

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Eliana Maria Pereira da Silva

**Representações docentes acerca do diretor “ideal”
de escola pública**

Taubaté – SP

2013

ELIANA MARIA PEREIRA DA SILVA

**Representações docentes acerca do diretor “ideal”
de escola pública**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Taubaté – SP

2013

Eliana Maria Pereira da Silva

Representações docentes acerca do diretor “ideal” de escola pública

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Data: 19/ 04/2013

Resultado: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud

Assinatura: _____

Profa. Dra. Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa

Assinatura _____

Dedico esse trabalho a todos os que me fizeram acreditar na realização dos meus sonhos e contribuíram para que eu pudesse realizá-los.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta ou indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa.

A Deus, em primeiro lugar, por conduzir os caminhos da minha jornada.

À minha orientadora, Profa. Dr.^a Elisabeth Ramos da Silva, pelo incentivo, carinho, amizade, disponibilidade, apoio constante, e orientação segura e competente.

À minha família: meu pai (in memoriam), mãe, irmãos e especialmente meu filho Paulo Henrique, pela força e incentivo.

À direção, aos coordenadores e aos professores das escolas estaduais, sujeitos desta pesquisa, por aceitarem fazer parte deste trabalho.

Aos oficiais do Departamento de Ensino da Escola de Especialistas de Aeronáutica, em especial às tenentes Élide e Laís, pelo apoio na realização deste curso.

A todos os professores do Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, especialmente às professoras Dr.^a Juliana Santana Cavallari, Dr.^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, Dr.^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Dr.^a Elzira Yoko Uyeno, Dr.^a Eveline Mattos Tápias Oliveira, Dr.^a Graziela Zamponi, Dr.^a Claudete Moreno Ghiraldelo e Dr. Orlando de Paula.

À professora Dr.^a Solange Teresinha Ricardo de Castro (in memoriam), pela sua dedicação de uma vida inteira à educação e à pesquisa.

Aos professores Dr.^a Graziela Zamponi e Dr.^a Adriana Cintra de Carvalho, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Às professoras Dr.^a Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa e Dr.^a Maria José Milharezi Abud, por aceitarem compor a Banca Examinadora e enriquecer o trabalho com seus comentários e suas sugestões.

Aos queridos amigos da turma de 2011, companheiros nos momentos mais difíceis e nas horas mais descontraídas, em especial à Sílvia, à Eliane Ramos, à Eliane Faria, ao Diego, à Tatiana, à Mariana, à Isabela e à Glayce.

À minha amiga Emília, pela amizade que se fortaleceu no decorrer desses anos de luta.

Aos funcionários do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, pela eficiência e gentileza no atendimento, em especial à Cidinha, da Secretaria de Pós-graduação em Linguística Aplicada.

Ao contrário do que em geral se crê sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado e assim mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos ,de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos , perturbações magnéticas, aflições .

(SARAMAGO, Todos os nomes, 1997, p. 134-135).

RESUMO

Muito se tem discutido sobre o papel do diretor de escola, principalmente nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do campo educacional. O presente trabalho tem por objetivo a identificação e a análise das representações docentes acerca do papel do diretor “ideal” de escola pública no Estado de São Paulo. Julgamos relevante estudar as representações docentes para que possamos entender como as pessoas formam suas identidades e quais os elementos mais presentes nessas representações, sejam eles afetivos, cognitivos ou sociais. Para atingir o objetivo proposto, recorreremos ao conceito de representações de Moscovici, para quem todas as nossas reflexões e comunicações são reproduzidas em representações. Através da palavra conhecemos o mundo, ele é socialmente compartilhado, mas é, ao mesmo tempo, singular para cada ser humano. É necessário levarmos em consideração o que se esconde atrás do que se evidencia literalmente. Daí optarmos pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin, técnica que favorece inferências que vão além do discurso aparente. Este estudo ainda está fundamentado teoricamente nos postulados de Vygotsky em relação ao papel da palavra, vista como um fenômeno ao mesmo tempo do pensamento e da fala. O autor distingue dois componentes no significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O último se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, de acordo com o seu contexto e com suas experiências afetivas. A pesquisa foi realizada com vinte e oito (28) professores de duas escolas estaduais públicas, e os dados foram obtidos por meio de um questionário composto de seis (6) perguntas abertas respondidas pelos docentes, que orientou a análise das representações docentes acerca do tema proposto. As análises das questões do *corpus* permitem-nos inferir da fala dos professores que fatores que envolvem o bom relacionamento do diretor com sua equipe foram mais mencionados. Pudemos perceber, ainda, a presença de aspectos afetivos nas representações dos respondentes. Quando se referem ao “diretor”, a palavra tem um significado distinto para cada um, de acordo com suas experiências emocionais (*perezhivanie*). Segundo eles, o diretor “ideal” é aquele que possui autoridade, mas não despreza as relações afetivas e humanas inerentes à gestão escolar. Trata-se, portanto, de um líder, isto é, de um diretor que confere ao pedagógico e ao administrativo igual importância, cabendo-lhe guiar os caminhos da escola não só com firmeza, mas também com cordialidade.

Palavras-chave: Relações entre cognição e afetividade. Representações sociais. Gestão escolar.

ABSTRACT

There has been a lot of discussion about the principal's role, especially in the scope of the educational field. The main objective of this paper is the identification and analysis of teachers' representations about the role of the public "ideal" principal in the state of São Paulo. We consider relevant to study the teachers' representations in order to understand how people form their identity and what are the most present elements in these representations, that is: affectivity, cognition or social elements. For reaching the proposed objective we have made use of Moscovici's representation concept, for which all our reflections and communications are reproduced in representations. We know someone through his/her word, it is socially shared, but it is at the same time singular for each human being. It is necessary to take into consideration what is hidden behind what becomes evident literally. For this reason we chose the Content Analysis proposed by Lawrence Bardin, a technique that enables us to make inferences that are beyond the apparent discourse. This study is also theoretically based on Vygotsky's assumptions in relation to the role of the word, considered at the same time as a phenomenon of the thinking and of the talking. The author distinguishes two components in the meaning of the word: the meaning itself and the sense. This last one refers to the meaning of the word for each individual, according to his/her context and affective experience. The research was performed with twenty eight (28) teachers of two public state schools, and the data were obtained through a questionnaire made up of six (06) open questions answered by the teachers about the proposed theme. The analysis of the questions of the *corpus*, allow us to infer from the teachers' talk that the factors related to the good principal's relationship with his/her team were more mentioned. We can notice, also, the presence of affective factors in the respondents' representations. When they mention the word "principal" it has a different meaning for each one, according to their emotional experiences (*perhizivanie*). The "ideal" principal is the one who has authority, but don't ignore the affective and human relations concerned with the school management. He (She) must be, therefore, a leader, that is, a principal who grants to the pedagogical and to the administrative similar importance, guiding the school path not only with strictness, but also with kindness.

Key words: Relation between cognition and affectivity. Social representations. School management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características pessoais do diretor de escola.....	62
Tabela 2 – Respeito à legislação	68
Tabela 3 – Parte administrativa ou pedagógica?	72
Tabela 4 – Relação entre diretor e professores	75
Tabela 5 – Relação entre diretor e alunos	78
Tabela 6 – Expectativas dos professores a respeito do diretor de escola.	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP– Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo

UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	17
Apresentação do capítulo.....	17
1.1 As relações entre cognição e afetividade.....	17
1.1.1 Concepções de Vygotsky acerca das relações entre cognição e afetividade.....	23
1.2 Representações Sociais	34
CAPÍTULO 2 - O DIRETOR DE ESCOLA NO CONTEXTO LEGAL	41
Apresentação do capítulo.....	41
2.1 Diretor de escola: quem é e qual o seu papel.....	41
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS.....	52
Apresentação do capítulo.....	52
3.1 Sujeitos da pesquisa.....	52
3.2 Instrumento	53
3.3 Procedimentos	54
3.4 Dispositivos de análise	55
3.5 Resultados e discussão	60
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	93

INTRODUÇÃO

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais¹.

Muito se tem falado a respeito do papel do diretor de escola, principalmente no âmbito do campo educacional. Estudos feitos pelos próprios órgãos competentes, e outros levados a cabo por especialistas da área, nos oferecem uma visão ampla das atribuições e competências necessárias àquele que é responsável por gerir a Unidade Escolar. Entre essas atribuições, podemos citar o respeito à legislação, o incentivo às iniciativas inovadoras, o gerenciamento dos recursos financeiros e humanos, a elaboração de planos diários e de longo prazo visando à melhoria da escola, o incentivo à participação da comunidade escolar, a busca de soluções para os problemas emergentes, etc.

Visando estudar esse papel sob a abordagem da Linguística Aplicada (doravante LA), nosso interesse neste estudo será o de investigar as representações docentes a respeito do papel do diretor “ideal”, as quais podem incluir não só o que reza a legislação, mas sobretudo as expectativas e as experiências desses professores no cotidiano escolar quanto ao desempenho do diretor. Por seu caráter multi e transdisciplinar, a LA é um campo fecundo para o estudo de problemas que necessitam da contribuição de várias disciplinas (Psicologia, Educação, Legislação, etc.) para lançar luzes para as discussões em foco. O campo privilegiado da LA é o estudo da língua em uso, aquela que acontece na escola, por exemplo, expressando ideia ou emoção.

Orientada pela Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, esta pesquisa faz parte do Projeto “Interfaces entre os aspectos cognitivos e afetivos na atuação do

¹ (BAKHTIN, 1929/2009, p.67)

professor de línguas”, que, sob sua coordenação, estuda e investiga os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na construção dessas representações.

Na referida área da LA, baseada em Cançado (1994) e Moita Lopes (1994), Silva (2008a, p.7) afirma que,

É frequente encontrarmos investigações acerca das representações docentes. Algumas dessas pesquisas utilizam metodologias que se inserem na perspectiva interpretativista, a qual leva em conta não só o contexto social e os “atores sociais” em suas interações com os outros, mas ainda valoriza a apreensão dos significados construídos e desconstruídos nestas interações.

As representações sociais se referem a significações construídas nas constantes negociações entre os participantes das interações, suas expectativas, intenções, crenças, valores, etc., mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais, “que identifica o indivíduo e sua relação sócio histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo”. (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174, apud CASTRO, 2007, p. 158; MAGALHÃES, 2008, p. 66).

Merece destaque o fato de que vários estudos têm sido feitos na área da LA, e podemos perceber que alguns pesquisadores têm se debruçado sob a temática das representações sociais nas suas diversas dimensões, tais como Collelo, 2007, p. 60-61; Castro, 2007, p. 187-208; Silva; Abud, 2007, p. 261-282; Alaminos; Mattos, 2007, p. 331-348; Silva, Abud; Castro, 2010, p.9-22; Montemor, 2010, p.55-76; Ferreira, 2010, p. 77-120; Oliveira, 2010, p. 135-156; Silva, 2010, p, 385-406; entre outros.

De acordo com Collelo (2007, p. 60-61), por exemplo,

Entre os estudiosos da linguagem, há um consenso de que a redação é influenciada pela identidade dos sujeitos envolvidos (emissor e receptor), a motivação relacionada ao trabalho e sua situação no tempo e espaço. Desse modo, os elementos do contexto na produção da escrita estão profundamente intrincados, emergindo sob formas de representações presentes ou passadas. Extrapolando a dimensão meramente cognitiva, eles se configuram também em dimensões sociocultural, afetiva, pedagógica e linguística.

Neste trabalho, no entanto, nos baseamos na definição proposta por Moscovici (2003, p. 218), para quem representações são,

Modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*), modos de pensamento aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas.

Ao elaborar representações sociais, os indivíduos organizam imagens, histórias e linguagens coletadas de atos e situações que lhes são comuns. Assim, podemos afirmar que, através da palavra, conhecemos o mundo; ele é socialmente compartilhado, mas torna-se singular para cada ser humano. E é através da linguagem que o homem expressa seus pensamentos e emoções. Neste trabalho, importa-nos saber o que cada professor pensa, sente, quais são suas experiências e expectativas a respeito da gestão escolar. A história de cada um vai repercutir em suas crenças e em sua prática.

Consideramos, por outro lado, que o discurso do docente com relação ao papel exercido pelo seu “chefe” na hierarquia da escola nem sempre é verdadeiro, mas apenas o adequado, ou seja, aquele que é ditado pela legislação oriunda dos órgãos superiores. Assim, é preciso atentar para o que se esconde atrás do que se evidencia literalmente. Daí optarmos pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), pois tal metodologia favorece inferências que vão além do discurso aparente.

De fato, a Análise de Conteúdo trabalha as diversas formas de comunicação entre os homens, para encontrar as mensagens subjacentes a um texto. Seu uso é indicado para materiais impressos, pois podem ser feitas tantas leituras quantas forem necessárias.

As etapas de uma análise de conteúdo são: a pré-análise, etapa na qual o pesquisador enumera as características do texto; a inferência, etapa de dedução lógica onde buscamos destacar as causas e as consequências relativas às primeiras descrições das mensagens feitas; e a interpretação, em que emergem os significados mais plausíveis das mensagens descritas.

A questão das inferências envolve o que Vygotsky (2010b, p. 398) considera acerca dos componentes da palavra. Para o autor, cada palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento e da fala. O pensamento não se exprime sempre através da linguagem, mas se realiza na linguagem. As palavras

representam conceitos, generalizações, crenças, etc. O significado da palavra, por sua vez, possui dois componentes: o significado e o sentido. O primeiro é aquele culturalmente estabelecido e compartilhado com os demais sujeitos da mesma cultura. Já o sentido se refere ao significado que a palavra assume para cada pessoa.

Assim, podemos inferir que o significado da palavra *diretor* pode ser entendido por quase todos os falantes da língua portuguesa, mas para cada um ela assumirá um sentido particular, pois dependerá das sínteses de experiências emocionais relativas ao conceito, o que comporá o sentido (OLIVEIRA, 1992, p. 75-84).

Dessa forma, a palavra *diretor* pode ter sentidos diversos para os docentes que ingressaram na carreira há pouco tempo e para aqueles que são mais antigos na profissão; para os primeiros, o bom diretor talvez seja aquele mais autoritário, enquanto que para, os últimos, o melhor tipo de gestão seja a democrática e participativa. Também há a possibilidade de que, para professores efetivos o papel do diretor de escola tenha um sentido diverso daquele entendido por professores admitidos temporariamente. Ainda podemos considerar que os professores que pretendem seguir carreira como futuros diretores tendem a ter uma opinião diferenciada e um conhecimento mais profundo a respeito desse papel, pois geralmente se dedicam, por um longo período, aos estudos para se preparar para a prova que dá acesso à carreira.

Enfim, são muitos os aspectos envolvidos nas representações a respeito do diretor de escola. As questões que me levaram a esse tema tiveram origem em reflexões sobre a minha própria prática como diretora de escola durante mais de treze anos. Esse exercício profissional possibilitou algumas constatações e levantou questionamentos sobre o trabalho do diretor de escola. Espero que o presente estudo possa contribuir para a reflexão das práticas vivenciadas no interior da escola e detectar os entraves existentes em seu cotidiano, principalmente os decorrentes da postura do seu diretor (autoritária ou democrática); além disso, é importante ressaltar que as representações docentes nos permitem entender como as pessoas, de modo geral, formam as suas identidades e quais os elementos mais presentes nessas representações (afetivos, cognitivos, sociais). As representações

interpretadas podem nos ajudar a pensar ou repensar o papel do diretor de escola de forma que ampliemos nosso conhecimento sobre esse objeto, construindo e reconstruindo significações sobre ele.

Com o objetivo de tentar atender a todas as expectativas acima mencionadas e melhor expressar as reflexões que compõem o presente trabalho, ele está dividido em três capítulos, descritos a seguir.

