



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA PLENTZ DE ANDRADE

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS
GESTORES EDUCACIONAIS

Brasília

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fernanda Plentz de Andrade

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS
GESTORES EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

2013

Fernanda Plentz de Andrade

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS
GESTORES EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Nara Maria Pimentel

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Doutor José Luiz Villar Mella

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Fernanda Plentz de Andrade

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES
EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Nara Maria Pimentel

Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella

Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2013

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Cristina e José Fernando, que sempre me apoiaram, mostrando os valores do respeito e simplicidade, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Com a sensação de dever cumprido, felizmente, chego ao final de mais essa etapa em minha vida. E reconheço o quão duro foi percorrer todo esse caminho, enfrentei vários obstáculos, driblei inúmeras dificuldades, fui pega em diversos momentos pelo estresse e cansaço, mas jamais pensei em desistir, e agora que estou completando a minha formação no curso de Pedagogia, percebo que nunca permaneci sozinha ou desamparada, sempre estive rodeada por pessoas maravilhosas, às quais serei eternamente grata.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela minha vida e pela minha saúde, que me permitiu realizar o sonho de ingressar na UnB e concluir a graduação.

Agradeço à minha família por todo amor e carinho. Aos meus pais pelo amor incondicional, infinita dedicação, vasta credibilidade e, principalmente, pelo exemplo de vida que representam para mim, tudo isso foi essencial para eu me tornar a pessoa que sou hoje.

Agradeço ao meu namorado, Leonardo, pelo carinho e paciência durante esses dois anos de imensa felicidade e amor, assim como à família dele.

Agradeço à minha amiga Gracijôse dos Anjos, que me acompanhou durante todo este percurso e esteve comigo em todos os momentos, nos estágios, nas disciplinas, nas risadas, nos almoços e com certeza fez mais feliz a minha graduação.

Agradeço aos professores, que fizeram parte da minha história dentro da Faculdade de Educação no decorrer do curso de Pedagogia, pela imensa dedicação e pelas contribuições que foram fundamentais ao meu desenvolvimento, pessoal e profissional. Em especial, aos excelentes professores, Nara Pimentel e José Luiz Villar, por aceitarem participar da banca examinadora deste trabalho e por estarem presentes neste momento tão importante para mim.

Agradeço à minha orientadora, Teresa Cristina, por participar da minha formação acadêmica e de pesquisadora, desde as disciplinas de Psicologia da Educação, dos Projetos 3 desenvolvidos sob sua supervisão, dos estágios supervisionados e principalmente no Programa de Iniciação Científica, construindo uma amizade respeitosa e um carinho especial.

Agradeço, também, a todos que de modo direto ou indireto estiveram ao meu lado nesta trajetória e que de alguma forma contribuíram para meu crescimento.

Enfim, essas são algumas pessoas que marcaram a minha vida, e ganharam um espaço especial no meu coração. Sou muito grata e será impossível recordar os tempos de faculdade, sem trazer à memória o sorriso e o momento com cada um deles. Muito obrigada.

ANDRADE, Fernanda Plentz de. *As Representações Sociais da Escola na Perspectiva dos Gestores Educacionais*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RESUMO

Este estudo objetiva conhecer as representações sociais de gestores educacionais do Distrito Federal sobre a escola. Baseado na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e pautado em um método quanti-qualitativo, de abordagem exploratória. Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados dois instrumentos: um questionário com uma frase indutora e um questionário aberto; participaram deste estudo vinte gestores de onze escolas públicas e nove escolas particulares de ensino fundamental, da cidade de Brasília, DF. Para a análise dos resultados utilizou-se o *software* EVOC e, ainda, uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados obtidos apontam que os gestores pesquisados representam a escola como um local de Aprendizagem (27%), priorizando o Conhecimento (23%), objetivando a Transformação (27%) e que resulte na Educação (23%) dos sujeitos envolvidos, constituindo o núcleo central das representações sociais. Outro dado relevante consiste em que os gestores possuem somente percepções positivas acerca da sua gestão. Conclui-se que tais representações refletem de forma bastante consensual a visão dos gestores sobre a escola, enquanto agentes políticos que anseiam a transformação e a garantia de um local que promova a integração, a aprendizagem e o conhecimento necessários para o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-Chave: Representações Sociais; escola; gestores; transformação.

ANDRADE, Fernanda Plentz de. *The Social Representations of The School on Perspective of Educational Managers*. Monograph (Pedagogy) - University of Brasília, Brasília, 2013.

ABSTRACT

This study aims to understand the social representations of educational managers from Distrito Federal about the school. Based on Serge Moscovici's Social Representations Theory and guided by a qualitative and quantitative method of explanatory approach, two tools were used to collect information: one questionnaire with a inducing question and one open questionnaire. Twenty managers from eleven public schools and nine private schools in elementary school, from the town of Brasília, D.F., were part of this research. The EVOC software was used to analyze the results, as such as an adaptation of Bardin's techniques of content analysis. The results show that the managers represent the school as a place of Learning (27%), priotizing the Knowledge (23%), the Transformation (27%) and resulting in Education (23%), moulding the centre of the social representations. Other relevant result shows that the managers only have positive perceptions their management. It's concluded that such representations fairly reflect the consensus view of managers about the school, while politicians crave for the transformation and ensuring of schools that promotes integration, learning and knowledge necessary for the development of the students.

Key Words: Social Representations; school; managers; transformation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes	39
Gráfico 2: Cargo dos participantes	41
Gráfico 3: Tempo no cargo dos participantes	41
Gráfico 4: Forma de provimento no cargo de gestor.....	42
Gráfico 5: Núcleo Central das Representações Sociais.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Qualidade referenciada no mercado e referenciada nos sujeitos sociais ..	32
Tabela 2: Exemplo de quadrantes do EVOC.....	46
Tabela 3: Guia Prático de Utilização do EVOC	48
Tabela 4: Quadrantes com os resultados	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Distrito Federal – DF

Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations – EVOC

Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GRUPPE

Representação Social – RS

Teoria das Representações Sociais – TRS

Teoria do Núcleo Central – TNC

Teste de Associação Livre de Palavras – TALP

Valor de Ordem – VO

Valor de Ordem Médio – VOM

Valor de Frequência – VF

Valor de Frequência Médio – VFM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO	15
INTRODUÇÃO	18
PARTE II – MONOGRAFIA	19
CAPÍTULO 1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
1.1 Breve histórico e definições de Representações Sociais	20
1.2 Funções de Representações Sociais.....	23
1.3 Principais Conceitos em Representações Sociais	25
1.4 Teoria do Núcleo Central	28
1.5 Representações Sociais no Contexto Escolar	29
CAPÍTULO 2. GESTÃO ESCOLAR	31
2.1 Importância da Gestão na Escola.....	31
2.2 Tipos de Gestão Escolar	32
2.3 Gestores Educacionais.....	34
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	38
3.1 Método.....	38
3.2 Participantes	39
3.3 Instrumentos	43
3.3.1. Evoc e sua Aplicabilidade em Representações Sociais	45
3.3.2. Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação	48
3.4 Procedimentos	50
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DE DADOS	52
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	64
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	69

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, está dividido em três partes: o Memorial, a Monografia e a Perspectiva profissional.

A primeira parte, Memorial, na qual relato minha história de vida, minha trajetória escolar e acadêmica durante os anos, apontando circunstâncias e experiências que contribuíram para as escolhas que fiz durante a graduação.

A segunda parte, o trabalho empírico, ou seja, a monografia propriamente dita, trata sobre as Representações Sociais que os gestores escolares possuem sobre a escola. Esta é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado de "Representações Sociais" aborda a teoria de Serge Moscovici, um breve histórico, seus principais conceitos e funções, os usos e aplicações da teoria no campo educacional, a Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric e o *software* EVOC. O segundo capítulo, "Gestão Escolar", aborda a importância dos gestores escolares na instituição, suas atribuições, os tipos de gestão e o foco na qualidade da educação. O terceiro capítulo refere-se à "Metodologia" da pesquisa, o método utilizado, o perfil dos participantes, a descrição dos instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados. O quarto capítulo, "Análise de Dados" no qual são apresentados e analisados os resultados obtidos embasados por todo arcabouço teórico apresentado neste trabalho. O quinto capítulo, "Considerações Finais" em que exponho as conclusões sobre a pesquisa apresentada e proponho a continuidade do trabalho para os pesquisadores da área.

Por fim, na terceira parte do trabalho apresento a minha perspectiva profissional, expondo os meus desejos e anseios a essa nova etapa que se inicia.

PRIMEIRA PARTE

MEMORIAL

Entrei na creche de turno integral da Escola Maria de Montessori com nove meses, em 1988, em Porto Alegre/RS, cidade onde nasci. Lá eram desenvolvidas atividades como sociabilidade, hábitos alimentares corretos, brincadeiras e natação.

Em 1990, fui morar em Santiago/RS, onde estudei em outra creche por apenas um ano, até que em 1991 mudei para Uruguaiana/RS, onde ingressei no Jardim I do Colégio Marista Sant'Ana em que, devido a pouca idade, tive que repetir.

Em 1993 mudei para Santa Maria/RS e ingressei no Colégio Marista Santa Maria onde fiz até a 4ª série, ano de 1997, com aulas extraclasse de xadrez, informática básica e ginástica rítmica. Em 1998, fiz a 5ª série na Escola Estadual Olavo Bilac o que representou uma grande mudança por que era uma escola pública, onde havia diversidade econômica e social. Na escola estavam promovendo e realizei um curso extraclasse pago de Informática: Pacote Office e Windows 95 no Centro de Informática Sul Brasil, CISB.

Em 1999 mudei para Bagé/RS e já haviam começado as aulas e só consegui vaga na Escola Estadual Esther Ferreira Magalhães que era bem distante da minha residência, onde cursei a 6ª série; no ano de 2000 consegui uma vaga numa escola mais próxima, a Escola Estadual Silveira Martins, onde cursei a 7ª e a 8ª séries. Lá havia aulas de espanhol básico, por tratar-se de uma cidade que faz fronteira com o Uruguai.

Minha mãe trabalhava na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) que possuía ensino médio/técnico em Informática onde ingressei, em 2002 e fiz do 1ª até o 3º ano com bolsa dependente de funcionário de 75%, não concluindo o técnico em Informática, por não ser meu foco na época. Em 2005 passei em 1º lugar no vestibular da URCAMP para Comunicação Social, jornalismo. No mesmo ano decidi mudar para o curso de Publicidade e Propaganda, por afinidade, cursando o total de três semestres.

Na metade do ano de 2006 mudei para Rio Pardo/RS, cidade onde meu pai reside até hoje, lá fiquei sem estudar por não possuir faculdade na cidade e questões financeiras, e a mais próxima era na cidade de Santa Cruz/RS.

Em fevereiro de 2007 mudei para Brasília/DF onde, por questões financeiras, fiquei sem estudar, apenas trabalhando, devido ao elevado custo de vida em comparação com as cidades anteriores. No final do ano de 2007 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, obtendo nota para ser beneficiada com o Programa Universidade para Todos, PROUNI, porém, por questões burocráticas de documentação vinda de Bagé/RS para Brasília/DF, o prazo apertado,

eu não tinha uma declaração falando a porcentagem da bolsa dependente de funcionário e meu pedido não foi contemplado.

Em 2008, por questões de saúde, continuei sem estudar, porém, no final do ano, com muita vontade de retomar os estudos, matriculei na escola profissionalizante SOS Educação profissional o módulo de Administração do curso de Assistente Administrativo, cursei apenas um mês, por haver incompatibilidade de horários com o meu emprego na época.

Até que no início de 2009, transferi a faculdade particular da URCAMP para o Instituto de Educação Superior de Brasília IESB, onde consegui cursar três disciplinas e conciliar com oito horas diárias de trabalho.

Na metade de 2009, trabalhando na coordenação de um cursinho para concursos e incentivada pela diretora, fiz o vestibular da Universidade de Brasília para Pedagogia, onde ingressei obtendo nota dez na redação, e fiquei muito feliz por cursar uma universidade pensada com uma função social, totalmente diferente da publicidade.

Meus pais possuem ensino superior, minha mãe professora de Educação Física e meu pai Engenheiro Agrônomo, ambos em Faculdades particulares, ficaram felizes por eu ter passado em uma universidade pública federal. Minha família sempre trabalhou e me apoiou, considerando o trabalho e a educação como algo essencial para a vida.

Nesta trajetória posso dizer que foi difícil mudar tantas vezes de cidade e, por este motivo, não consegui manter amizades duradouras, mas com certeza esta experiência de vivenciar diferentes realidades contribuiu para a formação da minha personalidade e para que eu valorizasse ainda mais este sentimento.

Permaneci no emprego no cursinho até metade de 2010, quando consegui uma vaga de estágio no Tribunal de Contas da União – TCU, fato que reduziu minha carga horária de trabalho diária de oito para quatro horas. Assim, voltei a cursar Inglês, fiz teste de nivelamento e matrícula na UnB Idiomas, nível intermediário, que cursei por um ano.

Em 2012, por meio de um cadastro no site do Senado Federal, fui chamada para a vaga de estágio remunerado no Instituto Legislativo Brasileiro, na Subsecretaria Ensino a Distância (SSEDI), cujo trabalho tem enfoque na oferta de cursos a distância de capacitação gratuitos para a população em geral e foi muito enriquecedor.

Sempre trabalhei e estagiei durante todos os meus quatro anos de faculdade. Concomitante às outras disciplinas de Pedagogia, tentei levar o aprendizado para a parte prática, utilizando os conhecimentos nas minhas experiências.

Logo no ingresso da faculdade de Pedagogia consegui fazer o aproveitamento de créditos referentes aos semestres cursados na Comunicação Social, com a ajuda e orientação do Sr. Manoel da secretaria.

