido de fortalecer essas relações?

É nesse sentido que caminham nossos estudos. Vamos discutir se a forma como os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas, desenvolvidas em suas escolas, têm contribuído ou não para o trabalho junto aos professores.

No capítulo seguinte, apresentar os meios, ou seja, a metodologia que utilizamos para a realização desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. Inicialmente apresentamos um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2003), tomadas, nesta pesquisa, como referencial teórico-metodológico para a coleta e a análise dos dados.

Em seguida, anunciamos o tipo da pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e, por último, os procedimentos de análise.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), referencial teórico-metodológico deste estudo, surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas por Serge Moscovici, na França, em 1961, com a colaboração de Denise Jodelet.

Para Moscovici (2004, p. 30), a Teoria das Representações Sociais se fundamenta na realidade de que “todos nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Para esse autor, as representações sociais são entendidas como modalidades de conhecimentos práticos, que se constitui em um conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, uma pessoa ou um objeto. Elas são resultantes da interação social de um determinado grupo (MOSCOVICI (2004).

As representações sociais são vistas pela Psicologia Social como mecanismos que fazem com que uma sociedade se organize por meio de elementos como hábitos, culturas, convenções, crenças. As raízes da Teoria das Representações Sociais estão na Sociologia e na Antropologia, com maior ênfase nos autores Durkheim e Levi-Bruhl, quando eles se baseiam no conceito de representação coletiva para elaborar teorias sobre religião e misticismo.

Para Jordelet (1989), as representações sociais são fenômenos complexos, ativos e que atuam na vida social. Caracterizam-se por elementos diversos que geralmente são estudados de maneira isolada; como, por exemplo, elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, sempre organizados como saberes relacionados ao estado da realidade.

A Teoria das Representações Sociais tem a incumbência de descortinar algo até então desconhecido, possibilitando categorizar e classificar fenômenos novos, integrando-os em valores, ideias e teorias já assimiladas e aceitas pela sociedade.

Já em 1961, Moscovici trouxe uma nova roupagem, insistindo na especificidade dos fenômenos que vêm sendo representados na atual sociedade, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social.

Não existe um conceito único de representações sociais, entretanto Moscovici (2003 p.21) as entende como “conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais”.

Pode-se considerar a representação social como uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto (SÁ, 1996), mas ela vai além da construção do sujeito, leva-se em conta o social, na medida em que há a interação social e cultural desse sujeito. O homem é um ser social, que diariamente interage com o outro, trocando ideias e opiniões sobre diversos assuntos que despertam seu interesse e sua curiosidade em relação a seus semelhantes, onde podem emergir ideias, conceitos, a partir da coleta ou dos julgamentos valorativos de experiências pessoais ou grupais. Portanto, é das mediações sociais, em variadas formas, que emergem as representações sociais.

As representações sociais consistem em uma estratégia desenvolvida por indivíduos envolvidos em um determinado meio social para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, reflete-se em cada um individualmente, em constantes mudanças. Nesse sentido, a sociedade é um espaço em potencial para explorar as representações sociais, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para interagir em diferentes espaços, mesmo que fundamentalmente relacionados; como, por exemplo, o espaço público ou qualquer ambiente que necessite de interação e troca de informações para estabelecer um determinado convívio, tornando-se, assim, mediações sociais. E, enquanto mediação social, elas expressam, por excelência, o espaço do sujeito na sua relação com o exercício de se colocar no lugar do outro, juntando os elementos comuns para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVITCH, 2013).

O indivíduo é constituído socialmente, pois é através de suas observações e vivências que se dão as condições de exprimir e verbalizar os seus pensamentos. Assim, adquirimos a liberdade da imaginação e o desejo de dar sentido aos fatos e às coisas. A partir desse movimento, surgem as representações sociais e, para compreender como elas se desenvolvem e afloram, há processos a que Moscovici dá o nome de “Objetivação” e “Ancoragem”.

Objetivação é a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso, através do qual, tais elementos adquirem materialidade. É o processo que transforma o abstrato em concreto, consolidando as ideias e trazendo aquilo que, até então, inexistia para o universo do conhecido.

Ancoragem é um processo de divulgação e popularização do novo, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Para Moscovici (2003, p. 62): “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

O processo de ancoragem é o enraizamento social da representação. Tem como função, realizar a integração do objeto representado num sistema de pensamento já popularizado. Assim, os novos elementos de conhecimento são integrados e familiarizados no cotidiano.

Willem Doise (1992, p. 189) propõe uma análise da ancoragem das representações sociais a partir de uma classificação em três modalidades:

1. A ancoragem do tipo psicológico diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro;
2. A ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido.
3. A ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Na ancoragem, o desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece, permitindo classificação e categorização, gerando uma cadeia de significações, em que “o antigo e o atual são confrontados” (JOVCHELOVITC, 2003, p.41).

Para Moscovici (1978, p. 35)

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Para a Teoria das Representações Sociais, a ancoragem tem sido considerada como um conceito central nos seus estudos. Juntamente com a objetivação, promove o processo

gerador da Teoria, tornando possível o movimento de familiarização ou de construção da Teoria das Representações Sociais.

2.2 A teoria do núcleo central

A teoria do núcleo central consiste na estrutura e funcionamento das representações sociais, cuja representação se dá pelo núcleo central e um sistema periférico, ambos formados por elementos qualitativamente diferentes.

Essa teoria teve sua origem a partir de pesquisas experimentais, em 1976, realizadas por Abric (1994, p. 73), que afirma “toda representação está organizada em torno de um núcleo central (...) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”.

Segundo a teoria, o núcleo central é estável, rígido e resistente a mudanças. Já o sistema periférico é flexível, de fácil adaptação, relativamente heterogêneo e mais sensível a mudanças. Para Abric (2003), apenas identificar o conteúdo de determinada representação social não é o bastante para se conhecê-la e defini-la. É a organização estrutural desse conteúdo que é essencial e deve ser buscada.

Buscamos, em Abric (2002), as funções de um Núcleo Central:

Função geradora: é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2002, p. 21)

O núcleo central, de acordo com Abric (2003), desempenha três funções essenciais: a geradora, a organizadora e a estabilizadora. A primeira função é de ser o elemento pelo qual se cria e se transforma uma representação. A segunda determina a natureza das ligações entre as representações. E a terceira, a estabilizadora, como o próprio nome diz estabiliza as representações por ter elementos que mais resistem a mudanças.

De acordo com Sá (1996), a teoria do núcleo central, segundo Abric³ (2002), faz referência apenas à função prática das representações sociais, assim ela constitui o resultado de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real e atribui uma

³ Jean Claude Abric tem apenas um capítulo de livro sobre a teoria no núcleo central traduzido para o português. A maioria dos textos sobre essa teoria pode ser encontrado nas obras do pesquisador Celso Pereira Sá, brasileiro.

significação específica. Trata-se de uma complementação à Teoria das Representações Sociais, cuja principal característica é o envolvimento da teoria com a prática experimental.

Para Abric (*apud* SÁ, 1996, p. 70), em uma experimentação, caso haja alteração ou modificação do núcleo central, ocasiona-se uma transformação da representação por completo. A simples descrição do conteúdo de uma representação não é suficiente para reconhecê-la e especificá-la. É a organização desse conteúdo que é essencial: duas representações podem ser definidas por um mesmo conteúdo, porém a centralidade de certos elementos pode ser diferente.

Segundo Abric (1996), quando o núcleo central é alterado, há mudança efetiva na representação, pois ela está organizada em seu entorno, de onde emergem as suas significações e organização interna.

As técnicas em estudo sobre a identificação dos elementos do núcleo central, procuram levar em conta as três características que permitem distingui-los dos outros elementos da representação: valor simbólico, poder associativo e saliência.

Para Moliner (1994), o valor simbólico mantém relação com o objeto uma relação necessária, “não negociável”. Isso quer dizer que, na visão do grupo considerado, ela não pode ser dissociada do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação.

Já o poder associativo diz respeito aos significados e a sua capacidade de se associarem aos outros elementos da representação, uma vez que eles condensam o conjunto de significações.

A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais frequentemente que as demais.

Abric (2003) esclarece que a dimensão quantitativa não é fator que determina a centralidade de um elemento, tem de se considerar a dimensão qualitativa, ou seja, o conjunto é que dá sentido à representação. Uma vez não ficando clara a dimensão, busca-se, no teste da centralidade, a verificação do caráter inegociável dos elementos mais salientes.

A Teoria das Representações Sociais é composta também por elementos periféricos, constituídos da parte operatória da representação. Os chamados elementos periféricos desempenham um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações.

São funções dos elementos periféricos, segundo Abric (2002, p. 32),

Função de concretização: (...) constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.

Função de defesa: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...].

A importância do sistema periférico para a Teoria das Representações Sociais se dá através dos elementos periféricos, pois, é deles que emergem as representações. Assim, o núcleo central só é compreendido através do diálogo contínuo com os aspectos periféricos do cotidiano.

2.3 Procedimentos metodológicos

Para Gray (2012, p. 166), a pesquisa quali quantitativa, ou pesquisa mista, é definida como uma “coleta de dados que são submetidos a duas análises, a quantitativa e a qualitativa, para se chegar a uma conclusão final, que engloba os resultados obtidos através dos dois procedimentos metodológicos”.

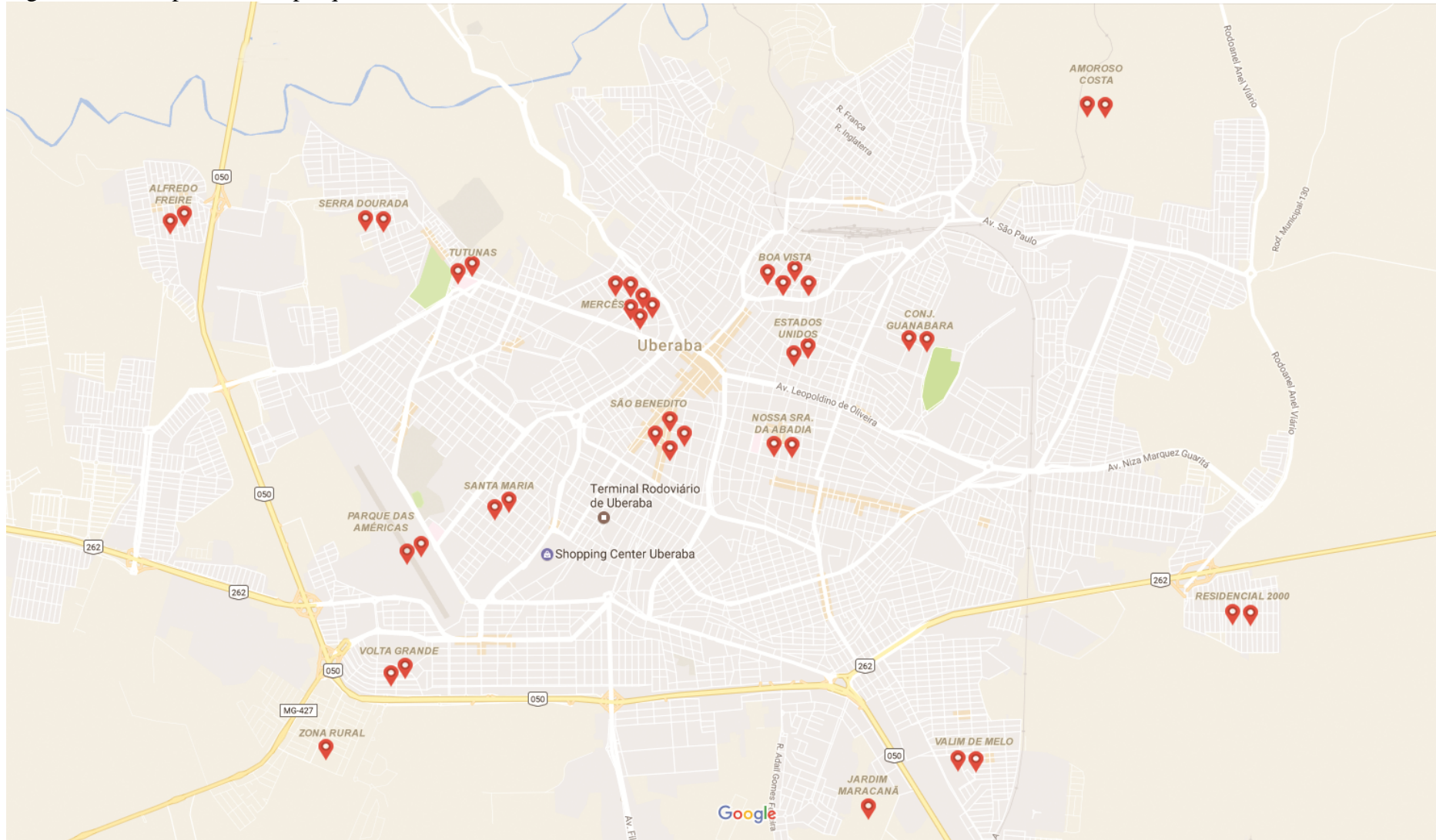
Ainda segundo Gray (2012), o método misto é estruturado em uma premissa de que o conhecimento é construído socialmente e baseia-se no mundo real onde se vive e no qual se vive, o que confirma o ideário da Teoria das Representações Sociais. Diante dessa interligação entre o método misto e a Teoria das Representações Sociais, esta proposta de pesquisa optou por esse caminho metodológico, característico das pesquisas em ciências humanas.

As pesquisas descritivas têm como meta principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno e também o estabelecimento de relações entre variáveis. São muitas as investigações que podem ser classificadas como descritivas, uma vez que entre suas principais características, está a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Foram convidados para participar da pesquisa, gestores (diretores e vice-diretores) de escolas municipais e estaduais da Educação Básica de Uberaba/MG. Para definir os critérios de escolha das escolas realizamos uma consulta na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba e na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. As orientações recebidas nos permitiu considerar, principalmente, a localização geográfica das escolas, de modo que

diferentes bairros fossem contemplados; a oferta de ensino fundamental; e a presença de diretor e vice-diretor.

Figura 2 – Principais bairros pesquisados



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/> e dados da pesquisa.

Assim, distribuimos os questionários em 40 escolas, sendo 20 da rede municipal de ensino e 20 da rede estadual.

Quando iniciamos a pesquisa de campo, os gestores da rede estadual de ensino tinham tomado posse recentemente em virtude da finalização do processo de certificação de diretores da rede estadual⁴, procedida da devida posse. Já os diretores da rede municipal, estão há mais tempo atuando, desde 2013.

Os dados foram coletados a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras que foram tratadas pelo *software* EVOC.

A técnica de associação livre de palavras ao ser processadas no *software* EVOC, permite a identificação da estrutura das representações sociais, evidenciando os elementos do núcleo central e do sistema periférico.