O primeiro capítulo, consagrado à fundamentação teórica, está dividido em duas partes. Primeiramente, refletimos sobre as relações entre cognição e afetividade, de acordo com Arantes (2004), entre outros. Na sequência, abordamos mais especificamente as obras de Vygotsky (1989; 1994; 2010a e 2010b) e aos conceitos de significado e sentido, que são de fundamental importância para o desenvolvimento do tema deste trabalho.

Na segunda parte, introduzimos considerações a respeito da teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (2003).

Já o segundo capítulo aborda as definições sobre o papel do diretor de escola, incluindo suas atribuições, competências, habilidades, direitos e deveres, e que representações os sujeitos deste estudo têm a respeito do perfil dos diretores das escolas nas quais eles atuam como docentes.

O terceiro capítulo é destinado à pesquisa propriamente dita, na qual apresentamos esclarecimentos sobre a metodologia utilizada, interpretamos e discutimos os resultados obtidos (qualitativos e quantitativos), utilizando-nos dos construtos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Por fim, na conclusão pretendemos evidenciar algumas das complexidades presentes no discurso docente no que se refere ao papel do diretor de escola.

CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra².

Apresentação do capítulo

Neste capítulo apresentamos os conceitos de alguns teóricos acerca das relações entre cognição e afetividade, e sua importância no contexto educacional. Discorreremos também sobre as representações sociais de acordo com a teoria desenvolvida por Moscovici (2003).

1.1 As relações entre cognição e afetividade

A temática da afetividade e sua pertinência nas relações pedagógicas vêm atualmente merecendo destaque nas discussões que se concretizam no contexto educacional. Na educação, de acordo com Castro (2007, p. 188),

O componente afetivo foi reconhecido como aspecto importante na área da educação desde os primeiros anos do século XX, em resposta aos desenvolvimentos na psicologia e na teoria educacional, e a educação deixou de ser vista como mero treinamento do intelecto ou a aprendizagem de dadas habilidades.

No entanto, uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa esse termo. A afetividade pode ser abordada segundo diferentes perspectivas, dentre elas a psicológica, a filosófica e a pedagógica. No senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Nas mais variadas literaturas, a afetividade pode estar relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção,

² (VYGOTSKY, 1989, p.2)

personalidade, temperamento e outros tantos. Na maior parte das vezes, a afetividade pode ser confundida com emoção.

A esse respeito Arantes (2003, p. 15-16) afirma que, “no campo da afetividade encontra-se uma multiplicidade de termos – emoções, paixões, afetos, sentimentos – aos quais são atribuídos diferentes significados em distintos autores, momentos históricos e abordagens teóricas”.

Almeida (2001, p.2), a partir de Wallon, explicita que,

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Para Araújo (2003, p. 156), “A afetividade, portanto, seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza; etc.”.

Na LA, tal temática constitui uma preocupação relativamente recente. Para Silva (2008b, p. 133),

A questão da afetividade tem sido contemporaneamente tema de pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Trata-se de um assunto complexo que entrou em voga nas discussões de LA há algumas décadas. O interesse pelos aspectos afetivos não foi uma herança da Linguística, uma vez que muitos estudos linguísticos assentaram-se predominantemente na concepção cognitivista, inscrita na tradição cartesiana, que pressupõe dicotomia entre afetividade e cognição, considerando a linguagem como produto da atividade racional do indivíduo. [...] O interesse pelos aspectos afetivos ocorreu porque as pesquisas em LA contemplaram o ensino e aprendizagem de línguas. Tal temática incluía uma dimensão didática que não poderia ser ignorada. Tratava-se de um processo que ocorria entre pessoas, e isso demandava abrigar outras questões, pois os sujeitos de pesquisa, alunos ou professores, não se resumiam a aspectos racionais ou cognitivos; pelo contrário, havia interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas, que sempre tornavam nítido o papel da afetividade na aprendizagem de línguas.

Ao abordar a temática das relações entre cognição e afetividade, consideradas como fatores interligados e indissociáveis, as pesquisas em LA não podem se resumir apenas a observar os aspectos racionais ou cognitivos. “No processo educativo, há sempre interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas” (SILVA; LIMA, 2009, p. 114). Todos estes fatores ligados à afetividade constituem campo do linguista aplicado em suas investigações acerca da aprendizagem de línguas.

Para manter o foco de interesse na linguagem, foi preciso que a LA levasse em consideração vários aspectos presentes no processo educativo a fim de considerá-los adequadamente. Dessa forma, as relações entre afetividade e cognição não puderam mais ser ignoradas. Além disto, houve a adesão de muitos linguistas aplicados às teorias sociointeracionistas de Vygotsky, que considera a aprendizagem como fenômeno que acontece por meio da interação com o outro, que só se torna possível através do uso de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos, como a linguagem. Segundo o teórico russo, a afetividade é um componente do aparato cognitivo humano, mas não tem um status inferior ao deste último; ao contrário, ele a considera como capaz de imprimir força ao aprendizado.

Por esse prisma, neste capítulo, ao abordarmos o conceito de afetividade, nosso objetivo é apresentar a concepção de que pensar e sentir são ações indissociáveis, tendo como preocupação principal evidenciar que, nas representações docentes acerca do papel do diretor “ideal” de escola, estão presentes tanto aspectos cognitivos como afetivos. Podemos pressupor que as interações que ocorrem no ambiente escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Na prática educativa, “O professor, na medida em que vive o ensino, entra nele com a razão, mas também com os sentimentos, as emoções, as vontades, e tal experiência, apesar de semelhante a outras, sempre será única” (PENIN, 1996, p. 21- 22, apud SILVA; ABUD, 2006, p. 702-709).

Segundo Arantes (2004), quando falamos de perspectivas teóricas acerca das relações entre o pensar e o sentir, podemos nos referir a uma concepção cujo enfoque principal é a dicotomia entre cognição e afetividade, baseada no princípio de que razão e emoção são dois aspectos diferentes do raciocínio humano. Por outro lado, existe outra teoria que defende a intrínseca relação entre cognição e afetividade no nosso psiquismo.

A autora expõe as duas razões que a levaram a adotar essa segunda posição: uma é de cunho psicológico, e a outra diz respeito ao campo educacional. Com relação à primeira razão, partindo do princípio de que a inteligência e a afetividade são aspectos indissociáveis na construção do conhecimento, a autora acredita que conhecer os sentimentos e as emoções requer ações cognitivas, assim como tais ações cognitivas requerem a presença de aspectos afetivos. Quanto à segunda razão, Arantes (2004) considera que, se cognição e emoção não constituem universos opostos, no trabalho educativo, não existem saberes vinculados somente à racionalidade ou à sensibilidade.

Se atentarmos para a história da filosofia, veremos que vários pensadores postularam a dicotomia entre razão e emoção. Platão considerava uma virtude trocar os prazeres e paixões pelo pensamento, considerado um valor universal ligado à imutabilidade das formas eternas (ARANTES, 2004); Descartes, ao criar a famosa frase “Penso, logo existo”, sugeria a possibilidade de separação entre razão e emoção, conferindo ao pensamento o valor de excelência. Sob a mesma ótica, Immanuel Kant acreditava na impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, afirmando que, se o homem tivesse sido criado para ser feliz, Deus não o teria dotado de razão. Esse filósofo considerava as paixões como “enfermidades da alma”. Tais reflexões atestam como Kant também estabelecia a prioridade da razão sobre a emoção.

Longe de terem sido esquecidas, segundo Arantes (2004), essas premissas da filosofia permanecem vivas até hoje, muitas vezes traduzidas sob a forma de metáforas que ouvimos frequentemente na vida cotidiana: “não aja com o coração”, “coloque a cabeça para funcionar”, “seja mais racional”. Dessa forma, parece-nos que, para uma pessoa tomar decisões corretas, é necessário que ela ignore ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções, na tentativa de controlar ou anular a dimensão afetiva.

No campo da psicologia alguns pesquisadores questionaram a dicotomia entre razão e emoção. Por influência da filosofia, de onde surgiram as teorias psicológicas, os processos cognitivos e afetivos foram estudados separadamente. Tal separação parece ter nos conduzido, segundo Arantes (2004), a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no

modelo educacional ainda vigente. Assim, os cientistas comportamentais que centraram seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos e algumas concepções cognitivistas que buscaram compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas são exemplos desse modelo. Por outro lado, algumas teorias privilegiaram apenas os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações do pensamento humano, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos. No entanto, tanto no campo da psicologia quanto no campo da neurologia, algumas teorias questionam os tradicionais dualismos do pensamento ocidental, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoção.

Jean Piaget (1896-1980), segundo Arantes (2004), considerava a cognição (estruturas mentais) e a afetividade (energética) como aspectos inseparáveis, embora diferentes em sua natureza em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Para o teórico suíço, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, e não existem comportamentos somente cognitivos. Ao discutir os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self*; enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo*. Dessa forma, no dizer da autora, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Na relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa energética corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. Todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo em que são objetos de conhecimento, são também de afeto. Além disso, no transcorrer de seu trabalho, Piaget incorpora outro tema na relação entre a afetividade e a cognição, que são os valores. Ele considera os valores como pertencentes à dimensão da afetividade, que surge a partir da troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas, que vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito.

Vygotsky (1896-1934), de acordo com Arantes (2004), também considerou, em seus estudos, as relações entre cognição e afeto. Para ele as emoções são partes integrantes do funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Buscou na linguagem, sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, elementos para compreender as origens do psiquismo. A linguagem ocupa, na teoria de Vygotsky, um lugar de constituição e expressão dos modos de vida elaborados pela cultura, como “um modo de compreender o mundo, se compreender diante e a partir dele e de se relacionar com ele” (OLIVEIRA, 2000, apud ARANTES, 2004).

Abordaremos mais adiante, devido a sua relevância para o presente trabalho, considerações acerca da contribuição de Vygotsky para os estudos da linguagem, no tocante às relações entre cognição e afetividade.

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, reconheceu na vida orgânica as origens da emoção como um fenômeno psíquico e social. De acordo com Arantes (2004), para o médico francês, inteligência e afetividade estão integradas, uma dependendo da outra para evoluírem. Por causa de seu interesse em compreender o psiquismo humano, Wallon se dedicou à dimensão afetiva, criticando as teorias clássicas que concebiam as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, ou como reações positivas; rompeu com uma visão valorativa das emoções, estudando-as a partir de suas funções.

Ainda segundo Arantes (2004), o neurologista Antônio R. Damásio considera que há uma forte interação entre razão e emoção, constituindo-se esta última num elo entre o corpo e a consciência. Ao articular emoções com processos cognitivos, Damásio rompeu com a ideia cartesiana de uma mente separada do corpo. Para ele a famosa frase filosófica de Descartes “*Penso, logo existo*” deveria ser substituída por “*Existo e sinto, logo penso*”. Assim sendo, a essência do erro de Descartes, segundo Damásio (1996, apud ARANTES, 2004) é,

A separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para o outro.

Outros teóricos ainda foram citados pela autora ao longo do texto por compartilharem da premissa de que cognição e afetividade são processos indissociáveis: Joseph LeDoux, Greenberg, Howard Gardner, e Daniel Goleman, entre os mais conhecidos. Neste trabalho dedicaremos maior atenção às concepções de Vygotsky acerca desse assunto.

1.1.1 Concepções de Vygotsky acerca das relações entre cognição e afetividade.

Vygotsky foi um psicólogo russo, com formação em medicina e direito, entre outras, que nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia, em 1896. Desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934, com trinta e oito anos de idade. O trabalho de Vygotsky foi voltado para a demonstração do caráter histórico-social e para o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*. Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são socialmente construídos. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que lhe fornece as formas de compreender e organizar a realidade.

Van der Veer; Valsiner (1999, p. 30) enfatizam o florescimento das ideias de Vygotsky nos dias atuais, afirmando que “[...] mais de cinquenta anos depois de sua morte, as ideias de Vygotsky estão se tornando muito conhecidas no mundo científico – um processo que ainda não foi compreendido inteiramente”.

De acordo com Oliveira e Rego (2003, p.17), Vygotsky foi influenciado nos seus estudos sobre as relações entre afeto e cognição pelo filósofo holandês Espinosa. Este buscou uma nova perspectiva que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto. Diferente de Descartes, que tinha uma abordagem dualista, Espinosa propunha uma solução monista para os problemas referentes ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão, apontando para a necessidade de superar a tradicional dicotomia e reunir os diferentes aspectos, de modo a compreender o ser psicológico completo. Uma compreensão completa do pensamento humano, afirma Vygotsky, só é possível quando compreendemos sua base afetivo-volitiva,

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p.18).

Segundo as autoras, o teórico russo via diferenças qualitativas importantes entre as emoções dos animais e as dos seres humanos, da mesma forma que entre as dos adultos e as das crianças. Em sua opinião, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas que os animais, e os adultos têm uma vida emocional mais rica que as crianças. Vygotsky via a necessidade de tentar compreender a transição das emoções primitivas das crianças para as emoções superiores dos adultos. Ele fez uma distinção entre as emoções primitivas como a alegria, o medo e a raiva, e as emoções superiores como o despeito e a melancolia; ele afirmava que as emoções primitivas poderiam evoluir para emoções superiores mais sofisticadas. Para Vygotsky a qualidade das emoções sofre mudanças ao longo do desenvolvimento à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. No decorrer do seu desenvolvimento, as emoções vão se transformando, se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural. Além disso, essas mudanças se referem ao aumento

do controle do homem sobre si mesmo, já que ele atribui à razão e ao intelecto a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas.

Ainda de acordo com Oliveira; Rego (2003, p. 22), é importante ressaltar que, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem tem papel primordial na vida emocional, uma vez que fornece aos indivíduos, inseridos em diversos grupos culturais, em diferentes momentos históricos, um conjunto de categorias para definir seus conteúdos. Assim, a vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Esse processo não acontece de maneira homogênea, pois cada sujeito reage, elabora e lida de maneira singular com as mesmas determinações e influências sociais.

Assim considerando, podemos dizer que as representações linguísticas de cada professor em relação ao diretor, nesse sentido, serão diferentes, dependendo da sua cultura, do seu modo de pensar, agir, falar e sentir. A cultura está ligada à existência concreta dos homens em processos sociais, é produto da vida social e da atividade social. “O longo aprendizado sobre emoções e afetos começa nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência”. (OLIVEIRA; REGO, p. 23). É importante salientar que, segundo Oliveira (1992, p. 80),

A cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de ‘palco de negociações’ em que seus membros estão em constante processo de criação e de reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo.

Dessa forma, “Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais” (OLIVEIRA; REGO, p. 28).

Segundo Vygotsky (2010b, p. 396),

O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Vygotsky entende que o pensamento é gerado pela motivação, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções, e que a compreensão plena e verdadeira do pensamento do outro só é possível ao se compreender o mundo de afetos e desejos desse outro.

Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2010b, p. 479-480).

Para Oliveira (1992, p. 75-84), as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico têm sido tratadas, na história da psicologia, de maneira separada. Atualmente, no entanto, podemos perceber uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recompor o ser psicológico completo, superando essa fragmentação. As situações concretas da atividade humana, objeto de interesse das áreas aplicadas como a educação, pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano, visto em situações reais de desempenho no mundo.

No caso de Vygotsky, de acordo com a autora, os aspectos mais difundidos e explorados da sua abordagem são referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores na espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; e a questão dos processos metacognitivos.

No entanto, embora possa ser considerado, em termos contemporâneos, um cognitivista, para Oliveira (1992, p.76), há na teoria vygotskyana dois pressupostos que mostram sua posição em relação ao lugar do afetivo no ser humano. Em primeiro lugar, nota-se uma *perspectiva declaradamente monista* (grifo da autora), que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material e até pensamento/linguagem. Em segundo lugar, vemos uma *abordagem holística*, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade, não separando o afetivo do cognitivo.

Segundo Vygotsky (2010b, p.15-16),

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível.

