

DIRETOR DE ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO

SCHOOL PRINCIPAL: REPRESENTATIONS ABOUT HIS WORK

DIRECTOR DE LA ESCUELA: REPRESENTACIONES SOBRE SU TRABAJO

Ricardo Alexandre Marangoni¹
ramarangoni@hotmail.com

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas²
lboas@fcc.org.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu trabalho, a partir de duas perspectivas: dos autores considerados clássicos da área e dos profissionais atuantes. De acordo com a literatura que investiga o diretor escolar no contexto de trabalho, ele tem sido apontado como o responsável pela coordenação da gestão da instituição educacional. O *corpus* teórico apresentou o que eles deveriam fazer, ou seja, os estudos que tratam do seu trabalho e os dados coletados por meio de questionário expressaram o que eles dizem fazer e o que gostariam de fazer. Os resultados, após a análise de conteúdo, permitiram reconhecer que trabalho é possível desenvolver na escola indicando que as contradições estão na base dessa profissão e orientam sua atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Diretor de escola. Trabalho. Representações sociais.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the social representations of school principals about their work, from two perspectives: from authors considered classics in the area and from the professionals acting. According to the literature that investigates the school principal in the work context, he has been appointed as the responsible for coordinating the management of the educational institution. The theoretical corpus presented what they should do, that is, the studies that deal with their work and, the data collected through a questionnaire, expressed what they say they should do and what they would like to do. The results, after the content analysis, allowed us to recognize what work is possible to develop in school, indicating that the contradictions are at the basis of this profession and guide their action.

¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

² Universidade Cidade de São Paulo

KEYWORDS: School principal. Work. Social representations.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar las representaciones sociales de los directores de escuela sobre su trabajo, desde dos puntos de vista: de los autores considerados clásicos del área y de los profesionales activos. De acuerdo con la literatura que investiga al director de la escuela en el contexto del trabajo, ha sido designado como el responsable de coordinar la gestión de la institución educativa. El corpus teórico presentaba lo que debían hacer, es decir, los estudios que tratan de su trabajo y los datos recogidos mediante un cuestionario, expresaban lo que decían hacer y lo que les gustaría hacer. Los resultados, después del análisis del contenido, permitieron reconocer que es posible desarrollar trabajo en la escuela indicando que las contradicciones están en la base de esta profesión y guían su acción.

PALABRAS CLAVE: Director de la escuela. Trabajo. Representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a instabilidade e a diversidade do mundo contemporâneo têm colocado novos desafios aos profissionais da educação. Surgem novas demandas relacionadas ao saber e ao saber fazer, que solicitam deles um processo contínuo de formação e de reflexão sobre suas práticas. Com o trabalho do diretor, isso também não é diferente. As mudanças que vêm ocorrendo em suas práticas indicam a necessidade de um trabalho cada vez mais colaborativo, incentivando a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, por meio do fortalecimento dos órgãos colegiados, como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil.

Conhecer a prática do diretor de escola é assumir, de antemão, que a escola é também um lugar onde ele aprende a sua profissão por meio da articulação entre saberes e experiências. Nesse processo, as representações sociais (RS) são fenômenos complexos, sempre ativados na vida social. Os diversos elementos que a compõem, sempre se organizam e se manifestam sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Pode-se dizer, assim, que as representações sociais, entendidas como uma forma de conhecimento socialmente construído e compartilhado, estão a serviço das necessidades, interesses e valores do grupo que a produzem (JODELET, 2001).

É justamente a reflexão sobre as representações e práticas do diretor que interessa ao presente texto. De modo geral, no âmbito da educação, a literatura, que

discorre sobre o trabalho do diretor em diferentes contextos e perspectivas, atribuiu a responsabilidade de coordenar a gestão da escola (LEÃO, 1939/1953; LOURENÇO FILHO, 1963/2007; RIBEIRO, 1968; TEIXEIRA, 1968; ARROYO, 1979; FÉLIX, 1984; PARO, 1986; FREIRE, 1991; MELLO, 1993; MARTINS, 2011). Logo, a questão que se coloca é: se o diretor é o responsável pela coordenação da gestão da escola, quais as representações que ele tem acerca do seu trabalho?

Ao fazer uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), este estudo buscou compreender como os diretores representam seu papel na condução das instituições escolares.³

A PRODUÇÃO SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR: BREVE APONTAMENTO

É possível localizar os primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil na década de 1930. Destacam-se os trabalhos de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1939/1953), Manoel Bergström Lourenço Filho (1963/2007), José Querino Ribeiro (1968) e Anísio Spínola Teixeira (1968).