O *software* EVOC é considerado uma plataforma que aloca um conjunto de programas articulados que, juntos, realizam análises estatísticas das evocações. Em alguns momentos, o pesquisador pode interferir em seu funcionamento para a definição de parâmetros, porém na maioria das etapas, esta interferência consiste na preparação de cálculos seguintes ou fechamentos de seus ciclos de análise.

As palavras foram processadas utilizando quatro etapas básicas (figura 2) que são: Lexique – etapa que prepara e depura o “corpus” da análise –, Trievoc – etapa que corrige as palavras e descarta as que não forem utilizadas, Listvoc – apresenta a lista de todas as palavras – e a etapa final, a Rangmot – que fornece a frequência, classifica as palavras e permite elaborar o Rangfrq – e, por fim, o Tabrgfr, que identifica as palavras que compõem o núcleo central e os periféricos da Teoria das Representações Sociais.

⁴ No capítulo seguinte explicaremos melhor do que trata o processo de certificação de diretores.

inicia-se a codificação do conteúdo e escolhem-se as categorias. Na terceira, realiza-se a inferência e a interpretação dos dados.

Nesta pesquisa, utilizamos também, para auxiliar as análises, um programa de computador denominado EVOC, desenvolvido por Vergès (2002), que tem como finalidade organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Ele calcula as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações. Neste estudo, utilizamos apenas algumas partes do programa. Foram percorridas as seguintes etapas: Lexique - preparação e depuração do *corpus* de análise; Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; Listvoc – lista de todas as palavras; Rangmot - frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o Rangfrq; Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Isso posto, passamos para o capítulo seguinte com o intuito de estabelecer um diálogo com os dados coletados. A partir desse diálogo, pretendemos responder à questão norteadora deste estudo – se a forma como os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas, desenvolvidas em sua escola, tem contribuído ou não para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas.

3. DIÁLOGO COM OS DADOS COLETADOS

Para facilitar o diálogo com os dados, este capítulo apresenta a seguinte estrutura: perfil dos gestores, papel dos gestores, práticas pedagógicas na visão dos gestores e Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC.

Reiterando as afirmações contidas no cap. 2, a análise realizada foi desenvolvida a partir dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado durante a realização da pesquisa de campo. Essa análise considerou o suporte teórico da pesquisa bibliográfica expressa no capítulo 1, o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a Subteoria do Núcleo Central de Abric (2001), apresentadas no cap. 2.

O questionário utilizado (em anexo) continha questões fechadas e abertas; o que permitiu compreender e identificar as características dos participantes e as representações sociais, construídas por eles, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

3.1 Perfil dos participantes

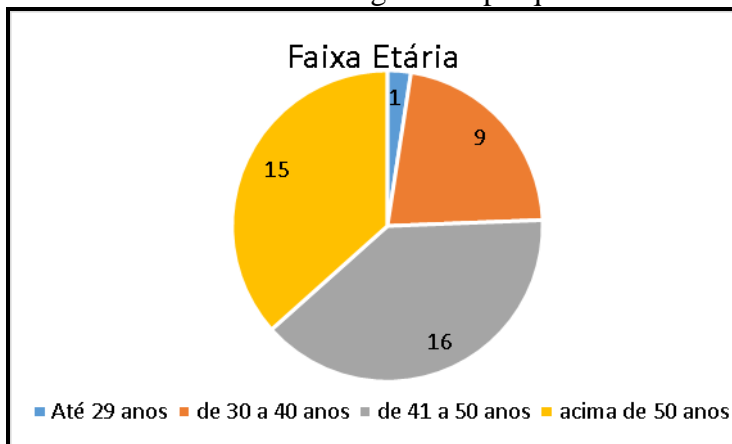
Dos quarenta e um questionários respondidos pelos diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Uberaba-MG, com relação ao sexo, 35 são do sexo feminino e 06 do masculino. A predominância da mulher na carreira do magistério intensificou-se em virtude das chamadas escolas domésticas do século XIX. Mesmo estando no século XXI, persiste essa predominância dela nessa carreira devido à presença histórica feminina no tempo referente aos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, quando as mulheres assumiram a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias.

De acordo com Lima Barreto(1918), o magistério era visto como extensão da maternidade, o destino de toda mulher da época. Os alunos eram representados como filhos e a docência como uma atividade de amor e doação à qual ocorriam para as jovens que tivessem vocação. Assim fica explícita a concepção de educação concebida a partir de uma fundamentação cristã, em que a mulher deveria espelhar-se na simbologia de Santa Maria, que tinha como missão a maternidade e a conservação da pureza familiar.

A presença feminina no corpo de gestão das escolas no Brasil, é um fato concreto e a cidade de Uberaba não foge à regra, confirma também a figura feminina como protagonista da gestão escolar.

Quanto à faixa etária dos gestores que compõem o “corpus” da pesquisa, apenas 01 participante tinha a idade inferior a 29 anos. Dos demais, 9 estão entre 30 a 40 anos e 31 estão acima dos 41 anos, conforme gráfico 01.

Gráfico 1 – Faixa etária dos gestores pesquisados



Fonte: dados da pesquisa

A idade está relacionada diretamente ao tempo de gestão e também ao tempo de serviço dedicado ao magistério, com maior presença de pessoas de maturidade para dirimir, no contexto dos assuntos relacionados à gestão, as inúmeras demandas que surgem no cotidiano escolar. Esses profissionais, por sua vez, já ocuparam cargos de vice direção e a sucessão, nesse sentido, ocorre quase que naturalmente na comunidade escolar, por entender que a continuidade das ações e dos projetos dos mandatos anteriores surtiu efeitos significativos.

O profissional da educação que assume um cargo de gestão deve ter consciência dos seus direitos e obrigações e, acima de tudo compreender que ele traz uma responsabilidade de representatividade de toda uma comunidade escolar, que confiou a ele o cargo de gestor.

O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante, ao lado de múltiplos outros fatores, seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja pela sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja ainda na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 2003, p. 7-8).

Mesmo ocorrendo sucessões, a vantagem de se ter um processo democrático de eleição para diretores está diretamente relacionada ao reconhecimento da comunidade no

sentido de que o gestor escolhido tem melhores condições para representá-la, possibilitando assim uma maior rotatividade de pessoas no cargo de gestor. As indicações políticas se dão quando a comunidade escolar não apresenta candidatos para o cargo, ou os possíveis candidatos não obtém êxito no processo de certificação, que antecede a candidatura, por parte dos profissionais daquela comunidade escolar.

A partir do movimento de descentralização e construção da autonomia da escola, foram adotados mecanismos diferenciados de provimento do cargo de gestor escolar, impedindo assim a prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos Órgãos centrais.

[...] a escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos (PARENTE, LÜCKE, 1999, p. 37).

Ressaltamos que, em Minas Gerais e na cidade de Uberaba, o cargo de provimento de diretor é de livre nomeação e exoneração do chefe do Executivo. O processo de eleição tem a conotação de referendar o candidato, por parte da comunidade escolar, tanto é que todo esse trâmite de escola do gestor é intitulado, na região, de processo de certificação de diretores.

O processo de certificação ocupacional para diretores de escolas foi criada em 2006 com objetivo de indicar se um profissional, da área da educação, possuía condições para assumir o cargo e se correspondia aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo não apresenta caráter classificatório, também não é um concurso público, devido à natureza do cargo de diretor ser de livre nomeação e exoneração do governo. Outra característica do processo de certificação é que a aprovação não assegura ao profissional certificado o direito de ser nomeado. Constitui-se, dessa maneira, de um banco de dados com registros de potenciais de candidatos credenciados junto à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE/MG, para eventual ocupação do cargo e, na maioria das vezes, é um dos critérios para assumir o cargo.

O processo de certificação é composto por etapas e uma delas é a eleição junto à comunidade. Nessa etapa, o candidato apresenta à comunidade escolar a sua proposta de gestão para um mandato de quatro anos e os membros da comunidade devidamente aptos ao voto, procedem a eleição. É permitida a reeleição por uma única vez.

Devido à experiência do Governo do Estado de Minas Gerais e considerando o princípio da gestão democrática, o município de Uberaba-MG aderiu a certificação ocupacional para o cargo de diretor das escolas municipais, sendo o último processo homologado em 2013.

No questionário aplicado durante a pesquisa, perguntamos também sobre o tempo de exercício no cargo, e os dados, nesse caso, são os seguintes:

Gráfico 2 – Tempo de exercício no cargo de gestor



Fonte: dados da pesquisa

Os dados referentes ao tempo de exercício no cargo de gestão trazem informações que ratificam as mudanças ocorridas com o processo de certificação para os diretores de escolas do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberaba. Esse processo ocorreu em 2013 e resultou na troca de um grande número de gestores. No Estado, o processo foi homologado em 31 de dezembro de 2015, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, e os novos diretores foram empossados em 02 de janeiro de 2016.

Embora a troca de gestores, com o processo de certificação, tenha ocorrido em muitas escolas, os dados da pesquisa demonstram que, dos 41 participantes da pesquisa, 22 estão há mais de 5 anos no cargo. A experiência e o domínio da burocracia, por parte do gestor escolar, fazem com que esses profissionais perdurem por um maior tempo na função de diretor. Os procedimentos administrativos nas escolas são complexos e demandam alto grau de conhecimento e experiência para se lidar com eles. Esse conhecimento técnico administrativo, por sua vez, sobrepõe o domínio técnico-pedagógico, e essa absorção faz com que os diretores se dediquem mais às atividades de natureza administrativa.

Com relação à maior titulação acadêmica dos gestores, constatamos que 38 são pós-graduados, com especialização “lato sensu”, e 03 não são pós-graduados. Dos que são pós-graduados, apenas 4 são especialistas em gestão escolar.

Ao assumir a administração de uma escola, o gestor é o profissional que deve ter competência para liderar, organizar e orientar o trabalho de todos que ali atuam, cuidando para que o administrativo e o pedagógico caminhem alinhados para uma melhor formação dos alunos e se propiciem condições de trabalho adequadas para a sua equipe.

Para Luck (2009, p. 17),

Vale dizer que aos profissionais da educação, sob a liderança do diretor escolar, cabe desenvolver competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho. O norteamento e fundamentação do trabalho educacional pelo diretor demanda desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo.

Questionamos também se os gestores, participantes da pesquisa, trabalham em outro serviço além da gestão e verificamos que 9 dos 41 exercem outra função. Sabemos que atuar como gestor demanda uma dedicação maior de trabalho e um olhar mais apurado para as situações do cotidiano da escola, do que qualquer outro profissional que ali atua. Sendo assim, quando ele compartilha seu tempo de trabalho com outras atividades, tais como professor do ensino fundamental e médio, e tutor de cursos à distância das universidades públicas e particulares, que de certa forma, propicia a ele uma melhor visão do seu trabalho; porém, ele abre mão de dedicar aquele momento para a sua escola, onde o gestor tem total responsabilidade por tudo que ali acontece.

Um outro item investigado foi a opção por se tornar gestor de uma escola. Das alternativas oferecidas, 23 (56,09%) gestores, a maioria, responderam que foi devido “à realização profissional”, seguido de 18 (43,90%) “ao gosto de ser gestor”. Esses dados podem ser observados na tabela seguinte.

Tabela 1 – A opção pela gestão

Sua opção pela gestão se deve*	Quantidade de respostas	%
À influência de familiares.	1	2,4
Outro.	2	4,8
Ao mercado de trabalho.	3	7,3
À formação acadêmica que foi possível.	6	14,6
Pedidos dos colegas de trabalho.	11	26,8
Ao gosto de ser gestor.	18	43,9
À realização profissional.	23	56
TOTAL	64	100

*Os participantes poderiam marcar mais de uma opção nesta questão.

Fonte: dados da pesquisa

As opções “realização profissional” e “ao gosto de ser gestor”, as mais assinaladas pelos participantes, podem estar ligadas também a alguns atributos referentes à profissão do gestor.

No cotidiano da escola, a relação de poder que é atribuída ao gestor escolar conota um certo fetiche para os membros da comunidade escolar. Tal fato está atrelado ao cumprimento da carga horária que é flexível, diferentemente daqueles profissionais que têm horários fixos de trabalho, não se permitindo atrasos e/ou ausência no horário de trabalho. Também colocamos em pauta a questão da autoridade, a partir da qual o gestor, hierarquicamente, exerce relação de poder para com os demais integrantes da comunidade escolar, frente a autoridades da cidade, liderança comunitária e Órgãos fiscalizadores.

Todas essas variáveis, sejam de horário, sejam de salário, despertam uma certa vontade de um dia ser nomeado gestor escolar. Sabemos do perfil e dos requisitos básicos para se tornar gestor, porém a vontade pode se sobrepor a esses pré-requisitos.

Muitos dos gestores são rotulados como professores que, em determinados momentos de sua vida, assumem a função de gestores, que devem articular e coordenar todas as ações que são desenvolvidas dentro da escola. Isso remete à importância de que todas as licenciaturas possuam, em seus currículos, componentes de organização administrativa e pedagógica da educação, das políticas públicas de educação e da gestão do processo educativo.

Perguntamos também se os gestores repetiriam a escolha. Todos confirmaram que sim, e as respostas que mais evidenciaram a satisfação em ser gestor estão expressas nas respostas seguintes:

*Porque tenho paixão pelo que faço*⁵. (G 01)

Porque me identifico com o que faço e acredito que desempenho bem minhas funções. (G 03)

Porque escola é minha realização profissional (G 04)

Porque acredito que todo professor deveria estar por algum tempo de sua vida no cargo de gestor. É o lugar onde temos a visão de tudo o que acontece e onde mais aprendemos. (G 08)

A gestão é algo que fascina qualquer pessoa, mas principalmente nos torna capazes de oferecer inúmeras maneiras de perceber as habilidades ocultas nos outros. (G 15)

Porque sinto-me bem exercendo a função e tenho o propósito de constituir cada vez mais com a minha comunidade. (G 17)

⁵ As falas dos sujeitos, nas respostas do questionário, serão transcritas, neste texto, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados pela letra G, seguida de um número de 1 a 41.

Porque sinto-me bem exercendo esse papel, que apesar de provisório e, as vezes muito reconhecido, é gratificante. (G 18)

É importante no processo educacional um gestor que tem a vontade de construir junto com seu coletivo um projeto de trabalho capaz de transformar sua realidade humanizando e interagindo com sua comunidade, com sua cultura, ampliando saberes. (G 36)

Idealização de uma educação de qualidade e humanitária; fazer a diferença na vida das pessoas (alunos). Transformar de forma positiva a realidade da escola/ comunidade. (G 38)

A gestão escolar nos permite buscar saídas para problemas na área da educação. (G 39)

Na vice direção abre possibilidades para implantar novas propostas pedagógicas bem como uma maior interação com alunos. (G 40)

Encontramos na fala do G36, informações acerca da gestão democrática. Esse participante mostra a preocupação em melhorar a comunidade escolar em todos os segmentos - seja o patrimonial, na melhoria da infraestrutura da escola, no pedagógico, ou na administração.

