

# Representações sociais do diretor de escola

*Margot Campos Madeira<sup>1</sup> e Vicente de Paulo C. Madeira<sup>2</sup>*

## Resumo

Esta pesquisa utilizou 12 unidades escolares do município de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, onde desenvolveu-se, preliminarmente, um processo de observação visando construir um conhecimento mais efetivo da representação social dos diretores de escolas. Em seguida, constituiu-se um grupo de 48 sujeitos: diretores e professores. Com estes sujeitos foram realizadas entrevistas conversacionais (MAISONNEUVE, 1971). A partir daí fez-se uma análise das rotinas burocráticas e das tarefas de adminis-

## Abstract

During this research, 12 schools were visited in Petrópolis, a city in the State of Rio de Janeiro, where preliminary was developed an observation for constructing a more effective knowledge of the social representation of school principals. Afterwards was constituted a group of 48 subjects: school principals and teachers. With these subjects were undertaken conversational interviews (MAISONNEUVE, 1971). Then was done an analysis of bureaucratic routines and of tasks related

<sup>1</sup> Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

<sup>2</sup> Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

tração geral nas providências de manutenção da escola definem mais a figura do administrador escolar do que o processo pedagógico como tal. Ao mesmo tempo, a falta de preparo ou as lacunas de formação destes profissionais relacionam-se à dificuldade maior que têm para enfrentar a organização e o funcionamento da escola, nos aspectos do planejamento, do currículo e da avaliação. Da parte dos professores, ressalta-se uma reação de sutil oposição em relação à direção, numa resistência que reproduz em seus argumentos, a relação patrão-operário. Os professores, em seus discursos, articulam a direção e os diretores como opostos a si, por estarem assinalados por um poder que, necessariamente, nega a autonomia dos participantes da comunidade educativa ou restringe seu espaço de afirmação. Os dirigentes, em sua argumentação, configuram os professores, seus próprios colegas, como opositores, obstáculos a seu sucesso na função. Nesta divisão, mais que dificuldades de formação ou de conhecimento, as análises permitiram captar um intrincado processo que atualiza na escola oposições e antagonismos que se enraízam fora dela.

**Palavras-chave:** educação; representação social; docentes; administração escolar.

to the general administration and maintenance of the school that are more related to the role of school administrator than to that of educator. – Besides, the principals in general were badly prepared for the function or there were gaps in the training of these professionals, diffculting the organization and functioning of the schools, in terms of planning, curriculum and evaluation. As for the teachers, their reaction was of subtle opposition to the management, a resistance which reproduced in its arguments the relation boss/worker. The teachers articulated in their discourses the school administration and the principals as opposed to them because they are designated by a power which necessarily denies autonomy to the participants of the educational community or restricts their affirmative space. On their part, the principals described the teachers, their own colleagues, as opposers, obstacles to a successful performance in their function. The analyses allowed us to catch sight of an intricated process that reproduces at the schools oppositions and antagonisms that are rooted outside.

**Keywords:** education; social representation; teachers; school administration.

## Introdução

A investigação que deu origem a este texto teve por objetivo analisar as representações sociais de diretor para professores e diretores de escolas públicas do ensino fundamental de Petrópolis/RJ, com vistas a subsidiar um diagnóstico do espaço social e simbólico desta atividade pedagógica e suas implicações no processo educacional.

Parte-se do pressuposto de que o sentido atribuído a um objeto é uma construção social e histórica que se faz nos diversos níveis de relação entre pessoas e grupos, a partir de vivências e experiências concretas que se confrontam e se complementam. Esta posição supõe, necessariamente, a consideração do movimento pelo qual o sentido atribuído ao diretor de escola constitui-se, articulando outros objetos sociais, marcados, eles também, por informações, valores, normas, símbolos, aspirações, num dinamismo que vai, continuamente, caracterizando espaços e atores numa determinada totalidade social.

