

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

SANDRA VAITEKA

AÇÕES DE GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Construindo pontes e aproximando caminhos

SÃO LEOPOLDO

2018

SANDRA VAITEKA

AÇÕES DE GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Construindo pontes e aproximando caminhos

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educacional pelo Programa de Pós-
graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora Profa. Dra. Ana Cristina
Ghisleni

São Leopoldo

2018

V132a Vaiteka, Sandra
Ações de gestão e práticas pedagógicas : construindo
pontes e aproximando caminhos / Sandra Vaiteka ; orientadora
Ana Cristina Ghisleni.-- São Leopoldo, RS : Unisinos,
2018.
118 p.: il.
Dissertação (mestrado) - Unisinos, São Leopoldo, RS,
2018
1. Gestão educacional. 2. Gestão escolar. 3. Pedagogia
inaciana. I.Ghisleni, Ana Cristina. II. Título.

CDD: Ed. 22 -- 371.2

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

SANDRA VAITEKA

AÇÕES DE GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Construindo pontes e aproximando caminhos

Esta pesquisa tem como tema a relação entre a gestão na escola e o trabalho dos professores. O objetivo principal foi analisar possíveis relações entre ações dos gestores na escola e o trabalho dos professores.

Aprovada em 31/10/2018

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Ana Cristina Ghisleni (Unisinos)

Professora Doutora Daianny Madalena Costa (Unisinos)

Professora Doutora Edite Maria Sudbrack (URI)

AGRADECIMENTOS

À professora Sônia Magalhães, representando todas as pessoas da Companhia de Jesus que, incansáveis, seguem trabalhando pela excelência na formação humana e acadêmica.

À professora Ana Cristina Ghisleni, orientadora deste trabalho, por sua dedicação, precisão nos encaminhamentos durante a pesquisa e amizade sincera.

Aos professores e diretores participantes do levantamento de dados desta pesquisa pela generosidade em compartilhar seu tempo e suas ideias.

À minha família, que se reinventa sempre, segue unida e feliz pelas conquistas individuais de cada um de nós.

Ninguém, depois de acender uma candeia, a põe em lugar escondido, nem debaixo do alqueire, mas no velador a fim de que os que entram vejam a luz.

Lucas 11, 33

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a relação entre a gestão na escola e o trabalho dos professores. O objetivo principal foi analisar possíveis relações entre ações dos gestores na escola e o trabalho dos professores. O foco, a partir da análise, foi encontrar possibilidades para aproximar as ações da gestão da escola à atividade dos professores. A fundamentação teórica procurou mostrar o caminho da construção do conceito de Gestão Educacional - partindo desde a Administração Escolar – até a especificidade da Gestão Escolar, baseando-se para isso em Teixeira (1956), Gandin e Lima (2016), Apple (1999), Lück (2015) e em Sander (2007). Análises da Ratio Studiorum e o Projeto Educativo Comum das Escolas da Rede Jesuíta de Educação também foram usados como referências documentais do trabalho na medida em que traduzem os preceitos da educação jesuíta. A metodologia utilizada foi de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada em uma escola da Rede Jesuíta de Educação e, para o levantamento de dados, foram realizadas entrevistas com cinco diretores; 46 professores, da mesma escola, responderam a questionários. Para a análise, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdos, que foi associada, no caso das entrevistas, a Mapas Conceituais e, no caso dos questionários, às afirmações avaliadas por Escala Likert. Concluímos que os professores querem ser ouvidos e considerados nas tomadas de decisão dos gestores e que esse é o ponto de maior convergência entre os grupos. O cotidiano e a gestão do tempo são desafios para o gestor, que deseja ter atividades mais estratégicas. Para os professores, o cotidiano e a organização do tempo são importantes, mas não cruciais como para os gestores. A proposta de intervenção construída a partir desta pesquisa é a de uma formação de gestores que seja sistemática e não episódica, na qual esses profissionais possam conhecer aspectos formais da gestão, a partir da valorização dos seus saberes profissionais, convertendo-os em conhecimento institucional.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Gestão Escolar. Educação Básica.

ABSTRACT

This research has the proposition to demonstrate the relationship between school management and teacher's activities. The main objective was to analyze potential connections amid managers' actions in the school and teachers' job. The focus, from this research standpoint, was to find possibilities to approach school management actions to teacher's activities. The theoretical foundation endeavor to present the path to the concept of Educational Management – based on School Administration – reaching particularities of School Management based on Teixeira (1956), Gandin and Lima (2016), Apple (1999), Luck (2015) and Sander (2007). Ratio Studiorum and PEC (Projeto Educativo Comum) analysis were also used as documental references to the extent they both represent a precept of Jesuit Education. The methodology used was a quantitative and qualitative research carried out in a school belonging to Jesuit Educational Organization and to the purpose of data collection five directors were interviewed and 46 teachers responded to specific questionnaires. To analyze referred interviews Content Analysis technique in association to Conceptual Maps was used and specifically to questionnaires the answers were based on Likert scale. We concluded teachers want to be heard and considered in Managers' decisions and this was the highest convergent point for both groups. The routine and time management are challenges for the managers who want to have more strategic activities. For the teachers, routine and time management are not as crucial as for the managers. The intervention proposal considered in this research indicates a systematic and non-episodic training for managers where these professionals can learn formal aspects from management, considering their own expertise, and then converting into institutional knowledge.

Keywords: Educational Management. School Management. Basic Education.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Produções do Banco de Teses da Capes por descritor único e anos.....	44
Tabela 1 – Produção do Banco de Teses da Capes selecionados.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Administração.....	24
Quadro 2 – Saberes dos professores.....	28
Quadro 3 – Valores obtidos por descritor e anos pesquisados.....	43
Quadro 4 – pesquisas sobre Gestão Educacional vinculadas às Práticas Pedagógicas.....	46
Quadro 5 – Formação e Experiência dos Entrevistados.....	59
Quadro 6 – porcentagens na Escala Likert para afirmações com maior incidência.....	71
Quadro 7 – justificativas dos professores para a categoria Escutar os professores é uma qualidade do gestor.....	72
Quadro 8 – justificativas dos professores para a categoria A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes.....	73
Quadro 9 – justificativas dos professores para a categoria A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos.....	74
Quadro 10 – justificativas dos professores para a categoria O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento.....	75
Quadro 11 – porcentagens na Escala Likert para afirmações a respeito do cotidiano e a ação do gestor.....	76
Quadro 12 – porcentagens na Escala Likert para afirmações a respeito da relação entre a ação dos professores e a Gestão Escolar.....	77
Quadro 13 – justificativas dos professores para a categoria Ação dos Professores e a Gestão Escolar.....	78
Quadro 14 – porcentagens na Escala Likert para afirmações que não foram escolhidas para justificação.....	80
Quadro 15 – exemplo de estrutura para um curso de formação de gestores.....	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões Analíticas e Critérios de Desempenho.....	25
Figura 2 – Mapa Conceitual - Entrevistado 1.....	61
Figura 3 – Mapa Conceitual - Entrevistado 2.....	62
Figura 4 – Mapa Conceitual - Entrevistado 3.....	63
Figura 5 – Mapa Conceitual - Entrevistado 4.....	64
Figura 6 – Mapa Conceitual - Entrevistado 5.....	68
Figura 7 – Nuvem de palavras para o conceito de Criatividade.....	82
Figura 8 – Nuvem de palavras para o conceito de Planejamento.....	82
Figura 9 – Nuvem de palavras para o conceito de Inovação.....	83
Figura 10 – Nuvem de palavras para o conceito de Pesquisa.....	83
Figura 11 – Mapa Conceitual - Proposta de Intervenção.....	95

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O QUE A BIBLIOGRAFIA NOS DIZ SOBRE ISSO.....	16
2.1.1 Administração Escolar, Gestão Educacional e Gestão Escolar	17
2.1.2 O paradigma da multidimensionalidade na educação	24
2.1.3 Saberes de docentes e gestores.....	27
2.1.4 Senso comum em educação e análise relacional	31
2.2. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O QUE OS DOCUMENTOS NOS DIZEM - RATIO STUDIORUM E PEC	34
2.3 O CAMPO DE ESTUDO DA GESTÃO EDUCACIONAL	41
3. METODOLOGIA	48
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	50
3.3 LEVANTAMENTO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA	53
3.3.1 Entrevistas semiestruturadas	53
3.3.2 Formulário acrescido de questões abertas – questionário	55
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	57
3.4.1 – Entrevistas	57
3.4.2 – Formulários e questões respondidos pelos professores.....	70
3.4.3 – Aproximações e distanciamentos entre o que pensam professores e gestores	83
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	89
4.1 A FORMAÇÃO DE GESTORES	89
4.2 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM REDE.	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
6 BIBLIOGRAFIA	101
7 APÊNDICES	105
7.1 APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	105
7.2 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA.....	106
7.3 APÊNDICE C – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108

7.4 APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES.....	109
7.5 APÊNDICE E – PORCENTAGENS DAS INDICAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES.....	114

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a gestão na escola e suas influências na ação dos professores. O meu interesse a respeito da gestão na escola consolidou-se a partir da minha experiência de vida e do contexto profissional, na ocasião de ingresso neste Mestrado Profissional. Estudei Química, trabalhei na indústria e depois fui professora. Quando tomei a decisão de seguir a carreira docente, optei por cursar a graduação em Pedagogia e a habilitação chamada então de Administração Escolar. Provavelmente, foi aí que a educação e a gestão, juntas, começaram a fazer sentido para mim e minhas escolhas reforçaram e corroboraram para a aproximação entre esses dois círculos. Como professora de Química, depois Orientadora Pedagógica, professora em cursos de Licenciatura e Coordenadora Pedagógica, tive a oportunidade de vivenciar a docência e seu acompanhamento. Concomitante ao encaminhamento da carreira, tive a oportunidade de cursar um Mestrado Acadêmico num programa interdisciplinar que relaciona as ciências e a educação.

O Mestrado Profissional em Gestão Educacional foi uma oportunidade para potencializar habilidades que eu poderia desenvolver no trabalho em educação que, não obstante hoje não se dar na relação direta com alunos, segue tendo a dimensão pedagógica como orientadora de todas as ações ali desenvolvidas. Como ponto forte do Mestrado Profissional está, na minha avaliação, a formação teórica para a gestão da escola e a possibilidade de relacionar o que se estuda e pesquisa na universidade com atuações bastante concretas. É aqui que acontece minha maior identificação.

Como escolha nessa trajetória, esta pesquisa desenvolveu-se a partir da inquietação que procura compreender como as ações dos gestores influenciam o trabalho do professor. Tendo sido eu mesma professora da educação básica, professora em cursos de Licenciatura e gestora – na orientação e coordenação do trabalho de professores – vivenciei os dois papéis. Que são dois papéis, mas não são *dois lados* e daí o título desta pesquisa que propõe a construção de pontes para unir aquilo que, me parece, é indissociável: a sala de aula e todos os processos que colaboram e apoiam sua existência.

Sustentando teoricamente a pesquisa, foram escolhidos autores que colaboram no entendimento da construção dos conceitos de Gestão Educacional e Gestão Escolar, partindo da Administração, passando pela Administração Escolar e

chegando à gestão específica da escola. Tal percurso, é importante destacar desde já, estabelece o sentido compreendido da Gestão Escolar dentro da perspectiva da Gestão Educacional. Indissociáveis, porém distintos, a clareza sobre as atribuições do educacional e o escolar reforçam a compreensão sobre o papel e as responsabilidades da escola em sua atuação na promoção do conhecimento e da formação humana. Anísio Teixeira (1956) suporta a necessidade dessa especificidade, desde a década de 1930. Heloísa Lück (2015) tipifica a gestão da escola, mas é Benno Sander (2007) que nos auxilia a pensar num paradigma possível e sustentável para a escola. Michael Apple (1999) dá um norte para que a análise dos dados levantados na pesquisa encaminhe respostas à inquietação inicial e que elas não sejam simples e diretas, mas tragam a oportunidade de refletir de maneira relacional a respeito dos fatores que interferem na escola.

O caminho aqui nunca foi solitário – a parceria, orientação, paciência e amizade da minha orientadora, profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni, foram fundamentais para manter o entusiasmo durante todo o percurso.

O problema que exploramos está focado nas relações entre as ações dos gestores e a prática dos professores em sala de aula. Em outras palavras, nossa pretensão foi identificar as relações entre ações dos gestores - e as demandas colocadas aos professores - e como elas implicam nas ações docentes. A amostra da pesquisa foi de gestores e professores da Educação Básica de um colégio confessional localizado na cidade de São Paulo. A escolha da amostra deveu-se à necessidade de fazer um recorte que evidenciasse as características das relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados, constituindo uma amostra fidedigna e possível de análise cuidadosa dentro do tempo disponível para a realização da pesquisa.

O acompanhamento do cotidiano escolar mostra que as ações e as decisões dos gestores nem sempre colaboram para a efetividade da ação do professor. Decisões de gestão descoladas das Práticas Pedagógicas, além de não auxiliarem os encaminhamentos das ações docentes, atrapalham o bom andamento das aulas e das atividades propostas pelos professores. Podemos considerar, em princípio, que essas decisões são da ordem da macro política, entendida aqui como a campo da Gestão Educacional, mas é necessário observar que há pequenas ações, rotineiras e cotidianas, da micropolítica e de relações de poder na escola - a denominada Gestão Escolar - que se relacionam à ação do professor e, assim, contribuem para o

distanciamento das aulas, como ocorrem de fato, daquilo que era inicialmente desejado e proposto pelo professor como planejamento e expectativa para sua efetiva atuação docente. Acreditamos que as ações de Gestão Escolar e a forma como são concebidas podem e devem contribuir para a efetividade da ação docente e a aprendizagem dos alunos, e não afastar planejamento de Práticas Pedagógicas. A aproximação entre o fazer dos gestores e o fazer docente é um fator que implica o sucesso da ação educativa.

A pergunta que intentamos responder aqui é: como aproximar as ações dos gestores e suas tomadas de decisão, das necessidades dos professores? Outras perguntas que nos orientam são:

- Quais concepções de Gestão Escolar suportam as ações na escola?
- Quais são as necessidades formativas dos gestores que estão ligados diretamente aos professores?
- Como proporcionar ações adequadas de formação para gestores que estão ligados diretamente aos professores?

Sendo o objetivo geral deste trabalho analisar possíveis relações entre ações dos gestores na escola e o trabalho dos professores, percorremos um caminho metodológico abarcando objetivos específicos. Assim, procuramos identificar a percepção dos professores a respeito das ações de gestão, buscando que tipo de ação auxilia o sucesso do trabalho docente. Da mesma forma, procuramos identificar a percepção dos gestores a respeito de suas próprias ações e concepções de gestão – que tipo de decisão auxilia o sucesso do trabalho docente. Os instrumentos de levantamento de dados que utilizamos foram entrevistas com gestores e questionários com professores. Confrontando as percepções dos dois grupos, pudemos verificar a existência de coincidências e de diferenças entre elas e que podem colaborar ou não para a atuação do professor. A partir da análise, identificamos algumas necessidades formativas dos gestores escolares e inferimos acerca das influências da Gestão Escolar na ação docente, o que configura a proposta de intervenção dessa dissertação, que visa tornar mais efetiva e próxima a atuação dos gestores frente às necessidades dos professores em seu trabalho docente por meio da formação de gestores.

Avançar nas pesquisas com direção à superação do senso comum realizando intervenções em busca de melhores frutos da educação – uma sociedade mais justa e com menos desigualdades - é desejo dos educadores que, com seriedade, trabalham por acesso, dignidade e significado na educação brasileira. Consideramos que, nesse avanço, pesquisar as formas como as escolas operam e como os diversos saberes se relacionam em sua gestão, pode nos dar pistas para aproximar gestores e professores em seus trabalhos.

O trabalho estrutura-se nas seguintes partes. No primeiro capítulo, realizamos uma introdução, contextualizando a escolha da pergunta de pesquisa. No segundo capítulo, há a fundamentação teórica, que apresenta autores de suporte para nosso estudo, assim como uma visão de dois documentos da Companhia de Jesus que orientam o trabalho dos colégios em momentos históricos diferentes. Nesse capítulo, levantamos também uma breve análise da pesquisa em Gestão Educacional. No terceiro capítulo, contextualizamos o local da pesquisa e explicitamos a metodologia escolhida, apresentamos os dados levantados e suas análises. No quarto capítulo, construímos uma proposta de intervenção como uma possível alavanca na solução do problema de pesquisa apontado. O quinto capítulo traz nossas considerações finais acerca da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O QUE A BIBLIOGRAFIA NOS DIZ SOBRE ISSO

A fundamentação teórica de uma pesquisa é central no que diz respeito à linha que se pretende tomar nos direcionamentos e posições, durante um trabalho. Perpassar por uma fundamentação teórica que se articule com os aspectos propostos pela pesquisa – do objeto da pesquisa em si, da metodologia e da análise dos dados – e ainda, no caso do Mestrado Profissional, com as propostas de intervenção, é essencial. Assim, na reflexão e escolha das ideias dos autores que nos embasam para estudo e avanço nos desafios que são propostos na pesquisa, procuramos autores que nos forneçam aportes teóricos capazes de estabelecer algumas referências para a compreensão e interpretação do tema proposto, que está dentro da complexidade que caracteriza a escola.

A pesquisa aqui apresentada, como dito anteriormente, está focada numa escola particular e confessional, o que implica numa diversidade de fatores na escolha do ponto de vista político e pedagógico que permita olhar para essa realidade com preocupações de uma pesquisadora. Pretende-se que possamos ampliar nossas conclusões para não ficarmos estritamente inseridos na realidade apresentada e assim, a pesquisa não termine em si mesma, mas possa gerar outros frutos. Neste sentido, elegemos autores que suportam teoricamente nossas escolhas, iluminando a compreensão dos dados levantados. Assim, Anísio Teixeira (1956) problematiza a relação entre a administração de empresas e escolas, enquanto Heloísa Lück (2015) colabora na caracterização da gestão da escola e dos sistemas educacionais. Benno Sander (2007) propõe, por meio do paradigma da multidimensionalidade, uma perspectiva abrangente da Gestão Educacional e Escolar. Michael Apple (1999) conduz a análises dos fatores do contexto educacional vinculadas entre si, numa perspectiva relacional.

Estabelecer relações entre a Gestão Escolar e as Práticas Pedagógicas que se concretizam na escola requer um olhar fundamentado teoricamente e que organize a base de análise de dados levantados para a pesquisa que se realiza. É o que será apresentado na sequência desse capítulo.

2.1.1 Administração Escolar, Gestão Educacional e Gestão Escolar

Os conceitos de Gestão Educacional e Gestão Escolar se constroem por um caminho que começa pela Administração e depois segue pela Administração Escolar. Hoje, compreendemos que gerir é mais amplo do que administrar e a gestão da escola se constrói como parte da gestão dos sistemas de educação, sejam públicos ou privados. A Gestão Educacional objetiva que não se faça uma transposição direta dos modelos de administração empresarial para a escola, mas, por outro lado, pode incorporar o que há de importante e útil para a escola em termos de sustentabilidade da instituição.

Ainda que as questões relacionadas à gestão estejam presentes, hoje, nas pesquisas e na rotina de muitas escolas, a preocupação com as características intrínsecas à escola e à educação do ponto de vista de como são geridos tantos os processos acadêmicos como os administrativos, não são uma novidade. Olhar para as especificidades da escola e conhecer como o papel do gestor escolar se constrói ao longo do tempo, pode contribuir para a compreensão das interfaces gestor e professor.

O Brasil começa a pensar nas diferenças e semelhanças entre a empresa e a escola, do ponto de vista da organização de seus processos, pelo movimento da Escola Nova, na década de 1940. Um importante representante neste tema é Anísio Teixeira, que foi um intelectual e educador baiano, nascido em 1900. Estudou na Bahia, nos Estados Unidos e, na volta ao Brasil, dedicou-se aos estudos de gestão da educação, às reformas necessárias para o acesso ao ensino primário e a um olhar necessário do futuro da educação brasileira. Teve assim grande influência e participação na educação brasileira, atuando na esfera pública. Entre seus feitos está a criação de Centros de Pesquisa em Sociologia e Educação no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre, Salvador e São Paulo. Foi um dos idealizadores da UNB, a Universidade de Brasília.

Anísio Teixeira foi um crítico da transferência do modelo de administração que estava sendo implantado na incipiente indústria brasileira, diretamente para a educação. Segundo Drabach, (2009), Anísio Teixeira é o educador que inicia um pensamento discordante da transferência integral do modelo administrativo para a educação. Para a autora, Teixeira era um defensor da universalização da educação –

em especial, em seu contexto histórico – da escola primária, assim como de olhar para a educação por um viés único.

Teixeira lançou, com outros autores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Nele, os autores estabelecem diretrizes e fundamentos para uma mudança educacional baseada nas necessidades daquela atualidade. O Manifesto coloca a necessidade de uma educação vinculada à realidade de sua época,

A educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (AZEVEDO, 1932).

O documento mostra a importância do movimento da Escola Nova para o pensamento educacional da época e traz em si frescor, diretrizes e esperança. O pensamento de Anísio Teixeira em relação à Administração Escolar pode ser compreendido também na análise de seus escritos e discursos. Seus artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1950, mostram ideias do autor que contribuem para as questões administrativas na escola, naquele contexto. Algumas vezes com uma dose de ironia, outras com uma crítica mais aberta, Teixeira demonstra insatisfação com os caminhos tomados pela administração na escola e pontua o que considera importante e necessário nessa área. Faz também uma relação estreita entre o trabalho do professor e a Administração Escolar.

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. (TEIXEIRA, 1961).

No excerto citado, Teixeira constrói uma defesa em torno da profissionalização necessária ao administrador escolar. A partir de suas experiências, mostra inconformidade com a falta de profissionalismo no Brasil, daqueles que gerem a escola. A ausência de um preparo formal para administrar as escolas, estruturando a ação profissional do administrador escolar também é citada. Essa necessidade não diminuiu com o passar do tempo. Ainda no mesmo texto, Anísio Teixeira, referindo-se ao Reitor da Universidade onde profere uma palestra, faz uma crítica a respeito do papel e ação do Administrador Escolar:

A situação é de tal ordem, é tão alarmante, que, peço perdão aqui ao Magnífico Reitor, o papel do Administrador se resume, na maior parte das vezes, em manter bem o serviço de portaria do estabelecimento. A portaria mantém perfeita ordem, porque todos que precisam entrar encontram lugar para entrar, os professores e alunos se dirigem às suas classes, e o ensino se realiza, porque essa "ordem" existe. Ora, efetivamente é assim que se faz ensino no Brasil. (TEIXEIRA, 1961).

As palavras proferidas criticam o papel passivo do Administrador e que faz unicamente manter a ordem e as regras na escola. A complexidade crescente da instituição escolar, as diferentes necessidades formativas dos estudantes e o aumento paulatino da oferta de vagas nas escolas fazem com que o perfil daqueles que gerem a escola também mude.

Em uma publicação de 1956, diz sobre os problemas da educação no Brasil, tanto do ponto de vista de acesso e permanência quanto de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Podemos exemplificar com o excerto:

A educação e a escola, entre nós, são vítimas, assim:(...) de uma concepção de "ciência da administração", como algo de autônomo e geral, que se pode aplicar a todos os campos, constituindo-se, por isso, o administrador em um especialista em tudo, capaz de organizar seja lá o que lhe der na telha organizar, resultando daí um tipo de organização divorciado do verdadeiro conhecimento do conteúdo da administração, com a hipertrofia inevitável de meios e processos puramente formais e, na realidade, formalísticos, que desatendem e desprezam os fins. Parece-me, assim, necessário, se desejarmos restaurar as nossas escolas, retirá-las do magma da administração geral e formal do Estado e dar-lhes organização autônoma. (TEIXEIRA, 1956).