O participante G40 traz um aspecto também interessante, o de “implantar novas propostas pedagógicas”. Esta afirmativa corrobora a identificação do núcleo central extraído das palavras evocadas e processadas no EVOC, em que aparecem as palavras “ações” e “inovadoras”. Para esse participante ser gestor implica em utilizar a oportunidade do cargo para melhorar o trabalho docente com relação as práticas pedagógicas e consequentemente a interação entre os alunos.

Das doze respostas que apresentamos acima, poderíamos identificar, em cada uma delas, um tipo de gestor; porém, o que mais chamou a atenção foi o fato de a maioria apresentar, mesmo que implicitamente, a “realização pessoal” como motivo para repetir a escolha de ser gestor.

Para Luck (2009), a competência para o exercício de uma função pode ser vista sob duas perspectivas: a profissional e a pessoal. A competência profissional está relacionada ao conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho da atividade profissional. Já a pessoal se constitui na capacidade de executar uma ação específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem os quais, esta é exercida pela prática do ensaio e erro.

As respostas dos gestores parecem mostrar que o aprendizado ocorre a partir da prática e através do ensaio e erro. Isso pode ser percebido, principalmente, quando eles

expõem os termos “*buscar saídas para problemas*”, “*grande possibilidade de se fazer a gestão democrática*”. Na visão dos participantes, para desempenhar com eficiência a gestão escolar, deve-se construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho como gestor, de forma a traduzir esse repertório em ações efetivas e que se revertam em benefícios para a comunidade escolar.

Em contrapartida, tivemos três participantes que, no momento, apresentaram dúvidas se repetiriam ou não a escolha em ser gestor. As justificativas foram as seguintes:

Ainda não posso afirmar, pois estou no cargo de diretora há apenas 2 meses. E ainda não consigo dizer se repetiria essa escolha. (G 07)

Não no momento atual, poderia ser no futuro. Atualmente estou na fase de realização profissional. Não que não goste de gestão escolar. (G 11)

Hoje eu penso que não; porque daqui a três anos pode ser que, mais amadurecido neste cargo, eu possa pensar diferente. (G 16)

As justificativas indicam pouco tempo no cargo da gestão. Parece que ainda não estão familiarizados com a função e passam, ainda, pelos processos de adaptação e reconhecimento de suas potencialidades à frente das demandas que lhes são atribuídas.

Luck (2009, p. 23) enfatiza que o gestor escolar é o “líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada”. Dessa forma, por mais que o gestor tenha colaboradores diretos, a responsabilidade das ações, é exclusivamente dele, e a comunidade escolar não tem ciência dessa magnitude.

3.2 Sobre o papel do gestor

De acordo com os estudos realizados nesta pesquisa, o papel do gestor escolar não se resume à administração da escola, mas ao de um membro da comunidade escolar responsável pela escola e pelos problemas educacionais de forma global.

Para investigar a compreensão e o sentimento dos gestores sobre as funções que exercem no cargo, elencamos algumas afirmações com relação a elas e solicitamos que definissem cada uma com as expressões: *Difícil de realizar; Fácil de realizar; Não tenho tempo para realizar; Acho importante; Não acho importante.*

A tabela 02 apresenta os dados quantitativos com relação às respostas dessa questão e, na sequência, propomos algumas discussões e reflexões sobre as informações nela contidas.

Tabela 2 – Sentimentos com relação às funções do gestor

Funções do gestor	Compreensão e sentimentos									
	Difícil de realizar		Fácil de realizar		Não tenho tempo para realizar		Acho importante		Não acho importante.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação.	1	2,4	5	12,1	0	0,0	35	85,3	0	0,0
2. Cuidar das finanças da escola.	10	24,3	6	14,6	0	0,0	25	61	0	0,0
3. Prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar	1	2,4	4	9,7	0	0,0	36	87,8	0	0,0
4. Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos.	3	7,3	1	2,4	1	2,4	36	87,8	0	0,0
5. Garantir a integridade física da escola.	5	12,9	4	9,7	0	0,0	32	78	0	0,0
6. Conduzir a elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.	1	2,4	8	19,5	0	0,0	32	78	0	0,0
7. Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários.	7	17,0	4	9,7	0	0,0	30	73,1	0	0,0
8. Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.	2	4,9	3	7,3	0	0,0	36	87,8	0	0,0
9. Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos.	0	0,0	13	31,8	0	0,0	28	68,2	0	0,0
10 Prestar contas à comunidade.	1	2,4	10	24,3	0	0,0	30	73,1	0	0,0
11. Possibilitar as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.	1	2,4	5	12,2	0	0,0	35	85,3	0	0,0

Fonte: dados da pesquisa

Na primeira afirmativa, “conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação”, os dados mostram que essa função é reconhecida pela maioria dos gestores (85,3%) como sendo importante.

Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação é de fundamental importância para exercer seu papel como gestor. É nesse contexto que estão estabelecidos os parâmetros de gestão e a legislação pertinente ao segmento em que atua.

A partir da Constituição Federal de 1988, instituiu-se a gestão democrática no ensino público (Art.206, VI) e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394/96), que promoveu a reforma da educação nacional, que trouxe, em seu bojo a descentralização, a autonomia das escolas, a autonomia de programas educacionais. Com isso, sobrecarregou-se o trabalho do gestor escolar, devido a essa burocracia, que extrapola o conhecimento pedagógico que, até então, era o mais importante numa gestão escolar.

A segunda afirmativa “**cuidar das finanças da escola**” também foi reconhecida, pela maioria (61%), como sendo uma função importante, embora 24,3% a considerem “difícil de realizar”.

Com relação a isso, vale ressaltar que a gestão democrática, instituída pela LDB 9394/1996, instituiu as escolas como unidades administrativas, em especial, quanto à gestão de recursos financeiros. Isso significa que a escola é parte integrante do sistema de administração pública da educação e tem o dever de atender a todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que cabem a ela, devendo obedecer aos princípios constitucionais da administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade e publicidade.

A terceira afirmativa, “**prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar**”, também apresentou como opção mais assinalada, (87,8%), “acho importante”.

Luck (2009, p. 81) corrobora esse dado, afirmando que “Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”.

A autora enfatiza que a educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas, haja vista que a escola desenvolve pessoas, tanto os alunos quanto os profissionais que ali atuam. Portanto, os dados mostram coerência com o que aponta Luck (2009) - a importância de se ter uma relação harmônica entre as pessoas da comunidade escolar.

A quarta afirmativa, **“Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos”**, traduz a essência do gestor escolar, uma vez que ele é responsável por todas as ações que contribuem para a aprendizagem dos alunos. O gestor deve envolver-se nas decisões relacionadas à formação continuada dos professores; acompanhar o desenvolvimento dos alunos, seja no coletivo, seja de forma individual; sensibilizar-se com os funcionários e todos que fazem parte da comunidade escolar, de modo a facilitar e ofertar, na medida do possível, situações e espaços de aprendizagem. Com relação a isso, Gadotti (1982, p. 69) sugere que o gestor deva promover e estimular espaços de formação continuada “como uma educação que nos acompanha por toda vida”.

Essa função, como as anteriores, também foi considerada pela maioria, (87,8%), como sendo importante, embora um gestor tenha afirmado que “não tenho tempo para realizar”. Essa resposta parece preocupante, sendo que consta, nas atribuições do cargo de gestor, promover o desenvolvimento dos profissionais e dos alunos da escola que gere.

O estímulo para que os profissionais da educação desenvolvam um bom trabalho educativo decorre, em grande parte, da preocupação do gestor com o envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem. Luck (2009, p. 17) afirma que é responsabilidade do gestor a tarefa de promover na escola esse ambiente de aprendizagem para a comunidade.

Na quinta afirmativa, **“Garantir a integridade física da escola”**, embora 12,9% achem essa função difícil de realizar, 78% a consideraram importante. Reconhecemos que, garantir a integridade física da escola envolve não só os aspectos físicos, mas também as condições de segurança e bem estar de todos que se utilizam do equipamento público: a escola.

Portanto, o gestor deve ser um articulador e delegar responsabilidade à equipe gestora, para auxiliá-lo nessas ações complementares da gestão escolar.

Os dados relativos à sexta afirmativa, **“Conduzir a elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola”**, mostram que a maioria, (78%), não só considera essa função importante, como também 19.5% acham fácil realizá-la.

É correto afirmar que a equipe gestora que adota a concepção democrático-participativa estará proporcionando a todos os envolvidos no processo educativo a oportunidade de participação de todos (equipe gestora, professores e funcionários, pais e alunos).

Desse modo, não podemos pensar na construção e implementação de um PPP de qualidade sem a participação da equipe gestora que, no caso, é o Órgão que concebe, articula

e estabelece objetivos concretos, dando direcionamento à ação educativa. Para Libâneo (2001, p.115): “o trabalho escolar implica uma direção”

A sétima afirmativa, **“Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários”**, também foi assinalada pela maioria, (73,1%), como sendo uma função importante. No entanto, 17% acham essa função difícil de realizar.

Concordamos que gerenciar o trabalho dos profissionais que atuam dentro da escola demanda habilidades de gestão de pessoas. Alguns gestores são carentes dessa habilidade e, por sua vez, dificultam o trabalho de todos. É o que mostra Luck (2009, p. 86):

A formação de equipe não é um processo simples que depende apenas da vontade e da intenção de promovê-la. Ela demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais, mas antes e acima de tudo, o entendimento de que ela é sua responsabilidade. Trabalhar colaborativamente não acontece apenas pelo fato de os profissionais estarem atuando em um mesmo ambiente. Eles podem fazê-lo a partir de acentuados interesses individuais.

Na oitava afirmativa, **“Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento”**, o item “é importante” foi assinalado pela maioria dos gestores, 87,8%.

Uma das prioridades que deve ser adotada pelo gestor, durante o seu mandato, é o incentivo e o apoio à implantação de projetos. Tais ações são previstas no PPP da escola e, acima de tudo, constam como indicadoras de desempenho da gestão.

Devido às avaliações externas e indicadores de gestão já citadas anteriormente, as respostas dos pesquisados estão coerentes com a proposta de uma gestão escolar democrática, ou seja, acham importante incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras.

Na nona afirmativa, **“Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos”**, 68,2% dos participantes concordaram que essa função é importante. Colaboram com esses dados os demais participantes, (31,7%), afirmando que essa função é fácil de ser realizada.

Porém, sabemos que, mesmo quando a coordenação pedagógica tem clara sua responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola, na maioria das vezes, pode não encontrar respaldo e autonomia por parte da direção escolar, fator que tende a dificultar a ação da coordenação, bem como da própria gestão escolar, que zela pela melhoria na qualidade de ensino.

A décima afirmativa, **“Prestar contas à comunidade”**, não trata apenas de recursos financeiros, os gestores, a partir do princípio democrático, devem comunicar aos seus pares a

real situação em que encontra a escola, seja ela administrativa, financeira ou pedagógica. Entre os pesquisados, a maioria, (73,1%), acha importante prestar contas à comunidade, 24% acham fácil realizar essa função, enquanto, apenas um acha difícil.

Para Luck (2009, p. 80),

[...] a gestão trata-se de uma dimensão abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas, poder esse que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola.

Na décima primeira afirmativa, **“Possibilitar as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores”**, função relacionada diretamente ao objeto de pesquisa deste estudo, o item “é importante” foi assinalado pela maioria, ou seja, por 85,3% dos participantes.

Sintetizando, podemos dizer que os sentimentos expressos pelos gestores acerca das suas funções no cargo, denotam construções positivas de representações sociais com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores. A maioria atribui importância ao fato de possibilitar condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de incentivar, apoiar e implementar projetos inovadores.

Esses sentimentos estão ligados diretamente ao foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos; não seria diferente se as respostas dos participantes fossem alheias a essa afirmativa.

3.3 Práticas pedagógicas na visão do gestor

Neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas a forma como o professor realiza o planejamento escolar, escolhe as estratégias de aula, avalia o processo ensino-aprendizagem e se relaciona com os alunos. E, para identificarmos as representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores – objeto de estudo desta pesquisa –, investigamos, junto a eles, cada uma dessas práticas. Por último, perguntamos se as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas na escola em que atuam têm contribuído para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas e de que modo isso ocorre. As análises dessas questões nos permitiram identificar as representações sociais que estão sendo construídas e compreender onde elas se ancoram.

Na primeira pergunta - sobre o planejamento escolar -, pedimos que assinalassem a opção ou as opções que mais se aproximavam do cotidiano da escola. Nosso intuito, nesse aspecto, era investigar como o planejamento escolar era realizado na escola do gestor. A tabela 3 mostra os resultados obtidos.

Tabela 3 – Como o planejamento escolar é realizado

Alternativas	Nº de respostas	%
Regularmente.	34	82,9
Para verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.	27	65,8
Observando a relevância dos conteúdos para a formação do aluno.	25	60,9
Outro.	5	12,1
Preocupados em cumprir o conteúdo estipulado.	4	9,7
Com dificuldades para escolher os conteúdos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação.	1	2,4
Apenas para atender as exigência da escola e o que precisa ser replanejado.	0	0
Não tenho conhecimento, quem cuida do planejamento dos professores é o coordenador pedagógico.	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Os gestores que assinalaram a opção outros complementaram com:

- O planejamento é feito em sistema anual e quinzenal.
- Alguns o fazem- prontamente, outros são cobrados para entregá-lo.
- Atender aos projetos e alinhar-se ao PPP.
- Seguem as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba
- Como norte sequencial do trabalho.

De acordo com os gestores, a maioria dos professores de suas escolas realiza o planejamento escolar regularmente, com o intuito de verificar se os objetivos previstos foram alcançados, o que precisa ser replanejado e constatar a relevância dos conteúdos para a formação do aluno.