Define-se totalidade como síntese, sempre provisória e dinâmica, que vai se construindo nas relações históricas e concretas entre suas partes. Sem pretender aprofundar implicações conceituais, enfatiza-se a importância da consideração da totalidade como categoria de análise necessária à apreensão da complexidade envolvida na construção de sentidos, para o indivíduo ou os grupos, seja para objetos da vida cotidiana ou profissional.

Nesta perspectiva teórica, afirma-se que as funções e tarefas do diretor, definidas na legislação e nas normas pertinentes, concretiza-se na escola, num processo complexo que as faz e refaz, a partir da dinâmica social e simbólica que marca a prática concreta e as múltiplas relações envolvidas. São, portanto, inaceitáveis, posicionamentos que considerem, de forma generalizante e abstrata, a definição destas funções e tarefas, sem atentar para o movimento sutil que torna a letra em ação ou gesto, palavra ou silêncio, sem considerar a vida concreta dos sujeitos, as experiências e as relações que vão marcando sua história afetiva e efetiva, seu universo simbólico pelos quais eles têm referentes para apreender e reconfigurar o que lhes chega. Trata-se de analisar as articulações dos processos de objetivação e ancoragem na construção das representações deste objeto (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1984 e 1989).

Busca-se, assim, definir um posicionamento analítico que supere dicotomias de enfoques ditos macro ou micro, quantitativo ou qualitativo,

objetivo ou subjetivo, formal ou informal. É neste espaço que se pretende situar a importância das contribuições que poderiam advir da consideração das representações sociais. Considera-se, que o veio teórico-metodológico aberto através desta teoria constitui-se em um caminho rico e promissor para a apreensão e a análise do concreto, na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos.

A representação social é aqui tomada como a “particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado” (MADEIRA, 1991, p.18). Uma representação social não se estrutura isoladamente, pois integra o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, define-se ao defini-lo. É neste sentido que se pode afirmar que as representações organizam-se:

*enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas* (JODELET, 1989, p. 36).

Ressalte-se que se tem como pólo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social, consideradas a partir do chamado campo de representações sociais que atua como um “filtro interpretativo” (ABRIC, 1989, p.191), determinando comunicações e condutas. É neste campo que a novidade se ancora, tornando-se familiar, num movimento de construção seletiva que desloca ou mascara aspectos, sob a égide de valores que regem as relações dos sujeitos entre si e com o objeto. É a partir deste campo que o homem, em sua cotidianidade, comunica-se e age, escolhe e decide.

Deixa de ter sentido, nesta ordem argumentativa, a consideração do diretor como uma função definida por uma racionalidade abstrata, determinada por uma lógica que, por si só, impor-se-ia como necessária. A lógica e a racionalidade estruturam-se nas condições relacionais concretas e históricas daqueles que as constroem. Colocar a função de direção escolar, no contexto histórico e conjuntural das relações de forças que procuram construir identidades coletivas permite captar o movimento de reconstrução que se faz na prática cotidiana. Este movimento integra, numa síntese, um processo complexo que a extrapola, pois articula, na busca de

coerência, interesses e sentidos, às vezes contraditórios, conflitantes ou complementares. Os membros da comunidade escolar têm suas representações acerca do diretor da escola, articuladas a uma visão de si, do mundo, e de si no mundo. Representações estas que levam as marcas da inserção destes sujeitos na totalidade social, espelhando valores, normas, símbolos, aspirações, desejos e demandas, sonhos e frustrações que definem e demarcam aquele homem concreto, dando-lhe condições e a possibilidade de consistência e coerência, ao mesmo tempo em que lhe assegura um espaço nos grupos com os quais interage. Sua posição frente ao diretor é marcada por estas representações e por todas as que se lhes associam. Logo, aceitar ou não uma iniciativa, aderir a um projeto ou rejeitá-lo de alguma forma, envolve níveis de implicação diversos e complexos, não podendo ser considerado, apenas, como uma questão de vontade, de capacidade ou de condições do indivíduo. Estão em jogo, os processos e mecanismos pelos quais o homem, frente ao outro, reconhece-se e se define, no viver, no pensar e no agir. Estão em jogo interesses antagônicos, embora complementares, que formam e informam a totalidade social, forjando-a. As implicações desta problemática, no campo da gestão da educação, são particularmente sensíveis.