Oliveira (1992) acredita que a questão da afetividade assumiu um papel importante na teoria de Vygotsky, embora pouco evidente em seus escritos, devido às condições da obra do próprio teórico, ou seja, vida muito curta, o período prolongado de sua doença, e o fato de muitos de seus textos terem sido publicados em várias versões. Tudo isso contribuiu para que não se encontrem fontes únicas e definitivas de seus textos sobre afetividade. No entanto, seus escritos sobre emoção, mesmo dispersos e incompletos, são extremamente ricos e oferecem uma enorme contribuição para a educação, assim como para os estudos da linguagem.

Segundo os postulados teóricos de Vygotsky, a linguagem é instrumento constitutivo do pensamento. Além disso, ela é considerada um sistema simbólico que tem como função o intercâmbio social, isto é, a comunicação entre os indivíduos, permitindo a transmissão, a preservação e a assimilação de informações e experiências acumuladas pelo homem ao longo de sua história. Para Costas; Ferreira (2011, p. 213),

Em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se, paulatinamente, movimentando-se entre palavras. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural.

Segundo Oliveira (1992, p. 81), Vygotsky concebia que o significado de uma palavra possui dois componentes: o significado e o sentido. O primeiro é aquele culturalmente estabelecido e compartilhado com os demais sujeitos da mesma cultura. Já o sentido se refere ao significado que a palavra assume para cada pessoa. Podemos considerar que o conhecimento de mundo que cada indivíduo elabora ao longo da vida tem características peculiares, formando a sua individualidade e a sua identidade.

Os conceitos de sentido e significado são centrais na obra de Vygotsky. Segundo Oliveira (1992, p. 75-84), o sentido é explicitado por meio de sua concepção sobre o significado da palavra. Nessa concepção estão presentes a cognição e a afetividade, o significado propriamente dito e o sentido. O significado é construído pelo processo de desenvolvimento da palavra numa determinada cultura; é convencional e dicionarizado e é relativamente estável e compartilhado pelas pessoas que o usam. Já o sentido diz respeito às experiências afetivas do indivíduo; isto é, é subjetivo, e se refere ao significado da palavra para cada indivíduo e ao contexto em que ela é utilizada, em circunstâncias diversas. No sentido estão expressos os motivos afetivos e pessoais do sujeito, relacionados às suas vivências particulares. Para um mesmo significado, múltiplos podem ser os sentidos, da mesma forma que diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1989, p.104, apud OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Ainda segundo Vygotsky (2010b, p. 465),

Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, aparece outro.

À luz desses conceitos, acreditamos que cada professor pode ter uma visão a respeito do diretor de escola, que é mediada pelas experiências de vida compartilhadas com seus pares no ambiente escolar. Para alguns, por exemplo, o diretor deve estar mais voltado para a parte administrativa da escola, enquanto para outros ele deve priorizar a parte pedagógica. Tudo vai depender da vivência de cada professor e de como ele valoriza esses papéis.

É no significado da palavra que fala e pensamento se unem (significado propriamente dito + sentido). Por meio da palavra, podemos detectar as representações dos professores acerca do diretor, possibilitando reflexões sobre seu papel. Segundo Vygotsky (2010b, p. 486),

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Para Vygotsky, (OLIVEIRA, 1992) a consciência, como uma característica específica da espécie humana, emerge e se desenvolve a partir da mediação, ou seja, das relações que o indivíduo estabelece com os outros indivíduos e o meio. Não existe fora de um contexto sócio histórico, em que a linguagem assume um papel fundamental. A consciência, por assim dizer, é a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade. Isso corresponde ao processo de internalização. Segundo a autora (1992), ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente aceitas de comportamento, num processo em que atividades externas, interpessoais, se transformam em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo.

Para Oliveira (1993, apud OLIVEIRA, 1992, p. 81), o sentido da palavra liga seu significado ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. A experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos. A linguagem é assim, segundo a autora, sempre polissêmica, sempre requerendo interpretações com base em fatores linguísticos e extralinguísticos. Vygotsky (2010b, p. 481) afirma que,

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras – precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Por esse prisma, para que se compreenda de fato o que diz um professor, é necessário conhecer não só seu pensamento, como afirma Vygotsky, mas é preciso ir além, pois só isso não é suficiente; precisamos conhecer também a sua motivação, ou seja, entender o motivo que o levou a tal pensamento.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem [...] não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...] Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos [...] Consequentemente estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2010b, p. 398).

Essas considerações sobre o significado e o sentido da palavra fundamentam a explicação de seu papel mediador nas representações dos professores a respeito do papel do diretor de escola. Nessas representações percebe-se uma trama de significados, alicerçados nas palavras, e de sentidos, coloridos pela afetividade de quem as emitem. Para cada docente a palavra “diretor” tem um sentido diferente, que pode variar de acordo com a pessoa que a utiliza, segundo suas vivências e o contexto em que é aplicada. Além disso, é interessante observar que pode acontecer do mesmo professor ter representações diversas a respeito do papel do diretor no contexto escolar, dependendo das experiências adquiridas em sua vida profissional e do interesse que o referido cargo lhe desperta ao longo do tempo. O sentido, portanto, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e pode ser revisitado e ressignificado em cada situação. Torna-se necessário, portanto, aprofundar quais os sentidos que os participantes construíram para os conceitos do que é ser diretor de escola. As palavras trazem conceitos historicamente construídos.

Segundo Vygotsky (2010b, p. 408),

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica do que estática [...], contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.

Vygotsky (2010b, p. 465-466), inspirado na definição do psicólogo francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, conceitua este último da seguinte forma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Dessa forma, segundo Barros et al (2009, p. 179), a questão fundamental encontra-se no pressuposto de que o “sentido” é concebido como acontecimento semântico particular, constituído através das relações sociais, e tem um carácter mais dinâmico, complexo e instável do que as zonas mais estáveis do significado propriamente dito. Segundo as autoras, não existe um sentido pronto, acabado; eles vão se construindo no curso de qualquer interação ou investigação. Segundo Vygotsky (2010b, p. 412, apud BARROS, p. 180) “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto”, uma vez que ele se modifica dentro de uma perspectiva histórico cultural, e não se pode considerar a existência de um “sentido puro”. Torna-se fundamental à investigação se debruçar sobre “as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, sobre a possibilidade mesmo da produção de sentidos” (SMOLKA, 2004, p. 9, apud BARROS, 2009, p. 180). Na análise do papel do diretor de escola, há que se considerar o contexto de sua atuação e os atores que interagem nesse

ambiente, tendo em mente que os sentidos produzidos podem se modificar de acordo com as mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade.

De acordo com Romero (2007, p.7), a maior evidência da presença da afetividade na obra de Vygotsky talvez esteja no conceito de *perezhivanie* (no russo: переживание). A tradução do termo para *experiência emocional* vem indiretamente do inglês, uma tentativa de correspondência que, segundo a autora, nem mesmo os tradutores consideram satisfatória. No original russo, segundo a autora, a palavra *perezhivanie* é iniciada pelo afixo *pere*, que significa *novamente*, e *zhivanie* deriva da raiz do verbo *zhít*, que significa *viver*. O mesmo prefixo, convém lembrar, foi divulgado mundialmente por Gorbachev com a palavra *pere-strojka*, que corresponde à *reconstrução*. De modo mais sucinto, Mahn e John-Steiner (2002, apud ROMERO, 2007) “explicam que a *perezhivanie* refere-se à percepção e processamento de aspectos emocionais experimentados em interação social”. Segundo Vygotsky (L. S. VAN der VEER e J. VALSINER, 1994; original de 1935),

Uma experiência emocional [*perezhivanie*] é uma unidade onde, por um lado, num estado indivisível, o ambiente está representado, isto é, no qual está sendo experimentada – uma experiência emocional [*perezhivanie*] está sempre relacionada com alguma coisa que é encontrada fora da pessoa – e por outro lado, o que é representado é como eu próprio a estou experimentando, isto é, todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas numa experiência emocional [*perezhivanie*]; tudo que é selecionado do ambiente e todos os fatores que estão relacionados com a nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todos os traços de seu caráter, seus elementos constitucionais, os quais estão relacionados aos eventos em questão. Assim, numa experiência emocional [*perezhivanie*] nós estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais, que estão representadas na experiência emocional [*perezhivanie*]. (Tradução nossa)

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a formação de valores oriundos das histórias infantis, Silva; Abud (2012, 65-66) destacam o conceito de *perezhivanie* em adultos, quando estes recordam suas experiências. Segundo as autoras,

Perezhivanie é a vivência experienciada emocionalmente por cada indivíduo em sua própria história singular. Um mesmo evento pode ser vivido e experienciado com diferentes matizes, dependendo de quem o vivencia, da época em que o vivencia, do conhecimento que possui, de suas experiências anteriores, entre outros fatores. Isso sinaliza que cada indivíduo significa emocionalmente suas experiências mediante sua forma de ser, os conhecimentos adquiridos em sua cultura, sua maturidade cognitiva, formando verdadeiras sínteses de compreensão que são frequentemente modificadas por novos conhecimentos e experiências. Isso explica por que podemos interpretar e sentir os eventos ocorridos na infância de forma diferente nos tempos atuais. Trata-se de um processo dinâmico, extremamente complexo, em que convergem vários fatores, resultando em experiências denominadas por Vygotsky (1934) como *perezhivanie*.

A vivência de *perezhivanie* de um professor pode variar de acordo com a sua experiência de vida, do conhecimento que possui, da sua cultura, do ambiente em que ele vive, etc., tratando-se de um processo dinâmico e extremamente complexo. Silva e Abud (2012, p. 66) afirmam que “o que é representado é o modo como o próprio sujeito experiencia aquele fato. Numa experiência emocional há sempre uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais que estão representadas na experiência emocional”. Cada um vai sentir e ressignificar as próprias experiências de maneira singular. As experiências afetivas de *perezhivanie* de um professor podem ser consideradas muito positivas se as suas experiências anteriores aconteceram em ambientes marcados por um bom relacionamento com o diretor da escola, ocorrendo o contrário quando essa relação não se dá de maneira satisfatória.

1.2 Representações Sociais

Representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, retocá-lo, modificar lhe o texto (...). As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica³.

Quando nos propomos a estudar o ser humano como agente social que influencia e é influenciado pelo meio social, dotado de percepções peculiares a respeito da realidade que o cerca, podemos afirmar que esta poderá ser distinta de acordo com o observador (sua visão de mundo, crenças, ideologias, regras, valores, etc.). Visando compreender como interpretar a realidade cotidiana e a posição que as pessoas ocupam na sociedade, utilizamo-nos da teoria das Representações Sociais.

Nos últimos anos, o conceito de representação social tem aparecido com grande frequência em trabalhos de diversas áreas, principalmente na de Ciências Humanas o que aumentou, por parte dos pesquisadores, o interesse a respeito do assunto. Se pensarmos na transversalidade desse conceito, isto é, no fato de ele se encontrar numa “encruzilhada” formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica (MAZZOTTI, 2008, p. 27), não resta dúvida de que, estando situada na interface entre o individual e o coletivo, essa noção pode interessar a todas as ciências humanas. Para Jodelet (1989, apud MAZZOTTI, 2008, p.27), a teoria das Representações Sociais é hoje “um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias”, um campo rico, diversificado e em plena evolução, merecendo um olhar mais cuidadoso quando vamos analisar questões que envolvem o espaço escolar.

A teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo psicólogo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, representante da escola psicossocial construtivista, ficou conhecida em 1961, através da obra original *La Psychanalyse: son image e son public*. Essa abordagem tinha, principalmente, como enfoque, a psicanálise e procurava analisar cientificamente sua repercussão na formação das individualidades e coletividades da época. Para Moscovici, o conceito de

³ (MOSCOVICI, 1978, p. 58 -59)

representação social teve origem na Sociologia e na Antropologia, através das representações coletivas de Durkheim e Lévi-Bruhl. Na citada obra de Moscovici, segundo Alexandre (2004, p.124), o autor apresenta um estudo no qual tenta compreender como a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação nos grupos populares. O que o motivou a desenvolver o estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões.

Ao contrário de Durkheim, cujo conceito é mais apropriado para um contexto de sociedades menos complexas, Moscovici (2003) se volta para as sociedades modernas, nas quais estão presentes a ciência e o pensamento tecnológico, e os sistemas coletivos entram na construção da vida cotidiana. Também contribuíram para a criação da teoria das Representações Sociais a teoria da Linguagem de Saussure, a teoria das Representações Infantis de Piaget e a teoria do Desenvolvimento Cultural de Vygotsky (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

Para Moscovici (2003), todas as nossas reflexões e comunicações são reproduzidas em representações. A partir delas, podemos refletir sobre nossas experiências cotidianas ou o saber do senso comum, em face da necessidade de saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É preciso ajustar-nos, conduzir-nos, localizar-nos, física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que ele nos apresenta. Esta é a razão de construirmos representações. Para o autor, na sociedade atual, elas são equivalentes aos mitos e crenças nas sociedades chamadas primitivas. Segundo Jodelet (2001, apud FAGUNDES, 2009, p. 130), as representações sociais correspondem a “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade”.

Este estudo busca levantar o que diz respeito às representações que professores de duas escolas públicas paulistas têm acerca do papel do diretor “ideal” de escola nessas comunidades. A partir das falas dos próprios sujeitos de pesquisa, a investigação procurou analisar valores, crenças, atitudes e opiniões que circulam no grupo a respeito do diretor. Para se proceder a esta pesquisa, a análise do *corpus* está embasada na teoria das Representações Sociais idealizada por Serge Moscovici (2003). O estudo das representações sociais investiga como são formados e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar

peças e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. De acordo com Durkheim (1895/1982, p. 40 apud MOSCOVICI, 2003, p. 218), “O que representações coletivas expressam é a maneira como o grupo pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam”. Os professores, que vêm de classes sociais diferenciadas e possuem formação em diferentes áreas, geralmente têm defasagens culturais bastante expressivas, e podem apresentar representações distintas acerca do papel que exerce o diretor de escola.

Moscovici não nos oferece de pronto uma definição explícita de representações sociais. Segundo o autor, as representações são,

[...] modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*), modos de pensamento aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (2003, p. 218).

Ainda segundo o mesmo autor (MOSCOVICI, 2003, p. 373) a “comunicação é parte do estudo das representações, porque as representações são geradas nesse processo de comunicação e depois, é claro, são expressas através da linguagem”. Em outras palavras, as representações sociais perpassam o mundo real, cotidiano em que vivemos e nos relacionamos com outras pessoas. Elas circulam pelos meios de comunicação e funcionam como o principal meio para estabelecer associações e relações sociais, através das quais nos ligamos uns aos outros. Para o citado autor,

As representações que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes [...] Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores [...] e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. Os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre [...] nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e [...] nossas atividades concretas como indivíduos sociais. [...] existe uma necessidade contínua de reconstituir o senso comum, [...] nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais, baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas [...] (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

Compreendemos então que as representações sociais são conhecimentos elaborados e compartilhados entre indivíduos ou grupos na sociedade moderna, através das relações interpessoais, mediante o uso de palavras e de gestos. Quando as pessoas falam, argumentam, discutem no cotidiano a presença de um determinado fenômeno, assunto, ou até mesmo objeto material, estão procurando respostas para algo não familiar, desconhecido; da mesma forma que isso acontece quando os indivíduos ficam expostos às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, ou a problemas ambientais. As pessoas assimilam e se familiarizam com o conhecimento não familiar; assim, este passa a ser compartilhado, absorvido, trabalhado e articulado, em diversos lugares, nas ruas, nos bares, nos parques, nos locais de trabalho, nas casas, tornando-se, dessa maneira, próprio e familiar. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Segundo Moscovici (2003, p. 35),

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nosso pensamento, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

De acordo com Franco (2008, p. 170-171), “há que se considerar que as representações sociais [...] sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais”.

Segundo Araújo (2008, p. 103),

O estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como se sentem frente à realidade. A representação social trata-se do sentimento que têm sobre a realidade, as ações e informações que reuniram e transformaram em uma teoria do senso comum, apta para explicar a sua realidade e a si mesmo.