Grosso modo, a produção desses autores inspirou-se nos princípios da abordagem clássica da Administração. Nessa perspectiva, o diretor, até então denominado administrador escolar, assume a representação oficial do Estado na escola, a posição de defensor e implementador da política educacional e, também, a função de chefe de uma repartição pública organizada hierarquicamente. Logo, o seu trabalho vai se concentrar na liderança.

Diferente das ideias hegemônicas do período, Teixeira (1968) defendeu que a administração escolar não poderia ser equiparada à administração de empresas. Conferiu ao administrador escolar a função de mediador, importante posicionamento para os estudos da época.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por abordagens diferentes, das quais destacamos aquelas que cotejam a escola à empresa, e o administrador escolar ao administrador de empresas.

Em 1980, ocorreu a crítica à perspectiva clássica da Administração Escolar e os estudos da área deram uma guinada para outra direção. Consideramos os estudos de Miguel González Arroyo (1979), Maria de Fátima Félix Rosar (1984) e Vitor

³ Poucos são os estudos que discorrem sobre o trabalho do diretor sob a perspectiva da TRS (LEITE et al, 2013; MARANGONI, 2017). No Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC), o grupo de pesquisa chamado “Desenvolvimento profissional do gestor escolar na perspectiva da pesquisa-ação: das representações sociais à reorganização escolar”, liderado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite tem, atualmente, se dedicado a investigar o gestor numa perspectiva psicossocial.

Henrique Paro (1986) como impulsionadores desse período, por focalizar, entre outros aspectos, a administração escolar como possibilidade de transformação social.

Na perspectiva crítica da Administração Escolar, os estudos contestaram fortemente o uso do paradigma empresarial, sob o argumento de as análises não considerarem as especificidades da escola. Do mesmo modo que Arroyo (1979) e Paro (1986), concebemos que a Administração Escolar deva ser pensada sob outros enfoques que privilegiem a democratização da sociedade e por uma administração que possibilite novas formas de trabalho que priorizem a coletividade. Ambos parecem indicar que, ao trabalho do diretor, reserva-se: mobilizar o grupo na luta pela democratização e para o exercício de um trabalho coletivo; politizar a função, em detrimento do que ocorreu nas décadas anteriores, quando se valorizou a técnica.

A partir dos anos 1990, identificamos com clareza a coexistência de diferentes enfoques sobre a Administração Escolar e da função do diretor. Paulo Freire e Guiomar Namó de Mello são exemplos que expressam bem essas divergências.

Em Freire (1991), fica evidente a defesa da escola popular e democrática ao propor uma educação que provocasse a consciência para transformação social. Em sua obra, a discussão sobre o trabalho do diretor não é contemplada, porém, nossa inferência indica que ele deva exercer o papel de articulador e não de líder, na medida em que favorece a participação de todos na tomada de decisão.

Em outra direção, Mello (1993) aponta para a qualificação da educação como forma de inserir o país na competição internacional. Em especial, discorre sobre a necessidade de investimento na gestão escolar e sugere que a divisão do trabalho seja pautada por um plano de desenvolvimento, a ser cumprido e avaliado continuamente, uma espécie de prestação de contas, “[...] baseada tanto na auto-avaliação institucional como na avaliação da aprendizagem dos alunos, aferida por um sistema externo à escola” (MELLO, 1993, p. 100). Sobre o diretor defende que,

[...] seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado (MELLO, 1993, p. 97).

A autora fundamenta-se nas reformas educacionais internacionais e alia-se à perspectiva empresarial. Sua abordagem apresenta contradições, pois ora ocorre uma aproximação da gestão gerencial, ora, da gestão democrática. O treinamento do diretor para o exercício da liderança e a ênfase nos conhecimentos técnicos, extraídos do excerto, são alguns exemplos que mostram as contradições entre as duas perspectivas.

Os anos 2000 foram marcados por uma vasta produção acadêmica, em que diversos autores relacionam as conquistas legais e as leituras da realidade para indicar caminhos para a escola pública (MARTINS, 2011). Constata-se uma predominância de estudos que relacionam a função do diretor ao coletivo da organização escolar, a tomada de decisão participativa, a autonomia da escola e a articulação comunidade-escola. Particularmente, alguns estudos seguem chamando a atenção para o fato de o trabalho do diretor assentar-se em contradições (MARANGONI, 2017).