## **Metodologia**

Os resultados de um estudo preliminar levaram à seleção de 12 escolas como campo desta pesquisa. Nestas, foi desenvolvido um processo inicial de observação, com vistas a apreender a dinâmica formal e informal que as regia, os espaços de poder e sua articulação, as relações profissionais e interpessoais, os valores, normas e símbolos que, na prática cotidiana, davam forma ao trabalho do diretor de escola, em articulação a todas as outras funções. Este material constituiu-se em um pano de fundo para a compreensão e interpretação dos discursos dos sujeitos, produzidos em situação de entrevista conversacional (MAISONNEUVE, 1971), ao mesmo tempo em que estas últimas visavam aprofundar e esclarecer pontos levantados pela análise do próprio Diário de Campo (MAISONNEUVE, MARGOT-DUCLOT, 1976). Definiu-se um grupo metodologicamente representativo de 48 sujeitos, contrastados pela função que exerciam nas escolas: diretores e professores. As entrevistas,

gravadas com a concordância dos entrevistados, foram analisadas sob a ótica da enunciação (D'UNRUG, 1974).

### **Análise e discussão dos resultados**

O grupo pesquisado tem, predominantemente, entre 30 e 40 anos e é composto predominantemente por mulheres, havia apenas um homem. A maior parte trabalha em mais de uma escola, ou exerce outra atividade para completar o orçamento familiar. É preciso assinalar que, nos discursos dos sujeitos, é invariante a ansiedade suscitada pela admissão de que esta sobrecarga de trabalho impede um desempenho profissional que todos afirmam desejar. Generalizações ou lugares comuns são mecanismos de que lançam mão para se justificar e, assim, retomar a fluidez dos discursos.

Associa-se diretamente a esta questão a insatisfação decorrente da própria dinâmica do trabalho na escola. Nos discursos e práticas dos sujeitos, as atividades de professor e de diretor não se caracterizam como o exercício de uma profissão, mas como uma ocupação ou atividade, árdua e desvalorizada. Esta relação complexa está presente, quaisquer que sejam os aspectos apontados. É importante assinalar este núcleo, pelas implicações do mesmo na prática cotidiana. Não está em questão estabelecer causalidades simplistas. Ao contrário, trata-se de refletir como esta construção, por sua invariância e persistência, reflete e retrata o espaço social e simbólico da educação e da escola, na totalidade social; através dela concretiza-se um processo histórico, econômico, político, social e simbólico, de esvaziamento de uma atividade profissional como o magistério ou a administração escolar e, assim, faz-se presente nas comunicações e condutas cotidianas.

Nos discursos recolhidos, cada um apresenta-se como ativo e operante, procurando, mesmo que na fantasia, outros espaços de afirmação e de sobrevivência. Recompõe-se, deste modo, mesmo que no discurso, a dimensão de projeto, esvaziada no cotidiano, embora essa reação ratifique, por si mesma, o processo de que pretende se subtrair.

O estudo do diário de campo e as análises das entrevistas permitiram, pouco a pouco, vislumbrar, no processo de objetivação, a construção de um esquema figurativo, no qual a figura do diretor aparece isolada e solitária entre dois grupos: de um lado os professores, grupo do qual ele saiu e para o qual não quer voltar; de outro a Secretaria de

Educação e os membros da Administração Central, grupo com o qual precisa se identificar para se manter no cargo. Consta-se uma construção seletiva, na qual aparecem deslocadas e descontextualizadas, sejam as tarefas que cabem ao diretor, sejam as necessidades e demandas dos professores. Desta forma, o esquema figurativo vai permitir a naturalização da figura isolada do diretor, que precisa corroborar e executar o que vem da Secretaria, ao mesmo tempo em que tem de calar os questionamentos que possam surgir.