Durante o curso de Pedagogia, os projetos 1 e 2 são mais gerais, sobre a Educação, a Universidade, a Pedagogia, enquanto os projetos 3, 4 e 5 mais focados.

Optei por iniciar meu projeto 3 com a professora Teresa Cristina, que eu já conhecia da disciplina de Psicologia da Educação. Esta área sempre foi do meu interesse e o projeto com o tema sobre Representações Sociais despertou a minha curiosidade. Gostei muito e fiz as três fases do projeto 3, aprendendo ainda mais sobre pesquisa. Esta experiência foi incrível, os trabalhos no projeto 3 culminaram em uma participação e apresentação de trabalho (pôster) no evento da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Goiânia. Foi muito enriquecedora a viagem, a apresentação, a observação de vários outros trabalhos científicos.

Gostei tanto da experiência que decidi, no segundo semestre de 2011, participar do Programa de Iniciação Científica – PROIC da UnB, como voluntária. Fiz um plano de trabalho e cumpri as metas da pesquisa, iniciando meu estudo sobre os gestores escolares e as representações sociais, porém, de forma sucinta.

No projeto 4, realizei a fase 1, de observação de uma instituição no Tribunal de Contas da União, onde fazia estágio no Serviço de Apoio à Educação Continuada – SAEC. Desenvolvi um relatório abordando a importância da Pedagogia Empresarial, do pedagogo em uma instituição, que possui fins educativos, de capacitação dos servidores.

Já na fase 2, obrigatoriamente em uma escola, fiz na Escola Classe nº 05 do Cruzeiro Novo. Abordei conceitos da psicologia da educação, desenvolvimento infantil e fases da psicogênese. Foi uma experiência incrível com as crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Finalmente, o projeto 5, trata-se do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, em que escolhi o tema que me acompanhou nas fases do projeto 3.

Muitas destas experiências também me ajudaram a obter certificados de participação, o que posteriormente aproveitei como créditos no meu pedido de Aproveitamento de Estudos Independentes da Faculdade de Educação.

Estou satisfeita com a escolha que fiz, o curso de Pedagogia, além de muito completo, possui áreas interessantes e com certeza colaborou para a minha formação humana.

INTRODUÇÃO

O campo das representações sociais contribui para compreensão de como são construídas as relações sociais na escola. Dentro do ambiente educacional, a gestão escolar permite entender na organização da escola, quais são as representações e os fatores que são relevantes para a tomada de decisão dos gestores.

Torna-se relevante considerar o papel dos gestores, conforme Lück (2009), como agentes de mudança que buscam o vínculo entre a escola e a comunidade e como sujeitos sociais responsáveis pelo cotidiano escolar, envolvidos nesse processo em prol da educação.

O interesse por esta temática surgiu a partir do estudo da Teoria das Representações Sociais, do autor Serge Moscovici, no Projeto 3 da Faculdade de Educação. A justificativa desta pesquisa está justamente em conhecer as representações sociais dos gestores sobre a organização educativa, visto que são estas representações que interferem na orientação da conduta da gestão e, por conseguinte, no processo de formação dos alunos. Conforme Gilly (2002, p. 231), “[...] há ainda poucas pesquisas no domínio educativo onde as representações sociais ocupam um lugar central.”

Neste âmbito, as representações permeiam as práticas sociais e oportunizam, recorrendo aos aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais, observar a interpretação que os gestores escolares possuem sobre a escola.

O presente trabalho tem como objetivo geral **identificar e analisar as Representações Sociais da Escola na perspectiva dos Gestores Educacionais**. Para alcançar este objetivo geral foram estabelecidos alguns objetivos específicos, a saber:

- Verificar a importância do papel do gestor escolar como agente de tomada de decisão no âmbito educacional.
- Estruturar e analisar o sistema central e o sistema periférico das representações sociais por meio do *software* EVOC.
- Verificar os aspectos de classificação de gestão praticada, liderança, poder, relações sociais, ambiente escolar e sentimento ao participar da gestão, segundo os gestores educacionais.

SEGUNDA PARTE

1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1. Breve histórico e definições de Representações Sociais

O termo representações sociais surge em 1961, com o trabalho de Serge Moscovici (1978), a obra intitulada “Psicanálise: Sua imagem e seu público”. Seu objetivo era compreender como a teoria psicanalítica se disseminava de forma diferente em vários grupos sociais de Paris. Este estudo foi motivado pela necessidade de redefinir o campo de estudo da Psicologia Social da época.

A teoria sobre representações sociais de Moscovici teve como base teórica inicial a teoria das representações coletivas de Durkheim, onde esta faz a distinção entre o pensamento individual, vertente da corrente psicológica e do pensamento coletivo, vertente da corrente sociológica. Entretanto, Moscovici faz considerações das duas vertentes, por isso, a sua teoria é denominada psicossocial.

As representações sociais são, assim, definidas por Serge Moscovici (*apud* CAZALS-FERRÉ; ROSSI, 2007) como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspectos ou dimensões do meio social, que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e da elaboração das respostas pelos sujeitos.

As tentativas de explicação do mundo pelas ações e falas dos indivíduos e dos objetos sociais, advindas da realidade do senso comum, conferem um novo valor ao pensamento social e constituem-se em representações sociais.

A teoria ainda traz uma superação da dicotomia sujeito e objeto, em que o objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação ao sujeito (indivíduo ou grupo).

Para elucidar ainda mais o conceito, o autor define representações como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, *apud* VALA, 2006, p. 458).

Diante do exposto, é necessário enfatizar que as representações a que Moscovici se refere são as da sociedade atual e dinâmica, diferentemente das representações transmitidas de geração para geração (tradições, segundo a antropologia).

Para Moscovici (1978), as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre a realidade, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (p.51).

Conforme Sá (1998), a teoria das representações sociais se desdobra em três abordagens: a primeira utiliza a corrente teórica da psicologia e possui um viés antropológico, dando continuidade à obra original, por Denise Jodelet (2001); a segunda centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais, com a corrente teórica da sociologia, por Willem Doise (1990); e a terceira enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central, com a corrente teórica estrutural, por Jean Claude Abric (1998).

Jodelet (2001, p.22) conceitua as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para a autora, este saber do senso comum designa uma forma de pensamento social. Portanto:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.66).

Para Alves-Mazzotti (1994) trata-se de um processo psíquico de tornar familiar e presente no universo interior do sujeito, um objeto que está distante e/ou ausente. O novo objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos já internalizados nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Estabelecem-se vínculos em torno do objeto que se relacionam diretamente com as experiências e valores do sujeito, em determinado contexto social, histórico, econômico, político e cultural.

Moscovici (2010) considera que não há corte entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são essencialmente distintos, desta forma, representação indica uma reconstrução, uma apropriação do novo e não uma mera reprodução. As representações não são apenas mediações, mas são fatores constituintes do estímulo e modeladores da resposta, pois dominam todo o processo.

Ainda, as representações são abordadas como fatores produtores de realidade com repercussões na forma como os sujeitos interpretam o que acontece e o que ocorre a sua volta.

Para Abric (1987), a representação não é um reflexo de um objeto, mas um produto do confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objeto.

Conforme Moscovici (1978), as representações sociais possuem três dimensões: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude.

A *informação* está relacionada com a sistematização de um conhecimento que determinado grupo tem sobre um objeto social. Esta informação condiciona o tipo de representação que o grupo terá do objeto. Está ligada à comunicação e tem o sentido de que informar é disseminar o conhecimento sobre algo ou tornar comum, diz respeito à quantidade e à qualidade desta informação.

O *campo de representação* ou imagem, “remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (*Op. Cit.* p. 69). Assim, ele organiza e hierarquiza os elementos da informação e permite fazer uma diferenciação entre grupos para analisar as representações.

A *atitude* é a tendência favorável ou não que determinado indivíduo ou grupo possui sobre um objeto. Os diversos componentes afetivos que fazem parte de uma representação se articulam sobre uma dimensão de avaliação sobre o objeto, desta forma, orienta as condutas acerca do objeto representado.

Para compreender por que as representações são construídas, Santos (2005) indica três determinantes sociais das representações: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência.

A *Pressão à Inferência* ocorre pois o sujeito busca constantemente o consenso e respaldo com o seu grupo, e a ação exige dele comunicação, estima e correspondência às expectativas, de forma a interferir nos julgamentos, promovendo respostas consensuais e assegurando a comunicação e a validade das representações, de acordo com suas estratégias de reconhecimento da realidade.

A *Focalização* diz respeito à forma individual com que cada sujeito apreende as informações. Essa forma está intrinsecamente ligada à lógica e a linguagem do sujeito, ao desenvolvimento histórico, ao conjunto de valores, a como e que tipo de informações recebe; como também a apreensão ocorrerá em consonância com a cultura e a formação religiosa de cada um. Desta forma, o sujeito terá uma representação dependendo do objeto e do conhecimento que este sujeito, ou grupo, já possua.

A *Defasagem e Dispersão da Informação* diz respeito às condições de acesso às informações sobre o objeto de representações sociais. Ainda, de que maneira o sujeito tem acesso às informações, o que facilita e o que dificulta acessá-las interfere na construção do conhecimento sobre o objeto e oferece orientação de condutas.

Assim, as representações orientam as condutas e as estratégias, exprimem a relação de um sujeito com um objeto, que envolve uma atividade de reconstrução e de simbolização.

1.2. Funções das Representações Sociais

A principal função das representações sociais consiste em contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas, de práticas sociais e de orientação das comunicações sociais. (MOSCOVICI, 1978, p.77)

Para Serge Moscovici (2010), as representações sociais constituem um sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função:

Primeiro, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo, possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (p. 21).

Para o autor, as representações sociais: a) convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, elas colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (sob pena de não ser compreendido, nem decodificado). Nenhuma mente está livre dos efeitos dos condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, por meio da linguagem ou da cultura, a organização do pensamento de acordo com um sistema condicionado por nossa cultura e representações internas; b) são prescritivas, se impõem sobre nós com uma força irresistível. Esta força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

As representações são, assim, impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações: sistemas de classificação, imagens, descrições que circulam na sociedade, descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma

estratificação da memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

Abric (1998) atribui às representações sociais quatro funções essenciais: Função Cognitiva; Função Identitária; Função Orientadora; Função Justificadora.

Função de Saber ou Cognitiva: as representações facilitam a comunicação social, pois permitem compreender e explicar a realidade social. É no saber prático do senso comum que elas permitem aos atores sociais adquirirem conhecimentos, integrá-los de acordo com suas coerências e funcionamentos cognitivos e, assim, adequá-los aos seus valores. Ainda, possibilitam a condição necessária para que exista a comunidade social e, neste contexto, definem uma rede de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”. Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar, este esforço é considerado a essência da cognição social.

Função Identitária: nesta função as representações definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Elas situam os indivíduos e os grupos dentro do campo, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados. Esta função também garante às representações um lugar básico nos processos de comparação social (imagem positiva do grupo de inserção) e, ainda, no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, mais ainda, nos processos de socialização.

Função Orientadora: permite que as representações guiem os comportamentos e as ações dos sujeitos. O processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores considerados essenciais:

a) A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando o tipo de relações adequadas para o sujeito e, ocasionalmente, dentro das situações de resolução de tarefas, sobrevém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada pelo grupo (dependendo da relação do grupo em relação ao objeto representado).

b) A representação produz um sistema de antecipações e expectativas e, dessa forma, age sobre a realidade, utilizando-se uma espécie de filtragem das informações para interpretá-las de forma a adequar a realidade a uma determinada representação, o que o faz concluir que ela não obedece a uma interação e não depende de seu desenvolvimento, ela a precede e a determina. Assim, “as conclusões estão colocadas antes mesmo que a ação se inicie.” (ABRIC, 1998, p.30).

c) A representação social reflete a natureza das regras e dos elos sociais, sendo prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórias. E define o que é aceitável, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Função Justificadora: as representações sociais permitem justificar as tomadas de posição e os comportamentos por parte dos sujeitos. Também, permitem a manutenção ou reforço dos comportamentos de diferenciação social, em que ocorre uma avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma determinada situação, aos membros do grupo.

As representações sociais ainda têm como função “a atribuição de sentido ou a organização significativa do real” (VALA, 2006, p. 179). Elas são teorias práticas sobre objetos sociais e constituem uma orientação para a ação na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que um comportamento ocorre, enquanto a especificidade das representações contribui, para a diferenciação destes grupos sociais.

As representações sociais, assim, são responsáveis pela produção de sentido na sociedade contemporânea e procuram explicar a construção e transformação dos saberes sociais inicialmente individuais e ancorados na interação com o outro, no convívio com as relações sociais.

1.3. Principais Conceitos em Representações Sociais

Tendo como base as definições de representações sociais e a compreensão de suas funções, Serge Moscovici (1978) aponta o aspecto estrutural e formador das representações sociais, abordando dois processos sociocognitivos, mecanismos fundamentais para transformar o não familiar em familiar na construção das Representações Sociais: *a objetivação e a ancoragem*.

A *objetivação* é a reprodução de um conceito em imagem, é de tornar físico algo que antes era conhecido apenas intelectualmente.

Para Jorge Vala (2006, p.465) a objetivação diz respeito à “forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”. O processo de objetivação envolve três momentos:

- 1) Construção coletiva: processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre um dado objeto. Consiste em uma seleção e descontextualização que

relewa parte da informação em detrimento de outras, fazendo uma redução para torná-la mais precisa, comunicável e útil, e, por outro lado, uma acentuação dos elementos majorados e tornados nucleares na nova mensagem, que não é objeto de simplificação, mas de uma nova estrutura, capaz de explicar e avaliar.