Abdian, Hojas e Oliveira (2012) também apontam as contradições na função de diretor e indicam duas perspectivas que nos ajudam a entender esse cenário:

[...] a da política educacional, que traz, em certa medida, a revitalização dos aspectos empresariais para a escola (inclusive no que tange à liderança do diretor); e das pesquisas acadêmicas, que analisam as possibilidades e os limites de vivências democráticas e de construção coletiva de fins para a escola pública. (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012, p. 410).

A contradição exposta pelas autoras, nesta obra, indica as perspectivas opostas e a distância entre o discurso e a ação. Como afirmado por elas, o discurso dos diretores, muitas vezes, se alinha à gestão democrática, mas a sua ação, não. Podemos considerar que um dos motivos para que isso ocorra, refere-se à cobrança da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e órgãos subordinados, que enfatizam a dimensão técnica do trabalho do diretor e não criam condições efetivas para que seja implantada a gestão democrática, com ênfase na dimensão política de sua atuação.

Com o objetivo de fornecer subsídios para essa discussão, apresentamos, a seguir, um recorte de uma pesquisa desenvolvida com onze diretores de escola sobre as percepções que os diretores de escola têm do seu trabalho (MARANGONI, 2017).

A PESQUISA COM OS DIRETORES DE ESCOLA

Os diretores que fizeram parte desta pesquisa são de escolas públicas estaduais de uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A coleta de dados⁴ ocorreu por meio de documentos legais, de questionários e de depoimentos. Os documentos legais expressaram o que os “diretores deveriam fazer”, ou seja, “a cultura decretada”. Com os questionários, conhecemos o perfil dos participantes e captamos suas RS. As questões expressam o que “eles dizem fazer e o que gostariam de fazer”, ou seja, “a cultura do discurso da ação”.

⁴ Os dados aqui apresentados relacionam-se às respostas dos questionários.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012) e analisados à luz da TRS, de Serge Moscovici (1961/1978).

Moscovici não apresenta um conceito definitivo de RS, porém situa-o da seguinte maneira:

[...] por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Apesar de recusar-se a conceituá-la de forma definitiva, Moscovici incentivou outros pesquisadores a realizar investigações sobre a teoria por ele elaborada. Mais especificamente, foi Jodelet (2001) quem melhor conceituou as RS como sendo “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Partilhando do conceito dessa autora, acreditamos que as RS são fenômenos sociais que precisam ser compreendidos a partir do seu contexto de produção, das formas de comunicação e dos lugares de circulação. Jodelet ainda acrescenta que:

[...] a representação social produz, através da comunicação, uma visão comum a um grupo social, seja uma classe social, um grupo cultural ou simplesmente um grupo profissional. Ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e serve para ler o mundo cotidiano (*apud* DURAN; VILLAS BÔAS, 2012, p. 13-14).

Mas, por que são construídas as RS?

Construímos as RS para tornar familiar o não familiar. Este movimento ocorre porque temos a tendência de rejeitar o estranho que nos traz desconforto. Para assimilar o não familiar, dois processos básicos ocorrem: a ancoragem e a objetivação: “A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...] através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

Contudo, a função da familiarização, atribuída aos processos de ancoragem, pode também garantir que o não familiar, permaneça estranho (KALAMPALIKIS e HAAS, 2008). Desta forma, os processos de ancoragem e objetivação são fundamentais para a estruturação das RS. A objetivação é o mecanismo que procura “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Já a ancoragem, é o mecanismo que “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61), ainda que muitas vezes esse

“estranho”, ainda que enquadrado como “menos ameaçador”, não se torne totalmente familiar.

Assim, as RS encontram-se em contínuo processo de elaboração e inseridas em um contexto histórico e geográfico.

AS REPRESENTAÇÕES DOS DIRETORES SOBRE O SEU TRABALHO

O PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de onze diretores de escola e, os dados aqui apresentados, indicam o perfil majoritário dos participantes. Quanto à idade, os dados mostram que três participantes possuem entre 46 e 50 anos, dois possuem entre 40 e 45 anos e dois acima de 66 anos. A maioria, nove, se declarou branco, sendo oito mulheres.

Dos participantes da pesquisa, seis têm formação inicial em Língua Portuguesa, seguidos de dois com formação em Matemática. Do grupo, nove declararam ter realizado pós-graduação, sendo todas elas, especializações. Ainda em relação aos estudos, nove responderam que conseguem reservar um tempo para estudo.