A primeira reação dos professores com o diretor da escola parte de um sentimento de exigência de tarefas, com a pressão dos prazos, unindo-se aqui dois tipos de pressão: a necessidade de dupla ou tripla jornada de trabalho e a urgência dos deveres requeridos. No processo de observação, foi possível apreender a invariância de um dinamismo que, apesar de esforços individuais e isolados em sentido contrário, caracterizava a representação do diretor para os professores, mais como um fiscalizador, do que como um elemento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta configuração, professores e direção estão em campos opostos no espaço da escola, ainda que, nominalmente, tenham um mesmo objetivo. A afirmação contraditória de independência ou autonomia de professores, os esforços para subtrair do diretor, informações ou nuances do próprio trabalho, mostram, nas condutas cotidianas, uma representação deste outro e de si naquele espaço profissional. Em nenhuma entrevista ou no processo de observação, por mais cordiais que fossem as relações interpessoais, foi possível apreender alianças entre diretores e professores, no que tange à efetivação do processo ensino-aprendizagem. Mesmo nas escolas em que os aspectos formais do planejamento pedagógico eram cumpridos ou, ainda, nas reuniões de professores esta oposição aparece como um antagonismo, mais ou menos sutil.

O mesmo esquema estruturante está presente no conjunto de professores: naturaliza-se o isolamento da figura do diretor, configurando sua ação não como uma colaboração específica, mas como intromissão indevida e controladora. É da Secretaria (colocada de forma impessoal, desvinculada de um projeto político-pedagógico e das condições da própria escola) que vem a definição do poder do diretor. Neste processo observa-se que a ancoragem se faz pela similaridade às relações entre operário e patrão que se integram a um mesmo “princípio de significação” (JODELET, 1984). Por sua vez,

os Diretores fazem o mesmo percurso, salvaguardando o próprio espaço: são operários de outros patrões:

*Como é que a Secretaria vai me ver se eu disser que minhas professoras não dão o programa? Nem pensar! (Entrevista 18, diretora, 37 anos. Formação: Magistério, 15 anos de experiência).*

### Considerações finais

A partir da análise do material coletado, foi possível concluir que as rotinas burocráticas e as providências de manutenção da escola absorvem o tempo e a atenção dos dirigentes. Ao mesmo tempo, a obrigação de cumprir os conteúdos curriculares invade e torna tensa a prática docente. Emudecidos neste processo, diretores e professores naturalizam uma oposição e um enfrentamento: a representação social do diretor, seja por parte dos professores, seja por parte dos próprios diretores, vai se ancorar na similaridade das relações patrão-operário com todos os antagonismos e compromissos que aí se enraizam. Como guia de condutas, esta ancoragem vai orientar comportamentos reativos, impedindo a construção de alianças necessárias ao aperfeiçoamento do processo educacional.

Considere-se, porém, o caráter dinâmico das representações sociais (JODELET, 1989). Mesmo afirmando o isolamento da direção, constatou-se a emergência de indícios de questionamento, mesmo insipientes e desorganizados, acerca desta delimitação e de suas implicações. Questionamento reduzido, mas presente, apontando para caminhos possíveis de re-significação da prática escolar.

O processo educativo supõe e exige diálogo e participação ativa de todos os envolvidos ou constituir-se-á, em múltiplos níveis, instrumento eficaz de discriminação e de reforço de distinções. É incoerente pensar educação, como dinamismo ativo e participativo, emudecendo e imobilizando interlocutores ou a reduzindo a uma escolarização que se faz pela negação dos processos educativos mais amplos de uma determinada sociedade.



## Referências bibliográficas

- ABRIC, J.-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- D'UNRUG, M. C. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Editions Universitaires, 1974.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1984.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 171, p. 129-144, 1991.
- MAISONNEUVE, J. et MARGOT-DUCLOT, J. Méthodes et techniques en Psychologie Sociale. In: *Bulletin de Psychologie XIX*, n. 251, p.1269-1280, mai. 1976.
- MAISONNEUVE, J. Les techniques d'entretien. In: *Bulletin de Psychologie*, n.7, 8 et. 10, XV, 1971.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.