- 2) Esquemática: corresponde à organização dos elementos, à esquematização estruturante, revestem uma dimensão imagética ou figurativa, em que cada elemento de sentido corresponde a uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra coerente.
- 3) Naturalização: conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituem categorias naturais, adquirindo materialidade, onde o abstrato se torna concreto, por meio de imagens e metáforas, mas também, o que era percepção se torna realidade – equivalentes realidade e conceitos. O processo de naturalização ocorre por meio da personificação (materializar em um nome ou em um rosto, uma ideia), da figuração (imagens e metáforas substituem conceitos complexos de forma aceitável, sendo expressões do processo de pensamento) e da ontologização (atribuir às ideias ou às palavras coisas, qualidades ou forças).

A objetivação consiste em identificar os elementos que dão sentido a um objeto, com seleção de conceitos e relações entre eles, a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização.

Desta forma, a objetivação ocorre como a passagem ou a transformação do que ainda é abstrato (conceitos ou ideias) para o concreto (esquemas ou imagens concretas). Ela privilegia certas informações em detrimento de outras, torna real um conceito, consiste na transferência da imagem, ideia para uma visão material. Trata-se de transferir algo que está na mente em algo que passe a existir no mundo físico, de forma que os conhecimentos se tornem naturais, socialmente aceitos e reproduzidos para que a realidade seja compartilhada socialmente.

Para Moscovici (2010), se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais.

A *ancoragem* é o momento em que o conceito passa a fazer parte do senso comum, é o ato de classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas.

Segundo Abric (1998) a ancoragem possui cinco funções; concretização, regulação, prescrição, proteção e modulação. Na concretização os termos são facilmente compreendidos.

A regulação seria a integração e modificação de novos elementos inseridos na realidade daquele indivíduo. A prescrição consiste em uma rápida orientação para tomada de decisões. A proteção seria o mecanismo de se defender de novas informações suscetíveis. Na modulação as representações são baseadas em experiências pessoais.

A ancoragem consiste no processo de tornar o não-familiar algo familiar, em que uma vez constituída, a representação se torna um organizador das relações sociais. Em que a construção ou o tratamento da informação exige pontos de referência no universo mental do sujeito e suas experiências e esquemas de pensamento.

Para Piaget (1976, *apud* VALA, 2006), primeiramente ocorre a assimilação, incorporando o objeto numa representação já existente no sistema cognitivo, depois uma acomodação nas representações estabelecidas.

Uma representação social oferece uma rede de significados, consiste em um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, para a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, fatos sociais.

O autor Doise (1992, *Ibid*) propõe, ainda, três tipos de ancoragens das representações sociais: ancoragens psicológicas (nível de análise individual ou interindividual), ancoragens sociológicas (experiências comuns aos membros de um mesmo grupo) e ancoragens psicossociológicas (como os indivíduos se situam simbolicamente relativamente às relações sociais).

Essa rede de significações em torno do objeto envolve duas operações: classificação e denominação. Trata-se da incorporação ou assimilação de novos elementos do objeto, incluindo-o a uma categoria.

Conforme Jodelet (1989), funda-se na integração cognitiva do objeto apresentado, sejam acontecimentos, pessoas, ideias, reações, dentro do sistema de pensamento social preexistente. Para tanto, mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, coloca e retira objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome.

Os principais conceitos citados auxiliam na compreensão da construção das representações sociais, vistas como formas de interpretação da realidade e pelo meio em que circulam através da comunicação entre os sujeitos.

1.4. Teoria do Núcleo Central

Jean Claude Abric (1998) destaca a dimensão cognitivo-estrutural da Teoria das Representações Sociais, conhecida como Teoria do Núcleo Central, foi proposta no ano de 1976, na *Université de Provence*.

O autor define Representação social como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, sendo um sistema sócio-cognitivo interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra, este sistema particular se subdivide em um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.

O sistema central possui uma função geradora e organizadora, ou seja, determina o significado principal da representação e a organização global dos elementos. Sá (1996) explica as características que são atribuídas ao sistema central:

- 1) é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. (p.22).

Assim, é responsável pela organização interna (consistência) e sua estabilidade (permanência), além de possibilitar a identidade a partir desta base comum e consensual, sendo estes elementos de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo.

Pelo núcleo central que os elementos tomam um sentido, um valor e determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação (elemento unificador).

Para Abric (1998) o levantamento do núcleo central é importante inclusive para se conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que está sendo representado.

Já o sistema periférico cumpre a função de adaptação à realidade, devido à heterogeneidade do conteúdo da representação, também é responsável pela diferenciação deste conteúdo. O sistema periférico, em termos históricos, assegura a defesa da representação, fazendo uma seleção dos elementos novos e contraditórios, a partir das experiências e características individuais. Segundo Machado e Aniceto (2010):

- Sobre o sistema periférico cumpre pontuar que ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo

uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. (p.357)

Para Abric (1998), este processo resulta na mobilidade, na flexibilidade e na expressão individualizada das representações sociais.

O sistema periférico apresenta as seguintes características: “1) permite a integração das experiências históricas individuais; 2) suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato”. (SÁ, 1996, p.22)

Assim, a compreensão da teoria do núcleo central proporciona uma articulação entre a dimensão básica da estabilidade e da consensualidade das representações (sistema central) e suas modulações circunstanciais e individualizadas (sistema periférico), interpretando as relações de complementaridade entre as cognições de cada sistema sobre o objeto apresentado.

Esta abordagem estrutural permite compreender como as representações sociais se transformam e passam a ser mais cristalizadas ou mais passíveis de mudança na sociedade.

1.5. Representações Sociais no contexto escolar

A teoria das representações sociais orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais dentro do processo educativo.

Alves-Mazzotti (1994) afirma que o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor, na medida em que investiga justamente “como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Diante disto, “constitui elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. (p. 60-61).

A construção representativa, conseqüentemente, visa legitimar e assegurar as funções da escola, conservando e justificando as práticas sociais.

Gilly (2002) destaca a importância de identificar as representações sociais no campo educativo, pois se trata de um local “privilegiado para se observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”. (p.233)

Desta forma, visando o ambiente escolar como um sistema social interativo e dinâmico, e tendo como ponto de partida de que em cada sociedade podem existir diferentes representações sobre um mesmo objeto, enfatiza-se a necessidade das pesquisas sobre representações sociais no contexto escolar e principalmente acerca dos gestores, responsáveis por este espaço.

Para Moscovici (1978) as representações sociais surgem do julgamento do saber comum elaborado a partir das comunicações.

Assim, é este saber do senso comum, proveniente das interações entre os atores educacionais que permite a orientação de suas condutas e a caracterização deste grupo em função de suas representações.

Gilly (2002) enfatiza o papel das representações sociais em relação aos gestores, na medida em que administradores, agentes centrais de decisão do sistema e usuários incumbem “uma importância crucial à reprovação escolar e às desigualdades sociais, face à escola, e esses indicadores estão entre os melhores reveladores dos aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos sobre a escola”. (p.233).

Portanto, as representações oriundas das práticas sociais no contexto escolar, permitem uma compreensão mais ampla das decisões no campo educacional.

Conforme Freire (2005), os homens “[...] em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, sua ideias, suas concepções” (p. 106).

Diante do exposto, torna-se relevante o estudo das representações sociais sobre a escola na perspectiva dos gestores escolares, enquanto principais responsáveis pelo processo educativo, pois tais representações sociais vão auxiliar no entendimento de suas práticas.

2. GESTÃO ESCOLAR

2.1. A importância da Gestão na Escola

A escola, para Lombardi (2006), consiste em uma instituição forjadora de seres sociais, a sua importância histórica na formação das gerações mais novas, na integração dos sujeitos e na socialização das informações e ideologias. Ainda, é vista como a instituição responsável pela transmissão de saberes produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e, principalmente, como produto da ação humana.

Justamente é na escola em que ocorre a formalização da educação que, para Delors (1998, p.97) “tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.

A escola estabelece, assim, não só a função de instrução, mas a função de formação humana para a cidadania, destacando a importância da gestão deste espaço.

Ferreira (2001) elucida o conceito de gestão:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. É um termo que, historicamente vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração e que se “instala” no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Hoje é preponderante seu emprego para exprimir a responsabilidade pela “direção” e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis de ensino na escola. (p.307).

Portanto, a gestão escolar vem a ser um processo através do qual se busca planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos materiais e humanos, visando objetivos e metas dentro da instituição escolar. Mais especificadamente, envolve todo o trabalho pedagógico e planejamento de atividades, distribuição e atribuição de funções e tomada de decisões.

De acordo com Sousa (2008), a palavra gestão está substituindo o termo administração escolar, sendo que a ideia de gestão educacional associa-se a um contexto de transformação e de cidadania em que a gestão é pensada no sentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam no dia a dia e o seu significado político e social no ambiente escolar.

Conforme Lück (2009), a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, pois permite a observação da escola e dos problemas educacionais como um todo.

Ainda, a gestão permite buscar por uma visão estratégica e as ações interligadas para sanar estes problemas.

Assim, a gestão escolar é essencial para promover a organização, o funcionamento da escola como um todo, com foco na qualidade dos processos socioeducativos.

2.2. Tipos de Gestão Escolar

Araujo (2012) afirma que nas duas últimas décadas, duas percepções se destacaram como formas de fazer e pensar a gestão educacional: uma visão da educação como mercadoria (de relevância empresarial) *versus* a visão da educação como direito de todos (de relevância social). Diante de tais premissas, o autor desenvolveu uma tabela que permite a identificação das diferenças entre a educação com qualidade referenciada no mercado e qualidade referenciada nos sujeitos sociais. Com foco na temática do presente trabalho, foram selecionadas algumas dimensões desta tabela:

Dimensões	Qualidade referenciada no mercado	Qualidade referenciada nos sujeitos sociais
Concepção de educação	Mercadoria / valor de troca.	Direito social / valor de uso.
Gestão	Gerencialismo: adoção de métodos e técnicas empresariais / controle de resultados e responsabilização da escola e dos professores pelos resultados alcançados.	Democrático: controle social da coisa pública / direcionamento coletivo / Acordos negociados / compromisso e responsabilização social de todos os envolvidos.
Sentidos prevalentes da qualidade da educação	Algo padronizado, utilitário, pragmático, regulação social para reprodução da ordem existente.	Plural, polissêmico, emancipatório e visa a transformação social.
Valores	Meritocracia, desempenho individual (dom, talento, competição, individualismo).	Humanização / socialização / singularização (cooperação / solidariedade / ética pública).
Finalidade da educação	Reprodução de relações sociais e de produção existentes.	Formação integral para a emancipação social.
Organização escolar	Seriação/progressão continuada / aprovação automática / centra-se em conteúdos e foco na terminalidade visando redução de custo.	Ciclo de formação / reformula tempo e espaço escolar em função do desenvolvimento humano / foco na formação humana integral.

Tabela 1: Qualidade referenciada no mercado e qualidade referenciada nos sujeitos sociais

Fonte: Araujo (2012. p. 263-264)

Evidencia-se a qualidade referenciada nos sujeitos sociais como ideal. Acerca das formas de se fazer e pensar a gestão, e para melhor esclarecer a tabela, vejamos três tipos de gestão escolar a serem consideradas:

1) *Gestão Democrática*: após várias reivindicações por qualidade e democracia nos anos 80, a gestão democrática ganha destaque pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, como um princípio do artigo 206, inciso VI. Ainda, foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, artigo 3, inciso VIII. No Distrito Federal (2012, p.1), é proposta pela Lei nº 4.751/12, artigo 2, cujos princípios envolvem: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação. Para Oliveira (2009), a gestão democrática:

[...] como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder. (p. 17).

Este tipo de gestão considera a participação de todos os envolvidos no processo educacional: família, comunidade, professores, funcionários, que culmine em tomada de decisão coletiva. Ainda, fortalece a participação destes atores por meio de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres.

2) *Gestão Compartilhada ou Participativa*: também é uma prática política, aparece na Lei nº 4.036/07 do Distrito Federal, diz-se em conformidade com o disposto sobre gestão democrática. Entretanto, há várias críticas no que concerne à gestão compartilhada, visto que apesar de as opiniões serem compartilhadas e considerarem a participação dos agentes

escolares, este tipo de gestão não necessariamente culmina na tomada de decisão destes agentes sobre os assuntos relacionados à escola. Segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011) a gestão compartilhada é contraditória “[...] sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar”. (p.8). Assim, ela compartilha o poder de manutenção, enquanto que o poder de decisão não é efetivamente compartilhado.

3) *Gestão Gerencial*: é aquela baseada na educação como um modelo empresarial, uma mercadoria, vista na tabela de Araujo (2012). Possui a adoção de métodos e técnicas administrativas empresariais e objetiva-se nos resultados e na reprodução da ordem vigente. “A preocupação com os resultados e a relação com a prestação de serviços deposita na comunidade e a situa no contexto de seus próprios problemas” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p.7).

Desta forma, dentro das concepções de gestão escolar, a democrática constitui a forma que considera a qualidade da educação pensada nos sujeitos. Conforme Oliveira (2009), a gestão democrática “busca uma construção coletiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.10).

Diante do exposto, evidencia-se a gestão democrática como ideal para a formação integral e emancipação social do sujeito.

2.3. Gestores Educacionais

Entendidos os conceitos, as percepções e os tipos de gestão escolar, é necessário identificar os atores educacionais considerados representantes na equipe gestora, são eles: o Diretor, o Vice-diretor, o Coordenador Pedagógico e o Supervisor.

Conforme Lück (2009):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. (p.22)

De acordo com a matéria da Revista Nova Escola (2010) sobre os gestores, baseada no documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e complementada ao

Regimento¹ Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foram selecionados os principais cargos ocupados pelos integrantes da equipe gestora e, respectivamente, as suas principais atribuições e responsabilidades:

Diretor: assume funções tanto de natureza administrativa quanto pedagógica. É o responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder que garante o funcionamento da escola. Ele gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. O vice-diretor auxilia e acompanha o diretor em todos os processos e, na ausência do diretor, assume integralmente as suas atribuições. Entre as responsabilidades principais estão: a) gerenciar os aspectos materiais e financeiros da escola; b) harmonizar as relações entre os profissionais da educação que atuam na escola; c) articular a relação escola-comunidade; d) construir em parceria com todos os segmentos da escola, as normas, regulamentos, adotando medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; e) promover um sistema de ação integrada e cooperativa; f) manter um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; g) estimular a inovação e melhoria do processo educacional.

