



Representações sociais: gestão educacional e práticas pedagógicas no olhar dos gestores das escolas do município de Uberaba-MG

Social representations: educational management and pedagogical practices in the perspective of school managers in the municipality of Uberaba-MG

Representaciones sociales: gestión educativa y prácticas pedagógicas en la perspectiva de los directores escolares del municipio de Uberaba-MG

Silvia Regina Sidney¹



<https://orcid.org/0000-0002-6600-6910>

Vania Maria Oliveira Vieira²



<https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

Resumo: O interesse em pesquisar a “gestão educacional e práticas pedagógicas”, parte do princípio de que o papel do gestor representa uma importante atividade educacional. Assim, 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? De natureza quanti-qualitativa, com o subsídio da teoria das Representações Sociais de Moscovici, esta pesquisa objetivou compreender as RS de gestores de escolas públicas de Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos seus professores. Participaram 41 gestores de 20 escolas municipais e estaduais. Os dados foram coletados por um questionário e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOG. Os resultados mostram que as RS, dos 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. Prática Pedagógica. Representação Social. Educação Básica.

Summary: The interest in researching “educational management and pedagogical practices”, assumes that the role of the manager represents an important educational activity. Thus, the problem is: how do managers think, characterize and enable the conditions for carrying out pedagogical practices in the schools in which they work? With a quanti-qualitative nature, with the subsidy of the Social Representations theory of Moscovici, this research

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Gestora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Uberaba - E-mail: silviasidney@uberabadigital.com

² Doutora em Educação – Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Docente da Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) - E-mail: vaniacamila@uol.com.br

aimed to understand the SR of Basic Education public school managers, about the pedagogical practices carried out by their teachers. 41 managers from 20 municipal and state schools participated. Data were collected through a questionnaire and the free word association technique, treated by the EVOG software. The results show that the SR of the participants about the pedagogical practices developed by their teachers are familiarized with elements that relate to a practice understood as an action that transforms and modifies the school context, but which necessarily needs to be innovative.

Keywords: School manager. Pedagogical practices. Social Representations.

Resumen: El interés por investigar “la gestión educativa y las prácticas pedagógicas”, asume que el rol del gestor representa una importante actividad educativa. Así, el problema es: ¿cómo piensan, caracterizan y habilitan los directivos las condiciones para la realización de prácticas pedagógicas en las escuelas en las que trabajan? Con carácter cuanti-cualitativo, con el subsidio de la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, esta investigación tuvo como objetivo comprender la RS de los gestores de escuelas públicas de Educación Básica, sobre las prácticas pedagógicas que realizan sus docentes. Participaron 41 gerentes de 20 escuelas municipales y estatales. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y la técnica de asociación libre de palabras, tratados por el software EVOG. Los resultados muestran que las RS de los participantes sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus docentes están familiarizadas con elementos que se relacionan con una práctica entendida como una acción que transforma y modifica el contexto escolar, pero que necesariamente necesita ser innovadora.

Palabras clave: Director de escuela. Prácticas pedagógicas. Representaciones sociales.

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, 2009). 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 - 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.

A partir desses princípios surgem algumas inquietações configurando como 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 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?

Para discutir essas questões elegemos, nesse estudo, o objeto de pesquisa *as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores da Educação Básica*. E para o seu desenvolvimento tomamos como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais de gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas de professores. Portanto, elegemos como campo de estudo a “gestão educacional e as práticas pedagógicas”, tendo em vista que o papel do gestor representa uma importante atividade educacional, e a forma como ele pensa caracteriza e possibilita as condições para a realização destas práticas, configura um problema de pesquisa que deve ser investigado.

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.

O texto desse artigo, considerando o objetivo e desenvolvimento da pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em três subtítulos: 1) Caminhos Metodológicos: procedimentos metodológicos, Teoria das Representações Sociais e abordagem estrutural. 2) Gestão escolar e as práticas pedagógicas de professores. 3) Diálogo com os dados coletados: o que mostram as representações sociais dos gestores.