No que tange à preferência de nomenclatura relacionada ao cargo, observamos que cinco entre os pesquisados, preferem ser chamados de diretor, seguidos pelos que preferem a denominação de gestor, que totalizam quatro.

Os dados relacionados ao tempo de atuação no magistério revelaram que nove estão acima de 21 anos e, em relação ao tempo de atuação como diretor escolar predominam os que estão entre 0 e 5 anos, sendo quatro, seguidos pelos que estão entre 11 e 15 anos no cargo, sendo três. Também observamos que sete, portanto, a maior parte deles são designados. Dentre os motivos que os levaram a escolha do cargo, os novos desafios profissionais aparecem de forma marcante.

O QUE OS DIRETORES DIZEM FAZER E O QUE GOSTARIAM DE FAZER

Após o levantamento e organização dos dados, foram criadas as categorias a partir das respostas dos participantes. A seguir, apresentamos de forma sintética alguns dos dados levantados sobre o trabalho do diretor.

Mais especificamente, para a primeira questão “O que representa dirigir ou gerir uma escola?”, os participantes indicaram que cabe ao diretor “dirigir, gerir e administrar” e “assumir multitarefas”.

Sobre a segunda questão “Considerando o grau de importância, enumere as principais atividades desenvolvidas por você, na escola.”, afirmaram que as principais atividades exercidas são aquelas relacionadas à “gestão de pessoas”, seguida, por “gestão pedagógica”, “gestão administrativa” e “gestão financeira”.

As respostas da terceira questão “Você dedica a maior parte de seu tempo ao desenvolvimento de que atividade?” vinculam-se à anterior. Eles disseram-nos que a maior parte do tempo se dedicam as “questões administrativas e burocráticas”, seguida das “questões pedagógicas”. O discurso do grupo pesquisado confirma o nosso entendimento de que o diretor se ocupa muito dos afazeres administrativos e burocráticos. Salientamos que a dicotomia entre o pedagógico e o administrativo precisa ser ultrapassada.

No que tange à quarta questão “Qual é a principal dificuldade que você encontra no desenvolvimento do seu trabalho?”, eles apontaram que as principais dificuldades são: a “falta de recursos humanos”, a “falta de recursos financeiros” e a “falta de professores”. Complementando, no nosso entendimento, é a falta de interesse e investimento do governo paulista que está na base dessas dificuldades.

Em relação à quinta questão “Na sua prática profissional, você utiliza mais os saberes provenientes da formação universitária ou os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão?”, a indicação dos diretores é explícita: “os saberes provenientes de sua experiência impactam a sua prática profissional”. Isso mostra que os diretores têm uma representação de que os saberes procedentes das experiências se ligam à sua prática e, a última, é orientada por suas representações. Há uma forte associação entre RS-experiência e RS-prática, numa espécie de via de mão dupla. É importante, então, dar-se atenção aos dois binômios.

Para entender o que seja experiência, recorreremos às reflexões realizadas por Bondía (2002) e Jodelet (2005).

De acordo com Bondía (2002, p. 24), a experiência é “o que nos passa” e o sujeito da experiência é “um território de passagem”. É interessante observar, como o autor compreende o sujeito. Ele afirma que,

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 24-25).

Pode-se ver que Bondía (2002) discorre sobre a experiência e o sujeito da experiência sob o ponto de vista da travessia e do perigo. Consideramos a travessia como sendo um espaço em que o sujeito produz saber e prática. Sobre o saber da experiência, afirma que:

[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] (BONDÍA, 2002, p. 27).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência se relaciona com a elaboração de sentido ou não, podemos dizer que é por meio da experiência que se formam as RS. Tratando-se da articulação entre RS-experiência, adicionamos os estudos de Jodelet (2005), para melhor examinar essa questão.

A noção de experiência apresenta-se como uma questão difícil, dadas a polissemia e a ambiguidade que permeiam o conceito. Construída na relação entre o sujeito e as situações concretas, Jodelet (2005) afirma que “a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (p. 26). A autora difere duas dimensões: o vivido, que corresponde à experimentação das coisas pelo sujeito e, a “cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (p. 32). É nessa dimensão que podemos pensar na ligação com as RS.

Adotando uma perspectiva em que a experiência é um processo de interação entre nós e o mundo, a linguagem ocupa uma posição central na criação de significados e sentidos que constroem a experiência em um determinado contexto.