Segundo Lück (2009), “[...] a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação”. Assim, ela dialoga com Araujo (2012) sobre a necessidade de uma concepção de educação como um direito social

Coordenador Pedagógico: auxilia os professores na elaboração e diversificação de suas aulas. Busca alternativas junto aos professores para trabalhar os conteúdos propostos de forma mais efetiva, clara e que possa atingir os alunos, melhorando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Ele deve ser o especialista nas diversas didáticas e o parceiro mais experiente do professor. É ele quem responde pelo trabalho pedagógico junto ao diretor para transformar a escola num espaço de aprendizagem, ainda responde pela formação dos professores. Suas principais responsabilidades são: a) coordenar os momentos de formação em serviço dos professores; b) participar junto com os professores do planejamento das atividades e acompanhar sua realização; c) observar aulas dos professores para ajudá-los no desenvolvimento das atividades; d) realizar junto com os professores as reuniões de pais; e) colaborar na elaboração do projeto político-pedagógico; f) acompanhar e analisar junto com os professores o desempenho dos alunos; g) realizar, organizar e manter os registros do trabalho pedagógico; h) realizar reuniões regulares com o diretor para analisar as condições e

¹ Para visualizar o documento na íntegra, acesse: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>

o processo de ensino e da aprendizagem; i) organizar junto aos professores a exposição das produções dos alunos.

Supervisor: o supervisor de ensino oferece o apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas. No caso de escolas públicas, trata-se de um representante da Secretaria de Educação e faz a interface do Poder Executivo com as escolas. Suas principais responsabilidades são: a) coordenar e acompanhar a formação de coordenadores e diretores; b) acompanhar, organizar e manter os registros da formação continuada dos profissionais; c) realizar e levantar estudos e pesquisas; d) articular a trocar experiências entre os profissionais das escolas; e) acompanhar e articular a execução dos projetos político-pedagógicos das escolas com a Secretaria de Educação (no caso de escolas públicas); f) acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores e coordenadores; g) avaliar o desempenho dos alunos e indicadores de aprendizagem das escolas; h) acompanhar o cumprimento dos dias letivos.

Diante das atribuições e responsabilidades dos gestores citadas, a gestão e a educação devem ser entendidas como um conjunto de ações focadas na instituição educacional, nos sujeitos que fazem parte dela e na comunidade, orientadas pelo planejamento educacional, formulação de políticas educacionais e sua implementação no que concerne mudanças na estrutura. Para Libâneo (2004) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente os aspectos gerenciais, técnico-administrativos e pedagógicos.

Os diversos atores educacionais trabalham articulados e precisam manter a comunicação, Sander (2002) destaca a importância deste trabalho cooperativo, visto que:

[...] o dirigente não age isoladamente; ao contrário, para ser efetivo, necessita desenvolver parcerias e trabalhar cooperativamente. Como líder intelectual, a função principal do dirigente educacional é desenvolver um clima organizacional propício para a aprendizagem e a construção do conhecimento. (p.66).

A participação dos sujeitos envolvidos com a educação é enfatizada também por Araujo (2012) que afirma que a qualidade da educação é produto da *construção social*, da *negociação* e de *acordos* estabelecidos entre os sujeitos ativos no ambiente escolar.

Neste âmbito, destaca-se o papel dos gestores na busca do vínculo entre a escola e a comunidade, são eles os responsáveis pelo cotidiano escolar e engajados no processo de desenvolvimento em prol da educação. O ato de gerir uma instituição precisa ser pensado no sentido de participação como mecanismo de respeito e necessário à vida do ser humano.

Segundo Paro, citado pelas autoras Buss e Silva (2008, p. 11548), a gestão escolar precisa “saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”. Portanto, cabe à escola redefinir seus conceitos a fim de reforçar seu papel do fazer educação, adaptando-se às diversidades de cada sistema de ensino.

Conforme apontado por Lück:

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (2005 *apud* CAMPOS; SILVA, 2009, p. 1863).

Ainda, que esta vontade resulte em ação pensada nos sujeitos. Para Tardif (2005, p.31), ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Assim, a qualidade precisa ser referenciada nos sujeitos sociais e isto engloba os atores envolvidos no processo educativo.

Verifica-se que a gestão escolar, além de exigir competências, responsabilidades e talentos, propõe um esforço coletivo, de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas. Ressalta-se, assim, a necessidade de possibilitar essa participação dos envolvidos por parte dos gestores escolares para atingir os objetivos da educação.

3. METODOLOGIA

3.1. Método

O presente trabalho desenvolveu a coleta dos dados com a colaboração do grupo² de pesquisa do GRUPPE.

Adotou-se como matriz epistemológica o método misto quanti-qualitativo, prioritariamente qualitativa pois baseia-se no discurso de pessoas. Conforme Vieira (2009) tal proposta mostra opiniões, atitudes e hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

Para Gonsalves (2007) a ênfase na matriz qualitativa tem como baliza as preocupações com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que se dá a sua prática. Justamente esta interpretação que os gestores possuem sobre a escola.

Quanto ao meio de coleta de dados foi realizada uma pesquisa de campo. Para Kahlmeyer-Mertens *et al.* (2007) o pesquisador vai ao campo para coletar dados no local em que dispõe de elementos para investigar o fenômeno, que posteriormente será analisado.

Quanto ao procedimento da coleta foi realizado um levantamento. Segundo Gil (1995) a pesquisa do tipo levantamento se caracteriza pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.”. (p. 76). Desta forma, há a coleta de dados em que são solicitadas informações ao grupo, indispensáveis para a investigação social.

Com relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, exploratória e interpretativa. Para Gil (1995) as pesquisas descritivas têm como objetivo o estudo e a descrição das características de um determinado grupo, algumas podendo, inclusive, determinar a natureza das relações entre as variáveis. Ainda, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (p.44). E interpretativa por que permite a ligação dos dados com os conhecimentos significativos.

Moliner (1994, *apud* SÁ, 1996) aborda a importância das propriedades qualitativas e quantitativas em representações sociais. As qualitativas referem-se ao valor simbólico dos elementos do sistema central em relação ao objeto representado e o poder associativo entre os elementos do núcleo e os demais elementos da representação. Já as quantitativas abordam a

² Colaboradores Amanda Carvalho Mello e Saulo Fabrício Pereira, estudantes de Pedagogia e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GRUPPE da UnB.

saliência ou a frequência com que os rótulos verbais das cognições aparecem no discurso espontâneo, além da conexidade dos diferentes elementos de uma representação entre si.

3.2. Participantes

Os participantes deste estudo caracterizam-se em vinte (20) gestores de ensino fundamental de onze (11) escolas públicas e de nove (9) escolas particulares de Brasília, Distrito Federal. Os gestores são entendidos por diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores responsáveis pela gestão escolar.

Para conhecer o perfil dos participantes, no primeiro instrumento os gestores preencheram um campo com dados demográficos. Assim, obtemos os seguintes dados: dos vinte (20) gestores que participaram da pesquisa, são dezenove (19) do gênero feminino e um (1) do gênero masculino e estão na faixa etária de 30 a 74 anos. Isto indica que 95% das gestoras são do gênero feminino e, ainda, metade dos participantes está na faixa etária entre 40 e 49 anos, conforme mostra o gráfico abaixo:

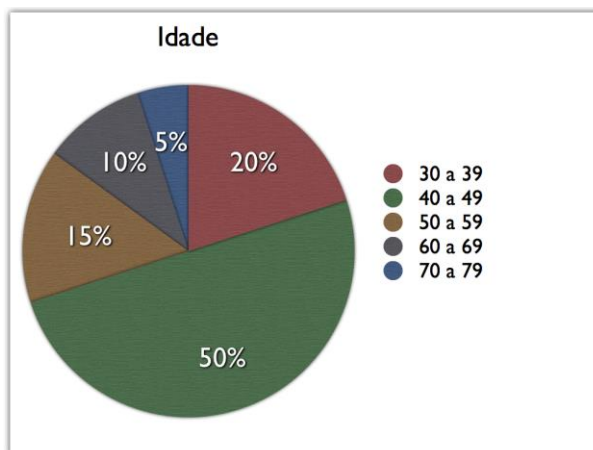


Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Em nossa sociedade, conforme Louro (2001), por muito tempo foram os homens quem detiveram as funções de gestores na escola. As mulheres passaram a ocupar gradativamente o espaço no magistério, abordando esta atividade como uma extensão da maternidade, onde é necessário dedicação e afeto, características do gênero feminino.

Apesar de as mulheres estarem em maior quantidade no exercício da docência, os cargos de gestão eram predominantemente ocupados pelo sexo masculino, restando a elas a

submissão aos detentores do poder nas escolas. Desta maneira, “[...] a eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se acreditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.”. (Ibid., p. 460). A exceção estava nas instituições religiosas de tradição organizacional feminina, em que as madres superiores dirigiam as escolas.

Somente a partir da década de 70 “devido aos cursos curtos de Pedagogia, ao arrocho salarial devido às políticas públicas do período arbitrário do Estado brasileiro, que as mulheres foram assumindo cada vez mais postos de mando, antes exclusivos dos homens”. (SILVA, 2004 p. 4). A emancipação das mulheres não ocorreu somente no campo da educação, mas também em outros setores. Verifica-se com estes dados que atualmente a equipe gestora é formada principalmente por mulheres nas escolas.

Quanto ao curso de formação, 55% dos participantes formaram-se em Pedagogia e 20% em outras licenciaturas na área de Educação (geografia, história e artes), 10% em contabilidade e economia doméstica e 15% não declararam a formação na graduação. Cabe salientar que 40% dos participantes assinalaram possuir pós-graduação, destes que possuem pós-graduação, apenas 25% declararam ser específica em gestão.

Os dados indicam que há uma busca pela qualificação profissional, porém, ainda são necessários esforços para que haja uma efetiva formação continuada para os cargos diretivos.

Em entrevista à revista Nova Escola (2011), Lück aborda a importância da formação dos gestores, devido às diferentes formas de acesso ao cargo existentes no Brasil, o melhor a fazer é oferecer aos diretores a oportunidade de adquirir as competências durante o exercício da função de gestor. Ainda, segundo Lück (2009), o gestor possui muitos desafios, dada a multiplicidade de competências específicas e a dinâmica constante das situações, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores uma formação continuada neste sentido.

Ainda, no dia 26 de julho de 2011 a Secretaria de Educação do Distrito Federal assinou um acordo³ com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para implementação de cooperação técnica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O acordo visa a formação em gestão da educação, pós-graduação *lato sensu* para 1.300 diretores e vice-diretores, o que indica que há um interesse na qualificação dos gestores por parte do governo para os próximos anos.

³ Fonte da Assessoria de Imprensa da Capes, disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4764-secretaria-de-educacao-do-df-assina-acordo-com-a-capes-no-ambito-do-parfor>

Para melhor definir o perfil dos participantes, foi perguntado acerca do cargo ocupado de gestão, o tempo de permanência e a forma de ingresso no cargo.

Quanto ao cargo ocupado e ao tempo neste cargo, seguem os números, conforme ilustram os gráficos abaixo:

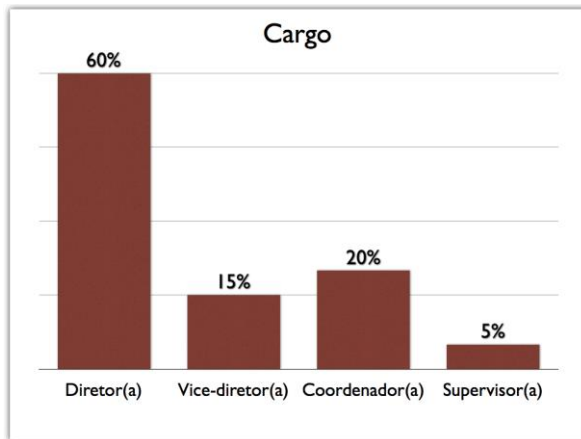


Gráfico 2: Cargo dos participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora.

A maioria dos participantes ocupa o cargo de diretor, representado exatamente pelo líder e responsável, que responde legalmente e judicialmente pela escola nos âmbitos administrativo e pedagógico.

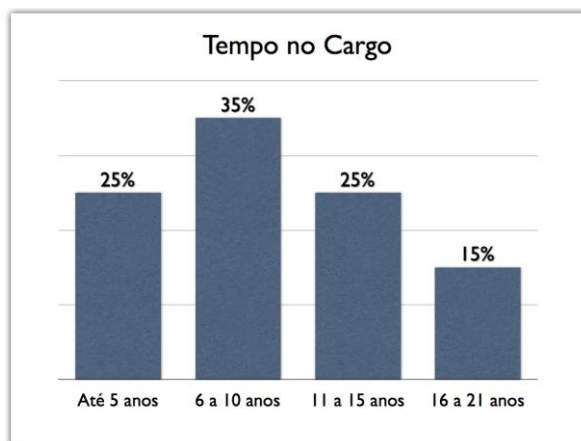


Gráfico 3: Tempo no cargo ocupado pelos dos participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora.

O tempo no cargo de gestão aponta outro dado relevante: 60% dos gestores estão ocupando o cargo entre 6 a 15 anos. A média de tempo em provimento do cargo entre os participantes consiste em 9 anos.