Caminhos Metodológicos

Procedimentos metodológicos

Este estudo, de natureza quanti-qualitativa, descritiva, toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Para Gray (2012, p. 166), a pesquisa quanti-qualitativa, 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.

Participaram desta pesquisa 41 gestores³ – 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 (1999) – 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.

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, conforme Reis *et al.* (2013, p. 34) “é um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliaram o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das prestações sociais investigadas”.

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 (200, 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, 2003).

Com relação a forma como a psicologia social compreende as representações sociais, Arruda

³ Este projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com CAAE: 51730715.4.0000.5145

(2002, p. 128) esclarece que ela é abordada “no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo [...] e, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc.”

Para Jodelet (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.

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”.

A objetivação, de acordo com Moscovici (2003, p. 71) “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Para esse autor “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. (MOSCOVICI, 2003, p.71-72).

Referindo-se a objetivação Jodelet (2001) mostra que a sua principal função é a de fazer as coisas corresponderem às palavras.

Ancoragem é um processo de divulgação e popularização do novo. Como mostra 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”.

Portanto, conforme Moscovici (2003, p. 61) a ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Abordagem estrutural de Abric

Com relação a abordagem estrutural esta 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.

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 Abric⁴ (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 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.

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

⁴ 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.

compreendido através do diálogo contínuo com os aspectos periféricos do cotidiano.

É isso que realizamos nesta pesquisa, a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e abordagem estrutural de Abric, buscamos nos processos de ancoragem e objetivação, a identificação da estrutura das representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG, sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos seus professores. Este processo nos permitiu identificar o núcleo central e sistema periférico destas representações.

Gestão escolar e as práticas pedagógicas de professores

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.

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.

Neste estudo, estamos considerando como práticas pedagógicas o planejamento escolar, as estratégias de aula, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno.

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. Só assim será possível compreender o seu papel na construção e na consolidação da proposta coletiva de educação desenvolvida pela escola.

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).

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.

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 [...] (ABREU, 1990, p. 50).

As estratégias de ensino devem ser coerentes com propostas e objetivos claros, realizáveis, de modo que se possam estabelecer diálogos entre o professor e o aluno. Isto é, devem guardar relações estreitas com o processo ensino-aprendizagem. 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 a 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.

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. [...] 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, “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”. Para essa autora 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” (SOUSA, 1994, p. 89).

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”.

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?

A relação professor-aluno

Ao considerarmos, neste estudo, a relação professor-aluno como uma prática pedagógica, 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" (BRASIL, 1998, p. 93).

Para Vygotsky (1984), 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.

Segundo Wallon (1986. p.85). "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". Nesse sentido, 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.

Diálogo com os dados coletados: o que mostram as representações sociais dos gestores

Para facilitar a compreensão das análises organizamos o diálogo com os dados, a partir da seguinte estrutura: perfil dos gestores, papel dos gestores, práticas pedagógicas na visão dos gestores e Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC.

Vale ressaltar que, embora essa pesquisa toma como foco a abordagem estrutural de Abric (2000), mais conhecida como a Teoria do Núcleo Central, as análises foram realizadas considerando

também dados e informações advindos de outras questões presentes no instrumento de coleta de dados, e não só da TALP -Técnica de Associação Livre de Palavras, que gera o núcleo central e o sistema periférico. Tanto as questões abertas do questionário quanto as fechadas, os resultados analisados de forma quantitativa e qualitativa, contribuíram para a compreensão dos processos de ancoragem e objetivação, uma vez que mostram elementos que auxiliam na identificação das representações sociais.

Compreendemos que uma investigação que tem como objetivo identificar representações sociais de um grupo de participantes, e para isso, se apropria da teoria das representações sociais, como referencial teórico-metodológico, cujo processo investigativo se dá na busca de tornar familiar o não familiar, todas as informações que clareiam e explicitam o objeto de pesquisa devem ser observadas como elementos que podem tornar concreto o que era abstrato (Objetivação), classificar e nomear o que antes era desconhecido (ancoragem). Portanto, o diálogo com os dados da pesquisa foi estabelecido considerando todas as informações coletadas.