Moscovici (2003) afirma que são dois os processos que geram as representações sociais e, conseqüentemente, propiciam a familiarização do desconhecido: ancoragem e objetivação. O primeiro transfere o estranho para um referencial que possibilita sua interpretação e comparação, através de uma relação entre “categorias e rótulos” (grifo do autor); significa ancorar o desconhecido em

representações já existentes. Para o autor, “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (p. 61). Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado.

O segundo processo, o da objetivação, confecciona um cenário familiar ao que outrora era desconhecido. Ocorre em duas fases. “A primeira relaciona o conceito com a imagem. As palavras são incorporadas no “núcleo figurativo” (grifo do autor), um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (p. 72), o que evidentemente facilita a comunicação do que está sendo representado, o qual deixa de ser algo abstrato e assume uma existência com caráter autônomo. A segunda fase ocorre quando os elementos do pensamento são transpostos para a realidade, não havendo mais separação entre a representação e o objeto representado, “como uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos da realidade, ao invés de elementos do pensamento” (p. 74). Nesse sentido, ancoragem e objetivação são de fundamental importância para a construção das representações sociais.

Para Spink (1993, p. 306), nos diversos textos que lidam com as representações sociais enquanto formas de conhecimento prático, são destacadas diversas funções, entre elas orientação das condutas e das comunicações (função social); proteção e legitimação de identidades sociais (função afetiva) e familiarização com a novidade (função cognitiva). Conforme diz Jodelet (1989, apud SPINK, 1993, p.304),

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.

É preciso reconhecer que, embora possamos considerar de extrema importância, parece que muito pouco se tem estudado sobre a dimensão afetiva que perpassa as representações sociais. Os principais trabalhos de elaboração e consolidação da teoria reconhecem o papel da esfera emocional no funcionamento das representações e, se considerarmos que uma representação é um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os

indivíduos veem e reagem face à realidade, fica evidente que esse conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado por um componente afetivo.

Os seres humanos vivem imersos em um mundo social complexo, mediado pela linguagem. Entre as muitas formas de comunicação possíveis, a linguagem, em especial, possibilita a transmissão, o intercâmbio, a modificação e a ampliação das representações. Cada membro de um grupo constitui representações, recebe-as e as transmite na comunicação. Essa comunicação geralmente traz em si muita afetividade.

Dessa forma, a representação social pode ser entendida como um conjunto de conceitos, explicações, definições, imagens e ideias compartilhadas por um dado grupo que se forma na vida cotidiana, nas relações sociais e emerge por meio da linguagem. Para Alexandre (2004, p.127),

[...] a linguagem exerce papel de destaque, à medida que tipifica as experiências, dota-as de significado, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido, através da construção de campos semânticos, que vão determinar o acervo social de conhecimento, o que por sua vez permite a localização e manejo dos indivíduos no campo social.

No caso desta pesquisa, os sujeitos (professores) expõem sua história e como são influenciados por ela, suas vivências cotidianas, como pensam e agem sobre a realidade do entorno, suas relações com seus pares, seus valores e identidades culturais, etc., mediados pela afetividade. Se as palavras carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem, o sentido da palavra “diretor” será compartilhado pelo grupo de professores. De acordo com Moscovici (2003, apud FRANCO, 2008, p. 12),

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Para concluir, podemos afirmar que uma relevante contribuição da teoria das Representações Sociais é colocar o senso comum como objeto de estudo para ajudar a compreender fenômenos sociais. Para Mazzotti (2008, p. 34), por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e por seu papel na orientação das condutas e práticas sociais, as representações sociais são

essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. É grande a variedade de abordagens encontradas nesses estudos. Ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.; ao estudá-las como processo, estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que as justificam, na análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, presentes no grupo estudado.

CAPÍTULO 2 - O DIRETOR DE ESCOLA NO CONTEXTO LEGAL

Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar⁴.

Apresentação do capítulo

Para a melhor compreensão do que seja um diretor de escola, nosso objetivo aqui é apresentar os principais conceitos e diretrizes acerca do seu papel, de acordo com o léxico da Língua Portuguesa, a legislação e segundo alguns teóricos.

2.1 Diretor de escola: quem é e qual o seu papel

O que é um diretor de escola? Quais significados a palavra tem no léxico da Língua Portuguesa, no contexto da legislação, para os diferentes teóricos? Quais são suas atribuições, competências, habilidades, direitos e deveres? Como a sua atuação se aproxima ou se distancia do perfil que as normas legais estabelecem como desejável pelo Estado? E que representações os sujeitos desse estudo tem a respeito do perfil dos diretores das escolas nas quais eles atuam como docentes?

Segundo o Mini Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (AULETE, 2004, p. 277) o “diretor” é: 1 – Que dirige; que orienta (plano diretor); Diretivo. [Fem.: *diretora ou diretriz*.] Sm. 2 – Que dirige ou toma parte na direção (de instituição, projeto, empresa, departamento, atividade, etc.). Dirigente: *diretor de arte, de escola*, etc.

Sabemos que, mesmo que o seu perfil tenha se alterado com o passar do tempo, se considerarmos toda a diversidade conceitual e o pluralismo de políticas públicas, de acordo com a legislação, o diretor é servidor público, ou seja, é visto

⁴ (ALONSO, 1988, p. 11).

como prestador de serviços ao povo, mantido pelo Estado, via cobrança de impostos. Apresenta-se como responsável máximo na Unidade Escolar e é respaldado por lei, após ser aprovado por concurso público (forma de provimento de cargo no Estado de São Paulo).

Dessa forma, o gestor escolar tem um papel primordial no funcionamento da escola. A sua atuação pode determinar a qualidade do desenvolvimento dos trabalhos administrativos e pedagógicos no interior do estabelecimento em que atua. A direção competente é um dos fatores essenciais para o bom andamento de uma instituição, e seus efeitos, sejam positivos, sejam negativos, podem trazer o sucesso de qualquer organização; por isso ela requer competência cognitiva e também afetiva daqueles que atuam nessa função.

Acreditamos que o conhecimento das leis que regulamentam a gestão escolar é um requisito essencial para o bom desempenho desse profissional. Ter competência técnica requer conhecimento científico sobre a profissão e domínio de habilidades administrativas. O diretor deve dispor de grande arcabouço teórico na área da pedagogia, assim como habilidades técnicas, que são recursos fundamentais para se garantir uma gestão participativa. Muitas vezes a legislação não é aplicada integralmente, é seguida apenas em parte, pois ela é considerada por muitos como excessiva e não aplicável a todas as escolas. No entanto, o modelo de organização burocrática que estrutura as escolas em São Paulo requer a presença de um diretor que, no cumprimento de sua função, desempenhe um papel de autoridade e que garanta que a lei seja seguida e a ordem, estabelecida no interior da escola.

A legislação que atualmente regulamenta o cargo de diretor de escola é vasta e dispersa, sendo possível encontrar obrigações, deveres e direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069-90 (BRASIL, 1990), em que são apontadas as obrigações dos diretores, principalmente no que tange às faltas escolares e à comunicação com o Conselho Tutelar.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que é garantido o princípio da gestão democrática, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), também trazem artigos que sugerem uma gestão participativa, colegiada e dialógica envolvendo os diversos segmentos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos, na fala dos

professores, a importância de uma direção pautada no bom relacionamento e no compromisso do diretor com a comunidade escolar.

No que se refere especificamente à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, art. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece a gestão escolar participativa, propondo que o projeto político pedagógico seja elaborado pelos membros da comunidade escolar juntamente com a família. Percebemos isso através dos artigos 14 e 15,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Os documentos indicativos do MEC, originados a partir das mudanças legais (LDB nº 9394/96), prescrevem mudanças que se refletem nas ações pedagógicas e nas dinâmicas que ocorrem em cada ambiente escolar,

Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e de se valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano”. (BRASIL, 2002, p. 13).

Além disso, o diretor de escola está submetido atualmente à Lei 10.261/68 e à Lei Complementar nº 444/85, respectivamente, Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo e Estatuto do Magistério Paulista, possuindo direitos e deveres.

A lei 10.261, de 28/10/68 – no título VI – estabelece os deveres, as proibições e as responsabilidades (artigos 241 a 250) do diretor de escola. Na Lei Estadual Complementar 444/85 (Estatuto do Magistério Público), o artigo 8º estabelece que: “Os integrantes das classes de suporte pedagógico exercerão suas atividades nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica”. No artigo 9º aparecem os requisitos mínimos de titulação e tempo de serviço para o provimento de cargo de diretor de escola no Estado de São Paulo,

- 1- Ser portador de Diploma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou;
- 2- Ser portador de Diploma do curso de Mestrado ou Doutorado (stricto-sensu) na área de Educação;
- 3- Ter no mínimo de 8 anos de exercício efetivamente prestado no Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, a carreira do diretor também é regida por leis, decretos, pareceres, deliberações, regimentos, etc., que fornecem as diretrizes para o exercício do cargo e são tomados como definidores das atribuições e competências desses servidores na rede pública de ensino.

Como servidor, o diretor, no seu cotidiano, atende pais, alunos, professores e servidores de apoio escolar, e demais órgãos superiores, instituições auxiliares da escola, do bairro, das igrejas, do município, enfim, do entorno escolar. Tem ainda como papel informar a população local do seu direito de ver atendidas suas necessidades individuais e coletivas.

O diretor deve ainda ser líder nato e agregador; e se há necessidade de liderança na Unidade Escolar, ela deve ser exercida pela sua figura. O diretor deve ser um facilitador de interações, um mediador de conflitos, enfim, um articulador com funções operacionais generalizadas no âmbito da escola. Deve, inclusive, como líder, delegar tarefas aos diversos integrantes do contexto escolar. Dessa forma, os afazeres e o controle das diversas ações escolares serão distribuídos por toda a comunidade escolar. A participação de representantes da comunidade deve ser dinamizada nos processos de ação e decisão, com foco na função social da escola.

Dessa forma, uma gestão democrática pressupõe reflexão permanente sobre as dificuldades encontradas, limites e possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar. A relação do diretor com a comunidade escolar deve ser de solidariedade, cooperação e comprometimento. Podemos notar que, neste estudo, a liderança do diretor de escola foi muito enfatizada pelos docentes.

Mais recentemente, para a Resolução SE - 70, de 26/10/2010, que dispõe sobre o perfil do diretor de escola, ele é “o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo o processo educativo da escola”. São suas atribuições gerais:

Em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros. (p. 97).

Neste trabalho, por estarmos tratando de representações de professores acerca do diretor de escola, fruto de vivências construídas nas interações no interior da Unidade Escolar, destacamos a dimensão de gestão dos recursos humanos como sendo de extrema importância para o tema. Nesse tipo de gestão, segundo a resolução acima, o diretor deve: desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando ao envolvimento e ao compromisso das pessoas com o trabalho educacional; desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel; reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional; otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola; promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista à função social da escola; construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.

Segundo a já citada Resolução, são competências gerais do diretor de escola: compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais; dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções; compreender o papel do diretor escolar na organização da SEE-SP; analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola; compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados; compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados; compreender os sistemas e processos de avaliações externas; demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino e aprendizagem; promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola; compreender a importância da auto avaliação e do gerenciamento do auto desenvolvimento profissional.

São suas habilidades específicas: relacionar o perfil de competências a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento; compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação; identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs; identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos; reconhecer as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera; identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos; dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais, bem como os usos de indicadores sociais e educacionais; compreender e explicar as relações entre as políticas educacionais e a proposta pedagógica da escola; reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP; identificar e definir ações

variadas para enfrentar a indisciplina no processo educativo; identificar e definir ações variadas para fomentar a participação dos alunos e das famílias no processo educativo; compreender os fatores que determinam a violência entre jovens e adolescentes e identificar ações apropriadas para enfrentar a violência na escola; identificar métodos e técnicas de avaliação dos trabalhos das equipes da escola (professores, funcionários e pessoal administrativo); compreender e aplicar a legislação escolar e as normas administrativas em contextos adequados; demonstrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos; demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas da escola; identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP; identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB; reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica, e compreender os conceitos básicos que fundamentam essas avaliações; conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.

Vários autores consagrados escreveram sobre o papel do diretor de escola, focando suas abordagens em assuntos variados, tais como: nas competências e habilidades para o cargo, nos direitos e deveres, na importância da liderança, no relacionamento interpessoal do diretor com os diversos segmentos da escola, no papel do gestor na motivação de professores e alunos, como agente mobilizador da função social da escola, como líder de uma gestão democrática, etc.

No presente estudo, vários desses aspectos foram mencionados pelos docentes, tais como: características do diretor relacionadas ao seu bom relacionamento com os vários segmentos da escola, honestidade, comprometimento e responsabilidade, liderança, competência, justiça, autoridade, etc.; obediência ou não à legislação; dedicação à parte administrativa e pedagógica; relação do corpo docente com o diretor; relação dos alunos com o diretor; expectativas do que fariam se fossem diretores de escola, etc.

De acordo com Libâneo (2003, p. 340-341),

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade.

Segundo Luck (1966, p.37, apud NUNES; SILVA, 2010, p.125),

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

A gestão compartilhada acontece quando um não se sobrepõe ao outro, e todos compartilham as mesmas informações. Hoje existe a tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas. Os docentes mencionaram, no presente trabalho, que o diretor deve ser comunicativo, acessível, humano, ter empatia no trato com as pessoas, ser conciliador, ter carisma, ter “jogo de cintura”, etc.

Um bom gestor de escola, segundo Toledo (2008),

- Domina os aspectos jurídicos e normativos que regem os sistemas de ensino no país;
- Conhece o projeto pedagógico da escola e sabe apontar suas fraquezas e seus pontos fortes;
- Reconhece o papel de cada membro da escola e tem o objetivo de melhorar todas as instâncias de trabalho;
- Atua como modelo para a equipe, dando o exemplo das novas práticas;
- Tem como princípio a gestão democrática e participativa;
- Cria um sistema de comunicação e prestação de contas eficiente.

Nessa linha de pensamento, segundo Valerien et. al. (1993, p. 152-153),

O diretor de escola é mais que um administrador, é um inovador. A função do diretor é a de promover a melhoria do bom funcionamento e encontrar soluções para os conflitos, além de implementar novas finalidades educacionais e inovar e melhorar a qualidade do ensino. Também é a função do diretor melhorar o sucesso escolar, o nível da aprendizagem, diminuir as taxas de evasão, diminuir as taxas de reprovação, aumentar as taxas de promoção, e aumentar as taxas de aprovação nos exames.

Segundo Lima (1992, p. 118), cabe ao diretor também ser o mediador entre os professores e os órgãos centrais:

Hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade). Por outro lado, tal posição também o coloca na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional.

Algumas vezes, a prática administrativa, mesmo num processo que se diz democrático, apresenta características que revelam a centralização de ações. No entanto o diretor não deve ser autoritário, pois a ele cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola. Segundo as representações docentes expostas nesta pesquisa, o diretor “ideal” deve ser líder, mas não pode ser autoritário, nem faltar com o respeito com professores, funcionários e alunos. Mas o que é ser líder, e quais seriam as características que compõem o perfil de quem possui liderança?

De acordo com Ferreira (1986) o verbete liderança corresponde a: 1- Função de líder; 2- Capacidade de liderar; espírito de chefia; 3- Forma de dominação baseada no prestígio social e aceita pelos dirigidos.

A liderança na escola, segundo Luck (2011), é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o intuito da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. A autora (2011, p.25) afirma que a gestão escolar é um processo que tem que ser efetivamente compartilhado, “constituindo-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] não é possível haver gestão sem liderança”.

De acordo com o exposto no curso “Circuito Gestão” (SEE, 1998), o perfil esperado de um líder é: flexibilidade; exercício de autoridade; equilíbrio entre ações enérgicas e práticas da negociação; disciplina; criatividade; desenvolvimento de seu potencial e assertividade. Além disso, ele deve expressar-se bem; possuir visão pluralista; ser entusiasmado e apaixonado; motivar a equipe para superação dos obstáculos e envolver a equipe.