Para saber sobre os prós e os contras que este dado traz para a escola, a autora Lück em entrevista à revista Nova Escola (2011b) ⁴ afirma que o pouco tempo na função prejudica a gestão e ressalta que o essencial é o diretor ter apoio para atingir os objetivos educacionais. Aqui entendemos o apoio de todos os envolvidos com a educação: da Secretaria de Educação, da equipe gestora, dos professores, do conselho escolar, da comunidade.

A autora aponta que o diretor deve ficar no cargo enquanto contribuir para a melhoria do ensino daquela escola. Entretanto, se faz necessário que haja avaliações para saber se estes objetivos estão sendo cumpridos, evitando a acomodação por parte dos gestores.

E, finalmente, relacionado à forma de ingresso no cargo, 45% dos participantes estão em provimento do cargo por meio de indicação e convite, conforme os dados abaixo:

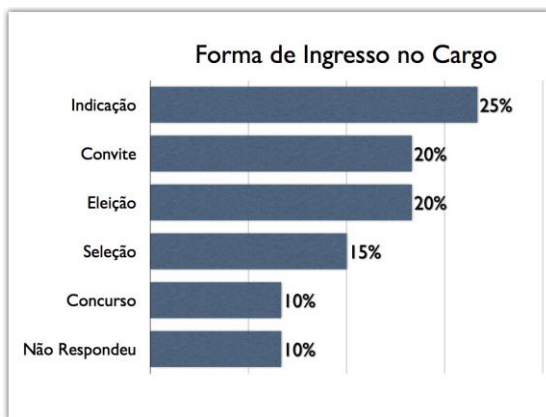


Gráfico 4: Forma de provimento no cargo de gestor.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares⁵ do Ministério da Educação (2004), há diversas formas de provimento ao cargo de diretor, utilizadas pelos estados e municípios, as mais usuais têm sido: a) indicação pelos poderes públicos ou poderes particulares; b) indicação por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; c) aprovação em concurso ou seleção; d) eleição direta; e) carreira/tempo de serviço/merecimento/escolarização.

Infelizmente, a indicação e convite constituem as formas menos democráticas por serem escolhas dos poderes públicos, ou proprietários das escolas particulares. As listas consistem na consulta à comunidade escolar para a indicação de nomes, cabendo aos poderes nomear o

⁴ Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/heloisa-luck-fala-tempo-cargo-gestor-625377.shtml>

⁵ Caderno 5 – Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf

diretor e/ou submetê-los a testes de sua capacidade cognitiva para a gestão, o problema é que a decisão final pode correr o risco de não ser uma indicação com critério político-pedagógico.

Para superar o clientelismo há seleções e concursos, porém, apesar da qualificação, o escolhido pode não ter tido contato com a realidade da escola, além de desconsiderar a participação da comunidade escolar.

A forma de ingresso ao cargo de gestor mais democrática ainda consiste na eleição direta, onde há participação da comunidade escolar na escolha de um docente que já conhece o contexto escolar.

Lembrando que onze gestores pesquisados são de escolas públicas (55%), o que indica que destes, apenas quatro (36% dos onze gestores) ingressaram por forma de eleição, e que esta consiste na forma mais democrática. Infere-se que mesmo com a prática da gestão democrática em muitas escolas públicas há uma contradição no que diz respeito à forma de ingresso ao cargo dos gestores.

Por fim, há a modalidade de carreira, que considera diversos aspectos da vida profissional do docente e desconsidera a aprovação da comunidade escolar. Porém, esta é a menos utilizada, tanto que não houve declaração por parte dos participantes desta forma de ingresso na pesquisa.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram dois questionários, que conforme Gil (1995):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento da opinião, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (p. 124).

O primeiro instrumento consistiu em um questionário elaborado com uma questão indutora e visou conhecer a opinião dos gestores a respeito do tema escola. Assim, foi solicitado ao gestor escrever seis palavras ou expressões que lhe viesse à mente e completassem a seguinte questão: **Para você a Escola é...**

Em seguida, dentre as seis palavras, foi solicitado ao participante para hierarquizar três delas pelo grau de importância.

O segundo instrumento como fonte de dados, consistiu em um questionário contendo seis perguntas abertas, cada uma delas abordando um aspecto categorizado como: classificação da gestão praticada, liderança, poder, relações sociais, ambiente escolar e sentimento ao participar da gestão, para melhor qualificar as representações obtidas. A íntegra dos dois instrumentos citados encontram-se nos apêndices 1 e 2.

O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas livres utilizando “[...] suas próprias palavras, sem qualquer restrição” (Ibid. p.127), por este motivo, permite maior profundidade e precisão nas respostas, pois é respondido pelo próprio participante.

Diante dos dados coletados, utilizou-se para a análise das respostas do primeiro instrumento o *software* EVOC, versão 2003, desenvolvido por Vergès e colaboradores.

Este *software* permite a identificação dos elementos das representações sociais produzidas pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) que é um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor.

Ainda, o EVOC classifica de acordo com a frequência e a ordem de importância, possibilitada pela hierarquização gráfica dos termos enunciados pelos sujeitos e, também, por ser uma ferramenta facilitadora para a análise da estrutura e organização de uma representação social. Para Barcellos, o TALP consiste em:

Apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e solicitar que produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça a partir dela. Abric (1994) considera que o caráter espontâneo dessa técnica permite ao pesquisador colher os elementos constitutivos do conteúdo da representação. A evocação pode constituir uma boa ferramenta de identificação do conteúdo e do significado de uma representação, tanto mais que pode ser produzida individualmente ou em grupo. (BARCELLOS, 2005, p. 216).

Para a análise das respostas do segundo instrumento adotou-se uma adaptação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O enfoque qualitativo da análise de conteúdo encontra pressuposto na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p. 38).

Os indicadores foram categorizados como: classificação da gestão praticada, liderança, poder, relações sociais, ambiente escolar e sentimento ao participar da gestão. A análise de conteúdo conceitua-se em:

[...] 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) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Ainda, para a autora, este processo exige um trabalho de classificação a fim de facilitar as análises descritivas e explicativas, necessárias para se chegar às representações sociais do objeto em questão: a escola.

Constaram, também, itens relacionados aos dados demográficos dos participantes para traçar um perfil dos gestores pesquisados.

3.3.1. EVOC e sua aplicabilidade em Representações Sociais

O EVOC (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations) é um *software* elaborado e desenvolvido por Pierre Vergès (2002) e seus colaboradores, trata-se de um conjunto de programas para a análise das evocações.

Este *software* fundamenta-se na Teoria do Núcleo Central e permite uma hierarquização gráfica dos termos enunciados pelos sujeitos, assim como facilitar a análise da estrutura e organização de uma representação social, permitindo identificar quais apresentam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central e ao sistema periférico.

O EVOC utiliza a associação livre de palavras, que segundo Abric (1998) permite a captação de elementos implícitos ou latentes. O Teste de Associação Livre de Palavras - TALP foi desenvolvido por Jung (RAPAPORT; SHAFER; GILL, 1965 *apud* CARVALHO; RAFFIN; ACCIOLY-JÚNIOR, 2011) com a finalidade de realizar um diagnóstico psicológico da estrutura da personalidade em pacientes por meio das suas manifestações de condutas, de reações, evocações, escolhas e criação. O teste foi adaptado ao campo de representações sociais por Di Giacomo. Segundo Carvalho; Raffin e Accioly-Júnior (2011) o TALP é um tipo de investigação aberta e estruturada a partir de evocação de respostas com base em um estímulo indutor que, quando listadas, serão a composição de um conjunto heterogêneo de unidades semânticas.

O ponto de partida para a análise no EVOC é a construção de um arquivo no *Windows Excel*, constituído pelas palavras evocadas por cada sujeito, obedecendo a ordem de evocação. O arquivo é aberto pelo EVOC, que estabelece a realização de cálculos matemáticos e estatísticos em série, a partir da combinação da frequência de citação e da ordem média de citação de cada atributo/elemento.

O EVOC versão 2003 é composto por dezesseis programas: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmot*, *Rangfrq*, *Listvoc*, *Aidecat*, *Catevoc*, *Catini*, *Discat*, *Tricat*, *Recodcat*, *Statcat*, *Rangmotp*, *Selevoc* e *Complex*. Cada programa possui uma função específica.

Os principais programas e mais utilizados são cinco:

O primeiro é o *Lexique*, cuja função é isolar as unidades lexicais do arquivo utilizado. O segundo, *Trievoc*, realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética. O *Nettoie* realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e ortografia. Em seguida o *Rangmot* disponibiliza uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação. Ainda, o *Rangmot* fornece: a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; frequência total e média geral das ordens de evocação. O último, *Rangfrq*, também chamado de *Tabrgfrq*, organiza num quadro de quatro casas os elementos que compõem o núcleo central e a periferia de uma representação. (MACHADO;ANICETO, 2010, p.354)

Assim, o *software* gera uma tabela com quatro quadrantes, o qual demonstra as palavras correspondentes aos critérios do limite de frequência e da ordem média das evocações, conforme exemplo abaixo:

Options pour le programme TABRGFR

Fermer

Editer

Fréquence Minimale 3

Fréquence Intermediaire 5

Rang moyen 3,5

Rang < 3,5		Rang >= 3,5			
aprendizagem	7	2,286	integração	5	4,400
conhecimento	6	3,167			
educação	6	2,000			
transformação	7	2,429			
Fréquence >= 5					
3					
Fréquence < 4					
compromisso	4	3,250	projetos	3	3,667
desenvolvimento	3	1,667	respeito	3	4,333
vida	3	2,333	socialização	3	3,667

Tabela 2: Exemplo de quadrantes do EVOC
Fonte da pesquisadora.

Vergès (2002) explica como a tabela pode ser interpretada:

O primeiro quadrante constitui o Núcleo Central das representações, onde se inserem os elementos mais relevantes, que foram prontamente evocados e citados com frequência elevada pelos sujeitos. Ou seja, estão os atributos com Valor de Ordem (VO) menor que a média das médias das citações, ou Valor de Ordem Médio (VOM), e Valor de Frequência (VF) maior ou igual que o Valor de Frequência Médio (VFM) das citações;

O segundo e o terceiro quadrantes correspondem à primeira periferia (ou elementos intermediários), são os elementos menos salientes na estrutura da representação, contudo eles são significativos em sua organização, pois possuem representações que permeiam o núcleo central e podem vir a fazer parte do núcleo, explicando a sua dinamicidade.

No segundo quadrante estão os Elementos Intermediários 1, são os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições. Ou seja, os atributos com VO maior ou igual à média das médias das citações (VOM), e VF maior ou igual que o VFM das citações;

No terceiro quadrante estão os Elementos Intermediários 2, são os elementos que foram citados com frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. Neste caso, os atributos com VO menor que a média das médias das citações (VOM), e VF menor que o VFM das citações.

No quarto quadrante estão os elementos periféricos, que correspondem à periferia distante. Nele estão os elementos menos citados e menos evocados em pelos sujeitos. No Sistema Periférico estão os atributos com VO maior ou igual à média das médias das citações (VOM), e VF menor que o VFM das citações.

O Valor de Frequência Médio (VFM) é calculado pelo total de frequência de atributos citados, dividido pelo número de diferentes atributos. O VO e o VOM são calculados a partir da atribuição de pesos aos atributos. Assim, o atributo citado em primeiro lugar recebe peso 1, quando for citado em segundo lugar peso 2 e assim sucessivamente até o último atributo citado. Por fim, em somatório simples, chega-se ao VO.

Conforme visto no referencial teórico, em suma, o *sistema ou núcleo central* é rígido, coerente e estável, é consensual, define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história coletiva, determina a organização e gera a significação dos elementos da representação; o *sistema periférico* é mais flexível, mutável, sensível ao contexto, integra experiências individuais e é nele que se manifesta a heterogeneidade do grupo, tem por função a adaptação contextual da representação e a proteção do núcleo central.

Segundo Carvalho, Raffin e Accioly-Júnior (2011) o EVOC consiste em um facilitador na organização dos dados obtidos, permitindo o rápido e eficaz tratamento desses dados. Para os autores, apesar de o EVOC desempenhar este papel importante no processo de análise de evocações, é pertinente enfatizar o papel do pesquisador no que concerne a interpretação e as inferências decorrentes dos resultados obtidos.

3.3.2. Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GRUPPE – foi formado no 1º Semestre de 2003, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob a coordenação da professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, composta por um grupo de professores e alunos. Logo após, um grupo de professores do Centro Universitário de Brasília do curso de Pedagogia, juntou-se ao Grupo.

O GRUPPE atende alunos de graduação e de pós-graduação e possui como pressuposto que a relação entre Psicologia e Educação deve ser baseada em uma leitura crítica da sociedade que vê o homem como ser concreto inserido em momentos históricos específicos. Ainda, possui os objetivos de pensar, refletir, produzir e socializar os conhecimentos e contribuições acerca da relação Psicologia e Educação.

Os membros do GRUPPE desenvolveram um Guia Prático para a Utilização do EVOC. A ideia surgiu devido à grande dificuldade do uso do *software* por ser todo desenvolvido na língua francesa. Após diversas atualizações, o guia prático ficou assim:

GUIA PRÁTICO PARA A UTILIZAÇÃO DO EVOC

Tabular os resultados da coleta dos dados no programa *Microsoft Office Excel*: a primeira coluna (A), nas linhas (1, 2, 3...) será o número de questionários que você possui; a linha e coluna (1B) será da primeira palavra mais importante, a linha e coluna (1C) será da segunda palavra mais importante, e assim por diante. As palavras classificadas como mais importantes terão um asterisco antes (exemplo: **palavra*), e cada linha (1) será das respostas de um único questionário, cada palavra será colocada em uma célula. Se a resposta for com duas palavras colocar hífen (exemplo: *palavra-palavra*). Digitar todas as palavras em letras minúsculas por que o programa diferencia minúsculas de maiúsculas, com acentuação e grafia correta. Salvar o arquivo em formato *.csv* (separado por vírgulas) com título pequeno e sem caracteres especiais dentro da pasta do EVOC. Segue o exemplo abaixo:

	A	B	C	D	E	F	G
1	numeração	1º importante	2º importante	3º importante	4º	5º	6º
2	1	*conhecimento	*integração	*experiência	cultura	educação	desenvolvimento
3	2						

Após a tabulação dos dados, será o momento do início da análise dos dados dentro do *software* EVOC.