Tomando superficialmente as representações como universos simbólicos que surgem de nossa experiência com o mundo, podemos dizer que são elas que formam as representações, ao mesmo tempo em que estas possibilitam novas experiências, em um processo mútuo. Portanto, as representações estão ligadas ao seu contexto de produção e orientam as nossas práticas.

Nesta perspectiva, quando os diretores constroem as RS sobre o seu trabalho, trata-se de uma construção psicossocial do grupo de pertença. De acordo com Jodelet (2005, p. 32), existem pré-construções culturais e um “estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida”. Assim, a experiência forma as representações, ao mesmo tempo, em que reorientam nossa vivência, permitindo que, através das apreensões que realizamos do mundo, a nossa própria prática se constitua. Com

isso, poderíamos afirmar que a experiência é capaz de dinamizar as relações RS-prática.

As práticas sociais não constituem um fenômeno de interesse exclusivo daqueles que se dedicam aos estudos da TRS, porém, a literatura especializada confirma que a relação entre RS-prática é um dos pontos centrais dessa teoria. A análise desse binômio indica a existência de questões problemáticas, das quais se destacam: (i) a pluralidade do conceito de práticas sociais; (ii) a natureza das relações entre representações e práticas; (iii) as dificuldades metodológicas.

Com os estudos de Abric (1994), parece-nos que a pluralidade do conceito envolve a polêmica das relações entre RS-prática. Dessa relação, surge uma questão para reflexão: são elas interdependentes ou haveria uma relação de determinação de uma sobre a outra? Retomando as discussões do autor (1994), encontramos três vertentes: a primeira, que diz que as representações determinam as práticas sociais; a segunda, que descreve que as práticas sociais determinam as representações e; a terceira, que apresenta as representações e as práticas sociais como polos interdependentes. Grosso modo, a literatura nos atesta que as práticas sociais são determinadas pelas representações. Entretanto, é possível observar que essa mesma literatura reconhece que as representações têm, muito provavelmente, suas raízes em práticas sociais arcaicas. O aceite de uma relação dialética entre RS-prática representa uma *symploké*, na qual cada polo gera e legitima o outro.

Concordando com Abric (1994), acredita-se que as RS regulam as práticas sociais, ao mesmo tempo, em que elas emergem da diversidade de práticas no cotidiano. Ao discorrer sobre a questão, Rouquette (1998, p. 43) contesta a afirmação de mera reciprocidade entre RS-práticas, ponderando que não existe equivalência de influências, e completa que “convém tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Após as considerações acima, o que podemos afirmar é a necessidade de se explicitar, o que entendemos por prática social.

O termo *poiésis* que “significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, o ato de produzir ou de fabricar algo” (VÁSQUEZ, 1977, p. 4-5), o qual incorpora a ideia de criação, de ação refletida pelo pensamento, aproxima-se daquilo que entendemos ser prática social. Portanto, nessa perspectiva, acreditamos que prática social se refere ao ato provido de interpretação e que não propõe a superação do senso comum, como reivindica(va) parte dos pesquisadores ligados aos modelos científicos cartesianos. Vinculados à ideia de pensamento social, representações e práticas se ligam, sendo as primeiras significantes da realidade, construídas culturalmente que, com seus sistemas interpretativos, atribui significado às ações. Essa posição nos obriga a discutir as práticas num processo de interação, em que ‘eu-outro-objeto’

não podem ser analisadas isoladamente e, as representações, por meio das relações sociais forjadas nos contextos de produção.

Para a sexta questão “Certamente, você já ouviu entre os profissionais da educação as expressões: ‘a escola é a cara do diretor’ e ‘na prática, a teoria é outra’. Você concorda com as duas expressões? Justifique a sua resposta.”, as respostas atestaram que a expressão “a escola é a cara do diretor” ainda tem forte presença e, corrobora com a ideia de que o seu estilo de gerir impacta a dinâmica da escola. Nós, defendemos a necessidade de reforçarmos a atuação dos órgãos colegiados das escolas. Quanto à segunda expressão “na prática, a teoria é outra”, ocorreu um posicionamento parcial dos participantes. Logo, apenas a primeira expressão constitui-se uma RS.

Notamos que, para a sétima questão “Você está satisfeito(a) ou insatisfeito(a) com o desenvolvimento do seu trabalho? Se a sua resposta foi insatisfeito(a), indique-nos o que você gostaria de fazer.”, as respostas dos participantes revelaram que “eles estão satisfeitos com o desenvolvimento de seu trabalho”. Isso nos causou estranheza e nos chamou a atenção para as contradições que envolvem o seu trabalho. A satisfação, indicada por eles, não permitiu que avaliássemos o que gostariam de fazer. Por outro lado, se as representações indicaram a satisfação com o seu trabalho, poderíamos inferir que gostam de fazer o que fazem, o que não significa estarem satisfeitos com os processos e resultados educacionais das escolas em que atuam.