Com relação ao planejamento escolar, enquanto construção transformadora, Vasconcellos (2000, p. 79) mostra que ele constitui “uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional”. E para que isso ocorra, como apontam os gestores, é necessário que seja realizado regularmente. Vasconcelos (2000, p. 79) mostra, ainda, que o planejamento “tem por finalidade procurar fazer algo vir à

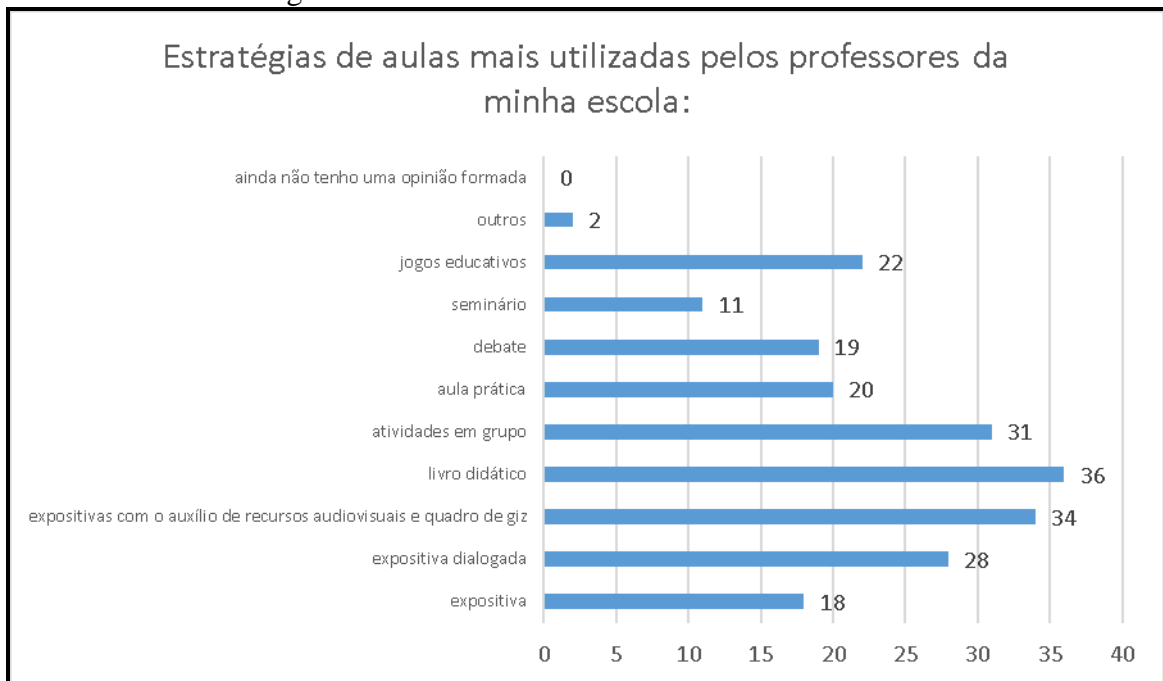
tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo”.

O ato de planejar, visa dar segurança para o professor na realização de suas atividades, assim ele consegue articular ações dentro de um processo teórico-metodológico, no qual o seu conteúdo está inserido.

Nesse sentido, vale dizer que, para os gestores participantes desta pesquisa, a realização do planejamento escolar de seus professores ancora em elementos positivos, que denotam ser uma prática pedagógica realizada regularmente, que considera a importância dos conteúdos para a formação do aluno e tem como finalidade verificar se os objetivos foram alcançados ou se necessitam de um replanejamento.

Quanto às estratégias de aula, outra prática pedagógica investigada, perguntamos aos gestores quais eram as mais utilizadas pelos professores de suas escolas. O gráfico 3 apresenta os dados encontrados.

Gráfico 3 – As estratégias mais utilizadas



Fonte: dados da pesquisa

Como podemos observar os dados mostram que a maioria dos professores, na perspectiva dos gestores, 36, ou seja, 87,8% utiliza o livro didático como estratégia de aula. Em seguida, a estratégia “aula expositiva com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz” foi assinalada por 34 gestores, perfazendo 82,9%. Na sequência, temos a estratégia “atividades em grupo” assinalada por 31 gestores (75,6%) e “aula expositiva e dialogada” por 28 gestores, compreendendo 68,2% deles.

Os resultados parecem evidenciar que as escolhas das estratégias adotadas pelos professores conotam uma forma considerada tradicional de aulas, em que o livro didático e aulas expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz ainda são majoritários quanto às demais estratégias sugeridas nas opções da pesquisa.

Porém, cabe considerar que não existem estratégias boas ou ruins. O importante, segundo Masetto (2003), é optar pelas estratégias de ensino que agregam valores ao processo de ensino-aprendizagem, de modo que possam estar diretamente ligados aos objetivos da atividade.

Com relação a outras estratégias que os professores utilizam, mas que não foram citadas no instrumento, os participantes da pesquisa inseriram as TIC's como também utilizadas em suas escolas.

Questionamos também sobre como ocorre a avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola em que os participantes da pesquisa são gestores e obtivemos as seguintes informações:

Tabela 4 – Como ocorre a avaliação da aprendizagem

<i>Alternativas</i>	Nº de respostas	%
É coerente quanto ao conteúdo apresentado para os alunos e o nível de complexidade das questões.	27	65,8
É processual e formativa.	25	60,9
É uma atividade que permite compreender como o processo de aprendizagem está sendo percorrido.	23	56
Verifica realmente o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender.	16	39
Articula teoria e prática, promovendo integração entre os saberes.	12	29,2
É provocadora de reflexões.	10	24,3
Ainda não tenho uma opinião formada.	2	4,8
Uma forma de conferir disciplina na sala de aula.	1	2,4
outros.	1	2,4
É classificatória, seletiva e excludente.	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Na visão da maioria dos gestores, as avaliações realizadas pelos professores de suas escolas são “coerentes quanto ao conteúdo apresentado para os alunos e o nível de complexidade das questões”, (65,8%). São também “processuais e formativas”, alternativa assinalada por 60,9% dos participantes.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos Zabalza (1995, p. 239) que corrobora os dados apresentados pelos participantes, mostrando como uma avaliação deve ser.

Relacionado a esses resultados, encontramos Zabalza (1995, p. 239) que afirma “não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema)”.

Concordamos também que esses dados parecem ter coerência com o que se espera do sistema avaliativo para o ensino público. Temos várias avaliações externas que corroboram para o aperfeiçoamento das avaliações internas e, conseqüentemente, exige-se um aperfeiçoamento de suas práticas, no sentido de atingir as metas e promover o ensino-aprendizagem que se espera.

A última prática pedagógica investigada foi a “relação professor-aluno”. Procuramos compreender como os gestores percebem a relação professor-aluno na sua escola.

Tabela 5 - Relação professor-aluno na escola

<i>Alternativas que predominam</i>	Nº de respostas	%
Relação em que o professor é o facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender os sentimentos e os problemas de seus alunos.	27	65,8
Muito boa e contribui para a aprendizagem dos alunos.	19	46,3
Relação pautada no diálogo e respeito - professor e aluno aprendem juntos.	17	41,4
Percebe-se que a afetividade está presente nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor – planejamento, escolha das estratégias de ensino e avaliação.	13	31,7
Marcada por conflitos e problemas de disciplina.	3	7,3
Relação em que o professor ocupa o centro de todo o processo, comanda todas as ações da sala de aula, é o transmissor dos conteúdos.	2	4,8
Não tenho conhecimento.	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Para a maioria dos gestores, a relação professor-aluno, na sua escola, é positiva. A afirmativa “relação em que o professor é o facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender os sentimentos e os problemas de seus alunos” foi assinalada por 65,8% dos gestores. Confirmando o caráter positivo da relação professor-aluno, a afirmativa “muito boa e contribui para a aprendizagem dos alunos” foi assinalada por 46,3% dos participantes, seguida de “relação pautada no diálogo e respeito - professor e aluno aprendem juntos” por 41,4% dos gestores.

No entanto, 7,3% e 4,8%, respectivamente, afirmaram que a relação “é marcada por conflitos e problemas de disciplina”, e “o professor ocupa o centro de todo o processo, comanda todas as ações da sala de aula, é o transmissor dos conteúdos”. Embora esses dados correspondam à minoria, não deixam de ser preocupantes, uma vez que, para Wallon (1986, p. 85), como afirmamos no cap. 2, o professor “é o modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades em suas convicções, e em seu entusiasmo”. Nesse sentido, o professor deve construir relações saudáveis no ambiente escolar, de modo que todos sejam respeitados em suas diferenças e as situações de aprendizagem possam ocorrer. Legitimando essa ideia, Gadotti (1999, p.2) afirma que o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve, antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que, mesmo um analfabeto, é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Por último, perguntamos aos gestores se as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas em suas escolas têm contribuído para o trabalho junto aos professores, no relacionado às práticas pedagógicas, e de que modo isso ocorre.

Para a análise dessa questão, recorreremos ao suporte teórico da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). E, segundo recomendação da autora, passamos pelas seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Para isso, as respostas foram transcritas e numeradas de acordo com o número que cada participante recebeu. Em seguida, realizamos diversas leituras com intuito de conhecer as mensagens contidas no texto. Cada resposta foi examinada individualmente e associada segundo a semelhança de seu conteúdo a uma categoria.

E, assim, foi possível identificar nove categorias, as quais nos permitiram compreender as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas nas escolas em que atuam os gestores e se eles têm contribuído para a realização dessas práticas.

Dos 41 gestores, dois não se posicionaram com relação a essa questão. Dentre os demais, 37 responderam que sim – que as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas têm contribuído para o trabalho junto aos professores, e dois disseram que, nem sempre, as condições têm contribuído.

A tabela seguinte mostra as categorias identificadas com os respectivos números de porcentagens de integrantes.

Tabela 6: Categorias e porcentagem de participantes

Categorias	Nº	%
a. Oportunizando formação continuada	12	29,2
b. Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos	6	14,6
c. Por meio de reuniões de módulo 2	5	12,1
d. Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas	4	9,7
e. Oportunizando condições físicas e materiais necessários	4	9,7
f. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola	3	7,3
g. Observando os resultados apresentados	3	7,3
h. Nem sempre contribui	2	4,8
i. Não se posicionaram	2	4,8

Fonte: dados da pesquisa

A primeira categoria “Oportunizando formação continuada”, com maior número de integrantes, composta por 12 gestores, revela, no texto do seu conteúdo, que eles concordam com o fato de que as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas em suas escolas têm contribuído para o trabalho dos professores. Afirmam também que as condições ocorrem devido à formação continuada de que participam.

[...] os professores, buscam atualizar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo na ampliação de suas capacidades à sua prática, o que ocorre principalmente por meio da formação continuada (G09).

Formação em serviço em muito contribui para o enfrentamento dos desafios da realidade escolar "ao vivo" (G11).

Sim, as práticas tem se constituído por meio das reflexões sobre os estudos desencadeados na formação continuada em serviço e o compartilhamento de vivências em sala de aula: professor - professor (G24).

A segunda categoria, “Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos”, foi constituída por seis participantes. Seus integrantes também concordam com o fato de que as condições em que as práticas são desenvolvidas têm contribuído para o trabalho dos professores. Atribuem ao bom relacionamento existente na escola e à troca de experiências entre os colegas os motivos pelos quais as práticas pedagógicas encontram condições para serem realizadas. As citações seguintes exemplaram essa categoria.

Sim, quando existe um bom relacionamento entre os profissionais e os membros da comunidade escolar, facilita o processo, e a troca de

experiências entre professores, setores, supervisores, facilitam o ensino-aprendizagem (G17).

Sim, pois sendo o professor aberto às novas experiências, ele é capaz de trocar ideias com os pares (colegas) com a supervisão, direção e principalmente com o aluno. É capaz de ouvir sugestões para sua prática, ouvir críticas que vão fazê-lo melhor, aprimorar sua prática pedagógica (G18).

A terceira categoria, “Por meio de reuniões de módulo 2”, composta por cinco gestores, evidencia que eles atribuem às reuniões que ocorrem nas escolas (módulo 2) as condições que favorecem a realização das práticas pedagógicas; como pode ser observado nas afirmações seguintes:

Sim, nossa escola prioriza uma prática formadora para o desenvolvimento, realizamos troca de experiências nas reuniões de módulo II. As especialistas acompanham e sempre que necessário intervêm, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. Unir teoria com prática buscando novos horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitam a aprendizagem dos educandos (G34).

[...] rodas de conversa com especialistas em educação em nossas reuniões de módulo 2 (G16).

Na quarta categoria, “Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas”, encontramos quatro gestores que a representam. Para esse grupo, a observação das condições em que as práticas têm sido realizadas pelos professores tem mostrado que elas contribuem para o trabalho educativo.

Sim, pois vejo sempre professores preocupados com o planejamento das aulas. Muitos visam estratégias diferenciadas. As avaliações são feitas em conjunto/interdisciplinar. Há sempre aqueles que preocupam demais com o aluno, outros não (G03).

Sim, vejo professores preocupados e planejando em grupo seu conteúdo sempre procurando o melhor para o aluno (G04).

A quinta categoria, “Oportunizando condições físicas e materiais necessários”, constituída por quatro gestores, traz a compreensão de que as condições físicas e materiais da escola possibilitam aos professores o desenvolvimento das práticas pedagógicas; como pode ser observado pelas afirmativas seguintes:

A escola apresenta uma ótima estrutura física, o que proporciona boas condições para a realização do trabalho. A equipe dirigente também proporciona todas as condições possíveis para que os professores possam realizar um bom trabalho pedagógico (G21).

A escola proporciona a equipe de docentes todo material necessário para que os mesmos coloquem em prática todo seu conhecimento e criatividade, sempre visando a aprendizagem dos alunos de forma prazerosa (G22).

A sexta categoria, “Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola”, formada também por três gestores, relaciona as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com o proposto no Projeto Político Pedagógico da Escola.

[...] Na maioria das situações de aprendizagem (90%) os resultados são satisfatórios, pois o Projeto Pedagógico é um norteador das práticas e as reuniões de formação em serviço são utilizadas para intervenções necessárias (G35).

Considerando nosso aluno sujeito de sua prática educativa, buscamos um movimento pedagógico que promova interação, confiança, compromisso, diálogo, escuta partilhada, reflexão, ação e transformação. Assim adotamos em nosso projeto político pedagógico a pedagogia de projeto, como um caminho para que a ação transformadora envolva todo nosso coletivo (G36).

A sétima categoria, “Observando os resultados apresentados”, composta por três gestores, apresenta os resultados das avaliações da escola como sendo a certificação de que as condições oferecidas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas têm contribuído para o trabalho dos professores. É o que mostram os participantes:

Consigo perceber os objetivos sendo alcançado por meio das práticas pedagógicas quando recebemos o índice (classificação) das turmas da escola em relação às outras. Isso mostra que a prática está atrelada ao compromisso a utilização dos referenciais corretos e no planejamento G12.

Sim, para um trabalho de sucesso e realizações (G13).

A oitava categoria, “Nem sempre contribui”, composta por dois gestores, apresenta as seguintes afirmativas:

De certa forma. Pode melhorar desde que haja compromisso, dedicação e cooperação dos professores (G30).

As escolas públicas têm um grande "rodízio" de profissionais, desta maneira o trabalho pedagógico nunca é uma unidade e há fragmentos. Porém, vejo que aqui na escola há um grande esforço para construir um espaço cidadão e formativo (G40).