Abrir o ícone EVOC 2003- *software* versão 2003;

- 1) Clicar em *Initialisation*, não acontecerá nada;
- 2) Clicar em *Ouvrir Fichier*;
- 3) Aparece uma janela: embaixo marcar *Fichiers texte* mudar para *Fichiers excel *csv*, escolher o seu arquivo salvo e abrir;
- 4) Aparece uma janela com número de colunas de identificação deixar (1) conferir e clicar em *ok*;
- 5) Aparece uma janela dizendo que o arquivo foi importado (*Importation*) e clicar em *ok*;
- 6) Aparece uma janela com o número de linhas (que será igual ao número de questionários) – pode fechar e continuar na tela principal do EVOC;
- 7) Clicar em *Lexique*;
- 8) Aparece uma janela com número de colunas de identificação deixar (1) conferir e clicar em *ok*;
- 9) Clicar em *Executer* e clicar em *ok* na janela que abrir;
- 10) Clicar em *Trievoc*, não acontecerá nada;
- 11) Clicar em *Executer* e clicar em *ok* na janela que abrir;
- 12) Clicar em *Nettoie*, abre a janela pra fazer a limpeza do texto, fazer todas as modificações necessárias;
Cuidado: Não há como abrir o *Nettoie* depois, ou seja, faça todas as modificações de uma vez só, caso tente abrir em outro momento, abrirá o arquivo original do *Microsoft Office Excel* e tudo que foi modificado não será salvo e não abrirá de onde você parou.
- 13) Limpeza: Clicar na palavra que deseja corrigir, corrigir no espaço de texto entre o *remplacer* e o *supprimer*, após digitar a palavra correta clicar *remplacer partout* e fazer isto com todas as palavras que deseja modificar;
- 14) Após realizar as modificações clicar no botão *Ferme et enregistre les modifications*;
- 15) Clicar em *Trievoc* e não acontecerá nada;
- 16) Clicar em *Executer* e clicar em *ok* na janela que aparecer;
- 17) Clicar em *Rangmot* e abre janela para selecionar o número mínimo de evocações (cinco ou opcional) e *ok*;
- 18) Clicar em *Executer* e clicar em *ok* na janela que abrir;
- 19) Clicar com o botão direito do mouse em *Rangmot* e clicar em *visualizer*;
- 20) Descer ao máximo a barra de rolagem, em *Nombre total de mots differentes* (será o número de palavras diferentes da sua pesquisa), conferir as palavras e anotar a média geral (*moyenne generale*);

- 21) Clicar em “salvar como” e salvar o arquivo dentro da pasta do EVOC com o mesmo nome do arquivo de formato .csv do *Microsoft Office Excel*, este será um espelho da tabulação dos dados dos questionários da pesquisa;
- 22) Clicar em *Rangfrq*, abre janela com quadrantes: *Rang Moyen* será o número do *moyenne generale*. Definir as frequências *minimale* e *intermediaire* (a mínima será a mesma definida anteriormente e a intermediária será um número um pouco maior que o mínimo). Após defini-lo tirar um *print screen* da tela, abrir o programa *paint brush*, pressionar as teclas *Ctrl + V* e salvar (este processo também funciona e pode ser salvo no *Microsoft Office Word*) para anexar ao trabalho (se não tirar *print screen* não salva a figura dos quadrantes);
- 23) Clicar em *Editer* e clicar em “salvar como”, este será um espelho dos quadrantes com o resultado do EVOC para acrescentar à pesquisa;
- 24) Em caso de erro ou se quiser recomeçar clicar no botão *Initialisation* e seguir os passos novamente; para sair do programa clicar em *Quitter*.

Tabela 3: Guia Prático de Utilização do EVOC
 Fonte da pesquisadora e membros do GRUPPE.

Assim, espera-se que este guia sirva também como um facilitador para os demais grupos de pesquisa, que possam utilizá-lo não somente na área de Representações Sociais, mas nos diversos campos de atuação.

3.4. Procedimentos

Aleatoriamente foram escolhidas escolas públicas e particulares de Brasília, Distrito Federal, e a pesquisa foi devidamente apresentada e explicada aos gestores, assim como os dois instrumentos. Isto ocorreu mediante apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 3) com os contatos da orientadora e com as assinaturas e os números de cadastro de pessoa física (CPF) dos pesquisadores e participantes.

Havia um campo em que o participante poderia preencher com seus contatos para receber o resultado da pesquisa, se preferisse.

Os instrumentos foram entregues diretamente para os gestores. Estipulou-se o prazo de uma semana para que fossem respondidos e devolvidos. Em nenhum momento os pesquisadores interferiram no preenchimento de algum questionário e não houve, por parte dos participantes, dúvidas com relação ao preenchimento dos instrumentos.

Inicialmente foram previstos quarenta (40) gestores, porém, devido à grande dificuldade de acesso para falar com os gestores, seus compromissos e o fato de em uma única escola estarem presentes somente um ou dois gestores, finalmente, a pesquisa totalizou vinte (20) gestores com muito esforço e persistência.

Depois de preenchidos, os instrumentos foram analisados tanto quantitativamente, dos dados que ofereceram as frequências e números de evocações, quanto qualitativamente, em que possibilitaram as interpretações dos termos enunciados pelos gestores e, ainda, a análise do conteúdo das questões abertas.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos resultados obtidos na pesquisa para o presente trabalho de conclusão de curso, que buscou perceber quais são as representações sociais da escola na perspectiva dos gestores escolares.

Participaram desta pesquisa onze (11) gestores de escolas públicas e nove (9) gestores de escolas particulares do ensino fundamental, anos iniciais, de Brasília, Distrito Federal.

No **primeiro instrumento** foi solicitado ao gestor escrever seis palavras ou expressões que lhe viessem à mente e completassem a seguinte questão indutora: **Para você a Escola é...**

Para a análise deste questionário foi utilizado o *software* EVOC que somou 119 evocações suscitadas e 67 elementos diferentes (apêndice 4), obtendo-se o total de **11 representações** (apêndice 5), conforme elucida a seguinte tabela com a hierarquização gráfica dos elementos:

Frequência mínima: 3 Frequência Intermediária: 5 Classificação média: 3,5							
Palavra			Freq.	Clas.	Palavra		
Classificação < 3,5				Classificação >= 3,5			
Frequência >= 5	Aprendizagem	7	2,3	Integração	5	4,4	
	Conhecimento	6	3,2				
	Educação	6	2,0				
	Transformação	7	2,4				
4 <= Frequência < 3	Compromisso	4	3,3	Projetos	3	3,7	
	Desenvolvimento	3	1,7	Respeito	3	4,3	
	Vida	3	2,3	Socialização	3	3,7	

Tabela 4: Quadrantes com o resultado obtido da tabulação dos dados da pesquisa.
Fonte: *Software* EVOC, versão 2003.

A análise da tabela 4 permite identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos gestores sobre a escola.

Identifica-se no primeiro quadrante superior esquerdo, o núcleo central das representações sociais, contendo as palavras seguidas das porcentagens: *Aprendizagem* (27%), *Conhecimento* (23%), *Educação* (23%) e *Transformação* (27%). Tais representações foram classificadas pelos participantes como mais importantes e tiveram maior frequência na pesquisa. Segundo Abric (1998), em sua proposta da Teoria do Núcleo Central (TNC), este sistema central é consensual, estável e resistente a mudanças, ou seja, possui representações engendradas no cotidiano escolar, relacionadas à memória coletiva e à história dos gestores.

O gráfico abaixo elucida outra forma de visualização acerca dos elementos que fazem parte deste núcleo central e suas respectivas porcentagens:

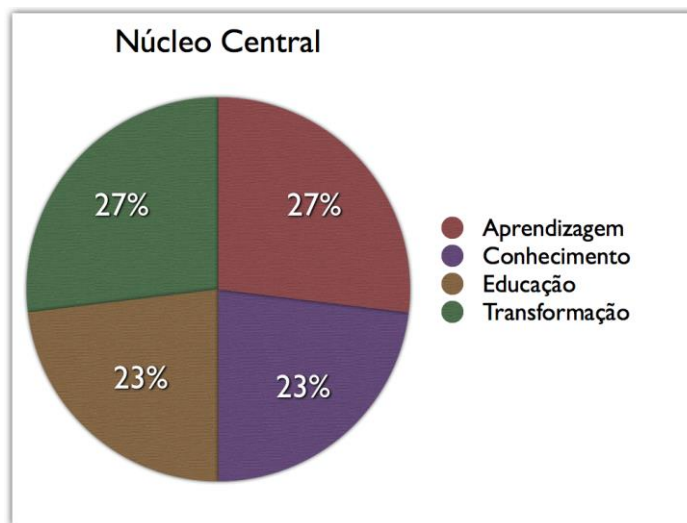


Gráfico 5: Núcleo Central das Representações Sociais.
Fonte: Primeiro quadrante do *Software* EVOG, versão 2003.

Aprendizagem, para Saviani (1987), envolve desenvolver a capacidade de processar informações e organizar dados resultantes de experiências.

Esta representação dos gestores sobre a escola como local de aprendizagem, traz uma visão tradicional da transmissão do conhecimento, em que a aprendizagem depende do aluno, visto que não apareceu o elemento ensino-aprendizagem.

Na educação com a qualidade referenciada nos sujeitos sociais de Araujo (2012), a escola emancipadora visa a formação humana integral. Ainda, busca a transformação da realidade social, o conhecimento passa a ser fruto de uma construção coletiva, em que o professor é mais do que o mero transmissor. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento, segundo Freire (2005), uma seta de mão dupla, de crescimento mútuo na relação professor-aluno.

De acordo com Delors (1998), a educação envolve quatro pilares:

“[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes.” (p.90, grifo meu)

Conforme acima citado, aprender a conhecer refere-se à aquisição do conhecimento, de modo que professor e aluno exercem na prática o conhecimento construído, aprendendo também a fazer. Por meio da interação com o outro, ambos aprendem a viver juntos e, com esta construção coletiva, conseqüentemente, aprendem a ser, resultando no desenvolvimento dos indivíduos.

O autor Libâneo (2005) aborda a importância da educação de qualidade neste desenvolvimento:

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (p.117)

Infer-se, ainda, que os gestores veem a escola como uma forma de *transformação* seja da sociedade ou dos sujeitos pertencentes a ela, portanto, a escola deve prover conhecimentos que contribuam para as atividades de estudo e para a vida prática. Portanto, segundo Freire (2005), que resulte na ação e reflexão, na leitura do mundo para transformá-lo.

Desta forma, a escola vista como transformadora auxilia na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, deve colaborar para que todos possam interpretar e compreender a realidade, e também ser emancipadora, formadora de sujeitos críticos que possam lutar para a transformação social.

As autoras Buss e Silva (2008) salientam uma gestão voltada ao trabalho coletivo, comprometida com o processo de transformação social “[...] é preciso que todos os funcionários, comunidade, estejam envolvidos no processo escolar de forma participativa.” (p. 11548). Assim, a escola possui funções sociais que acarretam na mudança dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com o propósito de uma formação que os prepare para a cidadania e para viver em sociedade. A transformação ocorre tanto no ambiente interno quanto externo da escola, à medida que envolve todos os sujeitos.

Ainda, a dinamicidade das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, permite a transformação também das representações sociais construídas, de modo que as representações mais distantes do núcleo central, podem vir a fazer parte dele.

Conforme a tabela 4 (p.51), os demais quadrantes constituem o sistema periférico, que abarca representações menos salientes, porém presentes. São mais flexíveis e toleram contradições, mas são essenciais, vivas e concretas. Segundo Flament (2001) a periferia de uma representação social é considerada um “para-choque” entre a realidade e um núcleo central que é mais rígido. Assim, é responsável pela atualização e contextualização da representação.

No segundo quadrante (1º elemento intermediário) observamos o elemento *Integração* (5), cuja frequência foi alta, porém não foi classificada com o mesmo grau de importância das representações anteriores, por isso, não está localizada no núcleo central.

Vale destacar, aqui, a importância da *integração* que a escola proporciona. Integrar como sinônimo de incluir, de dar espaço a todos que necessitam, o “aprender a viver juntos” apontado por Delors (1998). Trata-se de uma representação muito positiva que os gestores possuem da escola, uma escola integradora, um ambiente de diversidade, de pluralidade.

No terceiro quadrante (o 2º elemento intermediário) visualizamos os elementos, seguidos da frequência: *Compromisso* (4), *Desenvolvimento* (3) e *Vida* (3).

Para Vygotsky (1988), principal autor da Teoria Sociocultural, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. É por meio da *interação* social que se favorece a construção de ambientes colaborativos de *aprendizagem*, reforçando a ideia de que o *conhecimento* se constrói de forma compartilhada. Por meio da relação com o outro - *vida*, pela mediação com um agente social que pode ser professor ou colega, que o indivíduo constrói e internaliza o conhecimento e as formas culturais da sociedade. (grifo meu)

Ainda, é possível inferir que, para os gestores, a escola traz implícito um compromisso com o desenvolvimento, com a aprendizagem, ou seja, com a vida dos sujeitos. A escola é vida, é o movimento das relações sociais estabelecidas, das comunicações, é um ambiente propício para a manifestação das representações sociais. Verifica-se que para os gestores, lidar com vidas se trata de um compromisso, reforçando a sua responsabilidade e demonstrando sensibilidade em relação ao outro.