Desta forma, os professores reconhecem e valorizam a autoridade do diretor, mas condenam o autoritarismo que percebem na postura de muitos.

Conforme podemos observar, enfim, muitas podem ser as definições acerca do que significa ser diretor de escola nas publicações legais, institucionais e para alguns autores que escrevem sobre o assunto. Há uma infinidade de significados para a palavra que, para cada professor, poderá ter um sentido diferente, dependendo das suas vivências e do seu conhecimento a respeito do cargo ou da função de diretor.

É interessante confrontar a função que o Estado atribui aos diretores de escola e a percepção que os professores têm da sua prática. A prática dos diretores no cotidiano da escola muitas vezes se distancia da função instituída nas normas legais. No entanto, sabemos que a harmonia entre o discurso e a prática é considerada essencial para o processo democrático. Não pode haver contradições entre o que é instituído pela legislação e a prática.

Cabe ressaltar que não é tudo que acontece dentro da Unidade Escolar que é responsabilidade do gestor; existem aspectos que extrapolam o seu campo de atuação, pois a legislação deve ser seguida, e a autonomia do diretor é relativa. As representações docentes acerca do diretor de escola deixam claro que eles têm uma visão muito peculiar a seu respeito como maior responsável pelo sucesso do trabalho que é desenvolvido na escola.

Sabemos que a escola não só faz parte de uma rede subordinada ao poder público, mas é uma unidade singular dentro da qual existem e atuam diferentes grupos (equipe administrativa, funcionários, professores, comunidade, etc.), com diferentes objetivos. O professor tem o objetivo de ensinar, o aluno, de aprender, e a comunidade tem objetivos e expectativas de bom atendimento. O diretor coordena todas as ações e expectativas dessas pessoas.

Hoje temos consciência de que é preciso buscar novos caminhos se quisermos avançar na direção de uma escola mais eficiente e democrática, aberta à diversidade de pensamentos e culturas, bem como ao diálogo com as distintas formas de expressão de ideias; uma escola articuladora de conhecimentos produzidos em seus espaços com informações e conhecimentos advindos de outros segmentos da sociedade; inserida em sua comunidade, como quem busca a solução para as problemáticas contextuais.

Podemos concluir que o cargo de diretor é de grande relevância no processo educacional, uma vez que dirigir uma Unidade Escolar é um desafio bastante complexo. Sendo o elo entre os níveis organizacionais superiores e a escola, cabe a ele reconhecer que sua função operacional tem características peculiares, repleta de pressões, conflitos e mudanças advindas do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade. São muitos os entraves detectados no interior da escola, são muitos os atores que atuam nesse espaço, são diversas, e às vezes conflitantes, as representações acerca do papel desempenhado pelo diretor de escola. Interpretar essas representações, do ponto de vista da linguagem, não é, portanto, uma tarefa fácil.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS

Apresentação do capítulo

Nos caminhos da mente humana, em que se entrelaçam sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação, ações, etc., tudo parece influir em tudo, em relações que implicam causalidades, indeterminações e incertezas. Para adentrarmos esse labirinto é necessário certo fascínio pela complexidade. Mais ainda, é necessária coragem para sair dele com mais indagações do que se entrou⁵.

Este capítulo apresenta e discute os resultados provenientes da análise do *corpus*, fundamentando-se teoricamente nos constructos estudados nos capítulos anteriores. Enfatizamos os sujeitos da pesquisa, o instrumento e os procedimentos de pesquisa, os dispositivos de análise e, por fim, apresentamos os resultados e a discussão sobre eles.

3.1 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com professores (28 sujeitos) que atuam em duas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, numa cidade do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. Os participantes são professores de ambos os sexos (sendo a maioria do sexo feminino), com faixa etária entre 30 e 50 anos, que ministram aulas de disciplinas variadas. O objetivo foi investigar quais as representações docentes acerca do papel do diretor “ideal” de escola pública no Estado de São Paulo.

⁵(Arantes, 2003, p.07)

3.2 Instrumento

Para que a pesquisa fosse realizada, foi oferecido como instrumento metodológico um questionário, perfazendo 06 (seis) perguntas abertas, que nos possibilitou coletar informações e analisar as representações dos professores acerca do papel exercido pelo diretor de escola e, ao mesmo tempo, traçar um perfil desses profissionais de ambas as Unidades Escolares pesquisadas. Para obtermos tais informações, solicitamos que os professores respondessem por escrito às seguintes questões: 1) Em sua opinião, quais características pessoais deve ter o diretor de escola? Por quê?; 2) No que diz respeito à legislação, o diretor deve segui-la integralmente? Por quê?; 3) O diretor deve se dedicar mais à parte administrativa ou à parte pedagógica? Por quê?; 4) Como deve ser a relação entre os professores e o diretor?; 5) Como deve ser a relação entre o diretor e os alunos?; 6) O que você faria se você fosse diretor de escola?

Esta pesquisa apresenta resultados qualitativos e quantitativos. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o da Análise de Conteúdo, muito utilizada pela professora da Universidade de Paris Laurence Bardin (1977). Do ponto de vista quantitativo, o que serviria de referencial seria a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa seria a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo, ou de um conjunto de características, num determinado fragmento de mensagem.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo de mensagem tem duas funções: a) uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; é a análise de conteúdo para “ver o que dá”; b) uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação; é a análise de conteúdo para “servir de prova”.

3.3 Procedimentos

A escolha dos sujeitos desta pesquisa não foi aleatória; o convite se deu pelo interesse pelo assunto e pela disponibilidade que inicialmente os docentes de ambas as escolas demonstraram, quando eles foram convidados para tal. As escolas são de grande porte, em local de fácil acesso, com corpo docente composto, em sua maioria, por professores efetivos, com jornada constituída numa mesma escola, configurando-se, assim, como o universo de pesquisa adequado para fornecer informações sobre o tema escolhido. Procuramos a direção e a coordenação das escolas e nos foi disponibilizado um tempo no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para que os objetivos da pesquisa fossem expostos e os questionários fossem entregues. Foi-nos solicitado que aguardássemos por uns quinze dias para recolhê-los. No mesmo dia, deixamos com a coordenação uma cópia do projeto de pesquisa e mais algumas cópias sobressalentes do questionário, caso algum professor tivesse alguma dúvida quanto aos objetivos do trabalho, ou aparecessem alguns outros que não estiveram presentes no dia de sua distribuição. Retornamos duas semanas depois e, dos trinta questionários entregues, apenas onze nos foram devolvidos. Os professores alegaram cansaço e excesso de trabalho no final do ano. A mesma situação persistiu durante o período de férias e de atribuição de aulas. No início do ano letivo, voltamos às escolas para reiniciar a pesquisa. Muitos professores haviam perdido o questionário entregue no ano anterior, alguns haviam mudado de escola e outros novos passaram a fazer parte do corpo docente daquelas Unidades Escolares. Tivemos que começar o trabalho quase que praticamente do zero. Ao longo desse período, até que conseguíssemos um número razoável de instrumentos, passamos a percorrer as escolas e permanecer longo tempo em seu interior, o que nos possibilitou um contato mais íntimo com os professores sujeitos desta pesquisa.

No final, pudemos perceber que os professores têm muita dificuldade de escrever, de expressar suas representações acerca do papel que exerce o diretor de escola e talvez até receio de expor suas ideias, por se tratar de uma figura que está acima deles na hierarquia. Além disto, ressaltamos também o fato desta pesquisadora ter ocupado, por longo tempo, o referido cargo, sendo diretora de uma

das Unidades Escolares participantes desta pesquisa por aproximadamente cinco anos.

3.4 Dispositivos de análise

Para a análise dos dados, utilizamos, como já foi dito, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), um instrumento metodológico cujo objetivo é interpretar os enunciados de uma comunicação ou mensagem (oral ou escrita) e fornecer técnicas que sejam suficientes para garantir a descoberta do seu significado, para além do que está aparente. Segundo a autora (1977, p. 29), “é a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável – com maior ou menor facilidade, é certo – a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte...”.

O método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significados que os atores sociais exteriorizam no seu discurso. Analisada no presente estudo sob o enfoque da Teoria das Representações Sociais, tal técnica foi utilizada por permitir ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta, considerando-se que a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento.

Segundo Severino (2007, p. 121),

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Dessa forma, busca-se, através dessa técnica, descobrir o significado oculto das mensagens nos enunciados dos discursos. Para o mesmo autor citado acima, “As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (2007, p.121).

Sua perspectiva de abordagem está situada na interface da Linguística e da Psicologia Social; enquanto a Linguística estuda a língua e o sistema da linguagem, a Análise do Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens, buscando o que está atrás das palavras. Os discursos podem ser os dados nas diferentes formas de comunicação, bem como os obtidos a partir de perguntas, entrevistas e depoimentos. Tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dela. Além disso, segundo Franco (2008, p. 20), o conteúdo deve ter relevância teórica.

Bardin (1977, p.38) configura a Análise de Conteúdo como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Ela ainda afirma que esse conceito não é suficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. O pesquisador que trabalha seus dados a partir da Análise de Conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. P. Henry e S. Moscovici, dizem: “Tudo que é dito, ou descrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (apud BARDIN, 1977, p. 33).

Em termos metodológicos, embora no início, sua base fosse positivista (observação neutra, objetiva, quantitativa), aos poucos, a Análise de Conteúdo foi interessando os pesquisadores da Linguística. Estabeleceu-se uma controvérsia a respeito do que interessaria aos dois diferentes campos do saber. Para Bardin (1977, p. 43) a diferença,

Seria que a Análise de Conteúdo trabalha a palavra, a prática da língua e suas significações (conteúdo), enquanto a Linguística se preocupa com a forma e estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A Linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das *mensagens*.

Segundo Franco (2008, p. 12), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Segundo a autora, as mensagens expressam as representações sociais construídas na forma de elaborações mentais, na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para cada um de nós, uma mesma mensagem pode assumir sentidos diferentes, subjetivos, que expressam nossas crenças, valores e emoções. Nesse sentido, Franco (2008, p. 13) afirma que,

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

As etapas que permitem ao pesquisador definir e classificar as unidades de sentido e, assim, descobrir novos significados em um documento não são rígidas; ao contrário, a Análise de Conteúdo permite ao pesquisador escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, o que nos permite trabalhar com grande quantidade de dados.

Quando a Análise de Conteúdo é considerada como o melhor método para responder aos objetivos globais da pesquisa, é necessário constituir e organizar o material de trabalho (questionários, entrevistas, documentos, artigos de revistas, jornais, etc.), de modo que se facilite a sua manipulação. Assim, a Análise de Conteúdo se organiza em três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) Pré-análise: é o momento de buscas iniciais, de organizar o material, de escolher os documentos que serão analisados, de formular hipóteses ou questões norteadoras e de elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Inicia-se o trabalho escolhendo-se os documentos a serem analisados (*corpus*) que serão transcritos; depois vem a formulação das hipóteses e/ou objetivos e, por fim, a elaboração de indicadores que servirão de norteadores da interpretação final. O primeiro contato com os documentos configura o que Bardin (1977) chama de “*leitura flutuante*”, da qual se retiram as primeiras impressões e orientações. A partir dessa primeira leitura, o pesquisador pode transformar suas intenções em hipóteses a serem validadas ou não nas etapas consecutivas. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise e podem surgir no decorrer da pesquisa; as questões norteadoras são, então, organizadas em indicadores (categorias) que serão analisados.

No que diz respeito a esta pesquisa, a partir da disponibilização dos dados fornecidos pelos questionários respondidos pelos professores-sujeitos, procedemos às várias leituras, buscando apreender, de maneira global, as ideias principais e seus significados gerais; em seguida foi feita a digitação dos dados coletados e, posteriormente, a confecção de uma tabela com todas as perguntas e respostas, com o intuito de facilitar a visualização para a classificação das categorias e definição das possíveis inferências.

2) Exploração do material: é a etapa mais longa. É a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada em categorias. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem. As categorias podem ser constituídas de palavras, conjunto de palavras ou temas. A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos de registro. Bardin (1977) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. As categorias podem ser construídas ou definidas à medida que forem encontradas no texto (análises semânticas inferidas do texto). Essa etapa não é feita num momento único; deve ser um

momento de retomada e releitura dos dados, porque as idas e vindas ao *corpus* proporcionam um maior refinamento das categorias.

Na análise frequencial, cada palavra, conjunto de palavras ou temas assinalados no texto, assim como cada categoria deve ser precedida de um número, que permitirá saber quantas vezes determinado tema ou palavra aparece no texto.

Uma das mais importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise. É necessário atentar para as questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. O interesse maior geralmente recai sobre temas, que nos levam ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise. O tema pode ser uma escolha própria do pesquisador, de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Essas unidades de sentido podem ser definidas aos poucos e guiam o pesquisador na busca de informações contidas no texto. As definições precisas dessas unidades de sentido ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade.

3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: é a fase da quantificação de dados na forma de estatísticas para que as informações sejam validadas; da inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida.

De acordo com Franco (2008, p. 25),

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. [...] O produtor/autor é antes de tudo um selecionador, e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com o seu quadro de referência.

Já Bardin (1977) afirma que o analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios, visando inferir conhecimentos que estejam além daqueles manifestos nas mensagens. Para a autora (1977, p.39),

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma à outra.

“Produzir inferências é, pois, *la raison d’être* da análise de conteúdo”, segundo Franco (2008, p. 29).

Consideramos que a obra de Bardin (1977) possui uma ancoragem consistente no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a Análise de Conteúdo como um método que produz a gama de sentidos e significados diversos presentes nos textos acadêmicos.

Com relação ao questionário que compõe esta pesquisa, ele é constituído de seis questões consideradas abertas, dando margem a respostas variadas, que podem nos apontar as representações docentes acerca do papel do diretor de escola para os sujeitos envolvidos. Para cada questão, foram formuladas categorias temáticas extraídas do texto. No presente estudo, através da análise de conteúdo inferencial, visamos interpretar as representações existentes na fala dos professores a respeito do papel do diretor “ideal” de escola, seus significados e sentidos.

3.5 Resultados e discussão

Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos da pesquisa tanto quantitativa como qualitativa dentro do paradigma interpretativista. A abordagem qualitativa é considerada a que melhor define essa investigação. Esse tipo de abordagem requer uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, com estudo de diferentes autores ou especialistas que escreveram sobre o assunto, para daí

estabelecer uma série de correlações para no fim se chegar a um ponto de vista conclusivo. A interpretação do *corpus* foi realizada a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, através de questionário composto de perguntas abertas, para identificar as representações da comunidade escolar (professores) acerca do papel do diretor de escola e procurar compreender seus significados e sentidos.

Com esse intuito, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) foi utilizada por permitir fazer a explicação e a sistematização do conteúdo e o esclarecimento do significado que está implícito nas mensagens, resumindo-se, segundo a autora, num:

[...] 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. (1977, p. 44).

A análise das respostas relacionadas às perguntas do questionário nos permitiu a percepção das representações docentes acerca do papel do diretor “ideal” de escola, e através delas fizemos o levantamento das categorias temáticas que emergiram no discurso docente. As respostas dos sujeitos serão identificadas como P1, P2, etc.

Após um trabalho minucioso de leitura e interpretação, nós iniciamos o processo de discussão e análise, buscando o significado e o sentido das asserções emitidas, valendo-nos de um referencial teórico que as explicitasse. Por razões didáticas, a leitura e a interpretação dos resultados desta pesquisa encontram-se logo após a apresentação dos dados obtidos em cada questão proposta. A trajetória metodológica percorrida para o seu desenvolvimento acha-se a seguir delineada.

1) Em sua opinião, que características pessoais deve ter o diretor de escola? Por quê?