E, por fim, a nona categoria, “Não se posicionaram”, formada por dois gestores, que não responderam a essa questão.

Sintetizando, podemos dizer que dos, 41 gestores, 37, ou seja, 90,2%, afirmaram que as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas na sua escola têm contribuído para o trabalho junto aos professores. Os demais, dois, não se posicionaram e os outros dois disseram que, nem sempre, as condições contribuem.

Dos 37 gestores que afirmaram positivamente, com relação às condições serem favoráveis para o desenvolvimento das práticas, 29,2% as atribuem à formação continuada dos professores, 14,6% ao bom relacionamento e à troca de conhecimentos entre os professores e 12,1% à realização das reuniões de módulo 2.

3.4 Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC

Além de identificarmos as representações sociais dos gestores sobre *as práticas pedagógicas dos professores*, identificamos também o núcleo central e periférico dessas representações. Nosso intuito foi o de descrever a estrutura central e periférica das representações, lembrando a afirmativa de Abric (2000) de que toda representação social está estruturada em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Para isso, como anunciado no capítulo 2, aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, a partir da frase indutora: “**As práticas pedagógicas dos professores**”. Após a evocação de três palavras, pedimos que assinalassem a mais importante, justificando sua escolha e, em seguida, atribuíssem o significado (ou sinônimo) das outras duas.

Na sequência, processamos o conjunto das palavras evocadas no *software* EVOC, elaborado por Pierre Vergès (2002), que permite o processamento, de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, que formam a base para construção do quadro de quatro casas ou quadrantes. Com base nesse processamento chegamos ao provável núcleo central e sistema periférico da representação social dos 41 gestores que participaram da pesquisa.

Das 41 evocações, resultaram um conjunto de 123 palavras, sendo que destas, 68 eram diferentes.

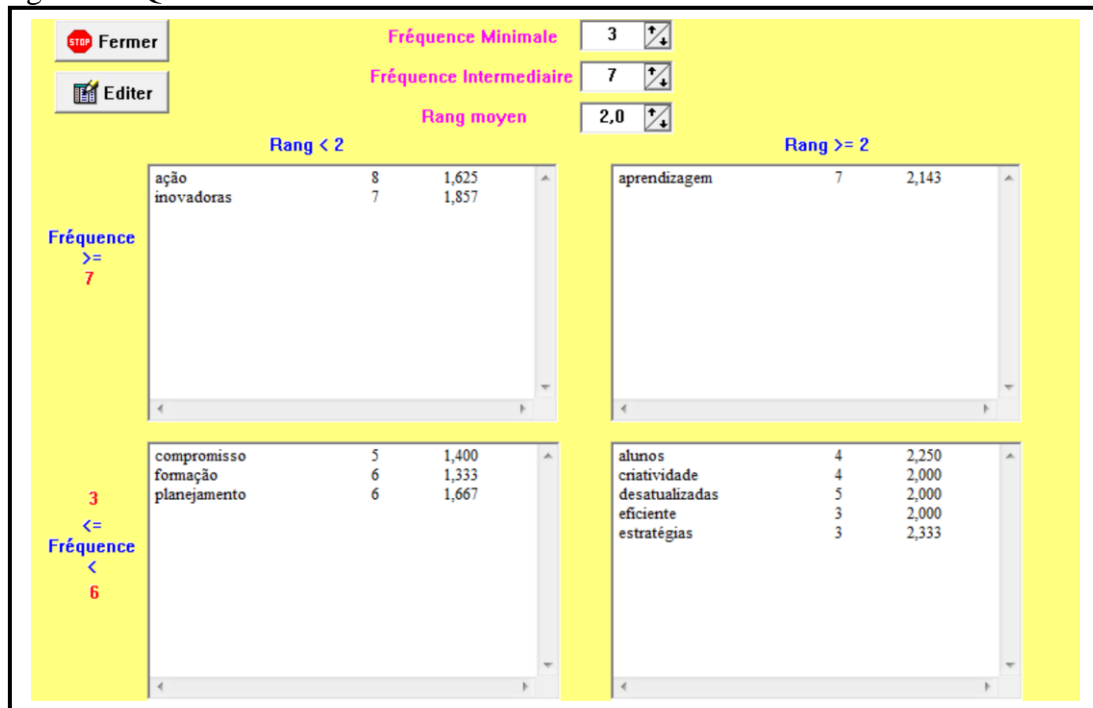
Ao observarmos a figura dos quatro quadrantes, vamos encontrar alguns dados importantes para a compreensão do processo de análise e a identificação do núcleo central. Com relação à frequência mínima (*fréquence minimale*), o número ajustado foi 3, na *Frequência Intermediária* (*fréquence intermediaire*) foi 7 e a Ordem Média de Evocações geral do léxico, identificada como *Rang Moyen*, foi ajustada pelo programa em 2. Esse ajustamento indica que o programa fará a inclusão de palavras com OME menor que 2.

Para encontrar a frequência

Palavra do primeiro quadrante:

As demais informações mostram o resultado do processamento das palavras evocadas, como pode ser visto na figura 3.

Figura 4 – Quadrantes do EVOC



Fonte: EVOC

No primeiro quadrante, posicionam-se os prováveis elementos do núcleo central - “ação” e “inovadoras”. No segundo, terceiro e quarto quadrantes, encontram-se os elementos que representam a zona de periferia. Esses elementos periféricos constituem-se de evocações flexíveis, instáveis, modificáveis e sensíveis ao contexto imediato (ABRIC, 1994). As evocações que aparecem nesses quadrantes foram realizadas por um número menor de sujeitos; o que, conseqüentemente, apresenta uma baixa frequência e pouca representatividade. São eles: no segundo quadrante superior à direita, encontramos a palavra “aprendizagem”. No terceiro inferior a direita as palavras “alunos”, “criatividade”, “desatualizadas”, “eficientes” e “estratégias”. No quarto e último quadrante, encontram-se as palavras “compromisso”, “formação” e “planejamento”.

É correto afirmar que todos esses elementos, tanto do núcleo central como periférico, indicam as representações atribuídas pelos gestores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores nas escolas em que atuam.

3.4.1 Núcleo Central

Reafirmando as palavras de Abric (2000), citadas no cap. 1 deste estudo, os elementos do núcleo central são os que apresentam conotação de coesão, estabilidade e coerência. Eles guardam relações com a memória coletiva e a vivência do grupo pesquisado, ou seja, dos 41 gestores das escolas públicas do Município de Uberaba. Esses elementos apresentam também certa homogeneidade de comportamento e percepção desse grupo com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Provavelmente as palavras desse quadrante, “ação” e “inovadoras” constituem o núcleo central das representações.

A palavra “ação”, a mais citada pelos participantes, foi evocada oito vezes. De acordo com os sinônimos e justificativas atribuídas a ela, pode-se dizer que, para os gestores participantes desta pesquisa, as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de suas escolas se apresentam como uma atitude de ação que transforma, que intervém, no sentido de agir na prática. É o desempenho do professor demonstrado em suas ações docentes, como pode ser observado nos exemplos seguintes.

A prática pedagógica é a ação do professor na sala de aula. É necessário que o professor tenha postura investigativa, para realizar com os educandos a práxis reflexiva da teoria à prática in loco (G11).

Depois de planejar as ações definirão o sucesso ou o fracasso da aprendizagem (G10).

A segunda palavra do núcleo central, “inovadoras”, foi citada sete vezes, e provavelmente, como a palavra “ação”, foram citadas nas primeiras evocações e assinaladas como sendo as mais importantes.

Para esse grupo de gestores, as práticas pedagógicas dos seus professores, pode ser compreendida como sendo uma ação que transforma e intervém, devem ser inovadoras no sentido de “inovar” (G24), “fazer diferente, ser moderno” (G33), “aceitar o novo” (G08), “tornar o ensino agradável, mostrar reciprocidade entre aluno e professor” (G10), “apresentar novidades e não achar que aprendi assim, ensino assim” (G29).

As justificativas abaixo complementam a compreensão de como estão sendo construídas as representações sociais dos gestores:

O mundo se renova a cada minuto. Se a prática não acompanhar perderão espaço no meio educacional (G41).

No mundo atual precisamos inovar e acompanhar as tecnologias atuais (G39).

A parceria com a UFTM através do PIBID incentivam os professores para uma nova prática (G40).

Interessante observar que o G(10), ao justificar a importância da palavra “inovadora”, assim faz, referindo-se à participação de seus professores na realização do Projeto PIBID⁶, em parceria com a UFTM. Para esse gestor, inovar lembra realizar práticas novas, como as oferecidas por esse projeto.

Portanto, vale dizer que o provável núcleo central das representações sociais, construídas pelos gestores sobre as práticas pedagógicas de seus professores, guarda estreita relação com sentimentos que dizem respeito a ser uma prática entendida como ação que transforma, modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora.

Para Abric (2000), a teoria do Núcleo Central contribui no sentido de hierarquizar as representações sociais em torno de um núcleo central, constituído de evocações que dão significado à representação social. Por sua vez, é em torno do núcleo central que se organizam os elementos periféricos.

3.4.2 Sistema Periférico

De acordo com Abric (2002), o sistema periférico possui as funções de concretização, regulação e defesa.

A primeira função, a de concretização, consiste em servir de “interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis” (ABRIC, 2002, p. 32).

A segunda função, a de regulação, contém “os elementos que são mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação” (ABRIC, 2002, p. 32).

E, por último, a função de defesa, que ocorre da seguinte forma: “o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocasse uma alteração

⁶ O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 01-out-2016).

completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação” (ABRIC, 2000, p. 32).

Dito isso, vamos então compreender as evocações atribuídas ao sistema periférico neste estudo.

No segundo quadrante acima e à direita do sistema periférico, encontra-se a palavra “aprendizagem”, citada por sete participantes. Essa palavra possui uma frequência alta, mas foi evocada nas últimas posições.

De acordo com os gestores, as práticas pedagógicas dos seus professores estão relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos e assim se pronunciam:

A escola busca atender os desafios do século 21, promovendo ações educativas envolvendo de forma interativa os interesses dos alunos assim promovendo novas aprendizagens (G36).

Considero muito importante. Atualmente a aprendizagem vem inserida no bojo dos debates acadêmicos e entra na escola pela porta da frente. Aprender deixa de ser apenas um significado singular e assume uma vertente plural. Nesse contexto, pensamos nos desafios que a escola precisa enfrentar para preparar o aluno para mudanças constantes no mundo em que vive, prepará-lo para a tomada de atitudes e para o exercício consciente de seus direitos e deveres, mas principalmente instrumentaliza-lo para o aprendizado, levando a perceber a importância desse aprendizado para sua vida cotidiana (G09).

Porém, para os gestores, embora a palavra “aprendizagem” não conste, ainda, na centralidade das representações, ela constitui um conhecimento positivo para as representações sociais que estão sendo constituídas com relação às práticas pedagógicas. O esperado é que ela já estivesse no núcleo central, corroborando com o que aponta o Pradime (2006), citado no cap. 1 deste estudo, onde se ressaltam os dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da função de gestor – o de cuidar da qualidade do ensino e aprimorar a competência técnica de todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O terceiro quadrante, situado no lado inferior, à direita, é constituído por elementos menos proeminentes da estrutura da representação, correspondem à periferia distante ou segunda periferia. No entanto, são importantes para compreensão do processo dinâmico das representações; são eles: “alunos”, “criatividade”, “desatualizadas”, “eficientes” e “estratégias”.

A palavra “alunos” foi citada quatro vezes e as justificativas e/ou sinônimos dela podem indicar que esse grupo de gestores compreende as práticas pedagógicas a partir da centralidade que o aluno deve ter no processo educativo, como apontam os gestores G17 e

G18, respectivamente: *“porque eles devem ser o eixo central sobre o qual qualquer trabalho deve ser realizado”* e *“todo e qualquer processo executado dentro da escola, precisa visar o sucesso do aluno”*.

A palavra “criatividade”, evocada quatro vezes, é justificada pelos participantes como sendo um elemento importante na realização das práticas pedagógicas, como pode ser observado nas falas a seguir:

Dentro do processo ensino-aprendizagem e primordial para alcançar diferentes níveis do conhecimento (D33).

Valer-se de opções diferenciadas para conseguir o resultado pretendido. “intervenção” (D26).

Com relação à palavra “desatualizadas”, evocada cinco vezes, mostra-se como reforço da palavra “inovadoras”, do núcleo central. Para o G38, as práticas pedagógicas não devem ser ultrapassadas ou atrasadas com relação à realidade do contexto escolar.

A palavra “eficientes”, com três evocações, ressalta a importância das práticas serem eficientes para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o G41 expressa que *“Não é válido a realização de algo que não seja eficiente”*.

Por último, consta, ainda nesse quadrante, a palavra “estratégias”, também com três evocações, entendida, nesse caso, pelo G26, como sendo *“recursos disponíveis que podem ser utilizados para se obter resultados positivos - planejamento”*.

O quarto quadrante, situado no lado inferior, à esquerda, também denominado de “zona de contraste”, abriga os elementos citados numa frequência baixa, porém as evocações ocorreram primeiramente, isto é, são citados por poucos sujeitos, os quais, por sua vez, indicam-nos como muito importantes. São eles: “compromisso”, “formação” e “planejamento”.

A palavra “compromisso”, evocada cinco vezes, apresenta a ideia de ajuda, cooperação e participação. Para o G19, *“O professor sendo ético, aberto às novas práticas e aplicando seus conhecimentos prévios é capaz de proporcionar a evolução do aluno focado na formação integral do mesmo”*.

A palavra “formação”, evocada seis vezes, diz respeito à formação docente, instrução, educação e estudo. Nas palavras dos participantes:

Formação docente processo contínuo de instrumentalização de técnicas, saberes, transmissão e reflexão do exercício da atividade profissional (G11)

Constante aprimoramento do "saber" do professor (G21).

Já a palavra “planejamento”, a última desse quadrante, traz a ideia de necessidade básica para o alcance dos objetivos propostos na educação.

Todo trabalho exige um planejamento. Ao planejar, o professor tem que fazer um diagnóstico da turma em que vai trabalhar e desenvolver ações e estratégias que irão de encontro ao interesse dos alunos. O sucesso depende da maneira como essas práticas estão sendo desenvolvidas (G10).

Acho o planejar mais importante, pois precisamos saber onde queremos chegar, o que queremos alcançar, quais caminhos devemos percorrer, caso contrário podemos não alcançar nossos objetivos (G07).