É justamente com a análise das representações sociais que verificamos como os elementos estão todos interligados, formando uma rede de significados resultantes dos fenômenos comunicacionais e da prática do cotidiano social.

Os elementos *Compromisso* (4) juntamente com *Projetos* (3), que aparece no quarto quadrante, ratificam, validam e comprovam a função do gestor no ambiente escolar. Ou seja, os gestores precisam ter consciência de sua importância na escola e, a respeito disso, o

currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal publicado pela Secretaria de Educação afirma que:

[...] é necessário, pois, repensar a Escola, refletir sobre a atuação de seus membros e levá-los a assumir sua responsabilidade pela aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com suas atribuições. Nesse enfoque, o Diretor assume papel relevante; deve conjugar o compromisso político que o fazer educativo exige com a sua competência técnica e a de todos os agentes educacionais, como forma de atender bem à comunidade que a busca. (DF, 1993, p.11).

A melhoria da qualidade da educação obriga as escolas a uma “apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem”. (MEC, 2010, p.10). Assim, elas também possuem o compromisso de integração dos sujeitos neste espaço.

Isto demonstra e confirma a grande responsabilidade dos gestores nas instituições e a influência exercida por eles para que haja de fato a melhoria da formação e do desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação.

No quarto quadrante, a periferia distante, surgem os elementos *Respeito* (3) e *Socialização* (3). Desta forma, uma escola voltada para o pleno desenvolvimento dos sujeitos valoriza o conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar. (PENIN; VIEIRA; MACHADO, 2001).

Para Lane (2006) a família faz parte da socialização primária, e a escola é responsável pela socialização secundária. Ocorre neste processo de socialização, o confronto entre os valores apreendidos pelos sujeitos por meio dos parentes mais experientes e mais próximos, com os valores das experiências cognitivas e dos laços afetivos construídos no ambiente escolar.

Assim, a socialização é justamente a internalização dos valores e ideias estabelecidos pelo coletivo e, ainda, é essencial para a constituição dos sujeitos, o “aprender a ser” de Delors (1998), formado tanto das relações individuais quanto sociais.

Esta percepção da escola como local de socialização reforça a luta dos movimentos sociais por uma escola integradora, sem preconceitos, sem segregação, como um processo de construção de uma democracia, de uma escola de qualidade e para todos.

Desta forma, a escola também é um ambiente de socialização dos saberes produzidos historicamente, da difusão da cultura e dos valores da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, ressalta-se a dinamicidade das representações sociais elaboradas e compartilhadas socialmente. Na interpretação da equipe gestora sobre a escola, surgem somente percepções positivas e que trazem uma carga de esperança quando analisamos os termos, principalmente no que concerne a transformação e a integração dos sujeitos.

Percebe-se, também, que as representações sociais são consensuais e estão imbricadas, trata-se da percepção que o gestor possui e que orienta a sua conduta.

O **segundo instrumento** consistiu em um questionário aberto contendo seis perguntas que seguiram as categorias: classificação da gestão praticada, liderança, poder, relações sociais, ambiente escolar e sentimento ao participar da gestão.

Na análise do segundo instrumento, o questionário aberto, utilizou-se uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), conforme abaixo.

A primeira pergunta referente à categoria “classificação da gestão praticada”, conteve as seguintes respostas e frequências: democrática (7), participativa (7), boa (5), compartilhada (4), responsável (2), madura (1), interativa (1), humana (1).

Verifica-se que todos os gestores classificam a gestão praticada na escola com percepções positivas unanimemente. Nenhum gestor fez críticas ou comentários negativos sobre a sua gestão praticada.

Acredita-se que esta classificação da gestão como democrática (7 ocorrências) corrobora com o que já foi apontado por Araujo (2012) como ideal e que considera todos os envolvidos pela qualidade. Além disso, foram destacados princípios democráticos, de uma gestão participativa e compartilhada, lembrando que apesar de serem princípios democráticos eles não culminam, necessariamente, em uma gestão democrática. Conforme a seguinte resposta:

Gestor 3 (escola particular): “Como uma gestão participativa, não democrática”.

Trata-se de um ponto a ser considerado de forma que envolve os outros agentes do processo educativo para o início de um processo de construção de gestão democrática. Cabe ao gestor possibilitar abertura para participação assim como cabe aos envolvidos uma participação mais efetiva na gestão.

A segunda pergunta abordou a categoria “liderança”, foi perguntado se o gestor se sente um líder e para justificar a sua resposta. As respostas e frequências foram: sim (16), não (2), branco (2).

Para as respostas “sim” acerca de liderança, as justificativas foram: estimular (2), incentivar (2), apoiar (2), orientar (1), corrigir (1), persuadir (1), conduzir (1), ter voz ativa (1), promover interação (1). Vejamos algumas respostas:

Gestor 5 (escola particular): “Sim, pois por ser a dona da escola eu tenho que ser líder, além de exemplo”.

Gestor 8 (escola pública): “Sim, procuro disseminar a ideia de transformação constante de forma a estimular iniciativas em benefício da educação proativa”.

Apenas dois participantes disseram “não” se sentirem líderes, ocupam cargos de vice-diretores, ambas de escolas públicas e as justificativas foram:

Gestor 16 (escola pública): “Não, creio que ainda tenho muito a aprender.”

Gestor 2 (escola pública): “Um líder não, mas uma participante ativa de um grupo que luta pra dar certo.”

Lück (2009) enfatiza o papel profissional do gestor na liderança que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas e o seu envolvimento na realização das ações educacionais para a efetivação dos objetivos, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

No exercício dessa liderança, são considerados diversos aspectos da gestão de pessoas, como: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação, relacionamento interpessoal. Ou seja, as justificativas sobre a categoria liderança possuem relação com o papel do gestor escolar e, mesmo os participantes que disseram não se sentirem líderes, fazem parte da equipe e também são responsáveis pelo espaço escolar.

A terceira pergunta, referente à categoria “poder”, foi sobre o poder que o participante exerce na gestão. As respostas foram acerca do poder: de integrar (2), de estimular (2), de auxiliar/ajudar (2), de comandar (1), de argumentar (1), de motivar (1), mobilizar (1), de liderar (2), de incentivar (1), de contribuir (1). Seguem algumas respostas:

Gestor 1 (escola particular): “Todos os necessários para integrar a escola à comunidade, mediando as complexidades e colaborando para uma aprendizagem que apresente excelentes resultados”.

Gestor 9 (escola pública): “Não exerço necessariamente um poder, mas faço parte de uma equipe que se empenha totalmente para a construção de um ambiente acolhedor e agradável”.

A resposta do gestor 1 enfatiza ainda o caráter de escola focada nos resultados, segundo Araujo (2012), que atende a uma demanda do mercado, em contrapartida, o gestor também traz a questão da integração da escola com a comunidade, de princípios vistos como democráticos. Assim, acredito que mesmo as escolas com uma concepção de educação

mercadológica estão tentando se ajustar aos modelos propostos pelas leis de gestão democrática.

Para Lück (2009), o poder é um fenômeno natural do processo educacional e o exercício do poder está associado à ação da tomada de decisão, a todos que colocam em prática a decisão tomada. Também é preciso romper a lógica autoritária, conforme Nogueira (2008) “democratizar o poder não é acabar com o poder, mas aumentar o número de vozes que o contestam” (p.123). Trata-se de outro modo de organizar o poder, fazê-lo funcionar para todos e de modo compartilhado, como uma força construtora de convivência coletiva.

Essas contradições entre duas respostas dos gestores são permitidas dada a dinamicidade das representações sociais, elas fazem parte dos elementos periféricos, mais distantes da Teoria do Núcleo Central, de Abric (1998), que são mais flexíveis.

A quarta pergunta aborda a categoria “relação com os professores e comunidade escolar” (pais, funcionários, alunos, vizinhança).

As respostas foram: muito boa (4), boa (4), respeitosa (4), ótima (2), maravilhosa (1), excelente (1), a melhor possível (1), bastante satisfatória (1), às vezes conflitante (1).

Foram selecionadas duas respostas que demonstram como na escola, um local privilegiado para se estudar as representações sociais, existem contradições pois tratam-se de relações humanas do cotidiano.

Gestor 12 (escola pública): “Bastante satisfatória. O que mais desejo é uma participação mais significativa da família na vida dos alunos.”

Gestor 18 (escola pública): “Considero boa. A relação com professores, por ser um grupo mais crítico é às vezes conflitante no que diz respeito ao volume de atividades e acompanhamento do ritmo”.

Libâneo (2005) aponta que um dos componentes que favorece a qualidade da educação consiste em um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas. Este fator é essencial para garantir uma unidade de trabalho e um desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola.

Ainda, integrar a família à escola, fazendo uma articulação que permita aos familiares um acompanhamento da escola como um todo, facilite a comunicação, permita uma participação a fim de propor melhorias, um acompanhamento do aluno em casa com as atividades, proporcionando uma ajuda recíproca entre família-escola.

A quinta pergunta, sobre o “ambiente escolar”, teve como respostas um ambiente: tranquilo (4), respeitoso (3), saudável (2), harmonioso (2), prazeroso (2), acolhedor (2), de

melhorias (2), de participação (2), agradável (1), em muitos de angústia (1), necessitando mais integração (1).

Gestor 7 (escola particular): “Ambiente saudável, porém necessitando maior integração”.

Gestor 9 (escola pública): “De múltiplas emoções em razão da proximidade. Em alguns gera confiança, conforto e em muitos, angústia. Faz parte!”.

Para Lück (2009), o gestor escolar deve promover um ambiente favorável de integração na escola, permitir a articulação de todos os envolvidos, em um ambiente que seja aberto e participativo.

Desta forma, destaca-se a sinceridade destes dois gestores, pois nas relações humanas há conflitos e eles admitiram que às vezes o ambiente gera angústia e necessita maior integração. Isto não quer dizer que não possa ser construído um ambiente propício, o gestor escolar é um profissional que pode fazer uma mediação para proporcionar um ambiente agradável a todos.

A sexta e última pergunta, refere-se à categoria “sentimento ao participar da gestão”. As respostas foram consensuais com o sentimento: de missão cumprida (4), de responsabilidade (3), de realização (2), de satisfação (2), de contribuição (2), de prazer (2), de inovação (1), fazer a minha parte (1), fazer a diferença (1). A seguir, algumas respostas:

Gestor 11 (escola pública): “Tento fazer a minha parte, mas não me sinto totalmente realizada, quando dependemos do poder público, não temos o devido reconhecimento”.

Gestor 5 (escola particular): “Sinto prazer em realizar o meu trabalho. Tenho conseguido passar o meu encantamento e comprometimento à equipe de trabalho e comunidade”.

Identifica-se a questão da autonomia na escola, quando analisamos a resposta do primeiro gestor. Lück (2009) afirma que os gestores “devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas” (p.22). Assim, trata-se de uma escola pública, que deveria abranger uma gestão democrática que luta pela autonomia nos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos.

Em contrapartida, a maioria dos gestores possui um sentimento positivo, de que contribui para a melhoria da escola a que pertence.

Mediante os dados apresentados e a análise embasada pelo aporte teórico, acredita-se que esses resultados apresentam aspectos concisos e, ao mesmo tempo, contraditórios que tal instituição propicia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado, pois por meio da pesquisa, as representações sociais sobre a escola na perspectiva dos gestores foram identificadas. A escola percebida principalmente como um local de aprendizagem, priorizando o conhecimento, objetivando a transformação e que resulte na educação dos sujeitos envolvidos de forma integrada.

As representações foram analisadas levando em consideração a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, e sua aplicabilidade em relação à instituição escolar.

Os resultados obtidos permitiram estruturar e analisar o sistema central e o sistema periférico da Teoria do Núcleo Central de Abric e indicar notável saliência que os elementos assumem quando reforçados pelas respostas dos gestores.

Um dado que chamou atenção foi o cargo de gestor 95% ocupado pelo gênero feminino, mostrou que as mulheres ocupam intensamente espaço no comando das escolas, porém, reforçou a necessidade de um esforço coletivo na qualificação dos gestores, apenas 25% especializados na área específica de gestão educacional. Além do elevado tempo de permanência em provimento do cargo, o que, segundo Luck (2012), pode ser bom para desenvolver os objetivos, em contrapartida, também pode acarretar na acomodação e sentimento de propriedade da escola, caso não haja uma constante avaliação.

Os gestores possuem a perspectiva do espaço escolar como sendo não somente um local de aprendizagem e de conhecimento, mas, um local de socialização e integração, promovendo um espaço para todos, em uma relação de respeito.

Destacam-se também, as representações características do ambiente escolar que promove a educação e o desenvolvimento dos sujeitos, demonstram a sensibilidade com a vida do ser humano no cotidiano de relações sociais estabelecidas.

Ressaltou-se que as representações sociais de compromisso e projetos corroboram com a função dos gestores e suas competências, conforme Paro (1999), de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos materiais e humanos. Apesar de distantes do núcleo central, o sistema periférico mostrou representações presentes no contexto escolar.

A pesquisa indicou que os gestores escolares possuem representações sempre positivas acerca do seu trabalho realizado e classificam a gestão praticada como boa, democrática, participativa, compartilhada, que considera os demais agentes envolvidos no processo educativo.

Os gestores possuem o sentimento de missão cumprida e de responsabilidade sobre a escola. Para tanto, eles têm consciência de sua importância na liderança e no poder de articulação de esforços para que sejam cumpridos os objetivos educacionais.

Acerca das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, os gestores afirmaram serem relações boas e respeitadas e que resultam em um ambiente tranquilo e saudável, apesar de haver conflitos no dia a dia que às vezes necessitam maior integração.

Tais representações sociais refletem de forma bastante consensual a visão dos gestores sobre a escola enquanto agentes políticos que anseiam a transformação e a garantia de um local que promova por meio da educação, a aprendizagem e o conhecimento necessários para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, para a transformação social.