A necessidade apontada de uma “organização autônoma” parece-nos dizer respeito a características específicas da escola sendo um embrião tanto para a Gestão Escolar quanto para a Gestão Educacional, ou seja, Anísio Teixeira já declara que gerir o sistema educacional ou a escola que se insere nele, requer considerar suas especificidades.

Podemos então, destacar que a Gestão Educacional amplia e aprofunda o conceito de Administração Escolar inicialmente construído a partir dos conceitos vindos da Administração. Pontuar a abertura e alargamento do conceito de Administração Escolar e seu caminho para a Gestão Educacional traz importantes contribuições para a busca da qualidade na educação e que atravessam a escola propriamente dita, no que estamos concebendo como Gestão Escolar.

Pela gestão, são estabelecidas as ações que garantirão os princípios postos para a educação de um sistema de ensino, rede ou escola. É ela que fornece “unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional” (LÜCK, 2015, p. 15). A gestão, todavia, não apresenta um fim em si mesma e é importante que essa colocação seja posta e revista sempre para que não se perca de vista que toda a ação e decisão de gestão deve ter como fim último “a melhoria das ações e processos educacionais”(LÜCK, 2015, p. 15), com a maior aprendizagem dos alunos. Esta é a razão de existir e se aperfeiçoar a Gestão Educacional e a Gestão Escolar.

Lück (2015) indica que: “a expressão Gestão Educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar” (p.25), concebendo que a necessidade das ações de gestão estão para além da administração de pessoas e recursos, passando para um modelo mais abrangente no qual as diversas composições dos cenários educacionais passam a ser geridas. Em outras palavras, as partes que compõem o todo da escola estão envolvidas na efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Intencionalidade das ações e busca das melhores práticas em todas as instâncias estão presentes. Então:

Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão. (LÜCK, 2015, p.26).

Cabe então aos gestores relacionar as macro e microesferas de um sistema escolar que são interdependentes, ou seja, as características mais amplas da Gestão Educacional precisam chegar à escola como ações que alavanquem a aprendizagem dos alunos e tendo aqui os professores e os gestores escolares, em suas diferentes atribuições e cargos, como importantes agentes. Ainda nessa relação de interdependência, é importante observar que as formas de poder que se colocam entre as esferas de um sistema educacional e dentro da escola, indicam que forma de gestão é esperada e, na ponta do processo, as formas de poder entre alunos e professores. Pontuando as superações necessárias propostas por um modelo de gestão, Heloísa Lück (2015) tipifica as características dessas formas de organização e poder. A autora aponta seis categorias necessárias à mudança paradigmática que agora discutimos. São elas:

1. da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto.
2. da limitação da responsabilidade para sua expansão.
3. da centralização da autoridade para sua descentralização.
4. da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global.
5. da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização.
6. da ação individual para a coletiva. (p. 66).

Observando a descrição apenas dos itens caracterizados pela autora e descritos acima, é possível verificar que a Gestão Educacional se dá de uma forma mais democrática, abrangente e participativa do preconizado nos moldes da Administração Escolar. Verificando cada um dos tópicos de forma mais profunda e reflexiva, é possível construir um panorama que diferencia as formas de ação e de organização da escola partindo da Administração Escolar e construindo um caminho para a Gestão Educacional e Escolar. Lück (2015) indica que a mudança paradigmática se dará de forma mais efetiva se a fragmentação der lugar ao que chama de visão de conjunto. Do ponto de vista acadêmico, compreendemos que o aluno e seus conhecimentos passam a ser considerados numa totalidade e que a busca é por um processo de conhecimento mais integrado e sistêmico. Inferimos que áreas correlatas àquelas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem – como áreas relacionadas às questões financeiras, por exemplo – se tornarão mais eficientes e produtivas agindo em consonância aos processos acadêmicos. Para que essas

relações possam se expandir e efetivar, as lideranças, como cita Lück (2015), devem estar mais difusas ou seja, indivíduos com maior nível de autonomia nas decisões podem comunicar melhor as ações de gestão e ter maior interlocução e, também, responsabilidade frente aos processos. Para a autora, os processos corresponsabilizados estão presentes também nas relações de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor estar envolvido e responsabilizado (não culpabilizado) no processo educativo faz com que alunos e famílias não tenham em si a pecha do fracasso escolar. Na perspectiva de uma gestão mais abrangente e processual, o fracasso ou sucesso são responsabilidades de todos os envolvidos nos processos educativos. A burocratização excessiva pode aparecer aqui como um dificultador da realização das ações educativas já que, eventualmente, gestores e professores podem acabar por prenderem-se na linha da organização de aulas e atividades sem ter o foco necessário na realização da aprendizagem dos alunos.

Passando a ações coletivas nas diversas áreas da educação escolar, Lück (2015) aponta para a importância desse movimento, quando o modelo de Gestão Educacional é indicado. Dessa forma, é importante que existam ciclos e processos tanto naquilo que é essencialmente organizacional e administrativo, quanto no que concerne às questões pedagógicas, educacionais e acadêmicas. Trabalhar por um processo dinâmico, contínuo e global significa abandonar, paulatinamente, os eventos pontuais para construir aprendizagens com maior significado e que sejam duradouras.

Considerando a discussão dos conceitos Administração Escolar, Gestão Educacional e Gestão Escolar, avançamos para as relações que se dão no cotidiano escolar.

Paro (2015) alinha pesquisas específicas em gestão em educação ao histórico de construção da passagem da Administração Escolar para a Gestão Educacional, levantando questionamentos importantes acerca da especificidade da escola. Um deles diz respeito à singularidade da escola e de seu trabalho pedagógico e os riscos que corremos nela ao transpor um modelo de administração empresarial para uma realidade tão própria. O autor destaca que a forma como a escola é gerida deve estar relacionada ao aluno que se pretende formar. Assim, segundo ele, uma educação que pretende formar sujeitos críticos e que interfiram na realidade de forma autônoma deve ser oriunda de uma gestão em que a democracia e participação sejam presentes. É contraditório, portanto, que a escola sinalize que pretende formar alunos críticos e participativos se, em seu escopo de organização e trabalho, tenha uma ação focada

no poder de mando e autoritarismo. Da mesma forma, há que se considerar, aponta o autor, que a forma de relação verticalizada na administração da escola perpassa toda a instituição, interferindo diretamente na relação do professor com seu aluno e nas formas de aprendizagem. A relação fica evidenciada quando o autor diz que:

Todas essas considerações chamam a atenção para a maneira como é concebida a direção da unidade escolar. Se, como vimos, a direção está imbuída de uma política e uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar. (PARO, 2015, p. 109).

O autor discute o ponto de vista necessário para as novas formas da Administração Escolar. Explica e defende a questão da eleição do diretor escolar – ainda que dizendo respeito à escola pública – e aponta a necessidade de mudar o modelo de uma direção concentrada para um modelo em que a gestão possa ser compartilhada, sempre buscando, em última análise, a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Sendo assim, a relação entre as decisões de gestão na escola e as Práticas Pedagógicas estão diretamente associadas.

A triangulação entre Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas e melhor aprendizagem é discutida por Lück (2015) na perspectiva da mudança paradigmática necessária. A sustentação, aqui, se dá pela necessidade de um novo modelo educativo, que não acontecerá exclusivamente por meio de projetos pedagógicos, mas de novas concepções em todo o processo educacional, desde a organização até seu desenvolvimento. A questão da formação dos professores também é abordada por Paro (2015) e, aqui, na perspectiva das crenças que os professores possuem e que foram construídas por suas próprias histórias de escolaridade calcadas num modelo autoritário. Modificar essas crenças requer muitas outras ações do que unicamente a vivência na escola e a realização de estágios, por exemplo. É necessária uma mudança paradigmática em função das formas de aprender e ensinar que será obtida com intencionalidade e ações de formação de novas crenças. Do ponto de vista das questões administrativas, sua forma e conteúdo não podem estar desvinculadas da dimensão política e pedagógica. (PARO, 2015).

2.1.2 O paradigma da multidimensionalidade na educação

Benno Sander (2007) apresenta um panorama da Administração Escolar e Gestão Escolar no Brasil e descreve quatro modelos que podem ser identificados nessa área. O quadro a seguir resume as principais características de cada um deles, segundo o autor.

Quadro 1: Modelos de Administração

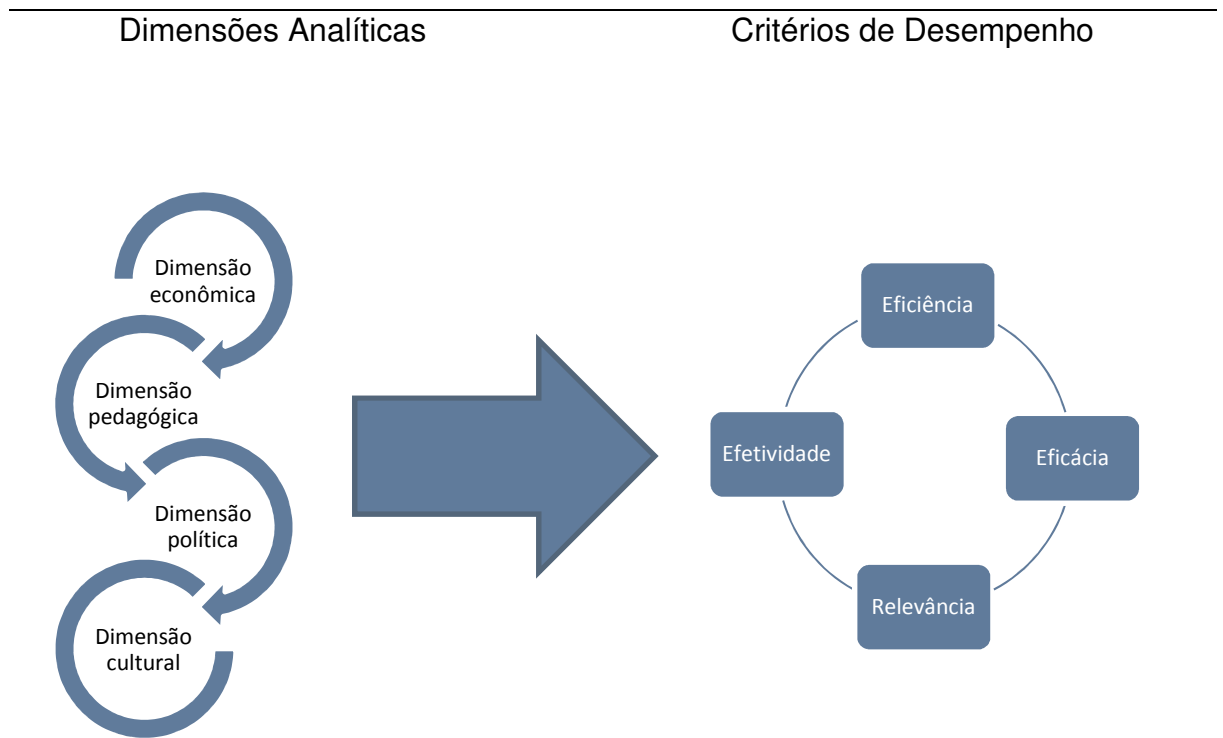
MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
MODELO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Administração para a eficiência econômica	Pautada no critério de desempenho econômico da escola, acentuando as características de mercado – externas à escola – em sua concepção.
Administração para a eficácia pedagógica	Focado na busca pelos objetivos educacionais estabelecidos pela instituição; critério de desempenho pedagógico.
Administração para a efetividade política	Necessidade de envolvimento da escola com a comunidade, desenvolvendo o potencial atendimento de suas necessidades do ponto de vista político.
Administração para a relevância cultural	Destaca a importância dos valores, qualidade de vida e desenvolvimento humano nas escolhas administrativas, segundo a cultura instalada.

Fonte: elaboração da pesquisadora a partir de Sander (2007)

Avançando a partir dos modelos descritos e de suas “confluências e contradições” (SANDER, 2007, p. 91), o autor traz uma proposta mais abrangente, que considera o conceito de gestão da educação, como nomeia, como uma forma de condução que deve trazer em si um caráter de multidimensionalidade, articulador das diferentes faces que compõem a escola.

Assim, Sander (2007) propõe que quatro dimensões analíticas relacionem-se a quatro critérios de desempenho, superando modelos estanques.

Figura 1: Dimensões Analíticas e Critérios de Desempenho



Fonte: elaboração da pesquisadora

A partir dessas relações, um novo paradigma é proposto. As dimensões apresentadas estão presentes na escola e fazem parte de seus processos. Consideramos que a aprendizagem dos alunos – em seu amplo sentido – é o objetivo principal da escola, mas ela acontecerá de forma mais efetiva se todo o entorno estiver alinhado e envolvido para que os processos que suportam essa aprendizagem aconteçam da forma mais interrelacional possível. A partir das relações entre as dimensões analíticas e os critérios de desempenho que propõe, Benno Sander (2007) abre uma perspectiva que supera as dicotomias da gestão da escola ao qual ele denomina “paradigma multidimensional de administração da educação” e nele as relações propostas têm um conceito de totalidade e de visão geral sem, contudo, tratar de uma perspectiva generalista. Assim, o autor constrói um paradigma que, acreditamos, apresenta-se com uma grande adequação para compreender e analisar

o papel do gestor escolar na atualidade. Traz como ideia a “simultaneidade dos atos e fatos administrativos” (SANDER, 2007, p.91). Esse conceito supera a noção de tempos, espaços e atos administrativos na Gestão Escolar que sejam sucessivos. A concepção que se apresenta para a Gestão Escolar aqui não é de linearidade nem do ponto de vista dos fatos administrativos, nem daquilo que deve se aprender e ensinar na escola. Mais, indica Sander (2007) que, na Gestão Escolar, devem – se considerar, na relação entre as dimensões, a complexidade da organização escolar, suas estruturas internas e externas, assim como os valores de formação humana culturalmente construídos. Dessa forma, a ação da Gestão Escolar desenhada por esse paradigma necessita, ela mesma, da relação entre as diferentes disciplinas que lhe fazem interface, como a economia, a administração de empresas, informática, a sociologia, a filosofia e a ciência política, entre outras.

Acerca do paradigma da multidimensionalidade na educação, Sander (2007) diz que:

O paradigma multidimensional da educação, alicerçado na construção e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente, constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional. Assim concebido, o paradigma multidimensional procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e especificidades das instituições educacionais. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar e exercer a administração da educação. (SANDER, 2007, p. 88).

As contribuições de Teixeira (1956), Lück (2015) e Sander (2007) são valiosas para um olhar qualificado em direção às relações entre as ações da gestão e o trabalho dos professores. Procurando aprofundar as variáveis que interferem nessas relações, consideramos os saberes e a formação dos profissionais uma vertente importante para nossa discussão posterior e apresentamos, a seguir, algumas considerações teóricas que julgamos pertinentes.

2.1.3 Saberes de docentes e gestores

Frente às discussões conceituais sobre gestão da escola e do sistema educacional, a formação de professores e gestores torna-se um elemento fundamental para que o papel da escola se cumpra naquilo que lhe é inerente. Uma formação que acreditamos ser reflexiva, abrangente e orientada para responsabilidades compartilhadas entre os envolvidos nos processos educacionais auxiliará o alcance da maior aprendizagem dos alunos.

As Práticas Pedagógicas são parte fundamental dos esquemas de ensino e aprendizagem estruturados na educação, seja nas questões relativas à formação acadêmica ou formação humana. Maurice Tardif (2014) discute como se organizam o que chama de saberes docentes, caracterizando o trabalho dos professores. Dentre elas, é relevante, inicialmente, salientar a questão da temporalidade docente, ou seja, a ação docente tem como característica intrínseca as mudanças que o tempo, as diferentes experiências e atividades trazem por si. É importante destacar, então, que as mudanças não são um problema ao trabalho do professor. Ao contrário, modificações na ação docente estão relacionadas ao próprio fato do trabalho do professor constituir seus saberes na educação formal, na experiência e na consideração da realidade que o cerca. A ação dos professores e suas escolhas metodológicas impactam diretamente na vida da escola, ou seja, impactam nas formas como a aprendizagem acontece.

Para Tardif (2014), o papel da escola vem sendo questionado e a tensão provocada por esse questionamento atinge mais detidamente o professor.

As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. (...) constata-se atualmente uma ênfase maior na produção docente, e também na formação de professores e na organização do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p.114).

Tardif (2014) tipifica os saberes dos professores e considera, além da formação acadêmica, o saber profissional, ou seja, a experiência do professor e a bagagem que adquire a partir de suas ações é tida como um conhecimento, um saber. O quadro apresentado a seguir revela esta tipificação:

Quadro 2 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistérios	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2014, p.63

Tardif (2014) considera que o saber profissional se desenvolve numa perspectiva de relações “tanto às suas fontes e lugares quanto aos seus momentos e fases de construção” (p. 68). Considera que o professor atua calcado em diferentes matrizes e tem sua formação desenvolvida desde antes da educação voltada à formação de professores – sua história de vida e escolarização – passando pela educação acadêmica voltada à formação profissional e, também, ao aprendizado, durante a profissão. Nesse aspecto, pensar a relação entre Gestão Educacional e

Escolar e as Práticas Pedagógicas é verificar também como esses saberes dos professores podem ser influenciados pelas escolhas dos gestores. Considerar o saber profissional como uma vertente da formação dos professores confere maior importância e responsabilidade às escolhas dos gestores. Assim, tomando a experiência docente como um viés de formação profissional, o gestor poderá compreender que suas ações implicam nas ações dos professores e deixam uma marca em sua formação profissional.

A partir desse levantamento, podemos pensar como, de forma análoga, a formação dos gestores pode se dar com vistas à uma aproximação da efetiva ação docente e à construção de um perfil do gestor escolar e educacional mais atrelado à realidade e suas necessidades. Dessa forma, os saberes dos gestores podem se constituir por meio de educação formal, da educação continuada e da organização e socialização dos saberes escolares.

Assim como a formação do professor para as necessidades da atualidade é fundamental e deve receber investimentos, tanto nas esferas públicas quanto da educação privada, o mesmo acontece com a formação do gestor, que lida com o professor e todas as questões da contemporaneidade. Considerando a formação dos gestores e retomando Anísio Teixeira:

Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Porque o problema se fez agora extremamente complexo, sobretudo nesta civilização paulista, que está esforçadamente atingindo níveis avançados, sem passar gradual e lentamente pelas fases por que deveria passar, o que a obriga a esforço maior e especial. São sobretudo aqui especialmente importantes os estudos de Administração Escolar. Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquele antigo pequeno sistema escolar, com o professor onipotente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno, no qual não se encontra mais aquele tipo de professor e as escolas complexas e fluidas não dispõem sequer de estabilidade do magistério, possa conservar as condições equivalentes às aquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia. (TEIXEIRA, 1961).

O texto provoca o pensamento que as considerações a respeito da importância da formação do gestor que atua na educação não são recentes. Se o conceito de Administração Escolar se amplia, assim como as formas de conceber e pensar a

escola, e a formação dos professores tem sido uma ferramenta de melhoria da aprendizagem, a formação de gestores deve acompanhar estas mudanças.

Referindo-se especificamente ao papel do diretor escolar, pode-se considerar que:

As mudanças e questionamentos associados à evolução do campo da administração escolar e a transição para o que se convencionou denominar “gestão escolar” parecem ter colocado em xeque tudo que diz respeito a esta figura, desde as exigências de qualificação para o exercício da função às modalidades de acesso ao cargo, sem esquecer seu papel e atribuições no âmbito escolar. (VIEIRA e VIDAL, 2014, p. 49).

Portanto, um novo contexto de sociedade e, por conseguinte, do contexto em que atuam os atores da educação trouxe para o gestor escolar novas demandas de formação, descoladas de uma perspectiva exclusivamente administrativa e burocrática, mas numa perspectiva de totalidade da escola.

Em resumo, o gestor da escola defronta-se com novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre teoria e prática, engendram novas bases teóricas e (re) constroem práticas. Esta renovação teórico-prática da administração educacional enseja demandas para o gestor, tanto para sua atuação quanto para sua formação. (WITTMANN, 2000, p.88).

Benno Sander (2007) considera ainda a formação dos gestores da educação, como denomina em sua obra, fundamental para a concretização da gestão da escola e do sistema educacional. A partir da enunciação do citado paradigma multidimensional de administração da educação, o autor considera que os gestores devam ter as competências econômica, pedagógica, política e cultural desenvolvidas.

Transferindo os conceitos que Tardif (2014) levanta a respeito dos saberes dos professores, podemos considerar os necessários saberes dos gestores que podem advir exclusivamente de experiências profissionais, mas, também de uma formação em serviço que possa colaborar com o enfrentamento de questões atuais da realidade escolar e pensá-los em uma perspectiva de formação como a que será pretendida nesse trabalho em sua proposta de intervenção.

2.1.4 Senso comum em educação e análise relacional

Tendo pontuado o caminho de construção dos conceitos no campo da gestão da educação e explicitado a necessidade da formação de professores e gestores, caminhamos para o olhar direcionado a uma análise mais profunda das relações entre a ação dos gestores e a prática dos professores. Esse movimento procura responder à nossa questão inicial, que é: como aproximar as ações dos gestores e suas tomadas de decisão, das necessidades dos professores? Com isso, esperamos esclarecer os conceitos do senso comum e estabelecer uma análise relacional entre as ações dos sujeitos estudados.

Gandin e Lima (2016) apresentam o estudioso, pesquisador e professor Michael Apple, como uma referência na análise das políticas em educação e elencam pontos fundamentais levantados a partir do escopo teórico deste autor. Dois desses pontos nos parecem especialmente relevantes, a saber: o princípio epistemológico da análise relacional e a questão da hegemonia e do senso comum. Antes de iniciar o elenco dos pontos principais das teorias construídas por Apple, Gandin e Lima (2016) apontam uma contribuição principal deste estudioso no trato da questão educacional:

Essa contribuição está relacionada com a forma como Apple trata os fenômenos que estuda e a forma como ele escreve. Trata-se de um exercício rigoroso de analisar fenômenos complexos sem simplificá-los, mas simultaneamente buscar uma escrita que seja generosa com os leitores. (GANDIN e LIMA, 2016, p. 653).

Interessa-nos o rigor da análise dos fenômenos que pretendemos investigar e a consideração de suas complexidades, fugindo de uma análise superficial e procurando, no escopo da pesquisa, verificar a forma como as relações entre Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas se constroem.

A respeito do princípio epistemológico da análise relacional, Gandin e Lima (2016) indicam que a obra de Apple utiliza essa perspectiva colocando fenômenos em foco e examinando-os a partir da concepção de que há fatores diversos que estão conectados e que interferem nas características do objeto de estudo. Analisar um fenômeno a partir da perspectiva relacional pressupõe vê-lo a partir de “diferentes pontos de vista, colocando-se em relação ao máximo de dimensões envolvidas no objeto de análise” (GANDIN e LIMA, 2016, p. 654). Dessa forma, pressupomos que a partir da noção apresentada, ao analisar as relações entre Gestão Educacional,

Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas, não estaremos fazendo isso de forma direta e simples, mas numa perspectiva relacional, buscando quais fatores interferentes são esses e de que forma se associam na construção das relações. A verificação dessas relações considerará elementos do contexto estudado, assim como uma visão mais abrangente dos fatores que estruturam esse contexto apresentado na realidade para além do senso comum. Podemos então, compreender que:

Através do uso da ferramenta teórico-metodológica da análise relacional, é possível perceber essas ligações que transcendem o âmbito educacional. (GANDIN e LIMA, 2016, p. 655).

Michael Apple (1999), ao descrever características da análise relacional destaca a importância da análise de um fenômeno ou de uma situação, como algo que deva ser investigado a partir do que denomina “causas profundas”. Elas não serão encontradas, segundo o autor, numa análise imediata, mas sim verificando-se de que forma contextos, experiências e ações se encadeiam para constituir o objeto de estudo.