Portanto, para os gestores, participantes desta pesquisa, provavelmente o núcleo central das representações sociais, construídas por eles, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, familiariza-se com elementos que dizem respeito a uma prática entendida como ação que transforma e modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora. Contrastando com esses elementos (ação e inovadoras), ou mesmo confrontado esta ideia, encontramos também evocações que sugerem discussões e reflexões sobre essas representações. Presentes no quarto quadrante, as palavras “compromisso”, “formação” e “planejamento”, situadas numa zona de contrate, podem ser compreendidas como condições e necessidades para que, de fato, as práticas pedagógicas dos professores se efetivem como ações inovadoras. O compromisso, a formação e o planejamento podem se apresentar, nesse aspecto, aqui como reflexões que conferem a viabilidade do núcleo central.

A possibilidade de tornar o não familiar, com relação a essas práticas pedagógicas, em situações conhecidas, oferece elementos que permitem refletir e propor encaminhamentos no sentido de auxiliar o desempenho do gestor educacional nas escolas e as condições para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas com êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do princípio de que a gestão escolar, como aponta Lück (2009), versa sobre diferentes segmentos da escola, com a finalidade única de garantir às instituições escolares condições necessárias para que elas possam desempenhar, de fato, o seu papel - o de ensinar com qualidade e formar cidadãos preparados para a vida pessoal e profissional. Dentre os diversos segmentos, destacamos, neste estudo, a *gestão escolar pedagógica*.

Por considerarmos esse segmento o mais importante no contexto escolar e por ter tido a oportunidade, durante a minha atuação profissional, de passar pela experiência de assumir um cargo de gestor na Educação Básica, algumas inquietações surgiram com relação a isso. Se, por um lado, a gestão escolar deve cuidar de vários segmentos: pedagógico, administrativo, financeiro, recursos humanos, comunicação e processos, por outro, gerenciar uma escola relaciona-se diretamente com a organização e o planejamento do sistema educacional, de modo que o aprendizado dos alunos possa ocorrer de forma efetiva. Nesse contexto, surgiu o nosso problema de pesquisa: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam?

Desse problema elegemos algumas questões para serem investigadas: as representações sociais dos gestores reconhecem a importância das práticas pedagógicas realizadas pelos professores? De que modo essas práticas ocorrem? As condições em que elas são realizadas têm contribuído ou não para o trabalho junto aos professores? Para responder a essas inquietações, elegemos, nesta pesquisa, como objeto de estudo, “as práticas pedagógicas dos professores na visão dos gestores”. E, por meio do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), procuramos responder ao objetivo geral: identificar e compreender as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos seus professores.

Inicialmente, realizamos um estudo teórico bibliográfico para compreendermos o objeto de estudo e ter condições de analisar os dados coletados. Assim, consta, nesta pesquisa, um aporte teórico que discutiu a gestão escolar, as práticas pedagógicas e a Teoria das Representações Sociais. Por fim, estabelecemos um diálogo desses aportes teóricos com o cotidiano da escola e as relações que nela são estabelecidas.

Em seguida, realizamos uma pesquisa empírica, colhendo os dados a partir de um questionário, composto por questões abertas e fechadas, com 41 gestores e/ou vice-diretores, de 20 escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba e 20 da Rede Estadual.

Esses dados, embora guardem relações estreitas entre si – pois todos buscam identificar e compreender as representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas de seus professores – foram analisados e organizados a partir de quatro itens: o perfil dos participantes, o papel dos gestores, as práticas pedagógicas na visão dos gestores e a Técnica de Associação Livre de Palavras. É sobre essas análises que vamos tecer algumas considerações.

Quanto ao perfil dos participantes, podemos dizer que se trata de um grupo predominantemente feminino, com idade acima de 40 anos, portanto cronologicamente um grupo maduro e com experiência no cargo há mais de 5 anos. Com relação à maior titulação acadêmica, a maioria possui pós-graduação *lato sensu* e nenhum possui mestrado ou doutorado. A maioria, 56% e 43,9%, respectivamente, optou por ser gestor pela realização profissional e pelo gosto de ser gestor.

Partindo do princípio de que tais características podem influenciar a construção das representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas de seus professores, parece correto afirmar que o perfil apresentado por eles contém elementos que podem favorecer representações positivas, uma vez que mostram maturidade cronológica, experiência no cargo e optaram por ser gestores pela realização e pelo gosto profissional.

Com relação ao papel dos gestores, a maioria dos participantes considerou importantes todas as funções a eles atribuídas; dentre elas, a de possibilitar condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de incentivar, apoiar e implementar projetos inovadores. Assim, esses elementos também podem estar contribuindo para construções positivas de representações sociais.

No que diz respeito às práticas pedagógicas na visão dos gestores, as análises evidenciam que a maioria está a par de como acontecem essas práticas em suas escolas e afirma: o planejamento ocorre regularmente e para verificar se os objetivos foram alcançados bem como o que precisa ser replanejado; as estratégias de ensino mais utilizadas são o livro didático e aula expositiva, com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz; a avaliação é coerente quanto ao conteúdo apresentado para os alunos e o nível de complexidade das questões; já a relação professor-aluno, para um grupo maior de gestores é positiva, uma vez que é muito boa e contribui para a aprendizagem dos alunos e há uma relação pautada no

diálogo e no respeito, no entanto outro pequeno grupo demonstra o contrário, para ele as relações são marcadas por conflitos e problemas de disciplina.

Perguntamos também aos gestores se as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas em suas escolas têm contribuído ou não para o trabalho dos professores e de que modo isso ocorre. A maioria afirmou que sim e disse que ocorre com a oportunidade que é dada aos professores para realizarem formação continuada, além de terem um bom relacionamento; o que propicia a troca de experiências.

No que tange a essa questão, embora a presença de alguns elementos desfavoreça a formação positiva de representações com relação às práticas pedagógicas, outros parecem ancorar em sentimentos que demonstram conhecimento ou preocupação quanto às condições em que as práticas são realizadas.

Até esse ponto, com as análises realizadas a partir das questões abertas e fechadas do questionário, pudemos, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, identificar as possíveis representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Tanto as informações do perfil, quanto as do papel dos gestores e das práticas pedagógicas na visão dos gestores, mostram elementos ancorados na ideia de que também é função do gestor cuidar das questões pedagógicas, possibilitando condições para elas ocorram de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Relativo ao Núcleo Central e ao periférico das representações sociais, identificados a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras, processadas no *software* EVOC, podemos traçar algumas considerações.

Embora, aparentemente, as evocações responsáveis pelo núcleo central, “ação” e “inovadoras” se mostrarem como elementos positivos nas representações, pois um grupo familiarizar-se com o fato de que as práticas pedagógicas são reconhecidas por ele como sendo ações que transformam e modificam o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisam ser inovadas, podem ter essas evocações outra interpretação sob outro ponto de vista. Diferentemente das análises das outras questões do questionário, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) possibilita identificar informações, muitas vezes, implícitas ou submersas na comunicação humana. É o que pode ser observado com as palavras “ação” e “inovadoras”. Essas evocações, considerando o fato de serem de natureza muito mais administrativa do que pedagógica, deveriam ceder lugar a outras palavras presentes no sistema periférico, de cunho intrinsecamente pedagógico, como “aprendizagem”, “formação” e “planejamento”. Desse modo, se nas outras questões do questionário foi possível ter um controle maior sobre as respostas, nessas parece que foi mais difícil, pois a estrutura das

representações sociais mostra elementos com potencial muito mais pedagógico, distante do núcleo central. Assim, o fato de as práticas pedagógicas serem reconhecidas como pertencentes ao contexto das funções pedagógicas dos gestores ainda não consta no núcleo central, conteúdo estável, rígido e resistente a mudanças.

É importante também considerar que, concomitante ao processo de objetivação, a ancoragem consiste em um dos mecanismos que conferem às representações sociais a possibilidade de tornar familiar algo que antes era estranho (MOSCOVICI, 2003). Dessa forma, permite o processo de acomodação de algo, antes considerado ameaçador ao nosso sistema de categorias. O que era estranho passa a ser familiar, permitindo, assim, pensar, refletir e tomar decisões mais adequadas.

Posto isso, esperamos que esses conhecimentos possam subsidiar discussões, reflexões e estudos no campo da educação, principalmente com relação às funções dos gestores das escolas de Educação Básica e às práticas pedagógicas realizadas pelos professores, como também desencadear ações junto à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, no que diz respeito à formação continuada dos gestores e professores do município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C.S.(Org.s). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação**. social. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2002. p. 27-38

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil In: __ PEREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.193-240.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Campinas, SP.117:127-147, nov. 2002

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BARROSO, J. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n.248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 125-138, 1995

CASASSUS, J. **Problemas de la Gestión Educativa em América Latina: la entre los paradigmas de tipo A y el tipo B**. Brasília, DF: Revista INEP-MEC – **Em Aberto**, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 7ª. ed, 2003.

_____. **Gerenciando Pessoas**. São Paulo: Makron Books, 1997.

CODA, R. Estudo sobre clima organizacional traz contribuição para aperfeiçoamento de pesquisa na área de RH. In: Boletim Administração em Pauta, suplemento da **Revista de Administração**, São Paulo. IA-USP, n. 75, dez., 1993.

CURY, C. R. J. Formação em política e administração da educação no Brasil. **Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2., 2001, Braga/PT. Palestra... Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.

FERREIRA, N. S. C.(org.). **Gestão Democrática na Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. 2008. Acesso em 21/10/2016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 121 p.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso. 2012.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtiva. 11. ed. Porto Alegre : Educação & Realidade, 1993.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em <http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf> Acesso em 20 jan. 2016.

_____. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: Jodelet D. (org) As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 2001. 17-44.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JORGE, V. A.; ALBAGLI, S. Papel da informação na área da qualidade: do fordismo ao capitalismo cognitivo. **Transformação**, Campinas, 27(3): 245-253, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n3/0103-3786-tinf-27-03-00245.pdf>. Acesso em: 10/12/16.

JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 14. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, G. L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. Projeto História, São Paulo: Educação N°. 11, nov.1994, p.31-46.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 1.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H.(*et.al.*). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. **Gestão Escolar e formação de gestores**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2000.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Ed: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? : currículo, área, aula**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MENEZES, L.C. Escola, eleições e formação democrática. **In: Revista Nova Escola**. Site: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/escola-eleicoesformacao-democratica-704748.shtml>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 255, Setembro 2012. Acessado em: 30/01/2016.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: J.P. Forgas (org.), **Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

_____. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. L. B. Gestão da Educação Pública Brasileira: desafios Contemporâneos. **Revista da FACED**. n 09, 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2690/1900>. Acesso em 25 abr 2016.

PARENTE, M., LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **H Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PIBID – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 01-10-2016.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006,184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUSSO, M. H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.25, n.3, p.455-471, set/dez, 2009.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. SPINK, Mary Jane P. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia do Diretor Escolar: Instrumento destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar**. Disponível em: http://crv.sistti.com.br/sistema_crv_dotnet/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf. Acesso em 01 dez 2016.

SILVEIRA, R. M. G.; NADER, A. A. Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf Acesso em 08 abr 2016

SILVA, E. P. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. 2009. In: Revista Conteúdo. Vol. I, nº 2. Capivari: jul./dez., 2009.

SOUSA, C. P. (et al) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE 1994.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 27 jan 2016.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu [online]*. 2002, n.17-18, pp.81-103. ISSN 1809-4449. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A atividade própria plástica**. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.

ZABALZA, M. (1995). **Diseño y desarrollo curricular** (6ª ed.). Madrid: Narcea. <http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm>

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Prezado(a) Gestor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, cujo objetivo é identificar as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas de professores.

Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os gestores, desse nível de ensino, estão construindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas.

Responda as questões com liberdade, algumas podem assinadas mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Orientanda: Silvia Regina Sidney
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira

A) PERFIL DOS GESTORES:

1. Sexo

a. feminino b. masculino

2. Faixa etária

a. até 29 anos b. de 30 a 40 anos
 c. de 41 a 50 anos d. acima de 50 anos

3. Tempo de exercício no cargo

a. menos de 1 ano b. de 1 a 3 anos
 c. de 3 a 5 anos d. de 5 a 10 anos
 e. mais de 10 anos

3. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

4. Possui pós-graduação(ões)?

a. Não. b. Sim

Em caso afirmativo, especifique nível e área.

a. Especialização. Curso:

b. Mestrado. Área:

c. Doutorado. Área:

5. Trabalha em outro serviço além da gestão?

a. Não b. Sim.

Qual?

6. Sua opção pela gestão se deve:

- a. ao gosto de ser gestor.
 b. à influência de familiares.
 c. ao mercado de trabalho.
 d. à formação acadêmica que foi possível.
 e. à realização profissional.
 f. à pedidos dos colegas de trabalho.

g. () outro: _____

7. Você repetiria essa escolha?

a. () Sim b. () Não

Por quê?

B) O PAPEL DO GESTOR

8. As afirmativas seguintes referem-se as funções de um gestor escolar. Observe cada uma delas e escreva nos espaços em branco, que as antecedem, as sentenças que, de acordo com a sua prática, definem o seu sentimento com relação a elas. As sentenças são:

Difícil de realizar

Fácil de realizar

Não tenho tempo para realizar

Acho importante

Não acho importante

- a. _____ Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação.
- b. _____ Cuidar das finanças da escola.
- c. _____ Prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar
- d. _____ Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos.
- e. _____ Garantir a integridade física da escola.
- f. _____ Conduzir a elaboração e desenvolvimento do projeto políticopedagógico da escola.
- g. _____ Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários.
- h. _____ Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas

inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.

i. _____ Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos.

j. _____ Prestar contas à comunidade.

k. _____ Possibilitar as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

C) AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS NA VISÃO DO GESTOR

Neste estudo consideramos como práticas pedagógicas a forma como o professor realiza o planejamento escolar, escolhe as estratégias de aula, avalia o processo ensino-aprendizagem e relaciona com os alunos. Na sua opinião como estas práticas são desenvolvidas pelos professores da sua escola? As questões de 9 a 12 referem-se a elas e podem ser assinalados mais de um item.

9. Os professores da minha escola realizam o planejamento escolar:

- a. () regularmente.
- b. () apenas para atender as exigência da escola.
- c. () para verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.
- d. () com dificuldades para escolher os conteúdos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação.
- e. () preocupados em cumprir o conteúdo estipulado.
- f. () observando a relevância dos conteúdos para a formação do aluno.
- g. () não tenho conhecimento, quem cuida do planejamento dos professores é o coordenador pedagógico.
- h. () outro _____

10. Estratégias de aulas mais utilizadas pelos professores da minha escola:

- a. () expositiva.
- b. () expositiva dialogada.
- c. () expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz.
- d. () livro didático.