Tabela 1 – Características pessoais do diretor de escola

CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
1 - Bom relacionamento	21	75,00	“O diretor deve ser comunicativo”. “O diretor precisa ser acessível, saber ouvir o corpo docente, os funcionários e a família dos alunos”. “Ele deve ser <u>humano</u> e agir com empatia, uma vez que lida com seres humanos por excelência”.
2 - Comprometimento e responsabilidade	8	28,57	“Compromisso e envolvimento. A escola depende muito do compromisso do diretor”. “O diretor deve ter responsabilidade, compromisso”. “Humanidade, compromisso, seriedade”.
3 - Autoridade	7	25,00	“Autoridade para manter a ordem e disciplina da escola”. “Autoridade para garantir o bom funcionamento da escola”.
4 - Liderança	6	21,42	“Liderança. Conciliador. Para resolver com atitudes firmes os eventuais problemas”. “Um diretor de escola deve ser líder. Deve ter autoridade, mas não pode ser autoritário nem faltar com o respeito com professores e alunos”. “Liderança, pois falta compromisso dos alunos”. “Ser líder, sem ser autoritário”.
5 - Justiça	5	17,85	“O diretor deve ser uma pessoa ponderada, tranquila, justa” “Ser justo, ter bom humor e manter uma atitude respeitável”. “Deve ter justiça e jogo de cintura para lidar com professores, funcionários e alunos”.
6 - Competência	2	7,14	“Responsabilidade, competência, carisma, conhecimento e ser justo”.
7 - Honestidade	1	3,57	“O diretor tem que ser honesto”.
8 - Outras características	3	10,71	“Primeiramente o diretor deve ter como característica o ideal de ser educador”. “Cabe a ele/a observar e refletir sobre o cotidiano escolar”. “O que se espera de um bom diretor é que ele torne a sua escola um verdadeiro centro de excelência e qualidade de ensino”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Quando falamos nas características pessoais que um diretor de escola deva possuir, acreditamos que não existam características pessoais específicas que o habilitem para o cargo. Do ponto de vista funcional, sendo formado por meio de curso de graduação em Pedagogia, e /ou pós-graduação, como prevê a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todos estão teoricamente aptos a dirigir uma escola.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Além disso, para ocupar o cargo de diretor de escola, como já foi dito anteriormente, são necessários oito anos de magistério e aprovação em concurso público de provas e títulos. Atualmente, após a aprovação no concurso, o diretor só é considerado apto a exercer o cargo depois de fazer um curso de capacitação oferecido pela própria Secretaria da Educação (no caso do Estado de São Paulo) e mostrar aproveitamento suficiente no final.

No entanto, para Gatti (2008),

Existem três características imprescindíveis para o bom diretor, [...] A primeira, quase elementar, é a noção do sistema escolar. "É fundamental, para estabelecer as ligações necessárias com os professores, inserir a escola na comunidade, conhecer a rede, o município, a região e as exigências próprias do sistema", diz. Outros traços essenciais para obter sucesso no cargo dizem respeito à capacidade de relacionamento com públicos estratégicos numa instituição de ensino. "O gestor deve ter espírito de equipe para articular as diferentes partes da escola e distribuir funções" [...] "Por último, é fundamental a capacidade de se relacionar com a comunidade do entorno".

No caso desta pesquisa, podemos inferir da fala dos professores que características voltadas à gestão de pessoas, ou seja, questões que envolvem o relacionamento do diretor com a sua equipe, numa gestão de autoridade compartilhada, foram as mais citadas e as mais desejadas no seu perfil. Uma comunicação eficaz entre o gestor e a comunidade escolar torna-se a base para a construção da confiança mútua. Essa comunicação precisa ser clara, objetiva e sincera. As qualidades mais mencionadas foram: ser comunicativo, ser simpático, saber ouvir, ser educado, saber conversar sem se alterar, falar baixo, saber

ponderar, ser articulador, ser mediador, saber dialogar com os diferentes grupos dentro e fora da escola, ser acessível, ser carismático, ter bom humor, ter “jogo de cintura”, ser dinâmico, ser participativo, saber comunicar-se com clareza, socializar informações com clareza, saber agir com empatia, ser um facilitador, ser aberto e flexível, etc. Cabe, pois, ao diretor, diante de tantas características elencadas pelos docentes, manter um clima favorável à resolução de conflitos, saber ouvir a opinião dos outros e compartilhar informações.

Segundo Luck (1998, apud RIBEIRO, 2011), o conceito de gestão pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, de trabalho conjunto de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva de seus componentes, do trabalho associado, da reciprocidade que cria um "todo" orientado por um através da vontade coletiva.

Na mesma direção, Dourado (2004, p. 49) acredita que,

Em uma unidade escolar, normalmente, o diretor assume o papel de coordenador das atividades gerais da escola e, nesse sentido, assume um conjunto de responsabilidades a serem partilhadas com os diferentes segmentos da instituição. Há alguns anos, o diretor centralizava em suas mãos a tomada de decisões e pouco partilhava com as comunidades local e escolar. A complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e de sua gestão, a democratização das relações escolares e a rediscussão das formas de escolha dos diretores começam a interferir nessa lógica tradicional de gestão. Isso quer dizer que a organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar. Nesse cenário, questões como avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, projeto político-pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos pais, dos estudantes, dos professores, dos funcionários, entre outros.

De fato, podemos exemplificar as ideias do autor com os seguintes excertos de nossa pesquisa:

P20- “Saber trabalhar em equipe, comunicar-se com clareza, socializar informações e recursos com transparência para trazer qualidade à Unidade Escolar que dirige, e tranquilidade”.

P24- “O diretor de escola deve ser um facilitador. Deve descentralizar sua gestão para que a administração dos problemas da escola não sofra tanto com a burocracia. Trazer a comunidade para a escola também é vital para a consecução dos objetivos colimados”.

Percebemos, ainda, que comprometimento, responsabilidade, liderança e justiça foram qualidades amplamente citadas pelos sujeitos em questão. Os professores mencionaram que a Unidade Escolar depende muito do compromisso do diretor, da sua organização, da sua seriedade e da sua dedicação para propiciar o bom andamento da escola e do seu agir com justiça. Com relação à liderança, mencionaram que o diretor deve ser líder, deve ter autoridade, mas isso sem ser autoritário e sem deixar de respeitar professores e alunos, e deve ainda ter autoridade para manter a ordem e a disciplina. Os depoimentos abaixo confirmam essas concepções:

P14- “O diretor deve ter responsabilidade, organização, autoridade, compromisso e dedicação com o ambiente escolar”.

P22- “O diretor de escola deve ser comprometido com a escola (corpo docente e discente), com a família dos alunos e com o entorno da escola. Ele deve ser humano e agir com empatia, uma vez que lida com seres humanos por excelência”.

Alguns excertos apontam que, na percepção de alguns sujeitos, a participação da família dos alunos, assim como a dos integrantes da comunidade do entorno também são de suma importância.

Nesse sentido, Luck (2000) afirma que o diretor é o profissional a quem compete a liderança e a organização do trabalho de todos os que atuam na escola, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e a formação dos alunos.

Por outro lado, características como competência e honestidade, supostamente consideradas relevantes na composição do perfil do diretor, foram pouco citadas pelos docentes. Segundo Perrenoud (2000, p. 15, apud ABUD, 2010, p. 290),

Competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, ou seja, é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos [...] para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, tendo como apoio o conhecimento.

Partindo desse pressuposto, espera-se que o diretor de escola tenha competências técnicas para gerir a escola. Na fala dos professores percebemos citações que se referem à necessidade de o diretor ter conhecimento das leis que regem o sistema e à de ser inteirado. Com relação à honestidade, apesar de ser importante, principalmente na gerência dos recursos financeiros que a escola recebe provenientes dos órgãos centrais, não houve muitas menções a respeito. Os poucos exemplos dessas categorias já foram citados na Tabela 1.

Podemos perceber, ainda, que a afetividade está presente nas representações docentes. Há sempre que se considerar a dimensão afetiva na constituição do sujeito e de suas representações acerca dos fenômenos sociais. Das palavras dos professores, podemos inferir que as suas crenças a respeito do papel do diretor de escola foram desenvolvidas através das relações sociais, das experiências vividas e dos vínculos afetivos criados em seu entorno; a escola pode ser considerada como um espaço onde valores, experiências, concepções e culturas diversas se misturam e fazem do ambiente escolar algo rico e complexo, como podemos ver no seguinte excerto: “Tudo isso porque a escola é um colegiado onde muitos atuam, muitos apoiam, muitos cumprem deveres. Ouvir os dois lados e não ser precipitado” (P5).

A afetividade, na fala dos professores, parece abrir uma perspectiva de igualdade no trato do diretor com as pessoas e na supressão da hierarquia tão presente na sua relação com o corpo docente, propiciando um clima mais adequado à participação, ao entendimento das diferenças e divergências individuais, gerando possibilidades de troca e enriquecimento do grupo como um todo. Temos como exemplo a seguinte declaração:

P27- “Deve atuar como mediador, compartilhando suas ideias, e, principalmente, sabendo ouvir, sendo aberto e flexível, ponderado e assertivo. Não menos importante, é também papel do diretor de escola fazer com que todos os envolvidos no processo educacional se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que a escola atinja um processo de ensino e aprendizagem de sucesso”.

É na palavra, segundo Vygotsky (2010b), que vislumbramos o ponto onde se encontram afetividade e inteligência, quanto aos seus dois componentes essenciais: o significado e o sentido. O sentido de uma palavra modifica-se dependendo das situações e das pessoas que o atribuem; o sentido da palavra “diretor” será diferente para cada professor, dependendo das experiências pessoais e das características idiossincráticas das aprendizagens, o que constitui o que Vygotsky (1934) define como *perezhivanie*.

Dessa forma, para o autor (2010b, p.466):

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais ou menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto.

Para Vygotsky (2010b), a palavra, sendo um microcosmo da consciência, contém em seu significado a possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem. A unidade mínima do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, ou seja, é no significado que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento do pensamento linguístico e da fala intelectual.

Assim sendo, concluímos que o sentido da palavra diretor está carregado de componentes afetivos oriundos das experiências dos sujeitos da pesquisa. Nota-se que se trata de aspectos positivos, já que a pergunta demandava as características de um diretor “ideal”. Talvez nas visões dos sujeitos tenha faltado aos diretores tais características, daí as terem mencionado ao se tratar de um diretor “ideal”.

**2) No que diz respeito à legislação, o diretor deve segui-la integralmente?
Por quê?**

Tabela 2 – Respeito à legislação

	CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
SIM	1 - Para cumprir a lei	10	35,71	“Sim, quando a questão é prevista em lei, todo cidadão deve cumpri-la”. “Embora as leis nem sempre me pareçam justas, toda legislação deve ser seguida”. “Não há justificativa para o descumprimento de uma regra, norma ou lei”.
	2 - Para evitar problemas	5	17,85	“Deve seguir a legislação, assim evitará problemas”. “Para que a escola não venha ser penalizada depois”. “Sim, porque desta forma haverá justiça e equiparação de procedimentos”.
	3 - Para evitar privilégios	2	7,14	“É importante seguir a legislação, pois a seguindo evita aquele ‘jeitinho’ que alguns diretores dão para ‘amigos’ mais próximos”. “Deve seguir integralmente, uma vez que fazendo isso, não promoverá injustiça ou favorecimentos”.
	4 - Para o bom desenvolvimento da escola	2	7,14	“Sim. Para que não haja favorecimento e nem prejuízos a todos os inseridos na escola”.
	5 - Outras justificativas	02	7,14	“Sim, para relacionar princípios e teorias a situações reais”. “Sim, para que possa dirigir a escola interinamente”.
NÃO	CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
	1 - Deve seguir a Proposta Pedagógica da escola	3	10,71	“Ponderar, tendo por base a lei e o próprio Projeto Pedagógico da UE para ter mais autonomia”. “O diretor deve averiguar o desempenho de suas atribuições para que a escola execute a sua proposta pedagógica com qualidade”. “O diretor não deve seguir integralmente a legislação, mas sim deve adequá-la à realidade escolar”.
	2 - Deve ser flexível/ter bom senso	3	10,71	“Depende da situação; deve agir com bom senso”. “Há que se ter equilíbrio (jogo de cintura) mesmo no cumprimento de uma lei porque cada escola possui sua própria história, sua realidade e necessidades”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Quando nos referimos às normas legais relativas ao setor educacional, podemos afirmar que elas devem ser estudadas e conhecidas pelos educadores, a fim de se valerem delas como subsídio para o trabalho que tem lugar no ambiente escolar. Mesmo que elas não venham a ser seguidas integralmente na maioria do tempo, em todas as escolas, posto que os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino são organismos vivos, dinâmicos e com características próprias, a legislação apresenta respostas e diretrizes e também impõe limites às ações e decisões coletivas ou não. Aquele diretor que possui conhecimento acerca da dimensão legal, no que diz respeito aos seus atos e aos atos das pessoas com quem interage, está mais direcionado a uma gestão competente, com mais justiça, e equiparação de procedimentos, evitando assim favorecimentos.

Percebemos, no entanto, que os professores sujeitos desse estudo se limitaram a responder às questões do questionário de maneira sucinta e breve, sem maiores comentários. Pelas respostas dos professores, não é possível saber ao certo o grau de conhecimento que os professores têm a respeito do papel do diretor de escola nas normas legais.

Creemos que, apesar de pouco mencionada na pergunta anterior (Tabela 2), a legislação tem um papel importante nas representações docentes, e a maioria considerou que o diretor deve segui-la, nem que seja para evitar privilégios e problemas. É de suma relevância que os gestores conheçam perfeitamente o aspecto legal que envolve a educação, já que esse conhecimento permite a prevenção de situações desencadeadoras de vários embates que venham a ocorrer no ambiente escolar. Cabe ao diretor, portanto, manter a escola dentro das normas do sistema educacional, seguir as portarias e instruções em vigor e exigir o cumprimento de prazos, mesmo que as leis pareçam injustas, ou poderá estar exposto a sanções administrativas por parte dos órgãos centrais.

Exemplos:

P10 - “Sim, tudo tem que ser baseado na lei, para que não aconteça de tomar atitudes erradas e causar problemas a sua pessoa”.

P15 - “Embora as leis nem sempre me pareçam justas, ele deve segui-las. Se houver algum recurso, por exemplo, a lei será aplicada de qualquer forma”.

A esse respeito, de acordo com a Lei 10.261/68 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo, art. 41, II) “Quanto às leis, todos devemos a elas obediência, e, quando não forem cumpridas, deve-se representar - ordem manifestamente ilegal”.

Podemos também inferir na fala dos respondentes que, mesmo quando os professores afirmam que o diretor deve seguir a proposta pedagógica, ele, de alguma forma está seguindo a lei, pois a proposta pedagógica é também uma diretriz que norteia a vida da Unidade Escolar. O projeto pedagógico valoriza a qualidade do ensino, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente, sendo também muito valorizado na escola. É a proposta pedagógica que confere identidade a cada escola e deve ser uma elaboração conjunta de toda a comunidade escolar.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em seu artigo 12 estabelece que:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

Cabe, portanto, aos docentes fazer parte desse trabalho de elaboração da proposta pedagógica de sua escola. Segundo Aranha (2009, p. 14),

O PPP da escola não é responsabilidade apenas do diretor, mas de toda a comunidade escolar, porém, cabe ao diretor conhecê-lo, zelar por ele, utilizá-lo como um norte, bem como propiciar e participar de sua constante reelaboração. Isso o torna um poderoso “instrumento” que poderia representar, para a equipe diretiva e para os professores, a possibilidade de se desprenderem de uma atuação mecânica e imediata e de superar uma visão burocrática e fragmentada de suas ações em busca de uma atuação mais abrangente, isto é, a possibilidade de se desprenderem do contexto imediato do fazer alienado e estabelecerem a articulação entre objetivos, necessidade, escolhas pedagógicas e os valores considerados centrais na formação dos alunos. O PPP tem uma grande importância para a organização da ação do diretor, principalmente ao assumir uma nova escola. Nesse caso, o conhecimento dos valores e objetivos presentes no projeto pedagógico, refletidos e articulados com a prática poderiam orientar a organização de sua tarefa e os objetivos de suas ações.