Considerando a questão da hegemonia tratada em Apple, Gandin e Lima (2016) destacam a necessidade apontada pelo estudioso de não ter, numa visão culturalmente hegemônica e de senso comum, o esteio para pesquisar questões da educação. Na análise de fenômenos educacionais, para Apple, é fundamental a superação de uma visão hegemônica constituída pelo senso comum. Para os autores, Apple, a partir de conceitos mais profundos tratados por Antonio Gramsci e Raymond Williams, procura elucidar como os conteúdos relativos à educação e políticas educacionais se constroem de forma hegemônica no senso comum. Essa construção mostra às pessoas que as ideias pertencentes ao senso comum são as únicas e, portanto, as verdadeiras. Dentro da mesma lógica, a construção da hegemonia apontaria para a naturalidade da lógica de mercado do capitalismo que, permeando a sociedade, chega às políticas educacionais como sendo uma característica importante da escola. As relações entre hegemonia e senso comum podem ser, assim, evidenciadas:

As ideias só se tornam efetivamente hegemônicas se elas conseguem se converter em senso comum, conectando-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum. (GANDIN e LIMA, 2016, p.658).

Portanto, analisar as relações entre as ações de gestão e o trabalho do professor nos levará a uma tentativa de compreender, na perspectiva apresentada por Apple (1999), a existência da hegemonia nessas relações e de um senso comum a partir do qual continua-se acreditando que a reprodução de práticas – pedagógicas e de gestão – sejam suficientes para dar conta da complexidade do fazer da escola. De outra forma, as ações de professores e gestores podem avançar no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, partindo-se do pressuposto de que é possível modificar práticas e relações na escola e não apenas reproduzir ações sem reflexão.

Em Apple (1999), há indicações importantes de caminhos para que possamos ter uma compreensão da construção do panorama educacional no qual estamos inseridos neste momento. Verificar criticamente tal panorama é importante, uma vez que a Gestão Educacional, a Gestão Escolar e as Práticas Pedagógicas, objetos deste estudo, são partes desse panorama, fazendo a tessitura para a qual voltamos nosso olhar na pesquisa. O autor aponta a tendência de estruturação social de um Nova Direita que pretende ter, da escola por meio das reformas educacionais ocorridas em várias partes do mundo, laços de relação entre educação e trabalho numa lógica de mercado. Nela, há a naturalização do “ganhador” e do “perdedor” e de um sistema que gera riquezas e diferenças sociais. Se essa lógica pode estar presente na escola, acreditamos que nosso objeto de estudo estará aí inserido também, corroborando ou contradizendo essa situação.

Como considera Apple (1999), é fundamental compreender e questionar as relações que se constroem, difundem e se repetem nas instituições. As aproximações e afastamentos entre Gestão Educacional e Escolar e as Práticas Pedagógicas ocorrem por influências multifatoriais. Assim, entendemos que a compreensão de como estas relações se constroem é relacional. Anísio Teixeira (1961) aponta desde a década de 1930, a necessidade da formação profissional do administrador escolar para um olhar da escola em suas especificidades. Heloísa Lück (2015) indica, na contemporaneidade, características próprias da Gestão Escolar. Benno Sander (2007) sustenta a mudança paradigmática da Gestão Educacional e Escolar ao apontar para a necessidade do estabelecimento de relações entre o que é comumente considerado exclusividade da administração com o que é pedagógico e, aqui sim, o coração da escola. Maurice Tardif (2014) auxilia nossa compreensão da construção dos saberes dos indivíduos. Estas visões nos levam a compreender aproximações e distanciamentos entre administração e a gestão na escola. A partir desses autores e

das inferências de suas ideias com os dados levantados, esta pesquisa pretende contribuir para que a atuação dos gestores não se seja uma ferramenta de manutenção do senso comum e da hegemonia em sua influência na ação do professor. A ação dos gestores não deve colaborar para uma prática docente que se faz por fazer ou apenas para cumprir o que é pedido pelos gestores, sem reflexão, problematizações ou, ao menos, compreensão das intencionalidades ali presentes. Assim, formar continuamente gestores e professores, proporcionando reflexão, revisão e consolidação de valores e práticas, é importante para que a instituição escolar alcance os objetivos propostos em seu projeto educativo.

A sequência deste capítulo traz uma visão acerca de documentos importantes na concepção da educação e seus desdobramentos na Companhia de Jesus, congregação à qual a escola que é objeto do levantamento de dados desta pesquisa pertence.

2.2. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O QUE OS DOCUMENTOS NOS DIZEM - RATIO STUDIORUM E PEC

A Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas é uma instituição fundada em 1540 por Inácio de Loyola. Na atualidade, a Companhia de Jesus conta com cerca de 16 mil jesuítas, trabalhando em torno de 100 países dos cinco continentes. Sua história tem colaborado para mudanças sociais “por meio da espiritualidade, da promoção social, do diálogo intercultural e inter-religioso, do serviço da fé e da promoção da justiça.” (PORTAL JESUÍTAS BRASIL).

É marca da Companhia de Jesus a oferta de educação de excelência, promoção de conhecimento, avanço científico e ações para o desenvolvimento social, assim como o diálogo inter-religioso. (PORTAL JESUÍTAS BRASIL).

Em seus quase 500 anos de atuação, a Companhia de Jesus está fortemente relacionada à educação, ainda que essa não tenha sido inicialmente sua vocação – como o é para outras ordens religiosas – nem única, constitui-se, hoje, como uma das maiores redes de educação do mundo, com atendimento a aproximadamente 3 milhões de pessoas, com mais de 850 colégios, 200 universidades e faculdades, e 2 700 centros de Educação Popular da Fundação Fé e Alegria. No Brasil, desde 1549, a Companhia de Jesus confunde-se com a própria história do país e hoje com

presença consolidada em educação em todos os níveis de escolaridade, em ações sociais, de espiritualidade e serviço da fé, com a juventude e vocações religiosas.

Cabe-nos fazer aqui um recorte a respeito da Gestão Educacional e Escolar e das Práticas Pedagógicas na Companhia de Jesus. Para esse recorte, escolhemos dois documentos que representam, cronologicamente, o início do registro documental da organização das escolas jesuítas – com a *Ratio Studiorum*, de 1586 – e o panorama atual, trazido pelo Projeto Educativo Comum, que foi lançado no Brasil em 2016. A importância desta análise é verificar que há uma expectativa por parte da própria Companhia pela formação de seus alunos e, da mesma forma, da maneira como essa formação acontece, quais são as ferramentas utilizadas para isso e como a gestão das escolas está implicada na realização de seus objetivos. Para olhar estas duas pontas, temos um breve panorama desses dois documentos produzidos pela Companhia de Jesus, especificamente para as instituições educacionais. No período compreendido entre o lançamento dos dois documentos, diversos outros foram escritos e lançados. A escolha dos dois aqui citados dá-se pela importância histórica que possuem e por permitirem que observemos uma das características da Companhia de Jesus que, mesmo sendo uma instituição tradicional no mundo todo, preza pela inovação e pelas mudanças, sempre dentro do contexto – uma instituição que se relaciona com o mundo de seu tempo e da sociedade.

A Companhia de Jesus, desde sua fundação, conserva uma grande preocupação com a organização e o funcionamento das obras que estão a serviço de sua missão. Ao contrário de outras ordens alicerçadas na Europa à época de sua fundação, os jesuítas estavam, desde o início, prontos para o serviço em lugares distantes. Assim, era necessário que tivessem seu funcionamento por escrito para garantir que jesuítas, em partes diferentes do mundo, agissem da mesma forma. O aumento gradativo dos colégios da Companhia de Jesus exigiu a preparação de um documento normativo, esse chamado *Ratio Studiorum* com vistas a garantir um funcionamento minimamente igualitário das instituições, garantindo seus princípios. Os colégios contavam, como metodologia, com o *Modus Parisienses*, que previa a divisão dos alunos em níveis de aprendizagem e estruturas disciplinares (COLSATO, 2016). Storck (2016), cita que a *Ratio Studiorum* estava apoiada em dois princípios básicos, o *Modus Parisienses* e os Exercícios Espirituais desenvolvidos por Inácio de Loyola. Storck (2016) cita o Padre Kolvenbach (1993) para esclarecer os princípios que regeram a *Ratio Studiorum* em sua concepção:

Para que se entenda, com mais propriedade, os princípios que regeram a elaboração do Ratio Studiorum é necessário compreender as fontes originárias de onde brotaram estes elementos. Kolvenbach (1993), ao abordar a respeito das fontes da pedagogia inaciana, diz que, desde as suas origens, no século XVI, a educação jesuíta orientou-se para o desenvolvimento e a transmissão de um humanismo cristão, sendo que este tem duas raízes: a experiência espiritual de Inácio de Loyola e os desafios culturais, sociais e religiosos da Renascença e da Reforma na Europa. (STORCK, 2016, p. 142).

O excerto nos mostra que havia no documento uma importante relação entre as questões da espiritualidade e da formação. Desde o Ratio, a Companhia de Jesus ocupa-se de uma formação integral dos educandos, que traduz, até hoje, na formação acadêmica e humana de excelência. Esse documento foi um importante norteador das questões de organização e funcionamento da educação formal proposta pela Companhia de Jesus. Ainda citando Storck, há uma importância da Ratio Studiorum que vai além dos colégios da Companhia. Diz que:

O Ratio Studiorum, portanto, é um documento que orientou e dinamizou um programa e um sistema escolar de alcance mundial. O cânone de estudos desenvolvido pelos jesuítas foi mais do que um regulamento, foi um projeto pedagógico elaborado durante cinco décadas. Foi, com base neste plano de educação, que os jesuítas desenvolveram a sua atividade pedagógica e intelectual ao longo de dois séculos, até 1773, ano da supressão da Companhia, influenciando o pensamento moderno. Muito embora no período em que se estruturou o sistema educativo da Companhia de Jesus havia outros planos de estudos, o Ratio impôs-se pelo fato de não destinar-se somente a formação de futuros clérigos, mas também de leigos. (STORCK, 2016, p. 154).

Da mesma forma, Sousa (2003) ressalta, entre as características da Ratio, aquela em que são consideradas a formação de leigos e não exclusivamente de jesuítas, demonstrando uma preocupação com a inserção de seus formandos na sociedade. Para o autor, os jesuítas mostravam, nessa formação, uma preocupação não só com as questões de formação acadêmica, mas também espirituais.

O Ratio Studiorum teve uma característica importante em sua concepção – o fato de ser discutido em diversos lugares e depois compilado a partir das impressões e opiniões dos jesuítas que estavam em colégios espalhados pela Europa. O tempo

total de execução do documento foi de 44 anos. Além dos programas e organização de estudos, trazia a conformação da administração:

O Ratio Studiorum deveria ser revisto a intervalos regulares, o que possibilitava a compreensão dos costumes e atitudes, para sua melhor adequação aos lugares, culturas e pessoas. O documento final compõe-se de trinta conjuntos de regras, tratando-se de um manual detalhado com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros dos colégios da Companhia partindo dos professores até os alunos, sendo também um manual de organização e administração escolar. (CESSO, 2016, p. 66).

A concepção administrativa presente no documento, no que diz respeito às questões educativas, é de regras e hierarquia já bem-postas “indo do grau mais importante para o menos importante; de um grau mais superior para um grau inferior”. (CESSO, 2016, p.70).

Percebe-se, pelas análises focalizadas, que a Companhia de Jesus teve, desde o princípio do funcionamento dos colégios, um posicionamento claro a respeito da formação esperada para seus alunos, dos métodos utilizados para esta formação, do perfil de seus professores e da importância das questões administrativas, ainda que fossem, no início e no Ratio Studiorum, um conjunto de regras – muitas e detalhadas – e uma importante divisão de tarefas. A importância da formação de alunos e professores, dos métodos utilizados e da administração dos colégios não diminuiu na Companhia de Jesus com o correr dos anos. Do ponto de vista da estrutura no Brasil, os jesuítas mantêm colégios que abarcam a Educação Básica e formam entre eles a Rede Jesuíta de Educação - RJE. Como uma das bases de constituição da RJE está o documento lançado no ano de 2016 denominado Projeto Educativo Comum – PEC. Trata-se de um documento, onde são explicitados os pressupostos para a ação nos colégios da Companhia de Jesus no período de 2016 até 2020 sendo, portanto, a linha condutora das ações de gestão tanto do ponto de vista da gestão quanto do ponto de vista acadêmico nos colégios da RJE na atualidade.

O Projeto Educativo Comum é um documento, como descrito, concebido por profissionais ligados à Companhia de Jesus. Para analisar as premissas que estão contidas nele, destacamos quatro pontos que nos parecem relevantes para esta pesquisa. Esses pontos são levantados pelo autor Vitor Paro (2015) no livro “Diretor escolar: educador ou gerente?” Na obra, o autor problematiza o papel de quem

chamamos aqui de gestor escolar e os desdobramentos da gestão na escola. Amparamo-nos nesses quatro pontos elencados por Paro (2015) por considerá-los relevantes para a reflexão em busca da compreensão das relações entre Administração, Gestão Educacional e Gestão Escolar apresentadas no PEC (2016). Em seguida, comentamos os pontos listados em relação aos pressupostos do documento com olhos para uma compreensão mais aprofundada deste documento da Companhia de Jesus. Os pontos escolhidos são:

- I. Administração Escolar e Gestão Educacional.
- II. Relação entre as formas de poder que se dão na escola e o aluno que se quer formar.
- III. Crenças e formação do professor.
- IV. Gestão da escola: centralizada ou compartilhada.

Administração Escolar e Gestão Educacional: Paro (2015) destaca a importância da ampliação do conceito de Administração Escolar e o cuidado necessário na transposição de um modelo de administração empresarial para a escola. O PEC (2016) indica, no parágrafo 2:

Nesses documentos (Documento de Aparecida; Vão e Ensinem; Conselho Episcopal Latino – Americano) a igreja descreve um cenário em que a educação corre o risco de se tornar produto de mercado em vez de direito do cidadão. (PEC, 2016, p.23).

Uma vez que o documento mostra a preocupação, não apenas da Companhia de Jesus, mas da Igreja Católica de que a educação se torne um valor de mercado, está posta a indicação de que o trabalho educativo deverá centrar-se para que essa transposição não ocorra. No parágrafo 25 o documento corrobora sua prescrição inicial a respeito dos fins da educação:

(...). Não há mérito de excelência acadêmica sem que isso seja seguido pela mobilidade social e diminuição da pobreza. Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas(...). (PEC, 2016, p. 37).

O PEC (2016) indica a necessidade de profissionalização dos processos em busca de não existir um personalismo nas ações de gestão. Contudo, não há a intenção da transposição de modelos mercadológicos para os colégios. Há implicações na área acadêmica em busca de maior qualidade, sem que ranqueamentos sejam a mola mestra das práticas docentes.

Relação entre as formas de poder que se dão na escola e o aluno que se quer formar: essa relação se dá especificamente por meio do currículo das escolas. No parágrafo 30, o PEC diz:

Nas escolas da RJE, entende-se que o currículo é o 'ethos', no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e fazemos. (PEC, 2016, p. 43).

Aqui o documento indica a importância de atentar para as relações de poder e assume, tal como indica Paro (2015), que existe uma relação direta entre os objetivos formativos propostos e as formas de poder, organização e mando que se estabelecem no cotidiano do trabalho escolar.

Crenças e formação do professor: Vitor Paro (2015), em seu texto, indica uma questão central na escola que é a formação do professor. Vai além, tratando não exclusivamente da formação acadêmica, mas no modelo de escola construído pela própria história de escolarização dos docentes. As ações de formação continuada de professores nos colégios da Rede Jesuíta de Educação são bastante intensas, ainda que tenha um caminho importante pela frente. O espaço mais privilegiado para essa formação, por exemplo, acontece semanalmente, na escola objeto do levantamento de dados da pesquisa, em reuniões com professores.

Gestão da escola: centralizada ou compartilhada - cada vez mais a educação católica tem a presença de leigos em posição de gestão, fato que vem sendo historicamente construído ao longo do tempo. Assim, como já dito anteriormente, a lógica de mercado não se aplica à gestão dos colégios, ainda que não se possa perder de vista a importância da profissionalização dos indivíduos e processos, assim como a utilização racional dos recursos. O PEC (2016) indica, em vários pontos do documento, os objetivos formativos que devem estar prescritos no

currículo dos colégios e a importância da gestão compartilhada para que possamos ter a relação justa entre teoria e prática.

(...) A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (PEC, 2016, p. 37).

O movimento para uma gestão cada vez mais compartilhada e com corresponsabilidades fica explícito também em diversos trechos do documento. Por exemplo:

O modo como os processos são geridos faz os colégios e as escolas manifestarem, de forma explícita, o conteúdo do modo de proceder da instituição. (...) A participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados. (PEC, 2016, p.55).

Aqui, a concepção da participação como divisão da responsabilidade transparece o conceito da gestão compartilhada, apontando para o diálogo com a realidade e a sustentabilidade financeira das instituições.

Partindo da particularidade do contexto pesquisado e procurando conhecer melhor e aprofundar como os conceitos da Gestão Educacional tem sido abordados nas pesquisas, apresentamos um breve estudo no próximo capítulo.

2.3 O CAMPO DE ESTUDO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Pesquisar implica tomar decisões e fazer escolhas durante todo o processo. No entanto, as decisões e escolhas não são aleatórias, mas calcadas em princípios, métodos, teorias e experiências. Para que essas escolhas sejam profícuas e ajudem, de forma embasada, o pesquisador a trilhar o caminho que se constrói em torno da pergunta de pesquisa, uma das tratativas que os pesquisadores utilizam é a realização de um Estado da Arte relacionado ao tema pesquisado. O Estado da Arte anuncia o que o meio acadêmico vem pesquisando e produzindo acerca do assunto proposto. Esse movimento, que é limitado devido ao volume de pesquisas produzidas, colabora para que o pesquisador tenha a segurança de não fazer uma pesquisa a respeito da qual já se tem respostas ou análises semelhantes ou ainda que se mostre indiferente frente à área de conhecimento.

A constituição de um Estado da Arte pode contribuir para a estruturação de um campo ou área de estudo.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39).

A construção dos conceitos relativos à gestão em educação passa pelo caminho da Administração Escolar. Esse componente de estudo em educação inaugurou a formação de gestores escolares no Brasil e apontou para a necessidade de especificidades de gestão quando ligadas à escola. O termo Administração, por sua vez, relaciona-se mesmo no senso comum, à administração realizada nas empresas. A especificidade de uma Gestão Educacional com características próprias, diferentes daquelas da Administração de Empresas é discutida. Partindo da premissa de que a vertente da gestão na escola deriva, em alguma medida, da administração das empresas e indústrias, é importante refletir acerca da constituição ou não da Gestão Educacional como campo de conhecimento. Souza (2008) realiza um estudo

que “coloca em debate as questões do conhecimento próprio e do ensino do campo da Gestão Educacional” (p. 52). Considera, assim, que a constituição de um campo de conhecimento e o ensino que se faz a seu respeito estão relacionados e se retroalimentam.

Estabelecendo a noção de campo do conhecimento e a partir dela, Souza (2008) discute a existência de um campo de estudos da Gestão Educacional. Mostra que a escola clássica da Administração, datada do início da década de 1970, considerava a administração educacional como um campo inserido na administração geral. A escola crítica da Administração, datada do final da década de 1970 e início de 1980 reconhecia a relação da administração geral e da administração na escola, mas pontuava aqui um emergente campo de conhecimento para a administração educacional. Na descrição do autor, não há um consenso entre pesquisadores da área, notadamente por haver um “saber prático” (SOUZA, 2008, p.53) bastante importante na ação dos gestores que atuam em escolas.

De alguma forma, as vertentes apontam para um grupo de pesquisadores que pensa a gestão da escola mais alinhada à administração de empresas – escola clássica - e uma outra que paulatinamente vai dando à administração da escola um caráter mais político. Essa é a vertente, segundo o autor, que predomina nos últimos 30 anos no Brasil.

A nomenclatura Gestão Educacional surge no início da década de 1980.

A administração converte-se em gestão. A hipótese que levantamos para explicar esta mudança é que os estudiosos do campo passaram a observar esta face política da gestão educacional/ escolar, com prioridade e mais atenção; com receio da identificação de seus trabalhos com uma perspectiva mais tecnocrática e conservadora e, neste sentido, contrária à direção apontada pelos estudos mais críticos, deixaram de utilizar o termo administração educacional pela associação com a área da administração geral de empresas. Passaram ao uso preferencial de gestão educacional, o que poderia destacar a concepção mais politizada na investigação e na concepção do campo. (SOUZA, 2008, p.55).

Souza (2008) aponta que esse rumo para a Gestão Educacional dá um movimento à pesquisa na área, com os problemas mais definidos – fruto da produção de estudos e pesquisas. Há, no entanto, muitos avanços necessários na discussão dos problemas e das possibilidades da Gestão Educacional.

Partindo de nossas reflexões acerca da existência do campo de conhecimento da Gestão Educacional e de como as pesquisas se caracterizam, realizamos um breve – e certamente inconcluso e precário - levantamento do que tem sido produzido, a partir de pesquisas, a respeito da Gestão Educacional. Utilizamos, como fonte de dados, o Banco de Teses da Capes, tendo como data de início das produções o ano de 2010.

Inicialmente, três descritores foram escolhidos, como palavras-chave no levantamento de dissertações e teses pesquisadas. A escolha está atrelada ao nosso problema de pesquisa, que pretende relacionar a ação dos gestores e o trabalho dos professores. Os descritores inicialmente escolhidos foram “Gestão Educacional da Educação Básica”, “Práticas docentes na Educação Básica” e “Gestão Educacional e Práticas Docentes na Educação Básica”. O intuito, inicialmente, foi o nos aproximarmos das pesquisas produzidas. No entanto, a baixa ou nenhuma frequência apresentada com estes descritores, fez com alterássemos o caminho escolhido. Assim, decidimos pelos descritores “Gestão Educacional” e “Gestão Escolar”, aplicados aos anos de 2010 a 2016. Os valores obtidos são apresentados no quadro 3.

Quadro 3 :Valores obtidos por descritor e anos pesquisados

Banco de Teses da Capes							
Descritores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
“Gestão Educacional”	85	90	94	93	119	150	183
“Gestão Escolar”	74	84	121	151	190	215	226

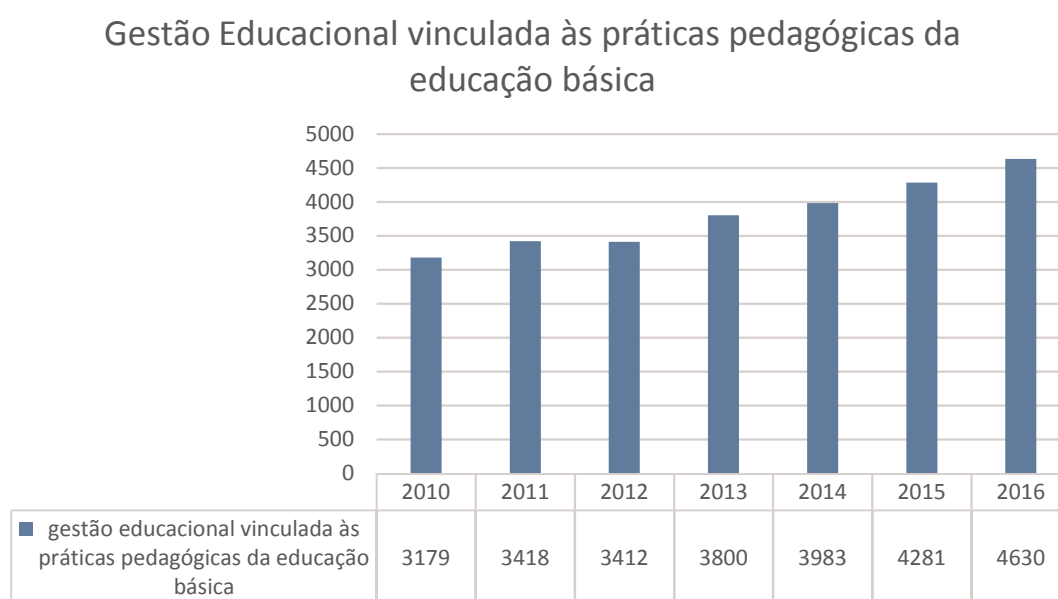
Fonte: elaboração da pesquisadora

Os dados mostram que há um aumento na produção da pesquisa para cada descritor. Inferimos que a procura por problematizações e levantamentos por meio das pesquisas que envolvem Gestão Educacional e Escolar apresenta um crescimento – em valores absolutos no decorrer dos anos. A constatação reforça a escolha do tema da pesquisa apresentada, pois é um tema atual, com problemas teóricos e práticos e

que pode gerar intervenções que colaboram, em última análise, com a maior aprendizagem dos alunos.