<p style="text-align: center;">AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES</p>

1. _____

2. _____

3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

c) Justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

Obrigada pela colaboração

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa

Identificação (RG) participante da pesquisa

Identificação (RG) do responsável: M 1411948

Título do projeto: Gestão educacional e práticas pedagógicas: representações sociais de gestores das escolas do município de Uberaba–MG

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Vania Maria de Oliveira Vieira - e-mail: vaniacamila@uol.com.br

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38.055-500- Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959

E-mail: cep@uniube.br

Você,

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *Gestão educacional e práticas pedagógicas: representações sociais de gestores das escolas do município de Uberaba –MG* de responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

A proposta dessa pesquisa, que toma como objeto de estudo *as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores da Educação Básica*, integra um estudo maior “*Aprendizagem na adolescência e práticas pedagógicas: as representações sociais de professores da Educação Básica*”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Uniube. O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas de professores

Os resultados dessa identificação, após a conclusão do projeto, poderão contribuir no sentido de oferecer reflexões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica, e conseqüentemente, na formação dos alunos.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do sujeito da pesquisa

Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO



Uberaba-MG, 04 de setembro de 2015.

Prezado Sr.
Diretor da Escola

Eu, Silvia Regina Sidney, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba e orientanda da Prof.^a Dr.^a. Vania Maria de Oliveira Vieira, proponho desenvolver a Pesquisa Gestão educacional e práticas pedagógicas: representações sociais de gestores das escolas do município de Uberaba –MG

A pesquisa, caracterizada por uma abordagem quantiqualitativa com caráter descritivo, tem como objetivo identificar as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas de professores.

Serão convidados para participar da pesquisa, aproximadamente, 60 gestores – entre diretores e vice-diretores de 20 escolas municipais e estaduais da Educação Básica de Uberaba/MG. Para a escolha dessas escolas, observou-se a localização geográfica, de modo que diferentes bairros sejam contemplados.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confiabilidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados da investigação poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos;
- as informações pessoais que possam identificar o sujeito serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para escola entendemos que empreender uma pesquisa que desvenda as representações sociais, construídas pelos gestores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas escolas pode traduzir-se em contribuições no sentido de oferecer reflexões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica, e consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, solicitamos a autorização para efetivação do estudo nas escolas, por meio da aplicação de um questionário.

Silvia Regina Sidney Prof.^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Mestranda Orientadora

Parecer: _____

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Na sua opinião, as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas na sua escola têm contribuído para o trabalho junto aos professores, no relacionado às referidas práticas? De que modo?				
SUJEITO	RESPOSTAS	CATEGORIAS		
		SIM	NÃO	NEM SEMPRE
G 01	<p>As práticas pedagógicas tem avançado muito nos últimos anos, principalmente com o incentivo dos programas federais que disponibilizaram recursos para a execução dos projetos pedagógicos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais educação (tempo Integral); • Jornal escolar, meio ambiente, orientação de estudos e leitura, brinquedoteca, esporte. • O Mais cultura nas Escolas; • Atletas na escolas; • Grupos de liderança: empreendedorismo, meio ambiente e grêmio. <p>As práticas pedagógicas também são enriquecidas com a utilização dos laboratórios de informática, de ciências do positivo e na troca de experiências na formação continuada em serviço.</p>	5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários		
G 02	<p>O trabalho juntamente com os professores e coordenadores pedagógicos, acontecem nesta unidade de ensino semanalmente nos encontros dos módulos onde o professor tem um momento específico para dúvidas e sugestões. E mensalmente o grupo de professores tem a formação continuada em serviço onde diferentes temas são trabalhados de acordo com as sugestões levantadas pelos próprios professores. E diariamente quando acontecem os problemas emergenciais, estamos sempre a colaborar</p>	1. Oportunizando formação continuada		
G 03	<p>Sim, pois vejo sempre professores preocupados com o planejamento das aulas. Muitos visam estratégias diferenciadas. As avaliações são feitas em conjunto/interdisciplinar. Há sempre aqueles que preocupam demais com o aluno, outros não.</p>	4 Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas		
G 04	<p>Sim, vejo professores preocupados e planejando em grupo seu conteúdo sempre procurando o melhor para o aluno.</p>	4 Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas		
G 05	<p>Sim</p>	9. Não se posicionou		

G 06	Sim, pois as práticas pedagógicas se referem exatamente as atribuições do professor.	4 Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas		
G 07	Sim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores contribuem para o trabalho diária realizado por eles em salade aula. Através dos planejamentos elaborados, da forma com que o conteúdo é exposto ao aluno, das avaliações e observações realizadas e também através das cobranças que o professor faz aos alunos, exigindo que sejam responsáveis com a escola.	4 Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas		
G 08	Sim, todo professor necessita de condições adequadas de trabalho para desenvolver suas práticas pedagógicas. Todo recurso a mais deve ser utilizado quando o objetivo é a aprendizagem do aluno. Não se pode pensar em trabalhar sem o uso das tecnologias, do lúdico da exploração do corpo e para se trabalhar dessa maneira é necessário recursos diversos.	5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários		
G 09	Sim, percebemos que os resultados da nossa escola sugerem que as práticas pedagógicas utilizadas possuem embasamento teórico, sustentado pelo desenvolvimento de competências profissionais individuais. Conclui-se que os professores, buscam atualizar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo na ampliação de suas capacidades à sua prática, o que ocorre principalmente por meio da formação continuada.	1. Oportunizando formação continuada		
G 10	A partir da elaboração do projeto político pedagógico torna-se indispensável que todos trabalhem seguindo a filosofia da escola. Para que tal aconteça há que se ter um planejamento contínuo e uma avaliação constante para detectar falhas e criar novas situações que favoreçam o sucesso do ensino aprendizagem. A maneira como isso acontece depende muito da liderança do gestor em garantir espaços de discussão e prover recursos que serão utilizados.	6. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola		
G 11	Estando exercendo atividade em escola pública, zona rural o contexto docente muitas vezes é teoricamente razoável. Os docentes nem sempre estão com perspectivas de crescimento profissional. Cabe ao gestor/equipe pedagógica incentivá-los, orientá-los é propor formação continuada onde se faça o despertar desse profissional para a busca do seu conhecimento. E nessa busca de relação teoria /prática/ investigação/ formação é que percebe -se que o acontecer das práticas é algo inerente do docente responsável, que torna ansioso de saberes!!! Formação em serviço em muito contribui para o enfrentamento dos desafios da realidade escolar "ao vivo".	1 Oportunizando formação continuada		
G 12	Consgo perceber os objetivos sendo alcançado por meio das práticas pedagógicas quando recebemos o índice (classificação) das turmas da escola em relação às outras.	7. Observando os resultados		

	Isso mostra que a prática está atrelada ao compromisso a utilização dos referenciais corretos e no planejamento.	apresentados		
G 13	Sim, para um trabalho de sucesso e realizações.	7. Observando os resultados apresentados		
G 14	Sim, através do conhecimento da dimensão teórica e prática dos métodos adotados, saber qual técnica é mais eficaz, ter domínio da técnica e do conteúdo. Isso tudo é despertado no profissional através de aulas expositivas nas formações continuadas onde experimentam as formas de aprendizagem como experiências em sala, transformando -se em alunos para percepção do quão é importante as novas práticas pedagógicas no momento em que vivemos.	1. Oportunizando formação continuada		
G 15	É comum nos depararmos com colegas que se queixam da dificuldade de que apresentam em dominar as modernas práticas pedagógicas, por isso para que esses profissionais transfiram o discurso pedagógico da teoria para a prática, várias atitudes são tomadas e observadas como: plano de trabalho; observação e compreensão, pois é fundamental que o professor esteja atento. Faz- se necessário despertar a consciência da importância do trabalho. Por isso a necessidade de capacitação regular na busca de aperfeiçoamento com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade para os seus alunos.	1. Oportunizando formação continuada		
G 16	Esse trabalho vem sendo construído, preferencialmente nas reuniões de módulo 2, porém, é sabido que fatores outros dificultam o pleno êxito dos trabalhos. Pensamos em ofertar rodas de conversa com especialistas em educação em nossas reuniões de módulo 2.	3 Por meio de reuniões de módulo 2		
G 17	Sim, quando existe um bom relacionamento entre os profissionais e os membros da comunidade escolar, facilita o processo, e a troca de experiências entre professores, setores, supervisores, facilitam o ensino- aprendizagem.	2 Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos		
G 18	Sim, pois sendo o professor aberto às novas experiências, ele é capaz de trocar ideias com os pares (colegas) com a supervisão, direção e principalmente com o aluno. É capaz de ouvir sugestões para sua prática, ouvir críticas que vão fazê-lo melhor, aprimorar sua prática pedagógica.	2. Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos		

G 19	Sim, toda equipe participa visando o aprimoramento do aluno. Periodicamente são reunidos, por alguns grupos afins, para avaliação das práticas usuais, levantando resultados positivos e negativos visando a correção e evolução do ensino aprendizagem.	1. Oportunizando formação continuada		
G 20	Sim, através de um trabalho integrado SEMED, escola (equipe gestora) e professor. Na unidade escolar há encontros semanais com a pedagoga onde ocorre a interlocução com a professora. Ressaltamos que existem as matrizes curriculares e os direitos de aprendizagem na rede municipal que norteiam o trabalho de todos. Além disso, acontecem cursos de formação sistêmica realizados pela casa do Educador, bem como 7h30min de formação continuada em serviço mensalmente onde o foco, é eminentemente pedagógico. Nesses momentos são elaborados, executados e avaliados os projetos do Projetos Políticos da Escola.	1. Oportunizando formação continuada 6. A partir do Projeto Politico Pedagógico		
G 21	A escola apresenta uma ótima estrutura física, o que proporciona boas condições para a realização do trabalho. A equipe dirigente também proporciona todas as condições possíveis para que os professores possam realizar um bom trabalho pedagógico.	5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários		
G 22	A escola proporciona a equipe de docentes todo material necessário para que os mesmos coloquem em prática todo seu conhecimento e criatividade, sempre visando a aprendizagem dos alunos de forma prazerosa.	5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários		
G 23	Com certeza! Buscamos o diálogo e a compreensão das diretrizes sejam de caráter pedagógico. No diálogo se constroem práticas que devem ser guiadas por teorias que sustentam uma educação de qualidade.	2. Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos		
G 24	Sim, as práticas tem se constituído por meio das reflexões sobre os estudos desencadeados na formação continuada em serviço e o compartilhamento de vivências em sala de aula: professor - professor.	1. Oportunizando formação continuada		
G 25	Sim, sempre com o apoio do pedagógico e da equipe diretor, com formações continuadas com resoluções e esclarecimentos de dúvidas em tempo real, com formação de parceria sem áreas diferenciadas etc... Tudo isso contribuem de forma significativa para a evolução e melhoria da prática pedagógica e do trabalho do educador.	1. Oportunizando formação continuada		

G 26	As práticas pedagógicas são constantemente socializadas com os professores para facilitar a prática docente, porém o acúmulo de serviço burocráticos, as vezes, oneram o pedagogo não permitindo um melhor desempenho. A criação e utilização de instrumentos pedagógicos a fim de organização escolar, como por exemplo o REAPE é um facilitador da prática docente haja vista que são documentos norteadores para todos os docentes da unidade. O coordenador pedagógico, em seus módulos semanais, acompanha, analisa e avalia os registros dos docentes e na troca de ideias e práticas se estabelecem efetivas aprendizagem em prol de uma educação de qualidade para nossos alunos.	3. Por meio de reuniões de módulo 2		
G 27	Acompanhamento junto a coordenadora pedagógica a prática dos professores e desempenho dos alunos.	3. Por meio de reuniões de módulo 2		
G 28	É preciso que o educador mergulhe em novos meios para ensinar e a aceitação pelos alunos dessas novas práticas possibilita que o trabalho seja continuamente renovado. O educador deve participar do desenvolvimento do educando e não somente repassar conhecimento. As práticas pedagógicas estão associadas às experiências compartilhadas de outros profissionais da educação e na descoberta da própria forma de lecionar. Apesar de gostar de ensinar, o gosto de aprender deve ser primordial para o domínio do conteúdo.	2 Oportunizando troca de conhecimentos entre os professores		
G 29	As condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas contribuem para o trabalho junto aos professores, pois eles tem autonomia para criar ações inovadoras que motivam o aluno a serem protagonistas do próprio aprendizado. Afinal o professor é um facilitador, que mostra o caminho e não percorre para o aluno.	2. Oportunizando troca de conhecimentos entre os professores		
G 30	De certa forma. Pode melhorar desde que haja compromisso, dedicação e cooperação dos professores.			8. Nem sempre contribui
G 31	Não respondeu			
G 32	Lógico que sim. São estudos, mudanças de prática em busca de alcance das metas.	1. Oportunizando formação continuada		
G 33	Sim. A escola executa as práticas através de projetos sempre que possível. Os alunos são muito participativos e a comunidade também. Boa parte do que é trabalhado tem o reconhecimento por parte dos alunos e da família. Existe um ótimo trabalho em equipe e o plano é bem executado e existe o estímulo do lúdico, de oficinas buscando a aprendizagem e o interesse.	1. Oportunizando formação continuada		

G 34	Sim, nossa escola prioriza uma prática formadora para o desenvolvimento, realizamos troca de experiências nas reuniões de módulo II. As especialistas acompanham e sempre que necessário intervém, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. Unir teoria com prática buscando novos horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitam a aprendizagem dos educandos.	3. Por meio de reuniões de módulo 2		
G 35	Observando a realidade escolar identifiquei que a forma de gestão da aprendizagem pelos professores sujeita-se a uma série de variáveis: nível de conhecimento profissional; reconhecimento e valorização dos saberes dos alunos, relação professor x aluno; planejamento prévio da prática adotada; concepção de aprendizagem e gestão da sala de aula. Na maioria das situações de aprendizagem (90%) os resultados são satisfatórios pois o Projeto Pedagógico é um norteador das práticas e as reuniões de formação em serviço são utilizadas para intervenções necessárias.	6. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola		
G 36	Considerando nosso aluno sujeito de sua prática educativa, buscamos um movimento pedagógico que promova interação, confiança, compromisso, diálogo, escuta partilhada, reflexão, ação e transformação. Assim adotamos em nosso projeto político pedagógico a pedagogia de projeto, como um caminho para que a ação transformadora envolva todo nosso coletivo.	6. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola		
G 37	Sim. As práticas pedagógicas na escola que atuo tem contribuído para o desenvolvimento do grupo como um todo, considerando que procuram manterem-se atualizados em busca de novas metodologias de ensino e assim buscam desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. Isso acontece na escola principalmente por meio do trabalho de formação continuada que é objeto de esforço e reflexão permanente.	1. Oportunizando formação continuada		
G 38	Sim, a escola procura sempre dar apoio para o trabalho dos professores no que tange à orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, mostrando novos caminhos didáticos, novas formas de passar o conteúdo, readequando à realidade e orientando quanto às intervenções necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo. Conhecimento atrelado à prática com acompanhamento e orientação.	2. Oportunizando troca de conhecimentos entre os professores		
G 39	Sim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas facilitam e aprimora a relação ensino -aprendizagem.	7. Observando os resultados apresentados		
G 40	As escolas públicas têm um grande "rodízio" de profissionais, desta maneira o trabalho pedagógico nunca é uma unidade e há fragmentos. Porém, vejo que aqui na escola há um grande esforço para construir um espaço cidadão e formativo.			8. Nem sempre contribui
G 41	Práticas pedagógicas planejando e diferenciando sempre ajudam no processo político e		9. Não se	

	de aprendizagem. Os professores precisam buscar experiências para que consigam planejar atividades ligado ao aluno que lhe permite um melhor desenvolvimento		posicionou	
--	--	--	------------	--