Ademais, este estudo compreende que a Teoria das Representações Sociais, cunhada por Moscovici na década 1960, integra atualmente várias abordagens que não são antagônicas, não se contradizem, mas que todas as informações obtidas colaboram para a compreensão dos processos de ancoragem e objetivação. Portanto, nesta pesquisa, o caminho para a identificação das representações sociais passou pelos processos de ancoragem e objetivação explicitados por Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (2003).

Perfil dos participantes

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.

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*.

Tabela I – 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, 2016.

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, como pode ser observado na tabela 01.

Práticas pedagógicas na visão do gestor

Quanto ao planejamento escolar, de acordo com os gestores, a maioria dos professores de suas escolas o realiza 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.

No que refere as estratégias de ensino, 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 “aula expositiva com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz” foi assinalada por 34 gestores, perfazendo 82,9%. Na sequência, temos a “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.

Referente a avaliação, na visão da maioria dos gestores, elas são realizadas pelos professores “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)”.

No que diz respeito a “relação professor-aluno”, para a maioria dos gestores, ela 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.

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. Dos, 41 gestores, 37, ou seja 90,2%, afirmaram que as condições têm contribuído para o trabalho junto aos professores. Os demais, 2, não se posicionaram e os outros 2 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.

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, 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, como mostra a figura 1:

Figura I – Quadrantes do EVOC

Fréquence Minimale = 3 Fréquence Intermediaire = 7 Rang Moyen = 2,0						
Fréquence > = 7	Rang < 2			Rang > = 2		
	Ação	8	1,625	Aprendizagem	7	2,143
Inovadoras	7	1,857				
3 < = Fréquence < 6	Compromisso	5		Alunos	4	2,250
	Formação	6		Criatividade	4	2,000
	Planejamento	6		Desatualizadas	5	2,000
				Eficientes	3	2,000
				Estratégias	3	2,333

Fonte: EVOC, 2016.

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 a 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.

Núcleo Central e sistema periférico das representações sociais

Reafirmando as palavras de Abric (2000), 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 no exemplo seguinte. “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)⁵”.

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” (G40), “apresentar novidades e não achar que aprendi assim, ensino assim” (G29).

A justificativa abaixo complementa a compreensão de como estão sendo construídas as representações sociais dos gestores: “A parceria com a UFTM através do PIBID incentiva os professores para uma nova prática (G10)”.

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.

Os demais quadrantes constituem o sistema periférico das representações. De acordo com Abric (2000), esse o sistema possui as funções de concretização, regulação e defesa.

No segundo quadrante acima e à direita do sistema periférico, encontra-se a palavra “aprendizagem”, citada por 7 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.

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

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 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”.

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”.

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 contraste, 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*.

Ora, 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?

Referente as 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. Nesse sentido, a pesquisa sugere a inclusão deste tema em propostas de processos formativos para os gestores escolares.

Referências

- ABREU, M. C. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: Ab, 2000. p. 27-46.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C.S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- 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**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de dez/2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 de dez/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 18 de dez/2022
- CURY, C. R. J. Formação em política e administração da educação no Brasil. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2., 2001, Braga/PT. **Palestra** [...]. Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 121 p.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (ed.) **Les**
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-18127.074, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

représentations sociales. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução Tarso Bonilha 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.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

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

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

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

MOSCOVIC, S. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REIS, A. O. A. *et al.* **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisas qualitativas.** Software EVOC. São Paulo: Editora Schoba, 2013.

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

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

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.

DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.270>. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

VERGÈS, P. **Ensembles de programmes permettant l'analyse des evocations:** manual version 2. Aix-en-Provence: LAMES, 1999.

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. **Diseño y desarrollo curricular.** 6. ed. Madrid: Narcea. 1995.

Recebido em: 11 de junho de 2021.

Versão corrigida recebida em: 27 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 9 de maio de 2022.

Publicado online em: 23 de dezembro de 2022.