Com o intuito de verificar a incidência de pesquisas que intentam relacionar a Gestão Educacional e o trabalho dos professores, utilizamos, na mesma base de dados, o descritor Gestão Educacional vinculada às Práticas Pedagógicas. O gráfico que segue demonstra os valores obtidos.

Gráfico 1 – produções do Banco de Teses da Capes por descritor único e anos



Fonte: elaboração da pesquisadora

Os valores obtidos corroboram o aumento da quantidade de pesquisas desenvolvidas ao longo do período e mostram que há interesse por problemas pesquisados em que a ação dos gestores está relacionada à prática dos professores.

A quantidade de pesquisas levantadas até aqui inviabilizaria qualquer tipo de análise qualitativa deste contexto. Para refinar a busca, utilizamos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a opção de filtro “Área de Concentração” e selecionamos as categorias “Gestão Educacional”, “Gestão e Práticas Educacionais”, “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas” para que pudéssemos obter uma amostra passível de verificação. Aqui, permanecemos indicando o período de 2010 a 2016. Consideramos a quantidade total de pesquisas produzidas no período utilizando todos os filtros propostos e não discriminamos por ano de produção, já que esse dado não apresenta relevância na pesquisa. A tabela 1 compila este movimento.

Tabela 1 – produção do Banco de Teses da Capes selecionados

DESCRIPTOR	Quantidade de produções apontadas pelo Banco de teses e Dissertações da Capes no período de 2010 a 2016
Gestão Educacional vinculada às Práticas Pedagógicas da educação básica	244
Grande Área	Ciências Humanas
Área de Conhecimento	Educação
Área de Concentração	“Gestão Educacional”, “Gestão e Práticas educacionais”, “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”

Fonte: elaboração da pesquisadora

Refinando os resultados e chegando aos 244 trabalhos listados, foi realizada uma leitura crítica dos resumos das dissertações e teses. Na leitura, procuramos identificar pontos de convergência com a pergunta da pesquisa, ou seja, indícios de que as pesquisas realizadas apontaram, em alguma medida, para as relações entre a Gestão Educacional e as Práticas Pedagógicas. A partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos apresentados pela plataforma, as seguintes pesquisas (Quadro 4) foram consideradas eloquentes na temática proposta nesta pesquisa.

Quadro 4 – pesquisas sobre Gestão Educacional vinculadas às Práticas Pedagógicas

Título	Autor	Programa/ Instituição	Palavras-chave
Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido	Deborah Senid Gribel	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora/ 2014	Coordenação. Pedagógica. Professores. Demandas pedagógicas. Gestão.
Programa de formação docente: qualificando ações de gestão	Magda de Toni	Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ 2016	Profissionais liberais. Docência universitária. Práticas Pedagógicas. Formação docente. Gestão Educacional.
Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho	Elita Betania de Andrada	Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora/ 2014	Autonomia, Trabalho docente, Formação, Proletarização docente.
Práticas de gestão em escolas públicas de Porto Alegre: um pacto de equipes	Catarina Andreana Hass	Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ 2015	Gestão democrática. Educação básica. Competências gestoras.
Gestão estratégica e o plano de desenvolvimento da escola na Rede Escolar do Município de Itaquaquecetuba, SP	Veronica Cosmo Barbosa	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho/ 2015	Gestão Estratégica, Gestão Participativa, PDE-Escola.
Responsabilização educacional em Pernambuco	Clayton Sirilo do Valle Furtado	Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora/ 2015	Bonificação educacional em Pernambuco. Responsabilização Educacional. Eficácia Escolar. Avaliação Educacional em Larga Escala.

A Gestão Escolar e seu Papel Transformador: Caso de uma Escola da Rede Municipal de Dois Irmãos	Cristiane da Silva Antonioli	Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ 2015	Gestão Escolar. Programa Escola Ativa. Inovação Escolar.
---	------------------------------	--	--

Fonte: elaboração da pesquisadora

As indicações dos dados levantados encaminham outras considerações. A primeira delas é que compreendemos que a verificação do aumento da quantidade das produções corrobora a pertinência da pesquisa pretendida. Também, a leitura dos resumos e das palavras-chave das produções acadêmicas selecionadas mostra uma diversidade de temas de pesquisa dentro da área da Gestão Educacional que ainda não foram explorados, dada a escassez de referências bibliográficas a respeito do assunto. Souza (2008) cita que:

As soluções para o problema da Gestão Educacional/ Escolar continuam desconhecidas. Problemas, contudo, já são mais bem conhecidos e isto se deve ao acúmulo resultante da ampliação de estudos, de objetos de estudo e pelas abordagens desses problemas de pesquisa. (SOUZA, 2008, p.56).

Investir na pesquisa em Gestão Educacional é um caminho para colaborar na construção deste campo de conhecimento, apoiar e fomentar a formação dos gestores – e construir alternativas aos dilemas educacionais brasileiros parecem-nos os caminhos possíveis para parte desse avanço. É nessa perspectiva que o presente estudo se insere e apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia, os dados obtidos na presente pesquisa e suas análises, como ponto de intersecção com a fundamentação teórica levantada.

3. METODOLOGIA

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa realiza-se num contexto de mudança. Consideramos que há um panorama de mudança externo e interno à instituição pesquisada. As mudanças externas ou mais amplas, dão – se neste escopo do que entendemos por Sociedade da Informação. Tanto a academia quanto o senso comum e, nossa própria vida cotidiana, nos dão conta do momento que vivemos. Informações verdadeiras e falsas circulando na palma de nossas mãos o tempo todo, novos hábitos de consumo, meios de aprendizagem que não estão nas escolas de educação formal. Mudanças tão profundas trazem soluções e, com elas, novos problemas em todos os níveis da sociedade. Acerca exclusivamente da escola, Minioli e Silva (2013), afirmam que,

(...) o enfrentamento dos problemas resultantes da vertiginosa mudança própria da cultura vigente, consiste num ajuste de compasso entre as necessidades da sociedade do século XXI e a forma de pensar e agir dos agentes envolvidos com o processo ensino-aprendizagem (Direção, Equipe Pedagógica e Professores). (p.28).

As autoras assim, afirmam que as mudanças pedem um repensar, tanto das Práticas Pedagógicas como as de gestão e é neste sentido que compreendemos o contexto do colégio no qual a pesquisa foi realizada. Como parte de uma rede católica de educação pertencente à Companhia de Jesus, o colégio em questão é uma instituição com 150 anos de existência e, em março de 2018, anunciou – se a construção de uma nova sede na mesma cidade em que está, porém com um novo projeto pedagógico, sustentado e articulado pelo Projeto Educativo Comum (2016), e nova arquitetura.

Mais do que uma mudança de sede, a compreensão do contexto no qual o colégio se encontra, requer olhar além do novo projeto arquitetônico e pensar a partir do caminho realizado pela Companhia de Jesus para a tomada dessa decisão, o que se espera e anseia nesse novo projeto. Assim, uma análise mais detida das decisões tomadas durante o processo pode ser útil na ampliação dos horizontes de análise.

Em março de 2015, o colégio passou por um redirecionamento da gestão, que o conduziu a um novo panorama administrativo e acadêmico. Naquele momento, houve a primeira ação pontual, com a troca de toda a Diretoria da escola. A partir daí,

impôs-se um ritmo de mudanças necessárias para modernização dos processos de gestão, revisão das práticas de gestão de pessoas e revisão dos processos acadêmicos. Um investimento robusto foi realizado no trabalho acadêmico – opção compreensível, já que esse é o foco central da escola e todas as outras áreas são suporte para que ele ocorra de forma eficiente e dentro do que é proposto. Naquele 2015, houve um início de revisão de planejamentos, buscando a atualização do que se ensinava na escola e uma futura transversalidade. Professores e Coordenadores pedagógicos trabalharam para estabelecer, nas áreas, quais eram as principais metas propostas para os alunos, em função das necessidades de aprendizagens. O ano de 2016 passou a ter um planejamento mais acurado nas reuniões de formação de professores e, a partir daí, instalou-se um trabalho voltado à construção de um currículo focado não apenas em conteúdos, mas em competências e habilidades. O Projeto Educativo Comum – PEC – é lançado em agosto de 2016 e traz consigo diretrizes importantes para o trabalho acadêmico, especialmente nas questões da formação integral e no grande objetivo de que os colégios deixem de ser centros de ensino e tornem-se centros de aprendizagem. O investimento na formação de professores segue, principalmente na organização dos horários de trabalho entre os pares. Em busca de novas metodologias, diversificação dos tipos de avaliação e olhar para as aprendizagens dos alunos, professores seguem continuamente em ritmo de revisão de currículos e planejamentos. Em 2017 o colégio assumiu, junto com uma assessoria externa, a formação de grupos de trabalho focados em diversos assuntos e que foram sendo constituídos por profissionais de muitas áreas da escola. O ano de 2018 iniciou com uma mudança na estrutura organizacional, novo organograma e uma mudança bastante pontual, a extinção do cargo de Coordenador de Série e a instituição do papel do Orientador Educacional. A formação de professores recebe mais um incentivo, passando de 2 para 3 horas semanais; em 2019 o tempo de formação será de 4 horas semanais e em 2020, de 5 horas semanais.

Para coroar a mudança que se pretende e alcançar a implantação do PEC (2016) até 2020, mediante o processo de mudança que vem sendo construído, a Companhia de Jesus anunciou a mudança de sede do colégio. O investimento é tomado como fruto do discernimento inaciano e, por meio dele, o Provincial da Companhia de Jesus no Brasil compreende que uma nova sede será mais adequada às inovações pedagógicas que se pretendem.

Podemos dizer, então, que a mudança do espaço físico é um passo na estruturação das mudanças do paradigma de ensino e aprendizagem descritos no PEC – Projeto Educativo Comum (2016).

A pertinência desta pesquisa no contexto apresentado se dá, exatamente, pelo desejo de inovação que se apresenta. A formação dos professores tem sido foco de investimento – financeiro e intelectual – para dar mais subsídios aos professores para que construam novas metodologias, já que o PEC (2016) dá indicativos gerais da formação esperada dos alunos, mas não é um documento prescritivo de Práticas Pedagógicas. A concretização da formação dos professores se dá em momentos pontuais em reuniões por segmento de ensino, e reuniões individuais com os diretores e a quantidade dessas reuniões vem sofrendo um acréscimo de horas desde o ano de 2016 dedicadas à formação dos professores. O contato entre os gestores e os professores é intenso e faz parte da rotina. Por outro lado, não existe um programa de formação dos gestores que lidam diretamente com os professores.

As escolhas metodológicas da pesquisa ocorreram, então, com o intuito de aproximar o contexto explicitado à pergunta de pesquisa inicialmente proposta.

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

As ciências podem ser caracterizadas a partir de seus objetos de estudo e desenvolvimento. Classificações são propostas por diversos autores, mas, via de regra, estão divididas em dois grandes grupos: as ciências formais e as empíricas (GIL, 2008). Tratamos aqui de uma ciência empírica, podendo ser categorizada como uma ciência social. Assim como nas ciências formais, nas ciências empíricas, sejam elas naturais ou sociais, a pesquisa é uma atividade central. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.2), “a pesquisa tem importância fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na solução de problemas coletivos.”

Portanto, para que pudéssemos ter dados relevantes que sustentassem a proposta de intervenção na realidade estudada e especificamente no problema apontado na pesquisa, realizamos levantamento e análise de dados que nos permitiram uma inferência a partir da leitura desse contexto. A metodologia do estudo segue um modelo combinado entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Flick (2009) indica que existe a possibilidade de combinação dos métodos para que os dados possam ser levantados e analisados de forma adequada frente aos objetivos

propostos. O autor aponta diferenças e aproximações das duas formas de pesquisa, mas indica que pode haver complementaridade entre elas sem que se faça uma “guerra” entre paradigmas. Assim, se a pesquisa quantitativa está focada numa perspectiva epistemológica positivista, poderemos ter dela dados numéricos, mas não situacionais. Da mesma forma, a pesquisa qualitativa, que poderá se pautar numa perspectiva estruturalista, trará dados de realidade e contexto que não seriam passíveis de levantamento na perspectiva da pesquisa quantitativa. Baptista (1999) destaca que:

O que há de questionável nas concepções radicalmente quantitativas não são os números, mas os pressupostos teóricos e as limitações decorrentes. É significativo recorrer-se ao empirismo e à quantificação para conhecer a realidade. Mas esse procedimento deve vir associado à análise qualitativa, pois ela possibilita um aprofundamento real do conhecimento e uma acumulação do saber, requisitos fundamentais da ciência. (BAPTISTA, 1999, p.38).

Nossa pretensão, a partir da metodologia, foi associar os modelos de pesquisa e instrumentos diversificados enriquecendo o levantamento de dados. Dessa maneira, acreditamos que a combinação dos modelos é fonte importante na obtenção e análise de dados, já que “é importante reconhecer que os objetos das ciências humanas e sociais são muito diferentes dos das ciências físicas e biológicas”. (GIL, 2008, p.4)

Caracterizamos nosso ambiente de pesquisa como um Estudo de Caso. Segundo Yin (2015), a caracterização de uma pesquisa como Estudo de Caso deriva de múltiplos fatores e destacamos inicialmente, a partir do autor:

- a forma de pergunta da pesquisa apresenta-se utilizando “como” – intentamos identificar pistas e caminhos para aproximar ações de gestores e Práticas Pedagógicas indo além da questão da exploração do problema para, de acordo com Yin (2015), buscar a explanação.
- trata-se de um acontecimento contemporâneo, sobre o qual não há controle das pesquisadoras, característica referida pelo autor ao Estudo de Caso.

A definição mais importante para a classificação desta pesquisa como um Estudo de Caso trazida por Yin (2015) é a de que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e dentro de seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (YIN, 2015, p. 17).

A pesquisa realizada adequa-se à caracterização citada, pois tratamos de uma escola, na contemporaneidade e o contexto é central para a compreensão dos fenômenos que queremos observar a partir do levantamento dos dados. Diferente do que seria um experimento que separa o fenômeno de seu contexto (YIN, 2015), a relação fenômeno – contexto é indissociável para esta pesquisa. Assim, os sujeitos selecionados e os instrumentos escolhidos o foram para buscar o conhecimento dos sujeitos em seus contextos.

Seguindo na caracterização do Estudo de Caso, Yin (2015), afirma que a investigação de Estudo de Caso apresenta número elevado de variáveis que são de interesse dos pesquisadores, e se baseia em várias fontes de evidência e requer um embasamento teórico, descrição, que também é característica desta pesquisa. Também podemos dizer que este é um Estudo de Caso único, considerando que a amostragem é realizada em uma única instituição de ensino pertencente à uma rede de educação.

A amostragem proposta é não probabilística e intencional, ou seja, a escolha dos grupos pesquisados não é aleatória e há interesse na opinião de um grupo determinado dentro da comunidade (MARCONI; LAKATOS, 2009). A metodologia da investigação seguiu – na perspectiva qualitativa e quantitativa, como já explicitado - as seguintes etapas:

- a) coleta de dados;
- b) análise dos dados;
- c) proposta de intervenção.

3.3 LEVANTAMENTO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

O levantamento de dados foi realizado por meio de dois diferentes tipos de instrumentos com dois grupos.

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

Partindo do escopo caracterizado com o Estudo de Caso, essa fase do levantamento de dados deu-se com a realização de entrevistas semiestruturadas, que “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A pertinência da escolha do instrumento, além de ser uma atividade inerente ao Estudo de Caso, foi nossa avaliação de que poderíamos ter um maior alcance e profundidade na compreensão das relações entre a Gestão Escolar e Prática Pedagógica, superando a superficialidade que outros instrumentos poderiam nos dar. Duarte (2004), aponta que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/ deseja mapear prática, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e as contradições não estejam claramente bem explicitados. (DUARTE, 2004, p. 215).

A entrevista semiestruturada foi o modelo escolhido no levantamento de dados com os diretores da escola. Foram realizadas cinco entrevistas entre os meses de abril e maio de 2018, quando a estrutura organizacional proposta para a escola, naquele ano, estava consolidada e os diretores pareciam estimulados e com novos e importantes desafios: uma perspectiva de mudança de proposta curricular a ser implementada num novo espaço físico, atendendo às demandas do Projeto Educativo Comum (2016). A atuação dos cinco diretores é diferenciada no que diz respeito ao trato direto com os professores. No entanto, todos estão ligados a eles de alguma forma, seja no nível da concepção das atitudes de gestão na escola, seja no contato direto com os educadores. Do ponto de vista do trabalho no cotidiano da escola, três desses diretores trabalham em salas que ficam nos corredores das salas de aulas dos

segmentos em que atuam e têm contato direto como professores. Dois deles ficam alocados na diretoria da escola, que está num andar separado dos alunos. Destes, um é diretor geral e acumula a direção acadêmica de toda a escola e está, portanto, envolvido com as diretrizes mais amplas da escola; outro está alocado numa diretoria que envolve o desenvolvimento da instituição. Pelo exposto, era esperado que, a entrevista deste último diretor, tanto o desenvolvimento da entrevista quanto o conteúdo levantado nela tratariam de pontos tangenciais, mas não exatamente dos mesmos temas. Assim, consideramos que a entrevista desse diretor fosse analisada em separado das outras, já que poderíamos encontrar aproximações, mas não seria possível compará-las, dada a natureza das atividades dos entrevistados.

As características do instrumento atendem às necessidades da pesquisa, já que compreendemos que, por meio delas, podemos depreender conceitos e posicionamentos dos entrevistados, num espectro da pesquisa qualitativa. O roteiro orientador da pesquisa encontra-se nos apêndices (APÊNDICE C) A partir dos objetivos da pesquisa, das leituras, das impressões apontadas pelos pré-testes e da concepção inicial da proposta de intervenção, formatamos um roteiro de entrevista. O fato de a entrevista semiestruturada não ter um formato rígido, mas sim um roteiro orientador, foi um fator relevante na escolha deste instrumento. Poder conduzir a pesquisa e dar ao entrevistado algum grau de liberdade para conhecer dele aquilo que deseja falar e não exclusivamente o que perguntamos, indica uma possibilidade de trazer o entrevistado para o centro da questão pesquisada. Conceber e conduzir as entrevistas teve, como pano de fundo, a experiência profissional da mestranda e a intencionalidade explícita de levantar dados para conhecer com maior profundidade a própria realidade de atuação. O foco, durante as entrevistas, esteve sim no problema da pesquisa, mas também nas soluções que poderiam ser apresentadas pelos entrevistados.

Compreendemos que

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. (DANTAS e GONDIM, 2004, p. 140).

As cinco entrevistas foram realizadas e conduzidas pela pesquisadora, gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e transcritas.

3.3.2 Formulário acrescido de questões abertas – questionário

Conduzimos uma investigação com professores por meio de Formulário utilizando a Escala Likert. Esse instrumento foi aplicado aos professores entre os meses de maio e junho de 2018. Uma amostra de aproximadamente 38% dos professores da escola preencheu o instrumento. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), a tipificação das questões é de estimação ou avaliação, na qual os entrevistados emitem um julgamento por meio de uma escala para cada uma das afirmações. As respostas são obtidas de forma quantitativa.

A Escala Likert apresenta três passos, a saber: elaboração de proposições; apresentação destas às pessoas que avaliarão cada afirmativa dando uma nota, 5,4,3,2 ou 1. Os valores terão uma correspondência: aprovação total, aprovação, neutralidade, discordância e discordância total (MARCONI; LAKATOS, 2009). O terceiro e último passo consiste em apurar os valores que cada afirmação recebe. Gil (2008) caracteriza a Escala Likert como uma “escala de graduação”, na qual os participantes vão indicar os níveis de discordância ou concordância de cada afirmação (GIL, 2008, p.140). Destacamos aqui que a escala utilizada foi a Escala Likert com os 5 pontos, incluindo o ponto da neutralidade. No levantamento de dados dessa pesquisa, utilizamos, para os 5 pontos, os termos “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “concordo parcialmente”, “concordo totalmente”. Como trazem Dalmoro e Vieira (2013):

O trabalho de Likert (1932) deixava claro que sua escala centrava-se na utilização de cinco pontos, e não mencionava o uso de categorias de respostas alternativas na escala a ser utilizada. Embora o uso de escalas com outro número de itens, diferente de cinco, represente uma escala de classificação, quando esta não contiver cinco opções de resposta, não se configura uma escala Likert, mas sim do ‘tipo Likert’. (DALMORO e VIEIRA, 2013, p.163).

No artigo, os autores apontam um levantamento bibliográfico e dele inferem que a quantidade de cinco pontos na escala é suficiente para que o indivíduo não faça um esforço cognitivo extremo em suas respostas e consiga, assim, superar o que chamam de *status quo* e avaliarem com fidedignidade as afirmativas.

Associado, solicitamos a justificativa, por escrito, da escolha de três afirmações do formulário à escolha feita pelo respondente. Essa escolha indicou, conforme orientações da pesquisadora, o nível de importância dada às afirmações. Em seguida,

os respondentes definiram, a partir de suas próprias concepções, quatro conceitos frequentes nas afirmações ofertadas: planejamento, criatividade, inovação e pesquisa. Assim, o questionário fornecido aos professores contou com três partes distintas: afirmações avaliadas segundo a Escala Likert, escolha e justificativa de três afirmações mais significativas entre as 33 apresentadas e descrição de conceitos recorrentes nas afirmações.

Esse instrumento seria disponibilizado aos professores, inicialmente, por meio de plataforma digital, preferencialmente via Google Docs. No entanto, no decorrer da pesquisa, decidimos por entregar os instrumentos impressos, fazendo uma breve explicação da pesquisa e mantendo o contato pessoal com os entrevistados. Os formulários foram entregues aos professores e recolhidos, não tendo sido preenchidos na presença da pesquisadora. A opção escolhida para essa coleta de dados teve como objetivo levantar uma quantidade de instrumentos preenchidos que fosse uma amostra significativa e representativa da quantidade de professores atuantes na escola.

Pensar nas afirmações que seriam propostas para a avaliação dos professores pareceu, inicialmente, um dilema posto. No entanto, à medida que as entrevistas com os diretores foram sendo realizadas, as afirmações que pareciam pertinentes serem submetidas à análise dos professores, foram surgindo. Então, a partir dos objetivos da pesquisa e da leitura da transcrição das entrevistas, as afirmações da escala Likert foram elaboradas. Em outras palavras, um dos instrumentos de levantamento de dados – as entrevistas – foi utilizado como base da construção ou técnica preliminar de outro instrumento, como descrito:

O uso da entrevista qualitativa como técnica preliminar pode ter como objetivo explorar informações ou dados que permitam a construção de outros instrumentos de pesquisa. (DANTAS e GONDIM, 2004).

A utilização dos conteúdos das entrevistas como técnica preliminar teve como intenção a aproximação dos conteúdos das próprias entrevistas dos gestores ao que pensam os professores. Como o título desta pesquisa indica, as pontes entre duas atuações da estrutura organizacional escolar - Gestores Escolares e os Professores – podem ser construídas por meio da aproximação do que pensam e como atuam estes agentes. O instrumento procura aproximações e distanciamentos entre as concepções dos dois grupos.