1. Oportunizando formação continuada	Nº	%
O trabalho juntamente com os professores e coordenadores pedagógicos, acontecem nesta unidade de ensino semanalmente nos encontros dos módulos onde o professor tem um momento específico para dúvidas e sugestões. E mensalmente o grupo de professores tem a formação continuada em serviço onde diferentes temas são trabalhados de acordo com as sugestões levantadas pelos próprios professores. E diariamente quando acontecem os problemas emergenciais, estamos sempre a colaborar (G2)	12	29,2
Sim, percebemos que os resultados da nossa escola sugerem que as práticas pedagógicas utilizadas possuem embasamento teórico, sustentado pelo desenvolvimento de competências profissionais individuais. Conclui-se que os professores, buscam atualizar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo na ampliação de suas capacidades à sua prática, o que ocorre principalmente por meio da formação continuada (G09).		
Estando exercendo atividade em escola pública, zona rural o contexto docente muitas vezes é teoricamente razoável. Os docentes nem sempre estão com perspectivas de crescimento profissional. Cabe ao gestor/equipe pedagógica incentivá-los, orientá-los é propor formação continuada onde se faça o despertar desse profissional para a busca do seu conhecimento. E nessa busca de relação teoria /prática/ investigação/ formação é que percebe -se que o acontecer das práticas é algo inerente do docente responsável, que torna ansioso de saberes!!! Formação em serviço em muito contribui para o enfrentamento dos desafios da realidade escolar "ao vivo" (G11).		
Sim, através do conhecimento da dimensão teórica e prática dos métodos adotados, saber qual técnica é mais eficaz, ter domínio da técnica e do conteúdo. Isso tudo é despertado no profissional através de aulas expositivas nas formações continuadas onde experimentam as formas de aprendizagem como experiências em sala, transformando -se em alunos para percepção do quão é importante as novas práticas pedagógicas no momento em que vivemos (G14).		
É comum nos depararmos com colegas que se queixam da dificuldade de que apresentam em dominar as modernas práticas pedagógicas, por isso para que esses profissionais transfiram o discurso pedagógico da teoria para a prática, várias atitudes são tomadas e observadas como: plano de trabalho; observação e compreensão, pois é fundamental que o professor esteja atento. Faz- se necessário despertar a consciência da importância do trabalho. Por isso a necessidade de capacitação regular na busca de aperfeiçoamento com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade para os seus alunos (G15).		

<p>Sim, toda equipe participa visando o aprimoramento do aluno. Periodicamente são reunidos, por alguns grupos afins, para avaliação das práticas usuais, levantando resultados positivos e negativos visando a correção e evolução do ensino aprendizagem (G19).</p>		
<p>Sim, através de um trabalho integrado SEMED, escola (equipe gestora) e professor. Na unidade escolar há encontros semanais com a pedagoga onde ocorre a interlocução com a professora. Ressaltamos que existem as matrizes curriculares e os direitos de aprendizagem na rede municipal que norteiam o trabalho de todos. Além disso, acontecem cursos de formação sistêmica realizados pela casa do Educador, bem como 7h30min de formação continuada em serviço mensalmente onde o foco, é eminentemente pedagógico. Nesses momentos são elaborados, executados e avaliados os projetos do Projetos Políticos da Escola (G20).</p>		
<p>Sim, as práticas tem se constituído por meio das reflexões sobre os estudos desencadeados na formação continuada em serviço e o compartilhamento de vivências em sala de aula: professor - professor (G24).</p>		
<p>Sim, sempre com o apoio do pedagógico e da equipe diretor, com formações continuadas com resoluções e esclarecimentos de dúvidas em tempo real, com formação de parceria sem áreas diferenciadas etc... Tudo isso contribuem de forma significativa para a evolução e melhoria da prática pedagógica e do trabalho do educador (G25).</p>		
<p>Lógico que sim. São estudos, mudanças de prática em busca de alcance das metas (G32)</p>		
<p>Sim. A escola executa as práticas através de projetos sempre que possível. Os alunos são muito participativos e a comunidade também. Boa parte do que é trabalhado tem o reconhecimento por parte dos alunos e da família. Existe um ótimo trabalho em equipe e o plano é bem executado e existe o estímulo do lúdico, de oficinas buscando a aprendizagem e o interesse (G33).</p>		
<p>Sim. As práticas pedagógicas na escola que atuo têm contribuído para o desenvolvimento do grupo como um todo, considerando que procuram manterem -se atualizados em busca de novas metodologias de ensino e assim buscam desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. Isso acontece na escola principalmente por meio do trabalho de formação continuada que é objeto de esforço e reflexão permanente (G37).</p>		

2. Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos	Nº	%
Sim, quando existe um bom relacionamento entre os profissionais e os membros da comunidade escolar, facilita o processo, e a troca de experiências entre professores, setores, supervisores, facilitam o ensino- aprendizagem (G17),	06	14,6
Sim, pois sendo o professor aberto às novas experiências, ele é capaz de trocar ideias com os pares (colegas) com a supervisão, direção e principalmente com o aluno. É capaz de ouvir sugestões para sua prática, ouvir críticas que vão fazê-lo melhor, aprimorar sua prática pedagógica (G18).		
Com certeza! Buscamos o diálogo e a compreensão das diretrizes sejam de caráter pedagógico. No diálogo se constroem práticas que devem ser guiadas por teorias que sustentam uma educação de qualidade (G23).		
É preciso que o educador mergulhe em novos meios para ensinar e a aceitação pelos alunos dessas novas práticas possibilita que o trabalho seja continuamente renovado. O educador deve participar do desenvolvimento do educando e não somente repassar conhecimento. As práticas pedagógicas estão associadas às experiências compartilhadas de outros profissionais da educação e na descoberta da própria forma de lecionar. Apesar de gostar de ensinar, o gosto de aprender deve ser primordial para o domínio do conteúdo (G28).		
As condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas contribuem para o trabalho junto aos professores, pois eles tem autonomia para criar ações inovadoras que motivam o aluno a serem protagonistas do próprio aprendizado. Afinal o professor é um facilitador, que mostra o caminho e não percorre para o aluno (G29).		
Sim, a escola procura sempre dar apoio para o trabalho dos professores no que tange à orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, mostrando novos caminhos didáticos, novas formas de passar o conteúdo, readequando à realidade e orientando quanto à intervenções necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo. Conhecimento atrelado à prática com acompanhamento e orientação (G38).		
3. Por meio de reuniões de módulo 2	Nº	%
Esse trabalho vem sendo construído, preferencialmente nas reuniões de módulo 2, porém, é sabido que fatores outros dificultam o pleno êxito dos trabalhos. Pensamos em ofertar rodas de conversa com especialistas em educação em nossas reuniões de módulo 2 (G16).	5	12,1
As práticas pedagógicas são constantemente socializadas com os professores para facilitar a prática docente, porém o acúmulo de serviço burocráticos, as vezes, oneram o pedagogo não permitindo um melhor desempenho. A criação e utilização de instrumentos pedagógicos a fim de organização escolar, como por exemplo, o REAPE é um facilitador da prática docente haja vista que são documentos norteadores para todos os docentes da unidade. O coordenador pedagógico, em seus módulos semanais, acompanha, analisa e avalia os registros dos docentes e na troca de ideias e práticas se estabelecem efetivas aprendizagens em prol de uma educação de qualidade para nossos alunos (G26).		
Acompanhamento junto a coordenadora pedagógica a prática dos professores e desempenho dos alunos (G27).		
Sim, nossa escola prioriza uma prática formadora para o desenvolvimento, realizamos troca de experiências nas reuniões de		

<p>módulo II. As especialistas acompanham e sempre que necessário intervém, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. Unir teoria com prática buscando novos horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitam a aprendizagem dos educandos (G34).</p>		
<p>Sim, através de um trabalho integrado SEMED, escola (equipe gestora) e professor. Na unidade escolar há encontros semanais com a pedagoga onde ocorre a interlocução com a professora. Ressaltamos que existem as matrizes curriculares e os direitos de aprendizagem na rede municipal que norteiam o trabalho de todos. Além disso, acontecem cursos de formação sistêmica realizados pela casa do Educador, bem como 7h30min de formação continuada em serviço mensalmente onde o foco, é eminentemente pedagógico. Nesses momentos são elaborados, executados e avaliados os projetos do Projetos Políticos da Escola (G20).</p>		

4. Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas	Nº	%
<p>Sim, pois vejo sempre professores preocupados com o planejamento das aulas. Muitos visam estratégias diferenciadas. As avaliações são feitas em conjunto/interdisciplinar. Há sempre aqueles que preocupam demais com o aluno, outros não (G03).</p>	4	9,7
<p>Sim, vejo professores preocupados e planejando em grupo seu conteúdo sempre procurando o melhor para o aluno (G04).</p>		
<p>Sim, pois as práticas pedagógicas se referem exatamente as atribuições do professor (G06)</p>		
<p>Sim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores contribuem parao trabalho diária realizado por eles em salade aula. Através dos planejamentos elaborados, da forma com que o conteúdo é exposto ao aluno, das avaliações eobservações realizadas e também através das cobranças que o professor faz aos alunos, exigindo que sejam responsáveis com a escola (G07).</p>		

5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários	Nº	%
<p>As práticas pedagógicas tem avançado muito nos últimos anos, principalmente com o incentivo dos programas federais que disponibilizaram recursos para a execução dos projetos pedagógicos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais educação (tempo Integral); • Jornal escolar, meio ambiente, orientação de estudos e leitura, brinquedoteca, esporte. • O Mais cultura nas Escolas; • Atletas na escolas; • Grupos de liderança: empreendedorismo, meio ambiente e grêmio. <p>As práticas pedagógicas também são enriquecidas com a utilização dos laboratórios de informática, de ciências do positivo e na troca de experiências na formação continuada em serviço (G01).</p>	4	9,7
<p>Sim, todo professor necessita de condições adequadas de trabalho para desenvolver suas práticas pedagógicas. Todo recurso a mais deve ser utilizado quando o objetivo é a aprendizagem do aluno. Não se pode pensar em trabalhar sem o uso das tecnologias, do lúdico da exploração do corpo e para se trabalhar dessa maneira é necessário recursos diversos (G08).</p>		
<p>A escola apresenta uma ótima estrutura física, o que proporciona boas condições para a realização do trabalho. A equipe dirigente também proporciona todas as condições possíveis para que os professores possam realizar um bom trabalho pedagógico (G21).</p>		
<p>A escola proporciona a equipe de docentes todo material necessário para que os mesmos coloquem em prática todo seu conhecimento e criatividade, sempre visando a aprendizagem dos alunos de forma prazerosa (G22).</p>		

6. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola	Nº	%
A partir da elaboração do projeto político pedagógico torna-se indispensável que todos trabalhem seguindo a filosofia da escola. Para que tal aconteça há que se ter um planejamento contínuo e uma avaliação constante para detectar falhas e criar novas situações que favoreçam o sucesso do ensino aprendizagem. A maneira como isso acontece depende muito da liderança do gestor em garantir espaços de discussão e prover recursos que serão utilizados (G10).	3	7,3
Sim, através de um trabalho integrado SEMED, escola (equipe gestora) e professor. Na unidade escolar há encontros semanais com a pedagoga onde ocorre a interlocução com a professora. Ressaltamos que existem as matrizes curriculares e os direitos de aprendizagem na rede municipal que norteiam o trabalho de todos. Além disso, acontecem cursos de formação sistêmica realizados pela casa do Educador, bem como 7h30min de formação continuada em serviço mensalmente onde o foco, é eminentemente pedagógico. Nesses momentos são elaborados, executados e avaliados os projetos do Projetos Políticos da Escola (G20).		
Observando a realidade escolar identifico que a forma de gestão da aprendizagem pelos professores sujeita-se a uma série de variáveis: nível de conhecimento profissional; reconhecimento e valorização dos saberes dos alunos, relação professor x aluno; planejamento prévio da prática adotada; concepção de aprendizagem e gestão da sala de aula. Na maioria das situações de aprendizagem (90%) os resultados são satisfatórios pois o Projeto Pedagógico é um norteador das práticas e as reuniões de formação em serviço são utilizados para intervenções necessárias (G35).		
Considerando nosso aluno sujeito de sua prática educativa, buscamos um movimento pedagógico que promova interação, confiança, compromisso, diálogo, escuta partilhada, reflexão, ação e transformação. Assim adotamos em nosso projeto político pedagógico a pedagogia de projeto, como um caminho para que a ação transformadora envolva todo nosso coletivo (G36).		

7. Observando os resultados apresentados	Nº	%
Consigo perceber os objetivos sendo alcançado por meio das práticas pedagógicas quando recebemos o índice (classificação) das turmas da escola em relação às outras. Isso mostra que a prática está atrelada ao compromisso a utilização dos referenciais corretos e no planejamento (G12).	3	7,3
Sim, para um trabalho de sucesso e realizações (G13).		
Sim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas facilitam e aprimora a relação ensino -aprendizagem (G39).		

8. Nem sempre contribui		Nº	%
De certa forma. Pode melhorar desde que haja compromisso, dedicação e cooperação dos professores (G30).		2	4,8
As escolas públicas têm um grande "rodízio" de profissionais, desta maneira o trabalho pedagógico nunca é uma unidade e há fragmentos. Porém, vejo que aqui na escola há um grande esforço para construir um espaço cidadão e formativo (G40).			
Categorias	Nº	%	
1. Oportunizando formação continuada	12	29,2	
2. Oportunizando um bom relacionamento e troca de conhecimentos	6	14,6	
3. Por meio de reuniões de módulo 2	5	12,1	
4. Observando a preocupação do professor com as práticas pedagógicas	4	9,7	
5. Oportunizando condições físicas e materiais necessários	4	9,7	
6. Previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola	3	7,3	
7. Observando os resultados apresentados	3	7,3	
8. Nem sempre contribui	2	4,8	
9. Não se posicionaram	2	4,8	