Podemos perceber ainda na fala de alguns professores que eles consideram que o diretor, mesmo obedecendo à legislação, deve ser flexível e ter bom senso, pois cada escola possui sua história, sua realidade e necessidades próprias. A flexibilidade é condição *sine qua non* para o entendimento das diferenças individuais e para a manutenção de boas relações entre os integrantes da comunidade escolar.

3) O diretor deve se dedicar mais à parte administrativa ou à parte pedagógica? Por quê?

Tabela 3 – Parte administrativa ou pedagógica?

ADMINISTRATIVA	CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
	Justificativa: 1 - Possui o PCP para a parte pedagógica.	4	14,28	“Administrativa. Porque a parte pedagógica já possui profissional para a função”. “Parte administrativa, porque à coordenação cumpre exercer à parte pedagógica”.
2 - Sem justificativa	1	3,57	“Eu acredito que os diretores devam se dedicar mais à parte administrativa. Isso não impede que ele conheça e acompanhe as práticas pedagógicas”.	
PEDAGÓGICA	CATEGORIAS	F	%	Exemplos
	Justificativa: 1 - Para o bom funcionamento da escola	2	7,14	“Deve se dedicar mais à parte pedagógica”. “Acredito que o diretor deva se dedicar mais à parte pedagógica, pois o bom andamento da escola, inclusive a disciplina dos alunos, depende muito da sua postura”.
AMBAS	CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
	Justificativa: 1 - Para o bom funcionamento da escola	10	35,71	“Não vejo que deva acontecer mais dedicação nem para o pedagógico, nem para o administrativo; acredito que os dois aspectos precisam ser atendidos”. “Os dois. Sem função administrativa a escola torna-se um caos; já a parte pedagógica envolve o lado humano que é essencial para uma escola funcionar”.
	2 - Para garantir uma gestão transparente	1	3,57	“Deve dedicar-se a ambas as partes porque agindo desta forma terá ‘transparência’ em seu trabalho”.
	3 - Para garantir uma discussão plena	1	3,57	“Ambas as partes: interpretar e aplicar a legislação e acompanhar a proposta pedagógica para que haja uma discussão plena”.
	4 - Sem justificativa	6	21,42	“Há que se ter equilíbrio no desempenho de suas funções”. “O diretor tem que ser o eixo, administrar para haver uma boa pedagogia”. “Deve saber de tudo e delegar às pessoas competentes, sempre estando a par de tudo”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Percebe-se, mediante os dados coletados, que ambas as funções, tanto a pedagógica como a administrativa, foram enfatizadas na fala da maioria dos professores. Está explícito no texto que ambas são importantes para a gestão da escola, não podendo haver a preponderância de uma função sobre a outra, pois os dois aspectos precisam ser atendidos. A direção da escola demanda múltiplas ações e envolve inúmeros desafios, e o diretor não pode se eximir de nenhum deles.

Exemplos:

P14- “Os dois. Sem função administrativa a escola torna-se um caos, o diretor tem ao menos que participar e ter conhecimento delas. Já a parte pedagógica envolve o lado humano que é essencial para uma escola funcionar”.

P16- “A dedicação do diretor deve ser tanto para a área administrativa quanto pedagógica, levando-se em conta a necessidade do momento e o bom senso em cada situação, porque assim tudo será resolvido de forma equivalente”.

Segundo Alonso (2004, p. 2),

Portanto, nunca é demais advertir que o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar. Assim vista a questão, torna-se inaceitável a divisão, muito frequente, de atribuições em que o diretor responde pelo trabalho administrativo rotineiro, burocrático e de representação, sem qualquer compromisso com o trabalho pedagógico, visto como responsabilidade exclusiva dos professores e especialistas do ensino.

Porém, alguns professores afirmaram que a parte administrativa é mais importante. Para Libâneo (2004, p. 217),

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.) As funções do diretor são predominantemente, gestoras e administrativas, entende-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

Cabe aos coordenadores pedagógicos, de acordo com a fala de alguns professores, dedicarem-se mais à parte pedagógica, deixando a tarefa de administrar a escola para a direção, como fica explícito no excerto a seguir: “Cabe aos coordenadores a parte pedagógica. O diretor deve ter em mente o funcionamento correto e eficaz da escola” (P5).

Já para outros professores, zelar pela parte pedagógica é mais importante, e os diretores não podem negligenciá-la. Exemplo:

P27- “A prática de um não anula os cuidados com o outro. Porém não é isso que se presencia na maioria das escolas. Infelizmente os diretores passam muito tempo cuidando das tarefas administrativas e pouco tempo com as questões pedagógicas. Para exercer liderança no campo pedagógico, o diretor de escola precisa acompanhar o desenvolvimento pedagógico e saber agir na superação coletiva das dificuldades, construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos”.

Torna-se relevante, portanto, enfatizar que o diretor de escola, como já foi dito anteriormente, deve se dedicar tanto ao administrativo como ao pedagógico e priorizar o ensino e a aprendizagem, pois esta é a finalidade da escola.

É importante [...] a delegação de funções, para evitar sobrecarga na atuação do diretor. Torna-se, provavelmente, possível que seu trabalho seja facilitado, principalmente o burocrático, para dedicar-se mais ao pedagógico, ao estudo voltado para os ideais da educação, utilizando-se de processos e técnicas mais eficientes possíveis para a efetivação desses ideais (SANTOS, 2002, p. 5).

A gestão democrática precisa vir acompanhada de uma descentralização de funções, pois o diretor não pode ser responsabilizado por tudo que acontece na escola. Ele deve delegar aos demais membros da equipe de direção, sob sua autoridade e responsabilidade, algumas funções que sejam imprescindíveis para o bom andamento da escola.

4) Como deve ser a relação entre o diretor e os professores?

Tabela 4 – Relação entre diretor e professores

CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
1 - Respeitosa e hierárquica	18	64,28	“Deve ser uma relação respeitosa e cordial”. “Respeito e confiança”. “A hierarquia existe e deve ser respeitada”.
2 - Cordial	12	32,14	“Educação, cordialidade, respeito, responsabilidade em primeiro lugar”. “A relação entre o diretor e os professores deve ser cordial”. “De respeito mútuo e cordialidade”.
3 - Franca e aberta ao diálogo	8	28,57	“Franca e aberta ao diálogo”. “Deve ser uma relação que proporcione o melhor diálogo possível”. “Franca e de diálogo. Ética”.
4 - Comprometida	4	14,28	“De comprometimento e flexibilidade”.
5 - Responsável	3	10,71	“Responsável, justa, profissional e sem interesse ou benefícios pessoais”.
6 - Outros	4	14,28	“Equilibrada”. “Valorização, autoestima, espírito de time, motivação e paciência”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Podemos perceber, nas respostas da maioria dos sujeitos desta pesquisa, que a relação entre a direção e o corpo docente deve ser considerada uma relação de poder, respeito e hierarquia. O respeito e a hierarquia são fundamentais nessa relação, embora ela deva ser de valorização do docente, de elevação da sua autoestima, motivando-o a ter um melhor desempenho na sala de aula, como fica claro no exemplo a seguir: “Em tempos de mudança a relação entre professores e o diretor deve ser de humildade, escuta, responsabilidade, respeito, valorização, autoestima, espírito de time, motivação e paciência” (P28).

Nesta pesquisa foi muito destacado pelos sujeitos respondentes o papel da autoridade como necessária para a manutenção da ordem e da disciplina na escola. Para eles, o diretor deve ser líder, sem ser autoritário, e a sua liderança é que vai garantir o bom funcionamento da Unidade Escolar.

As relações de poder se sobrepõem aos outros quesitos. No entanto, podemos mais uma vez perceber, na fala de muitos professores, a presença da

afetividade, já que ela figura em segundo lugar entre as categorias elencadas. Eles afirmam que a relação com seu diretor deve ser cordial, franca e aberta ao diálogo, como vemos nos excertos abaixo:

P15- “A relação entre o diretor e os professores deve ser cordial; nenhum dos lados deve perder o respeito. Todos devem formar uma equipe, com o diretor como líder”.

P24- “Uma relação cordial, respeitosa e de fornecimento de suportes para a consecução de objetivos. Assim o diretor poderá cobrar resultados de toda a equipe”.

Mas podemos inferir que a cordialidade não elimina a hierarquia existente entre diretor e professor. Mesmo que ele mantenha um excelente relacionamento com o corpo docente, ele continua sendo o “chefe”, aquele a quem todos devem respeito e obediência.

Não obstante, acreditamos, como Freire (FREIRE, 1996, p. 164) que a educação é prática estritamente humana e não pode ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Freire acentua:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. [...] Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana...

Segundo Vygotsky (2010a), devemos também considerar o aspecto emocional da personalidade humana, tão importante como o aspecto intelectual.

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação, nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas. (VYGOTSKY, 2010a, p.145-146)

Além disso, segundo Silva (2009, p.116), “as pesquisas em LA não podiam se resumir na observação dos aspectos racionais ou cognitivos. No processo educativo, há sempre interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas”. Daí o professor, ao relacionar-se pessoalmente com seu diretor, enfatizar a cordialidade que deve haver entre ambos.

Foram citados também, por outro lado, como fundamentais na relação do diretor com os professores, o comprometimento e a responsabilidade. É desejável que ele seja comprometido com a comunidade escolar, intramuros e externamente, e tenha responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, com os resultados da avaliação (interna e externa) da escola e com o seu sucesso.

Em outros termos, as representações acerca do papel do diretor baseiam-se, sobretudo, na ideia de hierarquia. Mas, quando na prática cotidiana professor e diretor se encontram, o papel do diretor deve transcender os aspectos administrativos e legais, assumindo um caráter mais pessoal e humano, devendo incentivar a “valorização, autoestima, espírito de time, motivação e paciência” (P 28).

5) Como deve ser a relação entre o diretor e os alunos?

Tabela 5 – Relação entre diretor e alunos

CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
1 - Participativa e presente	10	35,71	“Uma relação mais próxima”. “Integrada, participativa e presencial”. “O diretor precisa se apresentar aos alunos para que ele seja conhecido de todos”.
2 - Franca e de autoridade	7	25,00	“Franca e com a autoridade que lhe cabe”. “O diretor deve passar uma postura de disciplina perante os alunos”.
3 - Respeitosa	5	17,85	“Os alunos não devem ter medo do diretor, mas respeitá-lo”. “Deve ser uma relação de respeito e boa postura”.
4 - Dialógica	5	17,85	“Boa, com muito diálogo”. “Deve ter jogo de cintura para dialogar sem perder a confiança”.
5 - Firme	4	14,28	“O diretor presente, justo, firme acaba sendo respeitado sem precisar ser autoritário”. “Flexível, mas firme de modo que os alunos sintam e respeitem sua autoridade”.
6 - Cordial	3	10,71	“Cordial e respeitosa”. “Cordial”.
7 - De liderança	2	7,14	“Agir com liderança”. “Com liderança e confiança”.
8 - Harmoniosa	1	3,57	“A relação entre todos deve ser bem harmoniosa”.
9 - Não respondeu	2	7,14	

Fonte: *Corpus da pesquisa*

A análise da materialidade linguística parece revelar que os professores consideram que a relação do diretor com os alunos deve ser participativa e presente. Entende-se aqui que o diretor não deve se restringir ao seu papel burocrático e isolar-se em meio aos papéis da secretaria. No entanto, a característica predominante na relação entre o diretor e o corpo discente remete à autoridade. O diretor é o expoente máximo da instituição; por isso sua participação no cotidiano e em eventos da escola é muito valorizada. Ilustram tais considerações:

P16 - “O diretor deve ter autoridade com os alunos, mas saber ouvi-los e ajudá-los; os alunos não devem ter medo do diretor, mas respeitá-lo e perceber que há uma hierarquia a ser mantida”.

P24 - “Com os alunos o diretor deve se mostrar sempre presente. Mostrar firmeza em suas decisões, orientando-os, quando necessário, e sempre respeitando as decisões de sua equipe em questões que envolvam disciplina e comportamento discente”.

P05 - “Os alunos têm que conhecer o diretor. Tem diretor que não se dá a conhecer. Fica na sua sala e não gosta de ser incomodado. O diretor presente, justo, firme, acaba sendo respeitado sem precisar ser autoritário. Estar sempre presente, principalmente quando o aluno está sendo: homenageado, alvo de um torneio, está participando de um simulado; ‘dar força’, elogiar, acreditar nele, fazê-lo sentir que o diretor acredita nele, torce por ele. Diretor presente e participativo”.

Cabe acrescentar que as relações com outras pessoas são construídas no contexto cultural em que elas se inserem. No caso da relação do diretor com os alunos, mesmo que ela seja uma relação assimétrica, deve acontecer de maneira singular, mediada pela cultura de cada escola.

Diálogo e respeito também foram características consideradas pelo corpo docente como desejáveis, como podemos constatar no excerto abaixo:

P23- “A relação diretor x aluno deve ser bem clara, de regras simples, onde os alunos possam ter limites e respeito, onde possam sentir que ali na escola tem alguém que tem o controle da situação, forte e inteligente, amigo e firme nos atos”.

O diretor, de acordo com os respondentes, ainda deve ser firme, cordial, líder e deve ter uma relação harmoniosa com o corpo discente da sua escola, como aponta o excerto abaixo:

P27 - “O diretor de escola deve estar sempre à busca do bem-estar e da aprendizagem de seus alunos. Ele deve valorizar a gestão participativa como forma de fortalecimento institucional. Os alunos precisam se sentir como parte integrante do processo e exercer o papel que lhe é de direito. A escola deve assumir seu papel afetivo no processo de formação. Alunos felizes, satisfeitos, integrados no processo de ensino e aprendizagem equivalem a resultados satisfatórios em sua própria aprendizagem”.

6) O que você faria se você fosse diretor de escola?

Tabela 6 – Expectativas dos professores a respeito do diretor de escola.

CATEGORIAS	Frequência	%	Exemplos
1 - Seria justo	5	17,85	"Tentaria ser justa com todos".
2 - Seria aberto ao diálogo	5	17,85	"Sempre aberta ao diálogo, chamando a atenção quando preciso". "Saberia o nome dos meus professores, teria minha sala de portas abertas"
3 - Respeitaria alunos, professores e funcionários	4	14,28	"Respeitaria mais o professor, os trataria como o ser humano que é". "Respeitar as limitações do outro".
4 - Exigiria disciplina de alunos, professores e funcionários	4	14,28	"Exigiria dos alunos disciplina". "Seria maleável com os alunos e mais rígido com os professores".
5 - Trabalharia em equipe	4	14,28	"Trabalharia em equipe com coordenadores e professores". "Incentivaria atividades culturais e lúdicas na escola como instrumento para envolver os alunos e incentivá-los a participar ativamente da escola".
6 - Seria presente na escola	4	14,28	"Estaria sempre presente na vida escolar dos alunos". "Seria uma diretora presente e atuante, respeitando todos os colegas de trabalho e alunos".
7 - Outros	4	14,28	"Contrataria mais secretários, inspetores e agentes de limpeza". "Seria um gestor afetivo, sem perder a racionalidade; isto equivale ao equilíbrio".

Fonte: *Corpus da pesquisa*

O cotejamento das representações docentes evidenciadas nas respostas das questões propostas parece indicar, de maneira bastante equilibrada, que justiça, respeito e disciplina são características fortemente marcadas para os professores como constitutivas do perfil do diretor. Essas qualidades, no entanto, dizem respeito à hierarquia entre o diretor e os professores. De fato, a justiça implica o poder de julgar, o respeito implica consideração pelo outro e a disciplina remete à autoridade e à obediência. Exemplos:

P16 - “Agiria de forma a manter na escola um ambiente de confiança mútua, descontraído e onde todas as atitudes fossem tomadas de forma justa e coerente. Um lugar onde todos pudessem falar e serem ouvidos com respeito e educação: direção, professores, funcionários e alunos”.