A escolha dos instrumentos do levantamento de dados e dos indivíduos da pesquisa deu-se com a intenção de propiciar o levantamento dessas informações de dois grupos que se relacionam no ambiente de trabalho e atuam no mesmo escopo: a busca por formas de Gestão Escolar e atuação docente que permitam que a aprendizagem dos alunos ocorra segundo concepções e planejamentos coerentes e consistentes.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados na perspectiva da pesquisa qualitativa e quantitativa aqui abordada.

3.4.1 – Entrevistas

Depois de realizadas e transcritas, as entrevistas foram analisadas por meio da abordagem Análise do Conteúdo, especificamente tratada por Laurence Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo é definida de maneira abrangente como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Para a realização da Análise de Conteúdo, o pesquisador analista dos dados necessita de técnicas diversas que se complementam, no intuito de analisar as mensagens escritas ou orais visando levantar não apenas os conteúdos explícitos, mas principalmente as análises obtidas por meio da inferência desses dados.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é realizada a partir de três fases distintas nos tratamentos dos dados e são elas:

1. A pré-análise;
 2. A exploração do material;
 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.
- (BARDIN, 2016, p.126).

Cada uma das fases conta com outras etapas, que não são fixas, mas sim podem ser adaptadas a cada conjunto de dados na pesquisa, desde que sejam suficientes para realizar a estruturação dos dados e verificação propostas. A construção de categorias, a partir das entrevistas, se iniciou com a sua realização. Durante a fala dos entrevistados, algumas categorias já puderam ser demarcadas. A leitura atenta de todas as entrevistas em sequência, permitiu que as categorias, de fato, emergissem dos textos e das falas. As dificuldades dos gestores e as qualidades apontadas por eles mostraram pontos que poderiam ser convertidos em categorias. As divergências e completudes dos conceitos e opiniões foram sendo observadas durante as entrevistas e as leituras, e apontadas na análise dos dados. No entanto, na fase de leitura inicial, a quantidade de informações – explícitas e tácitas - fornecidas pelos entrevistados, nos dava a impressão de que muitas ideias e conteúdos relevantes ficariam de fora da análise, ainda que tivéssemos sempre claro, a necessidade da escolha dos enfoques dados nas entrevistas. Assim, essa fase de busca de estabelecimento das categorias e unidades de significado apontou para a necessidade de um desenho que pudesse, de alguma forma, levantar conceitos presentes nas entrevistas, mas que possuíam diferentes níveis de explicitação. Nesta fase, decidimos por construir, então, Mapas Conceituais a partir dessas entrevistas.

Segundo Novak e Cañas (2010), “mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento.” (p. 62). Os autores apontam características inerentes aos Mapas Conceituais que são:

- construídos por conceitos que se interligam por palavras ou frases;
- há hierarquia na representação dos conceitos, iniciando pelos mais gerais e chegando aos mais específicos;
- referem-se ao conhecimento de uma situação ou evento que, iniciado por uma pergunta focal, precisa ser conhecido;
- há inclusão de referências cruzadas entre os conceitos.

A realização das entrevistas e depois a leitura analítica de suas transcrições trouxeram repertório para a construção de cinco Mapas Conceituais. A análise dos mapas construídos foi realizada em três movimentos diferentes:

1. o olhar para o próprio mapa e sua caracterização;
2. a aproximação de conceitos e concepções entre os mapas construídos;
3. a busca por pontos congruentes e convergentes entre os mapas e os dados levantados junto aos professores.

Assim, foram categorizados pontos importantes na construção de uma possível resposta à pergunta colocada inicialmente e, como consequência, robustecerem subsídios para a proposta de intervenção.

3.4.1.1 Análise dos Mapas Conceituais

Os cinco entrevistados concederam as entrevistas e forneceram dados a respeito de suas formações acadêmicas e experiências. Esses dados estão alocados no quadro que segue.

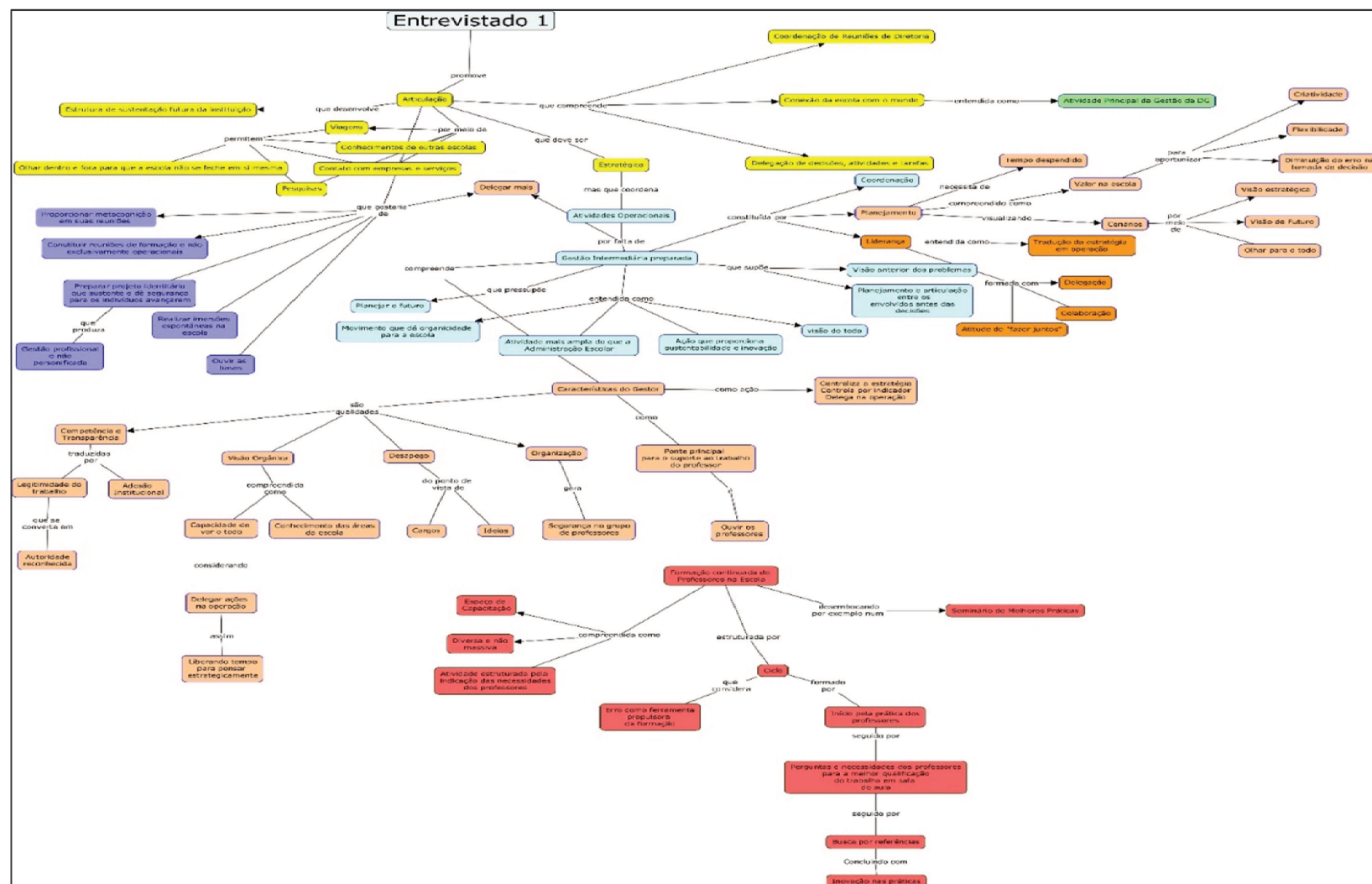
Quadro 5: Formação e Experiência dos Entrevistados

Entrevistado	Formação e Experiência
1	O Entrevistado 1 trabalha há mais de 20 anos na Companhia de Jesus. Como formação acadêmica, está em nível de doutorado, sendo este na área de gestão
2	O Entrevistado 2 trabalha no colégio pesquisado há menos de 5 anos. Seu nível de formação acadêmica é mestrado e o foco em Currículo e Políticas Públicas
3	O Entrevistado 3 trabalha no colégio pesquisado há menos de 5 anos. Sua formação acadêmica é doutorado. Tem experiência em gestão, especialmente em ensino superior, mas não fez nenhum tipo de formação específica na área.
4	O Entrevistado 4 atua há menos de 5 anos no colégio em questão. Sua formação é em nível de mestrado e fez outros cursos focados em aprendizagens e suas dificuldades. Não possui formação voltada especificamente à gestão.
5	O Entrevistado 5 atua há menos de 5 anos no colégio pesquisado. Tem formação em nível de pós – graduação <i>Master Business Administration</i> em Negócios

Fonte: elaboração da pesquisadora

Apresentamos a seguir os Mapas Conceituais construídos a partir das entrevistas com os diretores. Em comum, estão conceituadas suas principais atribuições na escola, suas dificuldades na gestão e suas concepções acerca da formação dos professores. Outros conceitos que consideramos importantes surgiram a partir das entrevistas semiestruturadas, são apresentados em cada mapa e discutidos na análise dos dados.

Figura 2: Mapa Conceitual - Entrevistado 1



Fonte: elaboração da pesquisadora

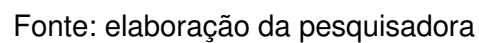
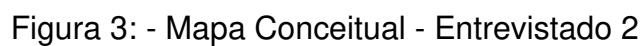
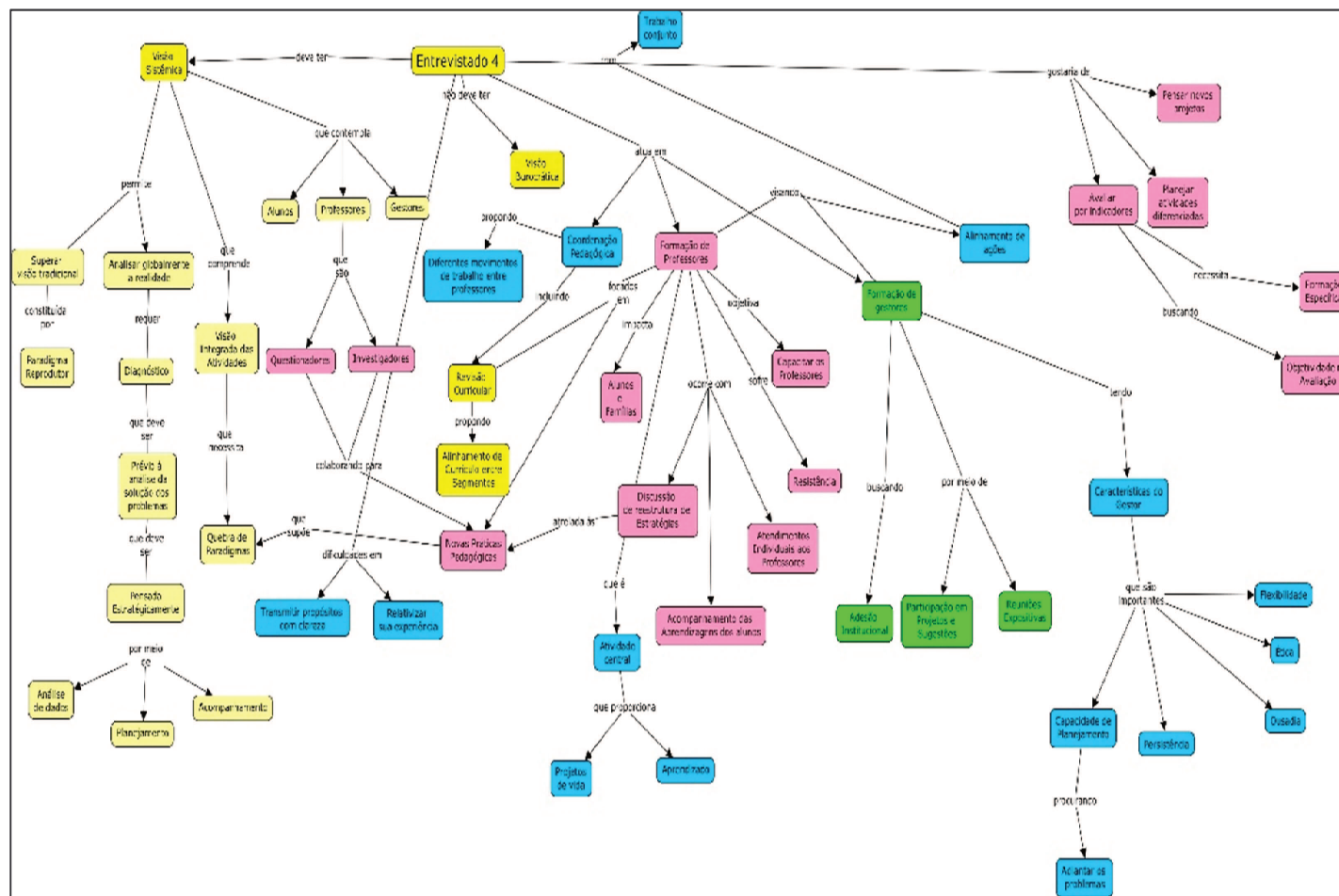




Figura 5: Mapa Conceitual - Entrevistado 4



Fonte: elaboração da pesquisadora

A partir da análise dos quatro mapas, observamos que os modelos de gestão apontados não se contrapõem, mas são complementares. Assim, a opção para analisar o conteúdo apresentado foi a construção de categorias que julgamos as mais significativas para a nossa pesquisa e, a partir dos mapas, caracterizar cada uma delas. Essas características, portanto, foram subtraídas de cada mapa formando um perfil que entendemos ser abrangente e representativo do pensamento do grupo de gestores. Compreendemos que as categorias são comuns a todos os mapas e que as escolhemos pela aproximação ao tema estudado. Assim, apresentamos aqui a nossa compreensão acerca das aproximações entre conceitos e concepções apresentados pelos entrevistados, todos gestores escolares.

Atuação do gestor – partindo de uma visão mais abrangente da Gestão Escolar, destacando que estamos falando sob o ponto de vista interno à escola e seu funcionamento, o gestor, segundo os entrevistados, promove a articulação entre a escola e suas questões internas e o que é externo, oportunizando a conexão entre a escola e o mundo para que ela não se feche em si mesma. Ainda nessa visão mais geral, o gestor, pela articulação, desenvolve a sustentação da instituição no futuro – projetando cenários – e delega decisões, atividades e tarefas. Saindo do nível mais geral da escola e aproximando-se dos segmentos de atuação, os gestores agem na gestão do conhecimento, do planejamento, na gestão de pessoas. Atendem a famílias, os professores e os alunos da escola e compreendem que essas são atividades de gestão do cotidiano. Fazem a coordenação pedagógica, a organização da formação continuada de professores e alinham todo seu trabalho com os profissionais de Orientação Educacional. Compreendem que o acompanhamento dos professores e a dedicação à formação continuada são atividades centrais na função.

Características do gestor – num exercício de reflexão, os gestores apontam características que observam neles mesmos e que julgam importantes em sua função. Por meio desse exercício, olham para si e projetam as características que, quando agrupadas por todas as falas, descrevem o conjunto de qualidades avaliadas e presumidamente presentes no próprio grupo. Competência técnica, transparência, organização, visão orgânica ou sistêmica, potencial para mudar suas ideias, atitudes e modos de agir, pronto para inovar, ousado, dedicado à formação, aderente ao projeto educativo, que tenha condições de construir relações de respeito e autoridade, ético, flexível, persistente e com boa capacidade de planejamento são as características apontadas para um bom gestor. Destaques aqui para as questões de

adesão institucional, que aparecem na fala dos gestores como objetivo importante para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade.

Ouvir os professores, trabalhar em conjunto e dar suporte para que possam construir novas e melhores Práticas Pedagógicas, são pontos sinalizados pelos gestores de forma eloquente.

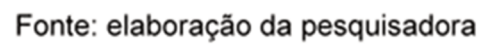
Formação de professores – considerada no trabalho das escolas como um caminho para a mudança das práticas educativas, na escola pesquisada, a formação de professores é valorizada e recebe atenção, na concepção, no investimento e em sua condução. Para os gestores, a formação continuada de professores na escola é entendida como um espaço de capacitação, diversa e não massiva e que deve ser concebida por meio de um programa de formação e não de atividades isoladas. Para o grupo de entrevistados, esta formação deve ter como característica a gestão compartilhada e derivam daí mais características dadas à formação continuada: ser concebida por meio da escuta e necessidade dos professores, com oportunidades de se realizar com estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares e atendimento individual aos professores. Assim, a formação aqui não é entendida apenas por um conjunto de reuniões que se realizam de forma estanque e sem conexão, mas por atividades constituídas em um plano de formação que não se reduzem a elas. A discussão de questões do cotidiano é compreendida também como oportunidade de formação. As ações de formação de professores têm, como fim último, inovação nas práticas educativas.

Dificuldades no trabalho da gestão – a gestão do tempo que é tomado principalmente por questões cotidianas e operacionais prejudicando, na visão dos entrevistados, uma atuação mais estratégica, é o ponto de maior confluência do grupo nesse quesito. Assim, parece que há uma polarização entre o que é cotidiano e o que é estratégico e uma das pontas não se relaciona com outra. A importância da comunicação de seus próprios propósitos, com maior clareza também é citada.

O que o considera fundamental na atuação do gestor – os gestores da escola pesquisada gostariam de trabalhar estrategicamente para pensar novos projetos, atividades diferenciadas e, com isso, produzir conhecimento. Além disso, apontam que seria importante conduzir reuniões de formação entre os gestores contribuindo para a profissionalização dos indivíduos, a troca de práticas e colaborar para a construção, cada vez mais sólida, da identidade da instituição, ouvindo as bases e delegando decisões. A avaliação por indicadores é citada como um desejo,

procurando mais objetividade nas avaliações e para isso, é apontada a necessidade de formação específica.

Apresentamos a seguir o Mapa Conceitual referente à entrevista do Entrevistado 5, que está diretamente ligado ao desenvolvimento da instituição.



O Entrevistado 5 tem sua atividade ligada ao desenvolvimento institucional. Assim, assumimos que as concepções trazidas por ele na entrevista são, em alguma medida, a tradução do que se espera ser construído na escola a respeito de gestão, seus alcances e interferências. As categorias levantadas a partir desta entrevista e da análise dos mapas têm um olhar que é mais amplo para o contexto escolar. As categorias levantadas e suas características são:

Compreender a complexidade da escola: do ponto de vista do desenvolvimento da instituição, é importante conceber que a escola tem uma constituição complexa, ou seja, há interfaces entre as várias esferas e elas influenciam, na ponta do processo, as aprendizagens dos alunos. Para isso, é necessário que os modelos de gestão e de avaliação de desempenho sejam desenvolvidos e acompanhados, numa visão sistêmica, considerando o todo. Há um desafio posto, que é a gestão do tempo. É desejado que os profissionais tenham níveis de autonomia e saibam tomar as decisões, baseados em dados e fatos.

Gestão dos Recursos Humanos: para que o trabalho dentro da instituição se desenvolva de forma adequada, as ações e atividades inerentes à folha de pagamento, saúde, benefícios e segurança precisa estar garantida. Assim, essas suportam as outras ações, que são de desenvolvimento e capacitação – individual e coletiva. Os trabalhos em grupo e o desenvolvimento das lideranças estão considerados aqui.

Papel central da comunicação: considerada uma ferramenta importante na gestão, a comunicação acontece entre todos na escola e o tempo todo. Nessa concepção, ela pode corroborar para um ambiente mais leve, justo e coerente com os valores da instituição, na mudança paradigmática e na consolidação do Projeto Educativo. O contexto desenhado aqui é de maior autoria, participação, aprendizagem com o outro num suporte de confiança mútua. O gestor tem, como características, maturidade para lidar com o contexto da mudança, prontidão para desenvolvimento de uma liderança compartilhada e disposição para escuta.

3.4.2 – Formulários e questões respondidos pelos professores

Os questionários aplicados utilizando a Escala Likert produziram dados numéricos que indicam, inicialmente e de forma direta, a graduação de cada uma das afirmações apresentadas aos entrevistados. As graduações “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” associadas a cada afirmação traçam um perfil de pensamento dos professores a respeito de questões relacionadas à gestão da escola.

Os questionários preenchidos pelos professores, como descrito, contaram com uma parte formada por afirmações e preenchidas por Escala Likert. Na sequência do preenchimento da Escala Likert, Os professores foram convidados a escolher três dentre as 33 afirmações apresentadas, justificando as suas escolhas. Estas escolhas foram tabuladas e as justificativas analisadas. Um quadro completo, com todas as afirmações e porcentagens indicativas de escolha encontra-se em apêndice (APÊNDICE E). A coluna “Incidência de escolha” indica a porcentagem de professores respondentes que escolheu cada afirmativa. As justificativas dadas pelos professores foram analisadas também por meio da abordagem Análise do Conteúdo, especificamente tratada por Laurence Bardin (2016).

Como parte final do instrumento de pesquisa preenchido pelos professores, os respondentes foram convidados a conceituar os termos planejamento, criatividade, inovação e pesquisa. A partir destas conceituações, construímos, por meio do software NVivo, nuvens de palavras, como uma estratégia para mantermos o padrão de representação gráfica inaugurado pela utilização dos Mapas Conceituais.

A seguir apresentamos as afirmações que foram escolhidas pelos professores em maior e menor porcentagem, as categorias criadas e nossas considerações.

As afirmações com maior incidência de escolha pelos professores e suas indicações na Escala Likert são:

Quadro 6: porcentagens na Escala Likert para afirmações com maior incidência

Nível de concordância	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Incidência de escolha
Afirmarções						
Escutar os professores é uma qualidade do gestor.	0%	0%	0%	2,2%	97,8%	28,3%
A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes.	0%	0%	0%	13,0%	87,0%	21,8%
A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos.	0%	0%	6,5%	28,3%	65,2%	21,8%
O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento.	30,4%	26,1%	15,2%	26,1%	2,2%	21,8%

Fonte: elaboração da pesquisadora

Para nossa análise, as próprias afirmações convertem-se em categorias e são justificadas pelos escritos dos professores.

Escutar os professores é uma qualidade do gestor: a afirmação teve a maior concordância entre todas as afirmativas apresentadas e, também, foi a com maior porcentagem de escolhas entre os professores. Os números podem já indicar que a participação dos professores na gestão da escola, sob o ponto de vista da escuta e da consideração de suas contribuições, é a característica considerada mais

importante que o gestor deve ter no ponto de vista dos docentes. Podemos entender também que a escuta gera pertencimento e adesão institucional. Os professores indicam, em seus escritos a esse respeito:

Quadro 7: justificativas dos professores para a categoria *Escutar os professores é uma qualidade do gestor*

<i>“Sim, a escuta atenta e aberta é uma característica muito importante. Todas as decisões tomadas pelos gestores impactam diretamente o trabalho docente e, a prática em sala de aula, não pode ser prejudicada por uma decisão unilateral.”</i> (Professor 1)
<i>“A escuta é uma ótima e essencial qualidade a qualquer pessoa, gestora ou não. Não é a toa que temos dois ouvidos e uma boca!! Através dela, a verdade e a transparência se apresentam favorecendo a qualquer ambiente de trabalho.”</i> (Professor 8)
<i>“É uma importante qualidade, para que o professor possa expor as necessidades dos alunos/ professor, dificuldades, pontos positivos e negativos de uma forma geral.”</i> (Professor 11)
<i>“O professor pode contribuir muito ao partilhar seu cotidiano de sala de aula. A partir de suas observações, podem ser traçadas novas rotas, novos percursos que beneficiem o andamento das atividades.”</i> (Professor 25)
<i>“O professor pode ajudar com a prática cotidiana.”</i> (Professor 27)
<i>“Quem mais sabe o que acontece na sala de aula é o professor, sendo assim, é fundamental que o gestor saiba escutar, possa se inteirar do que acontece, para que juntos encontrem caminhos.”</i> (Professor 28)
<i>“O gestor através da escuta dos professores tem a possibilidade de tornar seu trabalho muito mais eficaz pois o professor está em contato direto com o alunado e tem conhecimento das demandas específicas de cada um.”</i> (Professor 29)
<i>“Os professores podem levar ao conhecimento do gestor informações importantes que possam embasar decisões no que se refere ao planejamento estratégico do segmento.”</i> (Professor 30)
<i>“Acredito que o trabalho pedagógico é fundamentalmente cooperativo: da sala de aula à gestão. E nesse contexto, escutar não é uma virtude, é uma necessidade. O trabalho deve partir de uma convicção: todos podem contribuir.”</i> (Professor 33)
<i>“Acredito que ‘ouvir’ os professores é uma qualidade pois estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem, objetivo prioritário.”</i> (Professor 34)

Fonte: elaboração da pesquisadora

Por meio desses escritos reconhecemos indicações da importância que os professores atribuem para sua participação na constituição das decisões dos gestores.

A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes: a afirmação também concentra um alto nível de concordância e de escolha entre os professores. Indicar que a formação de professores deve contemplar a troca de experiências mostra que os docentes consideram que sua formação continuada não deve ser realizada exclusivamente por meio de cursos e reuniões, mas sim, há uma valorização entre seus saberes. Importante salientar que, no

momento da pesquisa, havia uma proposição na formação de professores sendo colocada em prática na escola na qual docentes assistiam às aulas uns dos outros. A vivência dessa experiência provavelmente influenciou esse resultado e mostrou uma ação positiva do gestor na formação dos professores. Os escritos dos professores, ao justificarem suas escolhas, corroboram esta ideia.

Quadro 8: justificativas dos professores para a categoria *A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes*

<i>“É muito importante apresentar práticas e ideias e obter feedback do grupo. Se pudéssemos trocar experiências com maior frequência (e de forma qualitativa, com oportunidades de apresentação da prática, sequência didática, etc. e com momentos para reflexão, crítica e sugestões por parte do grupo) acredito que economizaríamos “tempo” e apropriaríamos a prática de forma colaborativa. ” (Professor 2)</i>
<i>“Acredito que trocando experiências os educadores podem melhorar o seu desempenho acadêmico, pois posso aprender com o outro e arranjar solução para algo que não está bem com a minha turma. ” (Professor 3)</i>
<i>“As trocas de experiências entre os docentes, gestores e alunos, sempre nos enriquecem e nos fazem refletir sobre nossa própria prática. Quanto à formação dos professores, especificamente, essa reflexão pode demonstrar a todos o quanto podemos ou não estar em conexão adequada à necessidade atual do educando. ” (Professor 8)</i>
<i>“Concordo totalmente, pois a formação que garanta a troca de experiências entre os docentes provoque o exercício de constante reflexão sobre a prática. ” (Professor 9)</i>
<i>“Tive a oportunidade de observar aulas das colegas, o que me fez refletir sobre o quanto aprendemos com o outro, por isso destaco e concordo totalmente com este item. ” (Professor 10)</i>
<i>“Considero a troca de experiências necessária e positiva, pois a partir disso o professor pode tanto rever a sua prática, como repensar as atividades e desempenho do grupo. ” (Professor 14)</i>
<i>“Para mim, a troca de experiências entre os docentes é de extrema importância pois acrescenta, auxilia e enriquece o conhecimento do profissional, melhorando e inovando as Práticas Pedagógicas, contribuindo para o crescimento e aprendizagem dos alunos. ” (Professor 19)</i>
<i>“A troca de experiências entre professores é fundamental para formação, momento onde se tem a oportunidade de aprender com a experiência do outro e enriquecer a prática da sala de aula. ” (Professor 29)</i>
<i>“A troca de experiências favorece a busca de estratégias de ensino exitosas, através de um debate saudável e respeitoso entre os pares.” (Professor 30)</i>
<i>“Considero extremamente importante a troca de experiências entre os docentes. ” (Professor 40)</i>

Fonte: elaboração da pesquisadora

Compreendemos que aqui os professores apresentam abertura e ideias mais colaborativas para sua formação. Ao retomar o que Maurice Tardif (2014) sustenta como vieses dos saberes dos professores, encontramos aqui a importância do saber profissional, articulado pela escrita dos docentes. Compreendemos que aqui os

professores apresentam abertura para ideias mais colaborativas na conceituação de sua formação.

A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos: os números indicam concordância com a realização de projetos com os alunos e compreendemos que essa concordância mostra aprovação para utilização de metodologias de ensino e aprendizagem mais ativas, significativas e com maior participação dos alunos. As justificativas dos professores mostram ainda que há a necessidade da discussão das escolhas metodológicas para que essas escolhas não representem exclusivamente um aumento de trabalho ou uma “moda”, mas sim sejam importantes para a aprendizagem dos alunos.

Quadro 9: justificativas dos professores para a categoria *A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos*

<i>“A pedagogia de projetos vem ao encontro de um trabalho que busca ser SIGNIFICATIVO para o aluno, proporcionando integração entre as áreas e aprendizagens.” (Professor 10)</i>
<i>“A pedagogia de projetos permite a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a quebra de uma perspectiva segmentada das ciências ou das disciplinas ou componentes escolares.” (Professor 12)</i>
<i>“A pedagogia de projetos proporciona a vivência, experiência empírica. Vivenciar e colocar a ‘mão na massa’ torna o aprendizado interessante e significativo.” (Professor 15)</i>
<i>“A pedagogia de projetos ajuda a aprendizagem a ser mais significativa aos alunos.” (Professor 16)</i>
<i>“A pedagogia baseada em projetos, parte de um grande problema, tema e subtemas. Se caracteriza a partir da origem de um problema, dos quais se levantam hipóteses, se organiza o que está sendo trabalhado, busca-se uma solução e uma intervenção. ” (Professor 23)</i>
<i>“Acredito, que é o que o aluno leva para a vida. ” (Professor 27)</i>
<i>“A pedagogia de projetos pode ser um importante instrumento de aprendizagem desde que seja fruto de uma ampla discussão e planejamento dos professores.” (Professor 30)</i>
<i>“A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos, desde que suponha transdisciplinaridade, que “projete” a escola para fora e tenha relevância social.” (Professor 31)</i>
<i>“Trata-se de uma ressignificação de conteúdos, papéis de professores e alunos e da própria escola, que deve ser a primeira a formar para o enfrentamento dos problemas da contemporaneidade.” (Professor 43)</i>
<i>“Precisamos compreender como a implantação se dá, do contrário, projeto vira ‘trabalho’.” (Professor 46)</i>

Fonte: elaboração da pesquisadora

Vivência, experiência, ressignificação, instrumento de aprendizagem são termos citados pelos professores e que indicam a importância e preocupação com mudanças metodológicas. Aparecem como abertura para o novo.

O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento: a afirmação está entre as mais escolhidas pelos docentes. No entanto, a escolha não se dá por concordância, mas sim por uma necessidade da discussão a respeito do papel das questões práticas, do cotidiano, que estão postas na escola. Os resultados numéricos mostram uma dispersão entre as respostas, mas indicam uma discordância que dá ao papel do gestor um papel menos rotineiro e mais estratégico na escola. Os escritos dos professores que alinham este posicionamento são:

Quadro 10: justificativas dos professores para a categoria *O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento*

<i>“O calendário escolar faz sim parte das atividades desenvolvidas pelo gestor, mas acredito que essa não é nem deve ser sua principal atividade.” (Professor 6)</i>
<i>“Acredito que a principal tarefa do Diretor de Segmento é o acompanhamento, a orientação e clareza no direcionamento dos professores para a elaboração de propostas alinhadas com as perspectivas da escola.” (Professor 9)</i>
<i>“Acredito que o calendário escolar seja uma atividade importante para o Diretor de Segmento, porém, absolutamente não é o principal. Inúmeras atividades são mais importantes, à frente do calendário escolar.” (Professor 17)</i>
<i>“O calendário é importante, mas não considero a atividade mais principal, a gestão de pessoas, por exemplo, tem maior importância.” (Professor 18)</i>
<i>“Embora a organização da rotina escolar seja importante e auxilie a prática pedagógica, também é atividade igualmente importante a análise e acompanhamento de concepções pedagógicas.” (Professor 21)</i>
<i>“Calendário escolar é uma dentre muitas atividades.” (Professor 26)</i>
<i>“O Diretor de Segmento deve incentivar e apoiar a implantação de projetos, articular o trabalho dos professores e acompanhar o avanço das aprendizagens dos estudantes.” (Professor 31)</i>
<i>“O Diretor de Segmento deve buscar melhorias para a escola como um todo, focando no seu segmento. Para isso, fazer a gestão do calendário é importante, mas há outras ações mais importantes, como analisar o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo de sua comunidade escolar.” (Professor 32)</i>
<i>“O calendário escolar não deve ser a principal atividade do Diretor de Segmento. O calendário deve ser feito entre professores, coordenação e direção. A atividade principal do Diretor de Segmento deve ser voltada a orientação do professor.” (Professor 35)</i>
<i>“O Diretor de Segmento deve ter muitas outras atribuições, como: planejamento, coordenação, orientação junto ao corpo docente, etc. Não somente o calendário escolar!” (Professor 42)</i>

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ainda a respeito do cotidiano, incluímos aqui mais duas afirmativas das apresentadas aos professores que corroboram nossa análise. Apesar de não estarem entre as mais citadas, falam a respeito do que os docentes pensam sobre o cotidiano e a atuação do gestor.

As afirmativas em questão, os valores atribuídos na Escala Likert e a incidência apresentada na escolha dos professores são:

Quadro 11: porcentagens na Escala Likert para afirmações a respeito do cotidiano e a ação do gestor

Nível de concordância Afirmação	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Incidência de escolha
As atividades do cotidiano afastam o Diretor de Acadêmico de Segmento de suas atividades centrais	4,3%	8,7%	19,6%	56,5%	10,9%	2,2%
Os corredores do colégio, com os movimentos dos alunos, precisam ser observados pelos gestores como sua atividade principal	28,3%	32,6%	6,5%	32,6%	0%	15,2%

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os valores indicados para “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” mostram que as atividades do cotidiano, na visão dos professores, podem tirar os gestores daquilo que deveria ser mais central nas suas ações.

Ação dos Professores e a Gestão Escolar: As relações mais diretas entre a ação dos Professores e a Gestão Escolar está expressa em um grupo de afirmações analisadas. As afirmações agrupadas, com as indicações numéricas escolhidas pelos professores e a incidência de escolha estão indicadas como segue.

Quadro 12: porcentagens na Escala Likert para afirmações a respeito da relação entre a ação dos professores e Gestão Escolar.

Nível de concordância de Afirmações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Incidência
O gestor escolar eficiente domina os conceitos técnicos da pedagogia	2,2%	2,2%	8,7%	28,3%	58,7%	4,3%
A análise das provas que serão aplicadas aos alunos contribui para a efetividade do trabalho do professor	0%	0%	8,7%	54,3%	37,0%	4,3%
O planejamento das intervenções pedagógicas com os alunos deve ser feito com o gestor	0%	2,2%	10,9%	63,0%	23,9%	4,3%
Acompanhar as aprendizagens dos alunos colabora para o desenvolvimento de boas Práticas Pedagógicas	0%	0%	0%	10,9%	89,1%	15,2%
Os instrumentos para acompanhamento das aprendizagens dos alunos colaboram para reorganizar as Práticas Pedagógicas	0%	0%	2,2%	21,7%	76,1%	6,5%
A gestão compartilhada entre professores e gestores pode beneficiar a aprendizagem dos alunos	0%	0%	4,3%	17,4%	78,3%	8,7%

As incidências apontadas nas afirmações descritas levam à compreensão de que os professores entendem que a relação com o gestor pode contribuir para seu trabalho e a melhor aprendizagem dos alunos. O acompanhamento do trabalho docente e a gestão compartilhada aparecem como pontos importantes desta relação e que podem ser explorados para sua estruturação, como indicam as justificativas dos professores.

Quadro 13: justificativas dos professores para a categoria *Ação dos Professores e a Gestão Escolar*

<i>“Se o planejamento é central na gestão escolar, o planejamento das intervenções com o gestor pode ser considerado essencial, já que buscam o mesmo bem em comum. ”</i> (Professor 4)
<i>“O gestor deve ajudar no planejamento orientando o corpo docente nas intervenções a serem realizadas, mas o professor deve ter autonomia para planejá-las também e ser capaz de fazê-las por si só. ”</i> (Professor 6)
<i>“A aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada a boas práticas pedagógicas, sendo assim, acompanha-las, analisa-las e corrige-las traz impactos diretos à melhoria da aprendizagem. ”</i> (Professor 1)
<i>“Acompanhar a aprendizagem permite o rever das práticas e a necessidade de mudanças e intervenções que devem ser realizadas. ”</i> (Professor 6)
<i>“Acredito que seja importante este acompanhamento, para que o professor verifique se a didática aplicada está adequada, ou se há necessidade de outras estratégias de ensino. ”</i> (Professor 11)
<i>“Sem o acompanhamento das aprendizagens não é possível chegar a práticas que sejam eficazes. Uma boa prática pressupõe que o aluno aprenda e se desenvolva; se não houver acompanhamento e dosagem nos processos, não se garante profundidade ou pertinência. ”</i> (Professor 20)
<i>“A função da avaliação formativa é justamente proporcionar reações que melhorem a aprendizagem, dentre elas, a forma e o conteúdo das aulas. ”</i> (Professor 21)
<i>“O acompanhamento é fundamental e ele deve ser tão integral quanto a educação que propõe. Acompanhar a aprendizagem na educação integral deve ser acompanhar um ser humano, conhecê-lo, estabelecer relações. ”</i> (Professor 33)
<i>“O acompanhamento contínuo é essencial à aprendizagem dos alunos, já que permite correção de rotas, estabelecimento de novas estratégias, revisão de objetivos. ”</i> (Professor 36)
<i>“Devemos trabalhar em equipe e de forma colaborativa, viabilizando a missão do colégio. ”</i> (Professor 13)
<i>“A troca entre professores e gestores otimiza e enriquece a atuação dos professores, favorecendo a melhora na aprendizagem. ”</i> (Professor 16)
<i>“A gestão compartilhada entre professores e gestores é essencial não apenas à aprendizagem dos alunos, mas à efetivação do papel da escola: a construção do conhecimento. ”</i> (Professor 36)
<i>“O ensino – aprendizagem é um processo que além de planejado, precisa ser avaliado para verificar a sua eficácia e se existem possíveis alterações de rota a serem realizadas. ”</i> (Professor 7)
<i>“Os instrumentos para acompanhamento das aprendizagens dos alunos colaboram para reorganizar as práticas pedagógicas e devem ser congruentes, bem elaborados e fidedignos. ”</i> (Professor 31)

Os professores compreendem a valorização do planejamento e acompanhamento do gestor para as melhores práticas pedagógicas. O gestor pode ser um ponto de apoio para a reorganização de práticas e reencaminhamento de metodologias.

As afirmações que não foram escolhidas por nenhum professor para a justificativa e os valores atribuídos por nível de concordância foram as seguintes:

Quadro 14: porcentagens na Escala Likert para afirmações que não foram escolhidas para justificação

Nível de concordância Afirmção	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Incidência de escolha
Planejar cenários futuros é função dos gestores escolares	0%	0%	4,3%	39,1%	56,5%	0
O gestor escolar precisa estar focado em sua realidade escolar sem, contudo, deixar de conhecer o que acontece em outras escolas	0%	2,2%	0%	15,2%	82,6%	0
O Diretor Acadêmico de Segmento tem como função principal orientar os professores	0,0%	4,3%	8,7%	43,5%	43,5%	0

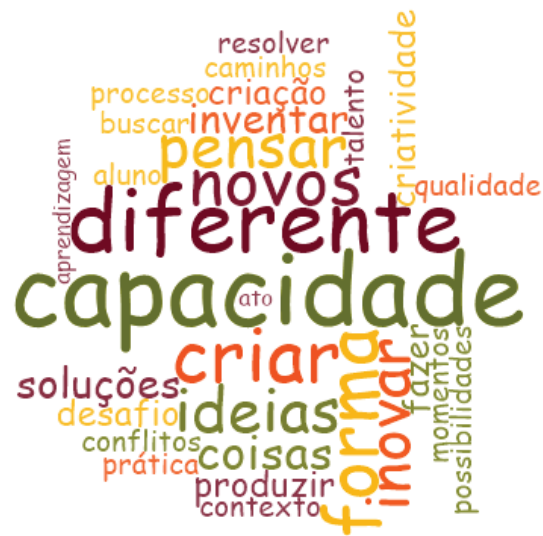
Fonte: elaboração da pesquisadora

As três afirmações dizem respeito a um aspecto do trabalho do gestor que não está diretamente ligado à sala de aula. Apesar de darem importância ao planejamento e o estabelecimento da relação da escola com o mundo, como os números atribuídos na escala indicam, parece-nos que essa parte da função do gestor está longe da sala

de aula e, portanto, não seria mote para discussão do professor. A afirmativa de que função de orientação dos professores pelo Diretor Acadêmico de Segmento tem alto nível de concordância, porém, não é discutida. Inferimos que as atribuições do gestor não estão no escopo da discussão por parte dos professores.

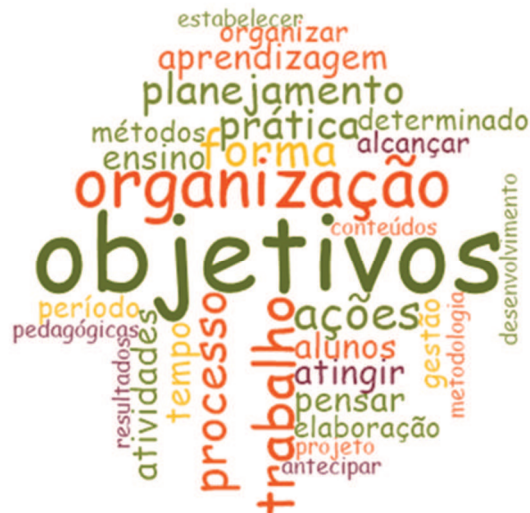
Na sequência, os professores foram convidados a descrever quatro conceitos que, de alguma forma, foram abordados nas afirmações apresentadas. Foram eles: criatividade, planejamento, inovação e pesquisa. As descrições foram agrupadas e os resultados apurados estão demonstrados aqui em Nuvens de Palavras. A ferramenta utilizada foi o software NVivo e os parâmetros foram as 30 palavras mais frequentes e com mais de 3 caracteres – retirando-se assim, os artigos e outras palavras conectivas que não seriam interessantes para a pesquisa.

Figura 7: Nuvem de palavras para o conceito de Criatividade



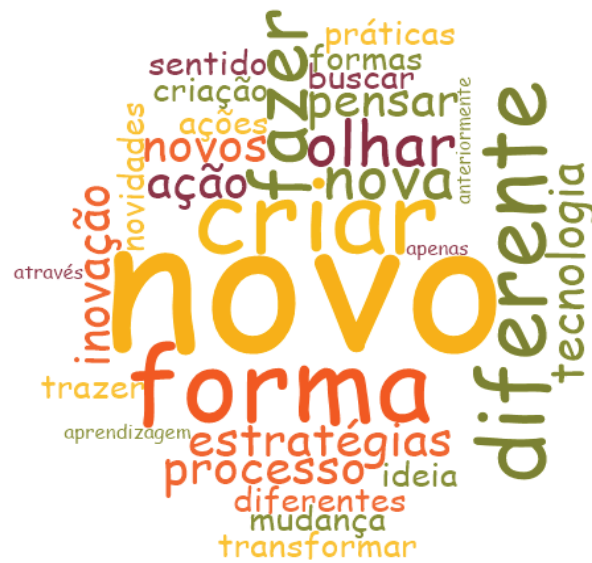
Fonte: elaboração da pesquisadora

Figura 8: Nuvem de palavras para o conceito de Planejamento



Fonte: elaboração da pesquisadora

Figura 9: Nuvem de palavras para o conceito de Inovação



Fonte: elaboração da pesquisadora

Figura 10: Nuvem de palavras para o conceito de Pesquisa



Fonte: elaboração da pesquisadora

As nuvens de palavras indicam o que é, em cada conceito, mais importante para os professores e podem ser indicativos da importância de cada um desses conceitos. Existem aqui várias possibilidades de análise. Nessa pesquisa, no entanto, nos limitamos à construção das nuvens como uma representação dos possíveis entendimentos sobre ideias bastante vigentes nas demandas e na configuração do trabalho escolar. Aqui, pode-se tanto observar uma acomodação em torno do senso-comum preconizado por Apple (1999) – principalmente nos conceitos de criatividade, planejamento e inovação - quanto uma compreensão ampliada da pesquisa – compreendida como conhecimento – e não só como um instrumento metodológico.

3.4.3 – Aproximações e distanciamentos entre o que pensam professores e gestores

A seleção das respostas consideradas para análise, tanto das entrevistas dos gestores quanto dos questionários dos professores, deve-se à tentativa de proximidade, não apenas à pergunta da pesquisa, mas também de parte das hipóteses levantadas inicialmente e com base nos pressupostos teóricos desse trabalho. Assim, as opções de segmentação das respostas são sabidamente restritivas, mas compreendemos que não é possível contemplar todos os dados de análise e, optamos por um recorte daquilo que mais se aproxima à nossa pesquisa. Procuramos pistas para a pergunta da pesquisa e seus desdobramentos, identificando a percepção dos gestores a respeito de suas próprias ações e agora confrontando as percepções de professores e gestores, pensando que pode haver coincidências ou divergências entre o que pensam os envolvidos na pesquisa.

Anísio Teixeira (1961) indicava as preocupações específicas que o administrador escolar necessitaria ter para exercer sua função, em detrimento do que na época de sua vivência profissional e acadêmica havia como padrão para a função. Um administrador que trabalhasse com questões de organização e burocracia, mas não com a realidade do fazer escolar era o padrão proposto, vindo diretamente do modelo de gestão das indústrias. Esse conceito amadurece do ponto de vista tanto teórico quanto prático ao longo do tempo. As análises dos Mapas Conceituais construídos a partir da fala de nossos entrevistados mostram um perfil heterogêneo e pouco definido, entre aquilo que é estritamente administrativo e o que é pedagógico. A atuação dos gestores entrevistados ocorre, segundo suas próprias descrições, em várias frentes, mas, nos parece que menos ainda naquela que seria denominada

como administrativa e burocrática por Anísio Teixeira. A quantidade e diversidade de atividades desenvolvidas e com diferenças de ênfase para cada gestor, mostra a necessidade de afinar o que é central na ação destes profissionais na escola. O Projeto Educativo Comum (2016), corrobora essa necessidade quando afirma que

Esse movimento contínuo, se bem apropriado pela equipe diretiva possibilita que busquem as melhores práticas para a efetivação do processo educativo, sendo a primeira delas referente à própria definição das equipes de trabalho e o melhor modo de composição entre elas. Com a demarcação da função a ser exercida e a percepção de que todas, a partir do lugar que ocupam, colaboram para o fim proposto. (PEC, 2016, p. 56).

Benno Sander (2007), descreve que há modelos do que chama de Administração Escolar e que possuem características bem definidas. Comparando à tipificação proposta pelo autor, a *administração para a eficácia pedagógica*, que tem como foco a busca dos objetivos educacionais, parece ser a que domina a ação dos gestores entrevistados. A análise mostra que o modelo denominado *relevância cultural* por Sander, também aparece, já que os gestores se preocupam com valores institucionais e a formação, principalmente dos professores. Os aspectos políticos e econômicos, abordados pelo autor, não aparecem diretamente citados nas entrevistas ou mapas, mas sim de forma indireta, quando os gestores falam em “necessidade de trabalho estratégico” e “planejamento”. Essas abordagens devem se inserir cada vez mais na atividade do gestor, o que fica também corroborado pelo Projeto Educativo Comum das escolas da rede católica à qual a escola pesquisada pertence. Nele, o gestor escolar é apontado como corresponsável pela gestão sustentável dos recursos – ponto de vista econômico – e a relação com a comunidade – ponto de vista político.

A respeito dos formulários e questões respondidos pelos professores, análise das porcentagens apuradas nos dão alguns indicadores a respeito de como pensa, no momento do levantamento de dados, o grupo respondente. Os professores valorizam os gestores que consideram seus posicionamentos para a tomada de decisões. Consideram que as atividades cotidianas são importantes, mas que não devem ser a atividade principal do gestor e sim, acompanhar os professores nas suas diversas dimensões de desenvolvimento. Assinalam também que a gestão do cotidiano não deve ser a principal atividade do gestor, ainda que apontem sua importância. Como indica Paro (2005), as relações de poder permeiam a escola e, se

seus objetivos são aqueles de formação de alunos participativos e atuantes, assim também deve ser a relação entre professores e gestores.

A troca de experiências é apontada pelos professores como um ponto positivo em sua formação. Maurice Tardif (2014) nos diz que o saber docente é plural e estratégico, mas também desvalorizado. Os professores respondentes à pesquisa apontam a experiência como forma de valorização deste saber, e ela é corroborada pela ação do gestor na escola. Para Tardif, os saberes profissionais dos docentes devem ser valorizados e são produzidos para além da formalidade das reuniões ou cursos.

(...) os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais (TARDIF, 2014, p. 136).

O autor constrói uma tipificação dos saberes docentes e, no caso das experiências trocadas entre os docentes, há uma valorização do que classifica como os Saberes Profissionais, que são oriundos da experiência do docente na profissão.

Avaliando o que ocorre como convergência ou divergência entre o que pensam gestores e professores, retomamos a realidade do contexto da pesquisa. A escola pesquisada passa por uma mudança em busca da implantação das prerrogativas explicitadas pelo PEC, o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação.

Nele, a educação acontecerá em tempo integral, haverá um novo currículo estruturado e a escola terá uma nova sede. Esse panorama gera oportunidades, mas também incertezas. Minioli e Silva (2013) dizem que:

As incertezas provenientes das dificuldades em gerenciar o espaço escolar, num período marcado por imensas mudanças apontam para uma análise do panorama sociocultural em que a escola está inserida. Neste início do século XXI, buscar indicativos desta adequação às mudanças consiste em tarefa difícil, pois exige uma apurada percepção do envolvimento de todos os agentes que compõem a comunidade escolar, bem como uma contínua percepção da realidade social em que a instituição está inserida. (p. 27).

Portanto, mudanças geram incertezas, mas podem ter uma importante influência positiva na escola e seu entorno. O envolvimento dos agentes na mudança acontecem de forma relacional, ou seja, as ações de cada indivíduo na instituição geram reflexos que se distribuem e influenciam outras. A complexidade da análise dos

fenômenos e pensamentos, são estudados por Michael Apple (1999) numa perspectiva relacional. Compreendemos assim, que, num ambiente escolar em que gestores e docentes atuam juntos, as ações, opiniões e pensamentos estão relacionadas e podem se aproximar ou distanciar. O conceito de hegemonia, tratado por Apple (1999) em seu texto também é pano de fundo para a aproximação entre os dados de gestores e professores. O autor cita que:

O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. (APPLE, 1999, p.43).

Ao analisar os dados obtidos nesta perspectiva, a das relações, compreendemos relações mais profundas entre ações e saberes de professores e gestores e espaço para que se construa, cada vez mais, uma escola na qual não haja um pensamento hegemônico dominado pelos gestores. Esse espaço de participação efetiva está marcado em diversos trechos de entrevistas e nas respostas dos professores. Notadamente, são marcas nas quais o que expressam os gestores coincide com o que expressam professores.

A aproximação mais clara percebida entre os dois grupos de indivíduos da pesquisa é que **ouvir o professor**, traduzido como considerar seus saberes, experiências, atitudes e opiniões é a característica mais importante para o gestor.

Ao verificar a importância que os professores dão para serem ouvidos e considerados, compreendemos que outras relações de poder estão sendo requeridas na escola pelos professores; no grupo de gestores, há também como marca a participação, explicitada por tópicos como “trabalho conjunto”, “partir das necessidades dos professores.” Essa coincidência indica, do lado dos gestores, que há também um movimento para se estabelecer a aproximação necessária entre as duas esferas. Contudo, retomamos o que Apple (1999), cita a respeito dos educadores críticos.

Às vezes, alguns educadores críticos têm sido tão críticos que, com demasiada frequência, assumem, consciente ou inconscientemente, que tudo o que existe no sistema educacional, traz as marcas da dominação. (APPLE, 1999, p. 20).

Docentes e gestores parecem coincidir também no que diz respeito à **formação dos professores** e esta, por sua vez, é valorizada na escola. Ao assumirem a importância da formação de professores, instituição e docentes compreendem que sim, há necessidade de que esta formação se realize, que parte dela seja na escola, mas, o mais significativo em nossa opinião, que esta formação, uma vez que todos os docentes passaram pela educação universitária formal que lhes permite ministrar aulas, parta da necessidade do grupo frente às exigências que são institucionais, das políticas educacionais e do momento histórico que vivemos. Maurice Tardif (2014) diz, a respeito da temporalidade dos saberes docentes:

Em oposição a uma visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à sua história de formação e de sua aquisição. Todo saber implica num processo de aprendizagem e de formação. (TARDIF, 2014, p. 35).

Compreender a temporalidade dos saberes é também assumir que a formação docente acontece e é necessária por questões que vão além da formação inicial do professor. A oportunidade de aproximação entre professores e gestores também pode acontecer pela vertente da formação docente.

O tratamento do cotidiano na escola é um outro ponto de convergência. Os entrevistados citam que as questões do cotidiano levam a um desvio do que é principal na função. Os professores concordam que o cotidiano não deve ser o foco central do gestor. Mas a visão do que é cotidiano e do que é estratégico para os dois grupos pode se alinhar por meio de uma ressignificação das atividades e decisões mais rotineiras na escola.

Os gestores entrevistados citam como sua maior dificuldade as relações com a gestão do tempo. Aqui, parece iniciar uma marca entre as diferenças de ênfase dadas ao que expressam os dois grupos. Se para os gestores o tempo é o maior problema, para os professores é uma questão a se pensar, mas não para se discutir ou mesmo considerar um impeditivo de atuação.

Os itens ligados mais propriamente ao que Benno Sander (2007) chamaria de eficiência econômica e política – planejamento por cenários, visão de futuro – não são discutidos pelos professores, ou seja, estão fora de seu escopo e não considerados.

Parece que a relação necessária do gestor com essas questões não é considerada pelo professor.

Analisando as concepções de gestão que sustentam a escola, percebemos que há uma visão participativa suportando o que professores e gestores revelam em seus escritos e falas. Benno Sander (2007) apresenta um paradigma de gestão relacionando as dimensões existentes na escola – pedagógica, econômica, política e cultural - assumindo a necessidade de elas serem articuladas à eficiência, eficácia, efetividade e relevância. O autor compreende eficiência como a capacidade na administração de “produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”, eficácia como a capacidade de alcançar aquilo que se é proposto pela instituição, efetividade é traduzida como a capacidade de realizar as demandas da comunidade e relevância como a medida de “importância, pertinência e valor”, da ação tomada pelo gestor. Consideramos esse um paradigma que atende àquilo que é explicitado no Projeto Educativo Comum (2016), uma vez que para fazer a educação de qualidade precisamos de boas ideias, mas não apenas delas. Assim, ao analisarmos as falas dos gestores nas quais indicam que gostariam de ter um trabalho mais “estratégico”, entendemos a necessidade de conceituar esse marco. Para o PEC (2016), nas escolas da Companhia de Jesus:

(...) entendemos por estratégico a capacidade das pessoas da organização de, considerando os dados externos e internos da instituição, definirem rumos, caminhos e metas que garantam o alcance dos objetivos propostos e posicionem a instituição, em um determinado escopo de tempo, no lugar onde deseja estar. (PEC, 2016, p. 56).

Portanto, compreendemos que é possível trabalhar as questões do cotidiano de forma estratégica, desde que gestores e professores estejam preparados para isso. A estratégia de uma instituição não se faz exclusivamente em reuniões longas e pontuais, projetando soluções em prazos super-estendidos ou exteriorizando respostas que supostamente não podem ser encontradas na própria atuação da Gestão Escolar. No entanto, é preciso pensar e agir sobre esse cotidiano.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 A FORMAÇÃO DE GESTORES

Ao retomar a pergunta proposta inicialmente nesta pesquisa - como aproximar as ações dos gestores e suas tomadas de decisão, das necessidades dos professores? – elaboramos, com respaldo do estudo realizado, uma possível resposta como proposta de intervenção na realidade estudada: a formação dos gestores.

Após o levantamento, análise de dados e conclusões, como produto final, apresentamos como Proposta de Intervenção uma Ação para Formação de Gestores. Ao retomarmos à realidade da escola pesquisada, consideramos que, num contexto de mudança paradigmática do processo de ensino e aprendizagem proposto pela Companhia de Jesus, há a necessidade de um programa de formação de gestores na escola. Importante salientar que tal intervenção não pretende ser prescritiva. Ao contrário, pretende reforçar pertinência e apontar viabilidades para a qualificação do gestor – seja diretor, coordenador ou orientador - no sentido de aproximar suas ações e decisões das Práticas Pedagógicas dos professores, tendo como principal objetivo a melhora da aprendizagem dos alunos por meio da implantação do Projeto Educativo Comum que está proposto.

A formação de professores tem contado com muitas ações e investimentos, tanto nas esferas públicas como nas escolas particulares. Mas nas escolas, quem lida diretamente com o professor, inclusive organizando e fazendo escolhas para as propostas de formação desses profissionais, são os gestores escolares. Entre eles – diretores, orientadores, coordenadores – são comuns as falas a respeito da formação dos professores. No dia-a-dia da escola, ouvimos dizer que “o professor não foi formado para o século XXI”, “o professor não sabe lidar com as novas aprendizagens”, “o professor precisa trabalhar com novas metodologias. ” Mas e o gestor que orienta e acompanha o professor e organiza a escola? Quais são suas necessidades formativas? Qual perfil de gestor o professor espera e percebe como necessário para seu suporte? Quem é o gestor para as necessidades do século XXI, tanto do ponto dos processos acadêmicos quanto daqueles administrativos e financeiros? Romper paradigmas da Gestão Escolar e imprecisões na formação dos gestores pode ser uma ação para uma educação emancipadora e cumpridora do seu papel na sociedade.

Nossa proposta é que a formação de gestores ocorra em etapas determinadas e claras, com intencionalidade e acompanhamento dos resultados. A estrutura desta formação teria então, como objetivo principal, preparar o gestor para tomar atitudes pensando sempre na ponte que se deseja estabelecer com os professores e com a totalidade da instituição. Para isso, é preciso estar preparado, mas também atento a esta necessidade.

A estrutura proposta aqui, não prescritiva, vem da análise dos dados levantados na pesquisa. A partir deles, englobando as necessidades formativas individuais dos gestores aliadas às necessidades propostas pela instituição, permeadas pelo Projeto Educativo Comum, concebemos as linhas gerais de um programa de formação de gestores. Este programa contaria, então, com dois grupos de ações: o primeiro, a formação de gestores dentro da escola e o segundo, o estabelecimento de uma rede de gestores em formação, englobando as escolas confessionais pertencentes à mesma rede que a escola pesquisada. Nossa proposta, considerando nossas possibilidades, está focada no desenvolvimento do primeiro grupo de ações, que está mais concentrado na escola.

A formação de gestores na escola aconteceria com duas premissas principais. A primeira é que a formação dos gestores seja contínua e não episódica. Por meio de encontros periódicos, a formação dos gestores escolares passaria a ser parte de um trabalho desenvolvido com a área de Recursos Humanos da escola. Estaria assim, relacionada ao desenvolvimento das equipes, mas também seria parte do desenvolvimento individual dos participantes que compreenderiam a importância desta formação.

A segunda premissa seria a qualificação das ações dos gestores, com a valorização de saberes formais e profissionais que fazem parte da gestão. A respeito das premissas apresentadas, desenvolvemos os pontos que seguem.

Valorização dos saberes formais: a partir de uma sólida formação acadêmica, os gestores escolares têm condição de aprender os conteúdos formais que envolvem a gestão para que todos tenham os mesmos conhecimentos e possam, a partir de conceitos apreendidos e garantidos, analisar sua própria realidade e realizar funções mais técnicas e que são necessárias. Conteúdos mínimos relacionados às questões econômicas – como a necessidade de se pensar num orçamento anual, por exemplo - seriam também abordados. Assim, os gestores teriam mais condições técnicas de pensar na sustentabilidade das atividades pedagógicas

inseridas no todo da escola, alicerçando o trabalho dos professores de uma maneira mais embasada. A respeito dos **saberes formais** em gestão, compreendemos que a realização de um curso ou capacitação em Gestão Educacional, como única ação de formação, não garante que o trabalho do gestor será mais qualificado. Souza (2008) diz que as pesquisas em formação de gestores nas escolas mostram que muitas outras variáveis estão relacionadas ao seu sucesso. Mas, o mesmo autor aponta para a necessidade de formações mais técnicas e teóricas, admitindo que são necessárias, mas não são suficientes e que há uma “dimensão técnica” na função que precisa ser tratada (SOUZA, 2008, p. 57). Essa dimensão diz respeito aos conceitos próprios da gestão e à caracterização da Gestão Educacional, da Gestão Escolar, e das dificuldades do estabelecimento do campo de conhecimento já tratado aqui (SOUZA, 2008). Ao retomarmos o paradigma da multidimensionalidade proposto por Benno Sander (2007), assumimos que ele traz as características que mais se aproximam do Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus. Portanto, propomos uma formação de gestores, que são líderes em alguma instância, que tenha o paradigma da multidimensionalidade como pano de fundo. Ao lado do que é técnico, retomamos nossa adesão ao paradigma da multidimensionalidade proposto por Sander (2007). A compreensão deste paradigma, aliado ao estudo crítico do Projeto Educativo Comum pode colaborar para a formação em serviço do gestor com vistas à melhor atenção às necessidades dos professores e dos alunos.

Valorização dos saberes profissionais: além desses conteúdos formais, os saberes profissionais, da maneira como nos coloca Tardif (2014), que são aqueles construídos no cotidiano da ação dos gestores, passariam a também a constituir essa formação. Trocar experiências e pensar, de forma relacional, como nos mostra Apple (1999), nos motivos que levam a específicas tomadas de decisão ou ações e que estas experiências podem se converter em conhecimento para a instituição, daria maior profundidade aos procedimentos escolares.

A respeito dos saberes profissionais e a Gestão do Conhecimento na Escola, Minioli e Silva (2013) apontam que

As organizações usam a informação de três maneiras estratégicas: para dar significado ao ambiente; para criar novos conhecimentos e para tomar decisões. Elas sondam o ambiente em busca de informações suficientes para reconhecer tendências e desenvolvimentos que tenham impacto sobre a própria realidade e para identificar questões que precisem ser mais bem analisadas. (p.78).

Concebemos que os dados levantados pela pesquisa, tanto no que diz respeito aos professores quanto aos gestores, podem ser considerados informações com potencial para criar novos conhecimentos dentro da escola e que possam ser disseminados pela rede de escolas a qual a instituição pesquisada pertence. A partir das relações estabelecidas por meio da informação transformando-se em conhecimento institucional, teremos a proposta da construção de pontes, que estão no título deste trabalho e às quais o problema de pesquisa faz alusão. As pontes não são uma receita, prescritiva, das ações, mas o estabelecimento da circulação do conhecimento institucional para que, por meio dele, melhorem as práticas e processos. A comunicação entre pares e entre docentes e gestores é imprescindível no processo de ratificação deste paradigma. Minioli e Silva (2013), entendem que

A comunicação como principal estratégia da Gestão do Conhecimento auxilia o compartilhamento das experiências, facilita o estabelecimento das relações de trabalho e, portanto, se constitui no elemento chave para a socialização, compreensão, organização e estruturação dos conhecimentos próprios à realidade interna da escola. (p. 29).

Desta forma, um programa de formação de gestores tem, como um de seus objetivos, a intencionalidade de comunicar o conhecimento produzido internamente na instituição, no que diz respeito à gestão.

A escola, então, pode aprender e produzir conhecimento buscando também atingir um outro objetivo colocado pelos gestores, que é a adesão institucional ou pertencimento.

Além disso, retomamos aqui o que nos traz Tardif (2014) acerca dos saberes dos professores propondo uma transferência destes conceitos para os gestores. O autor aponta que os saberes vão além daqueles formalmente compreendidos, mas

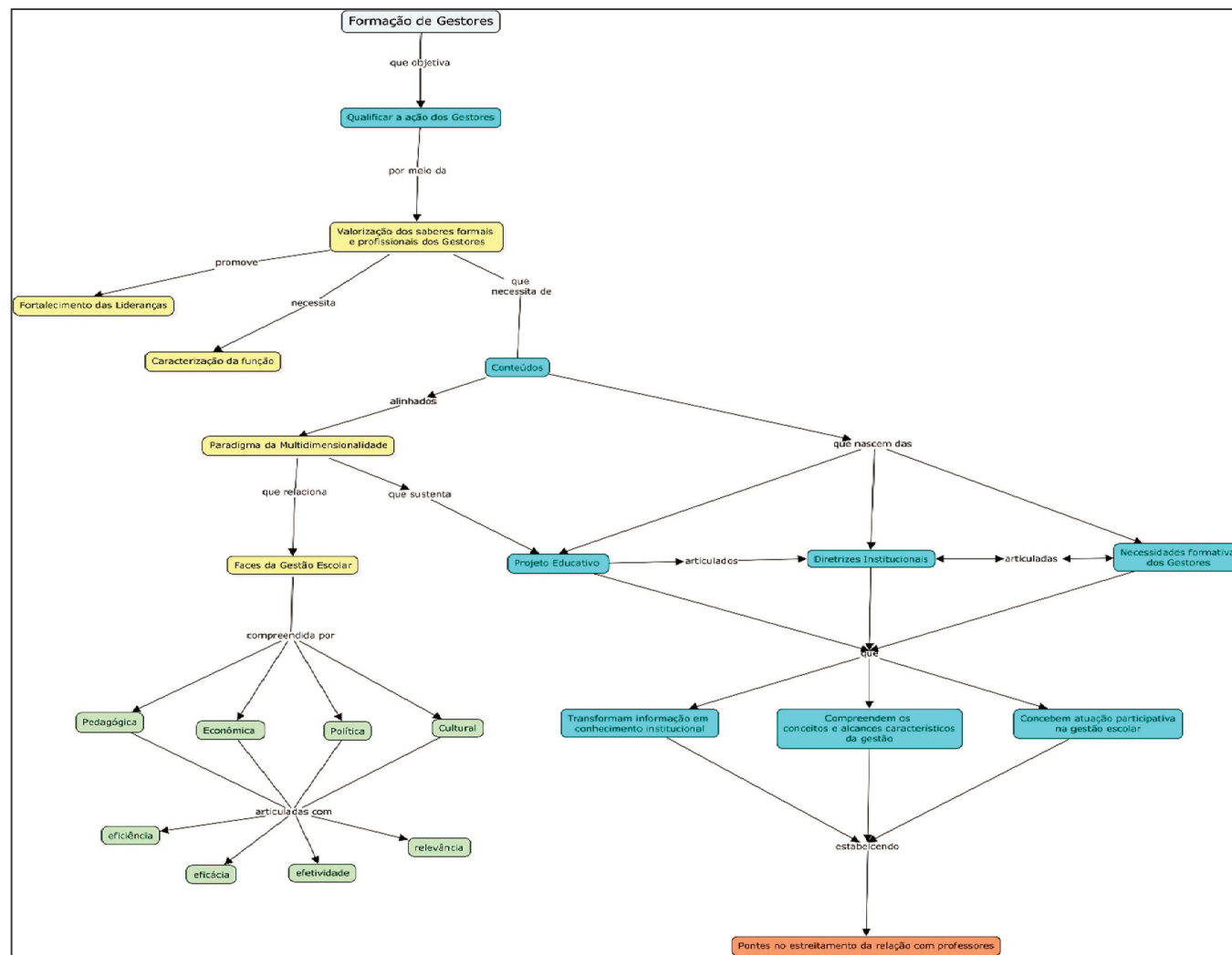
também se estabelecem a partir das experiências pessoais e profissionais. Assim, esta formação de gestores contempla tanto questões conceituais ligadas à Gestão Educacional e Escolar como momentos de troca e interação entre os indivíduos produzindo, eles mesmos, um conhecimento na área, a partir de suas experiências profissionais. A sólida formação acadêmica dos gestores pode também ser um instrumento importante na produção do conhecimento coletivo na escola.

O conhecimento que existe na mente dos indivíduos, isto é, o conhecimento pessoal, precisa ser convertido em conhecimento que possa ser compartilhado e transformado em inovação. (MINIOLI e SILVA, 2013, p. 57).

A oportunidade e formalização da ação de formação dos gestores traz um movimento para que esse conhecimento individual se torne coletivo. Importante frisar aqui que o mais produtivo, na nossa visão, seria ter gestores da área acadêmica da escola, mas também da área administrativa e financeira: todos são Gestores Escolares e podem participar do processo de construção desse perfil, dando suas contribuições.

A análise de dados mostrou-nos as necessidades principais desta formação, tanto do ponto de vista dos conteúdos como da metodologia que pode ser proposta. Para uma visualização do escopo dessa formação, trazemos o seguinte Mapa Conceitual que pode servir como guia inicial na formação dos gestores.

Figura 11: Mapa Conceitual - Proposta de Intervenção



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Como exemplo de uma estrutura de formação de gestores na escola poderíamos contar com as seguintes linhas gerais:

Quadro 15: exemplo de estrutura para um curso de formação de gestores

FORMAÇÃO DE GESTORES		
Conteúdos Formais em Gestão		
Temas	Objetivos	Autores sugeridos
Papel do Gestor Escolar	Levantar o papel do Gestor Escolar na escola pesquisada a partir dos Mapas Conceituais construídos na pesquisa em curso Confrontar os diferentes Mapas Conceituais produzidos na pesquisa, entre si, e compilar, entre os gestores, o que é o papel do Gestor Escolar na Instituição Conhecer suas necessidades formativas como gestor	Gestores Escolares e Recursos Humanos NOVAK e CAÑAS (2010)
Da Administração Escolar à Gestão Educacional	Conhecer o desenvolvimento do conceito de Administração Escolar e seus desdobramentos até a Gestão Educacional e Escolar	TEIXEIRA (1956) e LÜCK (2015)
Questões paradigmáticas na Gestão	Auto avaliar seus conceitos de Gestão Conhecer o paradigma da multidimensionalidade proposto por Sander (2007)	SANDER (2007)
O Projeto Educativo Comum frente ao Paradigma da multidimensionalidade	Relacionar o texto do Projeto Educativo Comum às questões conceituais de Gestão e ao Paradigma da multidimensionalidade	SANDER (2007) PEC (2016)
A Pesquisa em Gestão Educacional e seus desdobramentos para a sala de aula – alguns alcances	Conhecer a pesquisa em Gestão Educacional com suas limitações a respeito do campo de estudos. Apresentar a pesquisa Ações de Gestão e Práticas Pedagógicas: Construindo Pontes e Aproximando Caminhos.	SOUZA (2008) VAITEKA (2018)

	Compreender como a relação do Gestor Escolar se estabelece na relação da ação do professor	
Produção de Informação e Conhecimento na escola	Conhecer os conceitos de Informação e Conhecimento Compreender a relação entre informação e a construção do conhecimento em Gestão na escola	MINIOLI e SILVA (2013)
Sustentabilidade das Instituições	Conhecer os alcances e as limitações dos recursos financeiros nas escolas	PEC (2016)
Orçamento participativo	Conhecer os conceitos aplicados ao orçamento nas escolas Relacionar orçamento sustentável e Práticas Pedagógicas	PEC (2016)
Papel dos Recursos Humanos na Escola e a Formação das Lideranças	Conhecer o papel dos Recursos Humanos na Instituição Escolar	
Avaliação por indicadores	Conhecer a avaliação por indicadores Compreender alcances e limites da avaliação por indicadores	
Conteúdos Profissionais dos Gestores		
A contribuição individual do Gestor Escolar para a construção do conhecimento na escola	Auto avaliar os pontos fortes na própria formação que contribuem para seu trabalho na escola Conhecer o conceito de saber profissional em Tardif (2014) Compreender que seus saberes profissionais podem se converter, com seus pares, em conhecimento institucional Reconhecer a complementaridade presente na formação dos Gestores Escolares	TARDIF (2014)

O fazer do Gestor Escolar e a hora da decisão	Compreender o papel do cotidiano na ação do Gestor Escolar Conhecer os conceitos de Estratégia Relacionar o cotidiano e a estratégia	Grupo de Gestores e Recursos Humanos
O fazer do Gestor Escolar e a ação do professor	Aprofundar a compreensão da relação entre a ação do gestor e as Práticas Pedagógicas a partir dos dados de pesquisa levantados por meio dos questionários dos professores	VAITEKA (2018)
Conhecimento em Gestão Escolar	Apresentar o perfil do gestor construído pelo grupo, em função dos saberes acadêmicos e profissionais potencializados nesta formação	Gestores, professores e Recursos Humanos

Fonte: elaboração da pesquisadora.

4.2 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM REDE.

A continuidade da ação de formação na escola pode se transformar numa ação de formação em rede. Pretende-se que a formação de gestores escolares, como proposto, tenha reverberação e aconteça nas outras escolas da rede à qual a escola pesquisada pertence. Apesar de contarem com o mesmo Projeto Educativo Comum (2016), as escolas ainda não contam com uma comunicação mais consistente entre os gestores, que estão no cotidiano diário da escola. Ações neste sentido vão tomando corpo – como a participação de gestores no Mestrado Profissional - e há, na nossa avaliação, um momento propício para que estas ações se estendam também à formação dos gestores. As escolas ficam nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Piauí. A distância geográfica seria superada pela utilização de plataformas colaborativas e haveria o envolvimento da equipe de Recursos Humanos das escolas desta rede confessional na concepção desta ação. Encontros de formação entre gestores escolares seriam promovidos com o intuito de disseminar informações e construir conhecimento em gestão, colaborando para a constituição deste campo de estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta relacionando a gestão na escola e o trabalho do professor se mostrou frutífera e profícua. A pergunta inicial lançada como aproximar as ações dos gestores e suas tomadas de decisão, das necessidades dos professores? Abriu caminho para uma construção que culminou na proposta de intervenção, mas que em todo seu processo proporcionou a compreensão de conceitos e relações que a Gestão Escolar pode estabelecer, de forma mais estreita, com o trabalho dos professores.

O avanço na compreensão de conceitos de Administração Escolar, Gestão Educacional e Gestão Escolar foi o primeiro desafio vencido e, no encerramento desse trabalho, podemos ousar definições, a partir da literatura, de nossas experiências e dos dados da pesquisa. Assim, compreendemos que estes três conceitos se fundem, convergindo para uma compreensão ampliada de gestão e o esclarecimento é importante para vislumbrar os alcances da construção das pontes entre o pensamento daqueles indivíduos que trabalham na escola e estão fora da sala de aula e a prática pedagógica dos professores. Compreendemos então que:

Administração Escolar é forma de organizar os processos ditos como burocráticos na escola, descolados das Práticas Pedagógicas, transferidos da administração dos serviços públicos ou das indústrias, no início da produção de bens no Brasil. Esta administração estava descolada de uma especificidade da ação educativa, como apontou Anísio Teixeira (1956). Remonta ao estereótipo do indivíduo trabalhando na secretaria escolar, realizando controles e documentação.

Gestão Educacional diz respeito à macroestrutura, a partir da realidade da educação e das metas que se pretende alcançar. Envolve processos educativos e as questões previstas na legislação, não exclusivamente resultados quantitativos esperados.

Gestão Escolar diz respeito ao estabelecimento dos processos escolares a partir do currículo da escola, envolvendo as Práticas Pedagógicas e toda a estrutura que dá suporte a elas, seja do ponto de vista físico ou da formação dos profissionais que atuam neste campo.

Apoiadas pelas ideias dos autores que nos deram suporte, Lück (2015), Sander (2007), elucidamos esses conceitos e conseguimos relacioná-los ao fazer dos gestores e ao fazer docente. Essa relação foi proporcionada pela metodologia utilizada.

As entrevistas com os diretores da escola proporcionaram um conhecimento acerca da concepção de gestão que trazem em si. São gestores que buscam um caminho para a participação dos professores em suas decisões. Foram sensíveis à pergunta feita para todos a respeito de suas dificuldades o que, entendemos, demonstra uma abertura para a reflexão e reencaminhamento de rumos. Pareceu-nos que a concepção de gestão colocada pelos entrevistados é a de uma gestão participativa, ainda que sem total clareza das características e sem um caminho de ação mais claro e definido. Esse parece ser um entrave à realização de um trabalho com mais escopo e estrutura, já que as formas de trabalho desses diretores são complementares, mas diferentes. A diferença soma, mas uma linha mais clara de ação desses diretores, num momento de mudança tão importante, colaboraria para que a escola andasse mais articulada em todos os Segmentos.

A última entrevista realizada foi com o diretor que representou o Desenvolvimento Institucional e, nela, está marcada a necessidade de incorporar à escola a questão da adesão institucional por meio dos valores estruturantes da instituição. A retomada dos documentos norteadores da instituição, aqui escolhidos a *Ratio Studiorum* e o Projeto Educativo Comum, podem orientar a encontrar quais são esses valores, explícitos tanto na vertente da formação acadêmica quanto na formação humana. A aproximação entre esta diretoria e as diretorias acadêmicas, por meio dos Recursos Humanos, pode colaborar para a atividade dos diretores.

Importante salientar também o papel metodológico que os Mapas Conceituais, desenvolvidos por Novak e Cañas (2010) tiveram na organização das entrevistas para posterior compreensão. A quantidade de informações contidas na transcrição das entrevistas só pode ser analisada de forma coerente por meio dos mapas.

A aplicação dos questionários para os professores foi uma oportunidade de conhecer o que pensam a respeito da ação dos gestores na escola. Por meio das respostas indicadas, foi possível perceber que há assuntos que, apesar de serem do dia-a-dia da escola, não produzem uma problematização para os professores, como é o caso, por exemplo, dos planejamentos para longo prazo. As respostas mostram profissionais conectados ao seu trabalho, envolvidos com as ações que estão mais próximas de suas atitudes com os alunos e com uma relação política importante com a escola. Esta relação, ao modo do que nos mostra Apple (1999), está no fato de que o mais importante para o professor é ser ouvido. Aí também está a grande coincidência com o que os diretores apontam. As relações de poder que se

estabelecem aqui – mais próximas, participativas - provavelmente serão desenvolvidas também em sala de aula, o que coincide com o Projeto Educativo Comum. Não tenhamos a ilusão, contudo, de que os professores serão ouvidos e todas as suas solicitações atendidas e não é isso que eles esperam. O que se pretende, então, é uma aproximação, por meio da ressignificação das relações de poder, entre professores e gestores escolares. Aqui está a maior ponte que podemos construir entre os professores e os Gestores Escolares, aquela que aproxima as relações por meio daquilo que é mais importante na escola, o aluno.

Para que esta e outras pontes possam ser construídas, propusemos a formação dos gestores, focada naquilo que eles dizem, desde as entrevistas, que têm dificuldade – o tempo do cotidiano, os conceitos de gestão e a avaliação por indicadores, por exemplo – mas indo além, e construindo conhecimento na área da Gestão Educacional, valorizando os saberes profissionais, como está em Tardif (2014) e colaborando para o estabelecimento de um campo de conhecimento um pouco mais delimitado e proveitoso.

Como experiência pessoal, estar num Mestrado Profissional e poder vislumbrar a possibilidade real dos resultados de uma pesquisa chegarem à escola e contribuírem, ainda que pouco e timidamente, é excepcional.

6 BIBLIOGRAFIA

ANDRADA, Elita Betania de. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho.** 2014. 212f. (Tese - Doutorado) Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/ 2014.

ANTONIOLI, Cristiane da Silva. **A Gestão Escolar e seu Papel Transformador: Caso de uma Escola da Rede Municipal de Dois Irmãos.** (Dissertação - Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Programa de Pós - Graduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

AZEVEDO, Fernando et all. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDDBR online**, Campinas, n. especial, 2006, pp. 188-204. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 26 de maio de 2017.

BARBOSA, Veronica Cosmo. **Gestão estratégica e o plano de desenvolvimento da escola na Rede Escolar do Município de Itaquaquecetuba, SP.** 2015. 83f. (Dissertação - Mestrado Profissional) Programa de Pós - Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BAPTISTA, Dulce Maria Coutinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa *in* MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras Editora, 1999.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>> Acesso em: 05/03/ 2018.

CESSO, Antonio Ivan. **Educação e administração no século XVI: Princípios Administrativos e a Liderança nos Colégios da Companhia de Jesus.** 2016. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós – graduação em educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, 2016.

COLSATO, Andrea. **Organização Hierárquica e Linguística: o modelo jesuítico após a restauração.** 2016. 215f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de pós – graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

DALMORO, Marlon e VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**. Chapecó, v. 6, EDIÇÃO ESPECIAL, pp. 161- 174, 2013. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>> Acesso em 20/06/2017.

DANTAS, Márcia Tourinho Fraser e GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em <<http://text-br.123dok.com/document/nq7e5lvz-da-fala-do-outro-ao-texto-negociado-discussoes-sobre-a-entrevista-na-pesquisa-qualitativa.html>> Acesso em 22/03/2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>> Acesso em 22/03/2018.

DRABACH, Neila P. e MOUSQUER, Maria Elizabete L. 2009. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em <<http://proferlao.pbworks.com/f/Drabach%20-%20Dos%20primeiros%20escritos%20sobre%20administra%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em 29/05/2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Responsabilização educacional em Pernambuco. 2015**. 231f. (Tese - Doutorado) Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

GANDIN, Luís Armando e LIMA, Ilana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais.. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>> Acesso em 23 de abril de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIBEL, Deborah Senid. **Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido**. 2014. 174f. (Dissertação - Mestrado). Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional – uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 12ª edição, 2015.

MINIOLI, Célia S. e SILVA, Helena de Fátima N. **Gestão do Conhecimento no espaço escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2009.

NOVAK, Joseph e CAÑAS, Alberto. A teoria subjacente aos mapas conceituais – como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em < <http://www.periodicos.uepg.br> > Acesso em 20 de junho de 2018.

PORTAL JESUÍTAS BRASIL. **Institucional.** Disponível em <<http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/quem-somos/>> Acesso em 03 de junho de 2017.

PEC – **Projeto Educativo Comum** . Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

REICHERT, Catarina Andreana Hass. **Práticas de gestão em escolas públicas de Porto Alegre: um pacto de equipes.** 2015. 96f. (Dissertação - Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Programa de Pós - Graduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>> Acesso em 12/07/2018.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil – genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SOUSA, Jesus Maria. Os Jesuitas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Islenha**, Madeira, n. 32, p.26-46, 2003. Disponível em < <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum>> Acesso em 20 de agosto de 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** – v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19238/11164>> Acesso em 20 de junho de 2018.

STORCK, João Batista. **Do Modus Parisienses ao Ratio Studiorum:** os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. História da Educação. [Online] Porto Alegre v. 20 n. 48 Jan./abr., 2016 p. 139-158. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/57630>> Acesso em: 15 de agosto de 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p.3-23. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/admpublica.html>> Acesso em 07 de junho de 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>> Acesso em 19 de junho de 2017.

TONI, Magda de. **Programa de formação docente: qualificando ações de gestão**. 2016. 136f. (Dissertação - Mestrado Profissional). Programa de Pós - Graduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014. < DOI: 10.5585/Dialogia.n19.4984> Acesso em 21/04/2018.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto, Brasília**, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000. Disponível em <rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2121/2090> Acesso em 08/11/2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

7 APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

São Paulo, de maio de 2018.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Ao cumprimentá-la cordialmente, apresento-me como estudante do Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – Campus São Leopoldo, na linha de pesquisas Gestão Educacional e Universitária, sob orientação da Professora Doutora Ana Cristina Ghisleni.

Meu estudo, intitulado “Ações de Gestão e Práticas Pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos” está em fase de coleta de dados. A pesquisa tem como objetivo compreender as relações existentes entre as ações da Gestão Educacional e a Prática Pedagógica, buscando caminhos que aproximem estas duas vertentes. O grupo que participará da coleta de dados por meio de questionário será constituído por professores de todos os segmentos.

Nesta perspectiva e, na medida do possível, solicito a sua colaboração, como integrante do grupo acima referido, no que se refere ao preenchimento do questionário.

Antecipo agradecimentos por sua atenção e autorização para o acesso às respostas, a partir do que me responsabilizarei pelos contatos diretos e por oferecer oportuno retorno dos resultados.

À disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

Sandra Vaiteka
Aluna – Mestrado Profissional
sandra.vaiteka@saoluis.org
(11)996186988

Ana Cristina Ghisleni
Orientadora
acghisleni@unisinos.br
(51)991419303

São Paulo, maio de 2018.

7.2 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora,

A pesquisa *Ações de Gestão e Práticas Pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos*, desenvolvida por Ana Cristina Ghisleni, orientadora, e Sandra Vaiteka, como requisito parcial ao seu Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, tem como foco principal a compreensão das relações existentes entre as decisões da Gestão Educacional e a Prática Pedagógica, buscando intervenções para a aproximação destas áreas.

Trata-se de uma pesquisa com viés qualitativo e quantitativo e que está em fase de coleta de dados. Neste sentido, as informações fornecidas por Vossa Senhoria serão importantes para a construção dos indicadores de análise propostos. Em função da importância de sua participação, justifica-se a realização de uma entrevista, cujo principal objetivo é o de auxiliar na compreensão das relações que se estabelecem entre a Gestão Educacional e as Práticas Pedagógicas.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para gravação em áudio, leitura, sistematização e análise de suas respostas.

Da mesma forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s), na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem

informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, antecipando agradecimentos por sua atenção.

Sandra Vaiteka
Aluna – Mestrado Profissional
sandra.vaiteka@saoluis.org
(11)996186988

Ana Cristina Ghisleni
Orientadora
acghisleni@unisinis.br
(51)991419303

Frente ao exposto, eu, _____
_____ RG _____

declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados de minhas respostas às questões. Estou ciente de que receberei cópia do relatório (dissertação) e que as informações fornecidas por mim, que não forem consideradas confidenciais, poderão ser publicadas ao término deste estudo.

Assinatura do participante na pesquisa

São Paulo, _____ de abril de 2018.

7.3 APÊNDICE C – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

AÇÕES DE GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Construindo Pontes e Aproximando Caminhos

Roteiro prévio para Entrevista Semiestruturada

Tema Geral: Formação e atuação do Gestor – pontes para uma prática pedagógica eficiente e eficaz

1. Nome do entrevistado/ Idade/ tempo na Instituição
2. Formação Acadêmica e Experiência Profissional
3. Cargo que ocupa no colégio – o que faz? O que não consegue fazer? O que gostaria de ter condições de fazer melhor?
4. Gestor Educacional – ele mesmo
 - Quando você reflete a respeito de sua prática, quais são as características mais importantes de um bom gestor e que você enxerga em você?
 - Quais são as suas principais dificuldades na gestão – dificuldades do próprio entrevistado
5. Quando você olha para o grupo de gestores do colégio (não para o grupo de professores):
 - Quais são as características que o gestor deve ter?
 - Consegue estabelecer uma hierarquia entre elas?
6. Quais ações dos gestores repercutem positivamente na prática pedagógica, no trabalho dos professores?
7. Quais são os seus objetivos nas reuniões de formação de professores? O que realmente é possível ser feito nesses momentos? O que poderia tornar esses momentos mais profícuos?

7.4 APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Para cada afirmação descrita nos itens abaixo, marque com um X seu nível de concordância ou discordância. Não há respostas certas ou erradas.

Nível de concordância Afirmações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes					
2. A pesquisa deve ser incentivada na formação de professores					
3. Os professores devem assumir parte do planejamento e condução das reuniões de formação de professores					
4. Discutir questões do cotidiano da escola entre pares e com os gestores é parte da formação dos professores					
5. A orientação individual para os professores é parte fundamental da formação oferecida pela escola					
6. O gestor escolar deve acompanhar o crescimento profissional do professor					
7. O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento					
8. O gestor escolar eficiente domina os conceitos técnicos da pedagogia					

9. A gestão do tempo é a principal dificuldade do gestor					
10. O gestor escolar deve tratar das questões disciplinares dos alunos					
11. Os corredores do colégio, com os movimentos dos alunos, precisam ser observados pelos gestores como sua atividade principal					
12. Planejar cenários futuros é função dos gestores escolares					
13. Proatividade é uma qualidade importante dos gestores escolares					
14. O gestor eficiente delega atividades					
15. Criatividade e inovação são essenciais para um gestor escolar nos dias de hoje					
16. O Diretor Acadêmico de Segmento tem como função principal orientar os professores					
17. A cultura de “apagar incêndios” na gestão muitas vezes tira o foco do que é central na atividade do professor					
18. As atividades do cotidiano afastam o Diretor de Acadêmico de Segmento de suas atividades centrais					
19. A análise das provas que serão					

aplicadas aos alunos contribui para a efetividade do trabalho do professor					
20. Escutar os professores é uma qualidade do gestor					
21. Sentir-se pertencente à uma equipe liderada por um gestor escolar comprometido é importante para o trabalho efetivo do professor					
22. O planejamento das intervenções pedagógicas com os alunos deve ser feito com o gestor					
23. A pedagogia de projetos permite maior integração entre os componentes curriculares					
24. O gestor escolar precisa estar focado em sua realidade escolar sem, contudo, deixar de conhecer o que acontece em outras escolas					
25. Planejamento é central na gestão escola					
26. Promover a colaboração entre equipes é uma atitude que o professor espera do gestor					
27. O gestor escolar deve ter a capacidade de compreender a totalidade da escola					
28. Acompanhar as aprendizagens dos alunos colabora					

para o desenvolvimento de boas Práticas Pedagógicas					
29. Os instrumentos para acompanhamento das aprendizagens dos alunos colaboram para reorganizar as Práticas Pedagógicas					
30. A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos					
31. A gestão compartilhada entre professores e gestores pode beneficiar a aprendizagem dos alunos					
32. Os gestores escolares devem ter uma formação específica que inclua os aspectos pedagógico, cultural, econômico e político					
33. A gestão do tempo é o maior problema do trabalho na escola atualmente					

Escolha três afirmações e justifique, para cada uma delas, a escolha de nível de concordância assinalada por você.

nº

nº
nº
Indique sua compreensão sobre Planejamento:
Criatividade
Inovação
Pesquisa

São Paulo, de maio de 2018

7.5 APÊNDICE E – PORCENTAGENS DAS INDICAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES

Nível de concordância de Afirmações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Incidência
1. A formação de professores deve considerar a troca de experiências entre os docentes	0%	0%	0%	13,0%	87,0%	21,8%
2. A pesquisa deve ser incentivada na formação de professores	0%	0%	2,2%	2,2%	95,7%	4,3%
3. Os professores devem assumir parte do planejamento e condução das reuniões de formação de professores	0%	2,2%	0%	50,0%	47,8%	6,5%
4. Discutir questões do cotidiano da escola entre pares e com os gestores é parte da formação dos professores	0%	0%	2,2%	19,6%	78,3%	10,9%
5. A orientação individual para os professores é parte fundamental da formação oferecida pela escola	0%	0%	4,3%	13,0%	82,6%	4,3 %
6. O gestor escolar deve acompanhar o crescimento profissional do professor	0%	0%	4,3%	19,6%	76,1%	8,7%

7. O calendário escolar é a principal atividade do Diretor de Segmento	30,4%	26,1%	15,2%	26,1%	2,2%	21,8%
8. O gestor escolar eficiente domina os conceitos técnicos da pedagogia	2,2%	2,2%	8,7%	28,3%	58,7%	4,3%
9. A gestão do tempo é a principal dificuldade do gestor	11,1%	17,8%	35,6%	33,3%	2,2%	6,5%
10. O gestor escolar deve tratar das questões disciplinares dos alunos	2,2%	2,2%	8,7%	28,3%	58,7%	6,5%
11. Os corredores do colégio, com os movimentos dos alunos, precisam ser observados pelos gestores como sua atividade principal	28,3%	32,6%	6,5%	32,6%	0%	15,2%
12. Planejar cenários futuros é função dos gestores escolares	0%	0%	4,3%	39,1%	56,5%	0
13. Proatividade é uma qualidade importante dos gestores escolares	0%	0%	4,3%	17,4%	78,3%	6,5%
14. O gestor eficiente delega atividades	2,2%	2,2%	6,5%	23,9%	65,2%	15,2%
15. Criatividade e inovação são essenciais para um gestor escolar nos dias de hoje	0,0%	2,2%	4,3%	17,4%	76,1%	4,3%

16. O Diretor Acadêmico de Segmento tem como função principal orientar os professores	0,0%	4,3%	8,7%	43,5%	43,5%	0
17. A cultura de “apagar incêndios” na gestão muitas vezes tira o foco do que é central na atividade do professor	0%	0%	6,5%	37,0%	56,5%	10,9%
18. As atividades do cotidiano afastam o Diretor Acadêmico de Segmento de suas atividades centrais	4,3%	8,7%	19,6%	56,5%	10,9%	2,2%
19. A análise das provas que serão aplicadas aos alunos contribui para a efetividade do trabalho do professor	0%	0%	8,7%	54,3%	37,0%	4,3%
20. Escutar os professores é uma qualidade do gestor	0%	0%	0%	2,2%	97,8%	28,3%
21. Sentir-se pertencente à uma equipe liderada por um gestor escolar comprometido é importante para o trabalho efetivo do professor	0%	0%	2,2%	4,4%	93,3%	2,2%
22. O planejamento das intervenções pedagógicas com os alunos deve ser feito com o gestor	0%	2,2%	10,9%	63,0%	23,9%	4,3%

23. A pedagogia de projetos permite maior integração entre os componentes curriculares	0%	0%	0%	39,1%	60,9%	10,9%
24. O gestor escolar precisa estar focado em sua realidade escolar sem, contudo, deixar de conhecer o que acontece em outras escolas	0%	2,2%	0%	15,2%	82,6%	0
25. Planejamento é central na gestão escola	0%	0%	4,3%	26,1%	69,6%	4,3%
26. Promover a colaboração entre equipes é uma atitude que o professor espera do gestor	0%	4,4%	2,2%	37,8%	55,6%	10,9%
27. O gestor escolar deve ter a capacidade de compreender a totalidade da escola	0%	4,3%	0%	28,3%	67,4%	10,9%
28. Acompanhar as aprendizagens dos alunos colabora para o desenvolvimento de boas Práticas Pedagógicas	0%	0%	0%	10,9%	89,1%	15,2%
29. Os instrumentos para acompanhamento das aprendizagens dos alunos colaboram para reorganizar as Práticas Pedagógicas	0%	0%	2,2%	21,7%	76,1%	6,5%

30. A pedagogia de projetos é um instrumento importante na aprendizagem dos alunos	0%	0%	6,5%	28,3%	65,2%	21,8%
31. A gestão compartilhada entre professores e gestores pode beneficiar a aprendizagem dos alunos	0%	0%	4,3%	17,4%	78,3%	8,7%
32. Os gestores escolares devem ter uma formação específica que inclua os aspectos pedagógico, cultural, econômico e político	0%	0%	6,5%	34,8%	58,7%	2,2%
33. A gestão do tempo é o maior problema do trabalho na escola atualmente	2,2%	8,7%	6,5%	58,7%	23,9%	15,2%