Destacou-se o papel essencial do gestor para que uma instituição educacional possa cumprir seus objetivos. Torna-se imprescindível que haja, por parte dos gestores escolares: planejamento, organização, liderança, responsabilidade na realização dos projetos, compromisso com a educação e com a comunidade escolar.

Verificou-se a importância do estudo da teoria das representações sociais nos temas contemporâneos e a contribuição dos elementos destacados na orientação e formação de condutas, que resultam na tomada de decisão dos gestores escolares.

Assim, preza-se que este trabalho possibilite o aprimoramento dos estudos sobre a importância da relação escola-gestão e sinalize outras direções e aprofundamentos para o estudo das representações sociais no contexto escolar.

Em face ao exposto, o gestor escolar cumpre um papel muito importante nas organizações educativas. A intencionalidade da pesquisa é de que o conhecimento dessas representações sociais sobre a realidade escolar, na percepção dos gestores, possibilite reflexões sobre melhorias nos procedimentos de gestão escolar e, por conseguinte, na qualidade do ensino.

TERCEIRA PARTE

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Após ter realizado o programa de iniciação científica da Universidade de Brasília e a experiência nesta monografia, tenho convicção em afirmar que quero continuar pesquisando. Pretendo estudar para ingressar na pós-graduação na área de educação.

Além disso, espero conseguir um bom emprego e estudar para um concurso público com vaga para pedagoga, não precisa necessariamente ser em ambiente escolar, pode ser atuando com capacitação e cursos de formação em órgãos ou empresas.

Também tenho muito interesse em viajar, conhecer outras culturas, inclusive a educação em outros países, para poder trazer melhorias que se adaptem ao nosso contexto.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *A abordagem estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Ed. AB, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação*. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan. / mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818> Acesso em: 22 abr. 2013.
- ARAÚJO. Adilson Cesar de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: Políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Líber Livro. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- BARCELLOS, *Ciência e Educação*, v.11, n.2, p.216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/04.pdf> Acesso em: 12 abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.
- BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf 2004 Acesso em: 3 maio 2013.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20/12/96*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.
- BRASIL. *Constituição. República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BUSS, Rosinete Bloemer Pickler ; SILVA, Neide de Melo Aguiar . *Gestão escolar pública: a representação social docente*. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba - PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 11546-11558
- CARVALHO, M.C.R.D.; RAFFIN, F.N.; ACCIOLY-JÚNIOR, H. *Evoc e sua Aplicabilidade nas Representações Sociais no Âmbito da Saúde*. In: SILVA, A.O.; COSTA, I.C.C.; ALVES, M.S.C.F.A (Orgs.). *Investigação em Saúde: Múltiplos Enfoques*. Cap. 2. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 35-47.
- CAZALS-FERRÉ, Marie-Pierre; ROSSI, Patrícia. *Psicologia: Elementos de Psicologia Social*. Portugal: Porto, 2007. 128p.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Traduzido por: José Carlos Eufrázio. São Paulo. Cortez, 1998.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 5ª. Ed – Brasília, 2009. 90 p. Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas*. 1993.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4.036 de 25/10/2007*. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino no Distrito Federal. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=56130 Acesso em: 5 maio 2013.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Nº 4.751 de 07/02/2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/lei_df.pdf Acesso em: 15 abr. 2013.

FERREIRA, Naura S.C.; Aguiar, Márcia Ângela da S. – *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* / Naura S. C. Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.) – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FLAMENT, C. *Estrutura e dinâmica das representações sociais*. In: JODELET. D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GILLY, M. *As representações sociais no campo educativo*. Educar em Revista, n. 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, p. 231-252

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Editora Alínea, Campinas, 2007

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

_____. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Em: D. JODELET (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.p. 17 – 44.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. [et al.]. *Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LANE, Silvia T. M. *O que é Psicologia Social*. 6ª reimpr. da 22ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos ; 39)

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LIMA, A. B.; PRADO, J. C; SHIMAMOTO, S. V. M. *Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: Novos Nomes, Velhos Rumos..* In: XXV Simpósio Brasileiro: II

Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, nº 11, 2011. São Paulo. Cadernos ANPAE, 2011.

LOMBARDI, J. C. *A importância da abordagem histórica da gestão educacional*. Revista HISTEDBR On-line, v. 22 esp, p. 11-19, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art3_22e.pdf Acesso em 20 abr. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In. PRIORE, Mary Del (org.). História das mulheres no Brasil. 7a ed. São Paulo: Contexto, 2004

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

MACHADO, Laêda Bezerra & ANICETO, Rosimere de Almeida. *Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio De Janeiro: Zahar, 1981.
_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Potência, limites e seduções do poder*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

NOVA ESCOLA. *Competências Necessárias aos Gestores*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/competencias-necessarias-aos-gestores-625355.shtml> 2011a. Acesso em: 15 abr. 2013.

NOVA ESCOLA. *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atribuições do Trio Gestor*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/trio-gestor-quem-faz-531894.shtml> 2010. Acesso em 10 abr. 2013.

NOVA ESCOLA. *Tempo x Qualidade*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/heloisa-luck-fala-tempo-cargo-gestor-625377.shtml> 2011b. Acesso em 10 abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, V. H. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 8ª edição. São Paulo, Cortez: 1999.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. M. I. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: Consed, 2001. (Módulo 1)

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 110.

_____. *Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central*. Temas em Psicologia, nº 3. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 19-33.

SANDER, Benno. In: MACHADO, Lourdes M. & FERREIRA, Naura Syria (Orgs.), *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ANPAE, p. 55-68, 2002.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Orgs.), *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SILVA, Joyce Félix da; AGUIAR, Regina Meira. *A Feminilização da Gestão Escolar*. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Oswaldo Cruz . 2004. Disponível em: <http://www.oswaldocruz.br/download/artigos/social16.pdf>. Acesso em julho de 2012.

SOUSA, Valdivino A. – *A Gestão Educacional e a LDB*. Portal Educação: 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2366/a-gestao-educacional-e-a-ldb> Acesso em 15 abr. 2013.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. (coordenadores). *Psicologia Social*. In: Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Cotidiano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª Edição. Cap. XIV, 2006, p. 457-85.

VÈRGES, P. *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual*. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 2 ed. São Paulo: Matins Fontes, 1988.

APÊNDICE 1

Instrumento de Pesquisa nº 01: Questionário com a pergunta indutora

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Coordenação: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

O GRUPPE está desenvolvendo uma pesquisa e, estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema ESCOLA. Lembramos que não existe resposta correta, apenas queremos conhecer a sua forma de pensar associada ao tema pesquisado.

Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo:

- 1) Rapidamente, escreva 6 palavras ou expressões que, na sua opinião, completam a seguinte frase: (atenção: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)

Para mim a ESCOLA é...

1)
2)
3)
4)
5)
6)

- 2) Agora, dentre as 6 palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera como as mais importantes na sua opinião:

1ª mais importante:

2ª mais importante:

3ª mais importante:

- 3) Dê o significado da palavra ou frase que você apontou com sendo a mais importante e em primeiro lugar:

Dados Gerais (Aos Gestores Escolares). Escola Pública (...); Escola Particular(....)			
Data:			
Idade:	Sexo: (...) F (...) M		
Formação:	Curso:	Ano de Conclusão:	
Cargo:	Tempo no Cargo:		
Forma de Ingresso no cargo:			
Se desejar obter os resultados dessa pesquisa deixe seus contatos para enviarmos por email:			
Agrademos a sua participação.			

GRUPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação /FE/UnB.

APÊNDICE 2**Instrumento de Pesquisa nº 02: Questionário aberto****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Coordenação: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa sobre Representações Sociais na visão dos Gestores sobre a Escola, sob responsabilidade da pesquisadora Prof^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira da Universidade de Brasília. Contato: 3307-2130 Ramal 160.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: A participação é livre. Sua identidade será mantida em sigilo. Responda as questões da forma mais clara e verídica possível. Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

- 1) Como você classifica a gestão escolar praticada por você na escola?**

- 2) Você se sente um líder na gestão? Sim ou Não. Justifique sua resposta.**

- 3) Na sua percepção, que poder você exerce na gestão escolar?**

- 4) Qual a sua relação com os professores e a comunidade escolar (funcionários, pais, alunos, vizinhança)?**

- 5) Qual a sua percepção sobre o ambiente escolar exercido na sua gestão?**

- 6) Qual o seu sentimento ao participar da gestão atual da escola?.**

APÊNDICE 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Departamento de Métodos e Técnicas - MTC
 Coordenadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Declaro, por meio deste termo que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto intitulado - Representações Sociais - desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pela Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (61) 3307-2130 ramal 160 ou e-mail teresacristina@unb.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é *entender as representações sociais dos gestores escolares*. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas exclusivamente para fins acadêmicos. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de respostas qualitativas [advinda de dois instrumentos de pesquisa criados pelo GRUPPE] e que só serão feitas a partir da assinatura desse termo consentido. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelos pesquisadores do GRUPPE e seus orientadores e coordenadores. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos de qualquer natureza. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento, que é livre e que visa unicamente a pesquisa acadêmica, conforme protocolos éticos supracitados.

Brasília, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____ CPF _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): Fernanda Plentz de Andrade CPF 014592340-14

APÊNDICE 4

Rangmot

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS	
ENSEMBLE DES MOTS	RANGS
:FREQ.:	1 * 2 * 3 * 4 * 5 *
alegria	: 2: 0* 0* 1* 0* 1*
amizade	: 2: 1* 1*
aprendizagem	: 7: 5* 0* 0* 0* 1*
rangs 6 ... 15	1*
moyenne :	2.29
atuação	: 1: 0* 1*
autonomia	: 1: 0* 1*
capacitação	: 2: 0* 0* 1* 0* 1*
cognitivo-político-social	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*
colorida	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*
competência	: 1: 0* 1*
compromisso	: 4: 2* 0* 0* 0* 1*
rangs 6 ... 15	1*
moyenne :	3.25
conhecimento	: 6: 1* 1* 2* 1* 0*
rangs 6 ... 15	1*
moyenne :	3.17
construção	: 2: 1* 0* 0* 0* 1*
crescimento	: 2: 0* 0* 0* 0* 2*
crescimento-intelectual-social	: 1: 0* 0* 1*
criatividade	: 2: 0* 0* 1* 0* 1*
cultura	: 1: 0* 0* 1*
desenvolvimento	: 3: 1* 2*
dinâmica	: 1: 0* 0* 1*
diversidade	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
diversão	: 1: 0* 1*
divertida	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
educação	: 6: 4* 0* 0* 2*
moyenne :	2.00
educação-ambiental	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
encantamento	: 1: 0* 0* 1*
ensino	: 2: 0* 0* 1* 0* 1*
ensino-aprendizagem	: 2: 0* 1* 0* 0* 1*
evolução	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
excelência	: 1: 0* 1*
experiência	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
extensão-lar	: 2: 0* 1* 0* 1*
fascinante	: 1: 0* 0* 0* 1*
formação	: 1: 0* 1*
formação-cidadão	: 1: 0* 1*
futuro	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
gente	: 2: 0* 0* 0* 1* 0*
rangs 6 ... 15	1*
habilidades	: 1: 0* 0* 0* 1*
harmonia	: 1: 0* 0* 0* 1*
igualdade	: 2: 0* 0* 1* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
indissincrasia-discente-docent	: 1: 0* 0* 0* 1*
inovação	: 1: 0* 0* 1*
integração	: 5: 0* 1* 0* 1* 2*
rangs 6 ... 15	1*
moyenne :	4.40

interação : 2 : 0* 0* 1* 0* 1*
 laços : 1 : 0* 1*
 liberdade : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 lúdico : 1 : 0* 0* 0* 1*
 missão : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 movimento : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 papel-social : 1 : 0* 0* 1*
 participação : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 pedaço-nós : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 projetos : 3 : 0* 1* 0* 1* 1*
 realização : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 reflexão : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 respeito : 3 : 0* 0* 0* 2* 1*
 saber : 1 : 1*
 segurança : 1 : 0* 0* 1*
 socialização : 3 : 0* 1* 0* 1* 1*
 sociedade-melhor : 1 : 0* 0* 0* 1*
 sonhos : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 superação : 1 : 0* 0* 0* 1*
 trabalho-estudo : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 : 1*
 tranquilidade : 1 : 0* 0* 0* 1*
 transformação : 7 : 2* 2* 1* 2*
 moyenne : 2.43
 valores : 2 : 1* 0* 1*
 valorização : 1 : 0* 1*
 vida : 3 : 1* 0* 2*
 vida-amor-dedicação : 1 : 0* 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 119 : 20* 20* 20* 20* 20*
 RANGS 6 ... 15 : 19* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 : 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 : 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 67

Nombre total de mots cites : 119

moyenne generale : 3.48

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	43	43	36.1 %	119	100.0 %
2 *	13	69	58.0 %	76	63.9 %
3 *	5	84	70.6 %	50	42.0 %
4 *	1	88	73.9 %	35	29.4 %
5 *	1	93	78.2 %	31	26.1 %
6 *	2	105	88.2 %	26	21.8 %
7 *	2	119	100.0 %	14	11.8 %

APÊNDICE 5

Tabrgfr

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

Cas ou la Fréquence ≥ 5
 et
 le Rang Moyen $< 3,5$

aprendizagem	7	2,286
conhecimento	6	3,167
educação	6	2,000
transformação	7	2,429

Cas ou la Fréquence ≥ 5
 et
 le Rang Moyen $\geq 3,5$

integração	5	4,400
------------	---	-------

Cas ou la Fréquence < 5
 et
 le Rang Moyen $< 3,5$

compromisso	4	3,250
desenvolvimento	3	1,667
vida	3	2,333

Cas ou la Fréquence < 5
 et
 le Rang Moyen $\geq 3,5$

projetos	3	3,667
respeito	3	4,333
socialização	3	3,667