Ao serem questionados sobre outras informações relevantes ao desenvolvimento de seu trabalho, o emaranhado de respostas sugere muitas direções, ficando difícil a identificação de qualquer RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS⁵

O objetivo deste estudo foi investigar as RS dos diretores escolares sobre o seu trabalho, a partir de duas versões: de autores considerados clássicos da área e dos diretores pesquisados. Nossa análise indicou-nos que eles vivenciam o seu trabalho por meio das tensões entre a realidade da escola pública, a produção do conhecimento e as diretrizes legais.

Os autores da área indicaram, entre os anos 1960 e 1970, a predominância da administração de empresas como suporte teórico da administração escolar. Já nos anos 1980, surgem novos subsídios teóricos que questionam o momento anterior e, a discussão, em meio a um contexto de redemocratização, assume contornos políticos que se aproximam da gestão democrática. Na década de 1990, identificamos a

⁵ Em relação aos resultados obtidos, destaca-se que estes estão limitados à situação estudada, não permitindo generalização.

convivência de diferentes perspectivas teóricas, abordagens que se vinculam à gestão empresarial e, aquelas que se vinculam à gestão democrática. Também destacamos que, em uma mesma abordagem, observamos aspectos contraditórios oriundos de perspectivas teóricas distintas.

O movimento teórico dos autores da área influenciou sobremaneira o discurso oficial e, por conseguinte, a legislação. Apesar de não discutirmos os documentos legais neste texto, eles evidenciam que o diretor é o implementador de políticas educacionais, em que a perspectiva de gestão empresarial atravessa o campo da gestão educacional. Combatemos esse posicionamento e defendemos a gestão democrática.

Sob este horizonte, tomamos a TRS para guiar nossas análises. A RS é entendida como uma modalidade particular de conhecimento, que designa ao mesmo tempo produto e processo. Considerando-a em nosso estudo, identificamos as RS dos diretores e, observamos que elas são construídas a partir das tensões entre a “cultura decretada” e a “cultura da ação”.

Os participantes, por meio dos discursos, expuseram algumas das contradições que permeiam o seu trabalho. De um lado, reconhecemos que há conquistas teóricas e legais que se aproximam da gestão democrática; de outro, a gestão escolar não conseguiu superar os ditames empresariais.

Grosso modo, diríamos que as RS identificadas se aproximam de um entendimento meramente formal, de um discurso politicamente correto. Ir além dessa compreensão, levou-nos a um movimento de aproximação da zona muda. Apesar de não abordarmos aqui, foi através dos depoimentos que adentramos em uma névoa misteriosa que ainda nos parece ser pouco explorada ou pouco dita.

Podemos considerar, após esta trajetória de análises, com idas e vindas, que as suas representações se ligam às suas percepções e vivências, construídas a partir dos (des)entendimentos das diretrizes da política educacional e do (des) conhecimento da produção científica da área, sendo que as contradições estão na base da profissão do diretor e orientam o seu trabalho. Também indicamos a necessidade de aprofundarmos o estudo sobre a zona muda das RS, um conceito fértil para pesquisas em gestão educacional.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas. v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.

- ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- ARROYO, M. G. Administração da educação: poder e participação. **Educação & Sociedade**. v. 1, n. 2, jan. 1979, p. 36-46.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.
- DURAN, M. C. G.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apresentação do dossiê: pesquisas em representações sociais e educação. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, UMESP, vol. 15, n. 25, jan./jun. 2012, p. 13-17.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- _____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KALAMPALIKIS, N.; HAAS, V. More than a theory: a new map of social thought. **Journal or the Theory of Social Behavior**, 2008, 38(4), 449-459.
- LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939/1953.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8. ed. Rio de Janeiro: INEP, 1963/2007.
- MARANGONI, R. A. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- MARTINS, A. M. (org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961/1978.

_____. On social representations. In: FORDAS, J. P. (eds.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns Pontos de Vista). In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, v. 2, 1968, p. 18-40.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, v. 2, 1968, p. 9-17.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOBRE OS AUTORES

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

LÚCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

RECEBIDO: 28-01-2020

APROVADO: 07-04-2020