P25 - “Tentaria ser presente nas horas mais difíceis da escola, procuraria impor ordem e respeito aos alunos e conquistar o apoio dos professores e funcionários. Incentivaria atividades culturais e lúdicas na escola como instrumento para envolver os alunos e incentivá-los a participar ativamente da escola”.

Outras características citadas que fazem parte do papel do diretor foram: abertura ao diálogo, trabalho em equipe e a sua presença na escola. Da mesma forma, a ideia de abertura ao diálogo traz implícita a ideia de autoridade, a qual remete ao poder conferido pelo cargo ao diretor. A menção ao trabalho em equipe se relaciona à gestão que, no caso, deve ser participativa, como fica claro nestes exemplos:

P22 - “Abriria um canal de diálogo com alunos, professores, funcionários e familiares e assim colheria a opinião deles quanto a minha gestão, sugestões e críticas a fim de mudar o que fosse preciso para a melhoria dos relacionamentos e da qualidade de ensino. Promoveria ações diretas com os pais e com o entorno escolar buscando parcerias e envolvimento da comunidade. Dessa forma haveria mais segurança para todos e preservação do patrimônio escolar”.

P16 - “Agiria de forma a manter na escola um ambiente de confiança mútua, descontraído e onde todas as atitudes fossem tomadas de forma justa e coerente. Um lugar onde todos pudessem falar e serem ouvidos com respeito e educação: direção, professores, funcionários e alunos”.

Com relação à categoria “outros”, os professores respondentes citaram que:

P20 - “Contrataria dez (10) inspetores de alunos”.

P15 - “Fazer funcionar todos os setores da escola: secretaria, corpo docente, coordenação, etc. E tentar fazer com que essa ação seja permanente”.

P6 - “Não tenho a menor ideia. As atribuições de um diretor são inúmeras. Quem está fora não percebe as dificuldades (em diferentes graus)”.

Pelos resultados da análise do *corpus*, podemos inferir que o sujeito professor deixa transparecer o que gostaria que fosse o diretor de escola. A palavra “diretor”, embora assuma um sentido diferente para cada professor, concebido como acontecimento semântico particular construído nas relações sociais, nas quais se integram dimensões cognitivas e afetivas, processos coletivos e individuais, tem em comum a mesma representação com relação ao aspecto do poder indiscutível conferido pelo cargo ao diretor de escola.

Podemos assim considerar que os professores desejam que a atuação do diretor seja permeada de afetividade, sem que esta embote a autoridade presente nessa relação. Existe o anseio de o diretor “ideal” exercer sua autoridade de maneira mais justa e afetiva.

CONCLUSÃO

A afetividade é o pigmento que regula a intensidade e a profundidade das ações dos sujeitos no processo educativo. Ela dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa. Viver a afetividade na educação é propiciar um lócus de magia e encantamento em meio à objetividade e à racionalidade da ciência para que os sujeitos deste processo sintam-se instigados a participar em conjunto no desvelar do desconhecido⁶.

O objetivo deste estudo foi investigar as representações docentes acerca do papel “ideal” do diretor de escola pública. Entende-se por representações as ideias, valores, conceitos e imagens que temos a respeito da nossa realidade, e são individuais, pois duas pessoas não podem ter uma mesma vivência, e cada uma delas representará um fato de maneira singular.

Tais representações sobre a gestão escolar, construídas a partir do conhecimento individual dos sujeitos, ocorrem baseadas na interação destes com o meio social em que se encontram, e nos possibilitam perceber o fazer diário dos docentes pesquisados. Daí a relevância deste estudo, pois traz opiniões de sujeitos que fazem parte desse meio, compostas por vivências diversas de uma mesma realidade, ou seja, o cotidiano da escola pública.

Na busca de respostas a alguns questionamentos sobre o papel do diretor no contexto educacional, provocadas inicialmente por inquietudes ditadas pela minha própria prática ao exercer o cargo, iniciamos nosso trabalho apresentando os conceitos de cognição e afetividade, segundo os postulados de Vygotsky. Se afetividade e cognição não constituem universos opostos, não existem saberes vinculados só à racionalidade ou só à afetividade. Tanto o sentimento como a racionalidade se tornam evidentes na história e na vivência de cada pessoa (*perhizivanie*); por meio da linguagem expomos nossas representações acerca de situações que compartilhamos socialmente. Por esse motivo, optamos por uma pesquisa ancorada na teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2003). É preciso estar atento para o que se esconde atrás do que se evidencia

⁶ (RANGHETTI, 2002, p. 89)

literalmente. Daí termos optado pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), pois tal metodologia favorece inferências que vão além do discurso aparente e permite-nos a interpretação da fala dos professores a respeito do diretor “ideal” de escola pública.

As representações dos docentes acerca do papel do diretor não se resumem àquelas ditadas pelas suas crenças, nem àquelas que estão textualmente expressas na legislação, mas podem ser mescladas às que foram inculcadas por outras pessoas ao longo da sua vida profissional, tendo um sentido distinto para cada professor. O discurso docente não é desprovido de intencionalidade. Precisamos refletir sobre as relações entre as políticas públicas, as discussões teóricas, e o que os docentes realmente pensam a respeito do papel do diretor de escola.

Esta pesquisa possibilitou uma compreensão um pouco mais aprofundada da visão desses professores e a complexidade das relações que se estabelecem no interior da escola. Os professores valorizam a autoridade do diretor e a hierarquia que deve permear essa relação (autoridade, não autoritarismo), mas, ao mesmo tempo, desejam que o diretor “ideal” seja afetivo, cordial, flexível, aberto, acessível, carismático, etc., ou seja, que ele possua as características inerentes a um verdadeiro líder. A autoridade é a liderança reconhecida pelos pares; ela precisa ser conquistada no dia a dia da escola, e não dada, como é o caso do poder conferido pelo cargo.

O gestor escolar “ideal”, portanto, deve agir com cordialidade, conhecer o pensamento dos seus educadores, suas representações e os significados que eles dão às suas ações, para que possa intervir e propor mudanças dentro da escola e no fazer pedagógico desses professores.

Por esse prisma, os cursos de capacitação devem priorizar, como já tem acontecido nos últimos anos, o desenvolvimento da capacidade de liderança dos diretores de escola e de todos aqueles que estão envolvidos com a gestão das escolas.

Para finalizar, vale ressaltar que, apesar da hierarquia ser muito valorizada pelos sujeitos desta pesquisa, acreditamos que não devemos dar mais ênfase aos aspectos administrativos e burocráticos do que às pessoas. O diretor de escola “ideal” deve inspirar respeito, mas não pode esquecer-se de que enquanto líder na sua escola, no contato com a comunidade escolar, enquanto ensina, ele também

aprende, num processo contínuo que se faz e se refaz. O seu fazer pedagógico concretiza-se no cotidiano da escola. Nesse sentido, Madeira (2002, p.271) acredita 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 toma 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.

Em última análise, vemos na figura do líder a junção notória dos aspectos cognitivos e afetivos, uma vez que sua atuação deve ser segura, mas justa; firme, mas cordial; hierárquica, mas flexível e aberta às necessidades dos integrantes da comunidade escolar. Assim, o líder é aquele que mostra não só competência e habilidade para o cargo, mas, sobretudo, compromisso ético em suas decisões.

Por fim, vale dizer que a capacidade de liderança pode não ser inata. Ela é aprendida no fazer cotidiano, em meio às relações humanas estabelecidas no trabalho educacional. Por isso cabe aos cursos de formação a tarefa de desenvolver lideranças que possam aproximar-se do que os docentes consideram como o diretor de escola “ideal

REFERÊNCIAS

ABUD, Ana Claudia. O professor de Inglês no contexto hoteleiro. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté. São Paulo: Cabral, 2010.

ALAMINOS, Cláudia; MATTOS, Edna Antônia de. Teoria das representações sociais e inclusão escolar. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. *Cognição, Afetividade e Linguagem*, Taubaté. São Paulo: Cabral, 2007.

ALEXANDRE, Marcos. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. Comum, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum23/Artigo7.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2012.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O que é Afetividade? Reflexões para um conceito. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Caxambu, SP: ANPEd, p. 1-10, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T2004446634094.doc>> Acesso em jan. 2013.

ALONSO, Myrtes. *O Papel do Diretor na Administração Escolar*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

_____. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo: PUC-São Paulo, 2004. (Este texto foi produzido para o curso Gestão Escolar e Tecnologias). Disponível em: http://cursoonlineinformaticaprofessores.pbworks.com/w/file/attach/54022785/gestao_revendoconceitos.pdf. Acesso em jan. 2013.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. São Paulo, s.n., Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/disser_elvira_aranha_2009.pdf. Acesso em mar. 2013.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação*. Mandruvã, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acesso em: ago. 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008. Disponível em: rbtur.org.br/ojs/index.php/hospitalidade/article/download/155/180. Acesso em: fev. 2013.

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4a.ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G., COLAÇO, V. de F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 174 - 18, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação (MEC). Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (LDB). 1966. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais*. Brasília, 2002.

CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de. O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem de língua estrangeira em cursos de Letras: fator crucial para a formação do futuro professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. *Cognição, Afetividade e Linguagem*, Taubaté-São Paulo: Cabral, 2007.

CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de. O processo de Aprender (e ensinar) a língua inglesa, na perspectiva de uma futura professora. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de, (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

COLLELO, Sílvia Maria Gasparian. Histórias do não escrever. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*, Taubaté-São Paulo: Cabral, 2007.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Ibero-Americana*. nº. 55, janeiro-abril de 2011. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie55a09.pdf>. Acesso em: set. 2012.

DOURADO, Luís Fernandes. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. 2004, p. 49-51.

Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo (Lei nº 10.261, de 28/10/1968).

Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº 444, de 27/12/1985).

FAGUNDES, Beatriz. *A teoria das representações sociais nos estudos ambientais*. R. RAÍGA, Curitiba, n. 17, p. 129-137, UFPR, 2009. Disponível em: ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/download/12003/10671. Acesso em: fev. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Isabel Rosângela dos Santos. Representações docentes quanto ao ensino da gramática – O que pensam os professores do Ensino Fundamental? In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro. 2008. (Pesquisa, v. 6).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete. É tudo na prática. *Revista Nova Escola*, novembro de 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/tudo-pratica-425240.shtml>. Acesso em: fev. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*. Alternativa, 5ª. ed. revista e ampliada. Goiânia: 2004.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. *A Escola e seu Diretor: algumas reflexões*. Série Ideias n. 12, São Paulo: FDE, 1992.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

MADEIRA, Margot Campos; MADEIRA, Vicente de Paula Campos. Representações sociais do diretor de escola. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 269-277, 2002. Acesso em: jan. 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: Aspectos Teóricos Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: jul. 2012.

MONTEMÓR, Hilda Aparecida de Souza Melo. Vale a pena aprender gramática? Representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003, 3a. ed. Tradução de Pedrinho A. Guaresch.

NUNES, Geliane; SILVA, Jayme Ayres. Revisão Literária – Gestão Participativa Escolar. *Caderno Multidisciplinar de Pós-graduação da U C P*, Pitanga v. 1, n. 1, p. 12 - 132, 2010. Acesso em jul. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida de. Representações docentes sobre o papel da afetividade no ensino técnico. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José

Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2002, V. 01, p.89.

Resolução SE - 70, de 26-10-2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridas dos educadores da rede pública estadual.

RIBEIRO, Maria das Graças. O gestor como agente mobilizador e a função social da escola. *Artigonal* - diretório de artigos gratuitos; publicado em: 10/04/2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-gestor-como-agente-mobilizador-e-a-funcao-social-da-escola-4573471.html> Acesso em: jun. 2012.

ROMERO, Tania Regina Souza. O Fator Afetividade em Questões do Aprender-Ensinar. Versão modificada do capítulo “A Dimensão Afetiva no Processo de Reflexão Crítica”, publicado no livro *Cognição, Afetividade e Linguagem*, organizado por Elisabeth Ramos da SILVA, Elzira Yoko UYENO e Maria José Milharezi ABUD, Taubaté-São Paulo: Cabral, 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado de Educação). Circuito Gestão. *Módulo I-Gestão de Pessoas. Desenvolvimento de lideranças e organização de equipes*. São Paulo, 2000.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 134-135.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria Jose Milharezi. Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o “bom professor”: a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, p.702-709, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudo2006/sistema06/40.pdf>. Acesso em: set. 2012.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria Jose Milharezi. Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. *Cognição, Afetividade e Linguagem*, Taubaté. São Paulo: Cabral, 2007.

SILVA, Elisabeth Ramos da. A valorização do domínio dos conteúdos no ensino de línguas. *Philologus*, Ano 14, n. 41. Rio de Janeiro: CiFEFil, mai./ago. 2008a.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/41/RPh%2041.pdf>. Acesso em: set. 2011.

_____. As Relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Soletras*. Ano VIII, N° 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2008b. Disponível em: http://www.filologia.org.br/soletras/15/as_relacoes_entre_cognicao_e_afetividade.pdf Acesso em set. 2012.

SILVA, Elisabeth Ramos da; LIMA, Sônia Natália de. Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 113-122, mai-ago, 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_09.pdf Acesso em: set. 2011.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria Jose Milharezi. Representações docentes sobre o estudo da gramática na formação profissional continuada. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 519-528, maio-ago, 2010. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N2_08.pdf. Acesso em: set. 2011.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria Jose Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de. Introdução: Pesquisas sobre as representações docentes e discentes na Linguística Aplicada. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de, (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria Jose Milharezi. A identificação de valores em recordações docentes de histórias infantis. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI: 61-79, 2012. São Paulo: LAEL/ PUCSP.

SILVA, Esmeralda de Fatima Santos. As representações docentes acerca da formação continuada na interface dos aspectos afetivos e cognitivos. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (Org.). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-São Paulo: Cabral, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

TOLEDO, Adriana. O Líder que faz a diferença. *Nova Escola*, São Paulo, nº 210, p. 46-47, mar. 2008.

VALERIEN Jean et al. *Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo: Cortez. UNESCO: MEC, 1993. p. 152-153.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1989. p. 2. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em jan. 2012.

_____. *The problems of environment*. In: *The Vygotsky Reader*, R. Van der Veer e J. Valsiner (Org.) Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2010a (Original publicado em 1926).

_____. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. (Original publicado em 1934).

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Representações docentes acerca do papel do diretor de escola pública

A pesquisa tem como objetivo oferecer dados para fomentar a reflexão sobre o aspectos que contribuem para a democratização do ensino. Não há riscos previstos para os que participarem, e a identidade será mantida em sigilo. O questionário será destruído após 05 anos, em 2016.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Contatos do pesquisador: 1) lillysilva@uol.com.br 2) 97783005 / (12) 31323698

Tema da pesquisa: Investigação do conceito de representações sociais em Linguística Aplicada.

Objetivo geral da pesquisa: Investigar as representações sociais docentes acerca do papel do diretor de escola pública.

Procedimentos e coleta dos dados: A pesquisa será aplicada aos docentes de uma escola pública. Os dados serão coletados a partir das respostas do pesquisado a um questionário elaborado especialmente para esta pesquisa.

Sua participação: Você precisará apenas responder ao questionário por escrito elaborado para este fim pelo pesquisador.

Período de sua participação na pesquisa: Sua participação na pesquisa terá o tempo de duração que você julgar necessário para responder ao questionário proposto.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ RG _____
_____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa
como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora
_____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,
assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____



PRPPG-Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 592/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 553/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Representações docentes acerca do papel do diretor de escola pública*

Pesquisador(a) Responsável: Elisabeth Ramos da Silva

Pesquisador(es) Aluno(s): Eliana Maria Pereira da Silva

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/12/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 06 de fevereiro de 2012

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté