



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL JATAÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA MOREIRA DE FREITAS GUIMARÃES

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO**

JATAÍ-GO

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

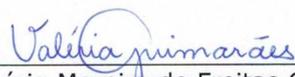
Nome completo do autor: VALÉRIA MOREIRA DE FREITAS GUIMARÃES

Título do trabalho: POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO

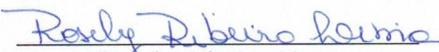
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_  
Valéria Moreira de Freitas Guimarães  
Assinatura da autora

Ciente e de acordo:

  
\_\_\_\_\_  
Rosely Ribeiro Lima  
Assinatura da orientadora

Data: 01 /08/2017

VALÉRIA MOREIRA DE FREITAS GUIMARÃES

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Orientadora: Professora Doutora Rosely Ribeiro Lima.

JATAÍ – GO

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Guimarães, Valéria Moreira de Freitas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO [manuscrito] Valéria Moreira de Freitas Guimarães. – 2017.

109 f.: il.

Orientador: Prof. Rosely Ribeiro Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Gestão escolar. I. Lima, Rosely Ribeiro, orient. II. Título.

CDU 37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
REGIONAL JATAÍ - REJ  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - COPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



PPGE

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Área de Concentração: Educação.  
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.  
Ano de Ingresso: 2015.  
Mestranda: **Valéria Moreira de Freitas Guimarães.**

Aos três (03) dias do mês de julho (07) de dois mil e dezessete (2017); na sala de defesa dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Estado de Goiás, foi realizada a Defesa Pública de Dissertação de Mestrado intitulada **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO**, elaborada pela mestranda **Valéria Moreira de Freitas Guimarães**, sob a presidência da Professora Doutora Rosely Ribeiro Lima, orientadora. A Banca Examinadora foi aprovada pela Coordenadoria do PPGE/UFG/REJ, conforme Regimento. Os trabalhos foram instalados às catorze horas (14h) pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as) doutores (as): Vânia Maria de Oliveira Vieira (Avaliadora Externa - UNIUBE), Elizabeth Gottschalg Raimann (Avaliadora Interna (UFG/REJ/PPGE), e pela orientadora. A Banca Examinadora considerou o trabalho: aprovado. Foi concedido um prazo de 30 dias, para a mestranda efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva. Proclamado o resultado pela Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos. Assim foi concluída a sessão e eu, Professora Doutora Rosely Ribeiro Lima, orientadora, lavrei a presente ata, que foi assinada pelos integrantes presentes da Comissão Examinadora.

Rosely Ribeiro Lima  
Prof.ª Dr.ª Rosely Ribeiro Lima (Orientadora)

Vânia Maria de Oliveira Vieira  
Prof.ª Dr.ª Vânia Maria de Oliveira Vieira (Examinadora Externa)

Elizabeth Gottschalg Raimann  
Prof.ª Dr.ª Elizabeth Gottschalg Raimann (Examinadora Interna)

À minha família e aos meus amigos,  
o amor de vocês é essencial.

## AGRADECIMENTOS

Externo minha gratidão a todas as pessoas que na partilha de seus conhecimentos e afetos colaboraram comigo na construção desta pesquisa.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) pelo auxílio de uma bolsa de estudos para este momento do mestrado. Sinto-me honrada.

Agradeço especialmente aos diretores das escolas da rede pública do município de Jataí, que cordialmente participaram desta pesquisa. Com generosidade me receberam e responderam à pergunta que conduziu esta pesquisa. Minha gratidão!

Aos professores: Vânia Maria de Oliveira Vieira, Elizabeth Gottschalg Raimann, Ari Raimann e Tatiana Machiavelli Carmo Souza, que gentilmente aceitaram colaborar com esta pesquisa, dando a ela um olhar mais criterioso, avaliando o processo que a constituiu.

A minha orientadora Rosely Ribeiro Lima, sua delicadeza humana sempre respeitosa com nossos limites. Saiba de minha admiração, respeito e gratidão, por tudo!

A minha amiga Melina Ferreira, seu companheirismo e dedicação contribuíram de forma significativa para a constituição desta pesquisa. E para além dos encontros na academia a vida nos reservou uma maravilhosa amizade.

Às amigas: Elisângela Lamounier, Letícia Mendes, Valéria Grecov, Valéria Ribeiro. É uma alegria ter pessoas como vocês compartilhando o conhecimento. Levarei para sempre com gratidão todos os momentos.

À terceira turma, 2015/2017. Aos meus queridos: Adrinelly, Alisson Benite, Amauri, Ana Carolina, Daria, Débora Sirno, Guilherme, Maria, João Herculano, Ronaldo, Rone Clei, Silvianny, Sirlane, Patrícia e Paula. Meus amigos, assim já posso chamá-los. Amigos, esse tempo ao lado de vocês me fizeram ainda mais forte. Compartilhar o conhecimento, as alegrias e as angústias de um mestrando me faz crer que o ombro amigo é fundamental para que todo o processo de formação seja mais leve e possível. Obrigada, pelo carinho. O afeto que nos uniu continuará a existir em meu coração.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. Do sonho e da dedicação de vocês este Programa

se faz presente. Que o conhecimento seja sempre o que nos movimenta para um mundo melhor. Todo tempo ao lado de vocês foi especial.

A minha família e aos meus amigos, o amor que nos une é sempre a força que me conduz.

A todos, a minha gratidão!

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Denise Jodelet

## RESUMO

As políticas educacionais são uma estrutura de normatizações que alicerça todo o processo institucionalizado de ensino e aprendizagem. Em decorrência disso, o conhecimento sobre as políticas para a educação e a forma como elas se constituem e formam o sujeito social diz sobre o modelo de sociedade que estamos construindo. Neste sentido, este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí/GO e tem como objetivo de pesquisa as políticas educacionais. O intuito investigativo surgiu por apreendermos que, para os participantes da estrutura escolar, o conhecimento sobre as políticas educacionais, as formas como elas se apresentam e se instituem, dizem sobre a forma de educação que está presente nos ambientes educativos. Vimos no sujeito do diretor escolar o representante oficial nas atribuições para o desenvolvimento destas normatizações. Partindo disto, perguntamos: daquilo que constitui as políticas educacionais, o que está compreendido na fala do diretor escolar? Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa foi compreender quais são as representações sociais de diretores da educação básica da rede pública do município de Jataí/GO sobre as políticas educacionais. A pesquisa quantitativa foi norteada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), nossa opção teórica e metodológica. Junto às contribuições da TRS, nos aportamos em Moscovici (1978), Jodelet (2001) e seus colaboradores; e, o referencial teórico sobre as políticas educacionais apoiou-se principalmente em teóricos como Arendt (2013), Martins (1994), dentre outros. O universo da pesquisa centrou-se em 18 participantes, os quais foram entrevistados a partir de um questionário semiestruturado. Os dados foram recolhidos, transcritos e processados utilizando o *software* IRAMUTEQ, o qual gerou quatro classes de análise: 1) Atribuições do diretor escolar (26,8%); 2) Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias (26,7%); 3) Valores e práticas (23,7%); 4) Dificuldades na rotina escolar (22,7%), que por sua vez, foram analisados a partir do referencial teórico pautado na TRS, nas normatizações para as políticas educacionais e na teoria acerca das políticas educacionais. A partir dos dados, concluímos que as representações sociais dos diretores escolares sobre as políticas educacionais estão alicerçadas em suas vivências nos ambientes educativos e entendidas como estando vinculadas especialmente às suas atribuições enquanto diretor. E que essas políticas educacionais pouco contribuem para o pleno desenvolvimento de seu trabalho, pois, mostraram descrentes e desmotivados em virtude de alguns elementos presentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores. Gestão Escolar.

## ABSTRACT

Educational policies are a normative framework that underlies the whole institutionalized process of teaching and learning. As a result, knowledge about education policies and how they are and form the social subject tells us about the model of society we are building. In this sense, this work is linked to the research line Educational Policies, Management and Training of Teachers of the Graduate Program in Education, Federal University of Goiás / Jataí / GO and has the objective of researching educational policies. The investigative purpose arose from the fact that, for the participants of the school structure, knowledge about educational policies, the ways in which they present themselves and establish themselves, say about the form of education that is present in educational environments. We saw in the subject of the school director the official representative in the attributions for the development of these norms. For this, we ask: what constitutes educational policies, what is understood in the speech of the school director? Thus, the main objective of the research was to understand what are the social representations of the principals of the basic education of the public network of the municipality of Jataí / GO on educational policies. The Quantiquitative research was based on the Theory of Social Representations (TRS), our theoretical and methodological option. Together with the TRS contributions, Moscovici (1978), Jodelet (2001) and his collaborators; And, the theoretical reference on educational policies was based mainly on theoreticians like Arendt (2013), Martins (1994), among others. The research focused on 18 participants who were interviewed from a semi-structured questionnaire. The data were collected, transcribed and processed using the IRAMUTEQ software, which generated four classes of analysis: 1) Assignments of the school director (26.8%); 2) Believing and discrediting policies and improvements (26.7%); 3) Values and practices (23.7%); 4) Difficulties in the school routine (22.7%), which in turn, were analyzed based on the theoretical framework based on the TRS, the norms for educational policies and the theory about educational policies. From the data, we conclude that the social representations of the school directors on the educational policies are based on their experiences in the educational environments and understood as being especially linked to their attributions as a director. And these educational policies do little to contribute to the full development of their work, because they have shown themselves to be disbelievers and unmotivated by virtue of certain elements present in the daily school life.

**Key words:** Education. Teacher Training. School Management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Localização do município de Jataí no Estado de Goiás.....	54
Ilustração 2 - Localização das escolas no município de Jataí no Estado de Goiás..	55
Ilustração 3 - Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais. Fonte: Processamento do IRAMUTEQ.....	62
Ilustração 4 - Dendograma com nuvem de palavras de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais.....	64
Ilustração 5 - Quadrante com nuvem de palavras das classes geradas com intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais. ....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados, durante uma fala e por uma imagem do recibo apresentado por um diretor participante. ....81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Informativos censitários acerca dos diretores entrevistados, em termos percentuais e absolutos.....	57
Tabela 2 - Palavras principais da classe 1 Atribuições do diretor escolar (26,8 %), ordenadas por $\chi^2$ .....	67
Tabela 3 - Palavras principais da classe 2 Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias (26,7%), ordenadas por $\chi^2$ .....	72
Tabela 4 - Palavras principais da classe 3 Valores e práticas (23,7%), ordenadas por $\chi^2$ .....	78
Tabela 5 - Palavras principais da classe 4 Dificuldades na rotina escolar (22,7%), ordenadas por $\chi^2$ .....	86

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BNCC Base Nacional Curricular Comum  
CAE Centro de Atendimento Especializado  
CEI's Centros de Educação Infantil  
CeMEI's Centros Municipais de Educação Infantil  
CPMG Colégio Polícia Militar de Goiás  
CEP Comitê de Ética em Pesquisa  
CEPI Centro de Educação Período Integral  
CHD Classificação Hierárquica Descendente  
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPEG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás  
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
LDB Lei de Diretrizes e Bases  
MEC Ministério de Educação e Cultura  
ONU Organização das Nações Unidas  
PCN Parâmetro Curricular Nacional  
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE Plano de Desenvolvimento educacional  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRPPG Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TRS Teoria de Representação Social  
UCI's Unidades de Contexto Iniciais  
UCE's Unidades de Contextos Elementares  
UFG/REJ Universidade Federal de Goiás/Regional de Jataí  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infancia

USAID

*Agency*

*for*

*International*

*Development*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	25
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	37
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	48
4. O QUE PENSAM OS DIRETORES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS....	53
4.1 Os locais da pesquisa e o grupo de diretores .....	54
4.2 A rede de elementos formadores das representações sociais de diretores sobre as políticas educacionais.....	61
4.2.1 Classificação e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais.....	61
4.2.2 Classe 1 – Atribuições do diretor escolar (26,8%).....	66
4.2.3 Classe 2 – Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias (26,7%).....	72
4.2.4 Classe 3 – Valores e práticas (23,7%) .....	78
4.2.5 Classe 4 – Dificuldades na rotina escolar (22,7%) .....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	106
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS .....	109

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha de Políticas Educacionais, Gestão e Formação e Professores, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí/GO. Nesta investigação, o nosso objetivo principal foi compreender quais são as representações sociais de diretores escolares da rede pública de ensino do município de Jataí acerca das políticas educacionais.

Nos últimos dois anos, estamos vivenciando uma rotina de grandes transformações sociais no cenário político brasileiro. Acontecimentos que evidenciam uma crise governamental e ética. A falta de estabilidade financeira e de confiança nos políticos que governam o nosso país tem gerado insegurança e uma série de variações nos setores sociais, com consequências diretas para a educação “especificamente, um grande abismo entre o que foi planejado para os avanços educacionais nas próximas décadas e as medidas que estão sendo tomadas pelo Governo Federal, com graves consequências para as esferas subnacionais – os Estados e os Municípios [...]” (BITTENCOURT, 2016, p. 30).

Nesse cenário, o estado, segundo Bittencourt (2016, p. 33) pode em sua “função educadora” ser “identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias refinadas capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo.” Limitando a educação a um mecanismo de reprodução que alimentará o mercado.

Diante das políticas educacionais que vêm significativamente influenciando o cotidiano dos participantes da escola, entendemos que é preciso analisar a rede de relações estabelecidas entre todos os integrantes da escola e a sociedade que os envolve, apontando para a identificação de interferências recíprocas delineando partilhas de significados por eles construídos.

As políticas para a educação têm se configurado de forma a ampliar e democratizar o acesso ao ensino em todos os níveis. Para que isso aconteça, organismos nacionais e internacionais têm se ocupado em estabelecer normas, diretrizes, estatutos, resoluções, planos, dentre outros, para que o desenvolvimento atinja o desejado pelo Estado.

O conhecimento sobre as políticas educacionais é basilar para todo aquele que está envolvido na educação, pois por meio de toda a estrutura de leis, normas, decretos, planos, dentre outros é que estão alicerçadas todas as práticas escolares, inclusive os processos de ensino e aprendizagem. A escola é organizada objetivando a instrução, a preparação para o trabalho e a socialização do saber. Apresenta-se formal e sistematizada por políticas educacionais que têm nas suas normatizações específicas orientações que regula, estabelece e declara a educação como direito, como dever, como ordem para o bem comum, numa complexidade de fatores que influenciam suas redações e, especialmente, norteia as práticas educativas.

Segundo Paiva (2016, p. 96) a educação é “defendida desde 1948 na Declaração de Direitos Humanos como direito humano fundamental — é um princípio que norteia e põe no eixo próprio toda e qualquer política de educação.” A partir deste princípio da educação como direito, no Brasil, é comum nas normatizações o discurso que contém preocupações com a qualidade da educação com base no entendimento da formação humana e cidadã sendo este, um objetivo imerso no universo das políticas educacionais nas últimas décadas. O termo qualidade é um termo polissêmico que “ultrapassa condições materiais; põe em jogo relações humanas e afetos; implica necessariamente a condição do sujeito como aprendente por toda a vida.” Rompe as barreiras do ambiente escolar e adentra os “espaços sociais e políticos que os conformam como sujeitos de direito para quem a escola pode ser um poderoso dispositivo de formação humana e política.” (PAIVA, 2016, p. 99)

A partir deste objetivo, reformas educacionais têm sido formuladas, todavia mergulhadas num modelo econômico capitalista, instituindo novas políticas educacionais, introduzindo segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado. O Estado provê e descentraliza a educação, a organiza de uma maneira complexa: ao mesmo tempo em que permite a contribuição de vários representantes da sociedade, mantém sob seu controle as formas como as políticas educacionais serão organizadas.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), uma importante razão para conhecer e analisar a organização das políticas educacionais está no fato de que elas são

portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração do aprendizado dos alunos; o que irá determinar um tipo de sujeito a ser educado e de sociedade futura. Perante estas ideias nos questionamos: o que pensam os diretores sobre as políticas educacionais?

O intuito investigativo sobre as políticas educacionais surgiu por apreendermos que para os sujeitos diretores, participantes da estrutura escolar, o conhecimento sobre as políticas educacionais, as formas como elas se apresentam e se instituem, diz sobre o modelo de educação que será constituído e processado nos ambientes educativos e, para além disso, que as políticas educacionais configuram-se efetivamente como política pública e social, produzida para a organização, orientação e gestão da educação nacional.

Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa torna-se relevante por valorizar os dizeres de diretores sobre as políticas educacionais e sua relação com a prática escolar. Além disso, compreendemos que a educação e a conscientização política são urgentes, pois é necessário que os sujeitos se sintam capazes para exercitar sua cidadania no seio desta sociedade brasileira cheia de desigualdades e injustiças sociais. Defendemos que o desenvolvimento de uma sociedade justa e que respeita os direitos se dá mediante a gestão democrática e a participação coletiva, agindo sobre o meio de forma ativa e consciente.

Segundo Arendt (2013), o conhecimento sobre a política, ou mesmo a conscientização plena da política em sentido de atuação autônoma e participativa caminha para a liberdade plena do ser humano. Esta liberdade é entendida pela referida autora como sinônimo de política e como ação, em que, os sujeitos têm relações entre si de isonomia.

A compreensão sobre as representações sociais de diretores escolares acerca das políticas educacionais poderá contribuir para primeiramente identificar dificuldades e potencialidades nestas dimensões e, posteriormente, apresentar indicativos de possibilidades de combates à passividade, conformidade e subserviência de diretores perante normatizações. Finalmente, esta pesquisa foi o nosso esforço de diálogo para que os diretores fossem convidados a refletir sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem suas práticas a partir das políticas educacionais.

Apresentamos, ainda, que o contexto em que estamos inseridos tem influência direta nas imagens e representações sociais construídas acerca dos objetos e seres circundantes, e é por via da linguagem que partilhamos conhecimentos, valores, atitudes, informações e representações acerca do que é vivido. De um lado, ancoramos novas compreensões do mundo em conhecimentos já adquiridos, de outro lado, objetivamos estes entendimentos na realidade junto ao campo da compreensão humana.

É dentro desse movimento dinâmico da construção de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados que a educação é processada e constituída. Além disso, segundo Jodelet (2001), os conceitos que determinamos para objetos e sujeitos não são lineares, eles possuem uma forma regulável conforme o conhecimento, a época em que se vive, o que se sabe sobre determinado assunto, pessoa ou objeto. Estes ensinamentos estão contidos dentro dos estudos em representações sociais, em que algumas pesquisas têm apontado caminhos sobre as políticas educacionais vista por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, nosso referencial teórico-metodológico.

Gilly (2001, p. 321) nos apresenta que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo.” Para que algumas dimensões do processo educativo possam sofrer transformações é preciso que, primeiramente, conheça os paradigmas vigentes que estão inseridos nas políticas educacionais, norteando a construção de sentidos e significados diversos, como também norteando práticas.

No Brasil, a partir da década de 1980, a TRS tem suscitado várias pesquisas no campo da psicologia social, educação e outras áreas do conhecimento. Eventos como: encontros, congressos, jornadas e seminários têm contribuído de forma significativa para a divulgação e reconhecimento da TRS como importante fundamentação teórico-metodológica.

Dentre esses eventos de divulgação científica, localizamos nos anos de 2011 e 2013, no Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE em concomitância ao Congresso Nacional de Educação –

EDUCERE/PUCPR<sup>1</sup>, pesquisas sobre as políticas educacionais observados a partir da TRS. Dentre as discussões e reflexões propostas identificamos as seguintes: qualidade da educação, formação continuada, educação de jovens, ensino superior, educação preventiva para a saúde, avaliação em larga escala, gestão democrática, ensino de 9 anos, avaliação do ensino superior, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outros. Somamo-nos a esses esforços investigativos enquanto delineamento científico, político e cidadão.

Segundo Andrade (1999, p. 71), “[...] a metodologia aplicada ao estudo de um objeto é determinada pela forma como o objeto é olhado, pela forma como ele é abordado”, e a sua abordagem esta relacionada com a forma como apreendemos a sociedade. Observamos que na escola, no dia a dia, o partilhar conhecimento por meio da linguagem pelos diferentes atores inseridos neste local promove a elaboração de representações sociais sobre os diversos elementos que envolvem o desenvolvimento educacional. Diante das várias exigências próprias do ambiente, posicionamentos e deliberações serão tomados com a naturalização simbólica realizada no próprio ambiente.

Em vista disso, compreender o fenômeno representacional processado junto aos saberes advindos sobre as políticas educacionais vividas no ambiente escolar por diretores proporciona alcançar uma compreensão maior da complexa rede de influências múltiplas e intersubjetivas que norteiam as práticas educativas. Estudar e pesquisar sobre as representações sociais é, para Oliveira e Werba (2013), uma tentativa de conhecer a maneira como os grupos constroem um conjunto de conhecimentos que expressam uma possível identidade social, caracterizadas por códigos culturais que definem as regras de uma determinada comunidade, considerando os diversos espaços e tempos.

Além dos norteamientos da TRS junto às contribuições de Moscovici (1978, 2005, 2012, 2013), Jodelet (2001), Jovtchelovitch (2011), Guareschi (1995), Camargo e Justo (2013), Camargo e Justo (2016), Andrade (1999), Lima (2013), Farr (1995), Conti (2011), Ratinaud (2009), Ferreira (2016), Abric (1998), Gilly (2001), Oliveira e Werba (2013) e Fontanella e Magdaleno Júnior (2012); buscamos entendimentos sobre as políticas educacionais a partir das contribuições de Libanêo,

---

<sup>1</sup> Os anais estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html>

Oliveira e Toschi (2009), Arendt (2013), Martins (1994), Raimann (2015), Saviani (2007), e Silva (2000). Também apresentamos algumas normatizações a partir Constituição Federal – CF/1988 (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014) para mostrar os principais instrumentos legais que norteiam a prática educativa. A metodologia se processou de forma qualitativa e quantitativa, em que os dados da pesquisa foram coletados com o uso de entrevistas semiestruturadas, no contato com 18 diretores da rede pública municipal e estadual. Nos próximos capítulos apresentaremos os detalhes de todos os estudos e procedimentos realizados.

Esta pesquisa se organiza em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Sua definição enquanto referencial teórico e conceitual, caracterizando os elementos principais que constitui esta teoria e o tratamento que lhe é dada a partir do olhar de estudiosos desta linha teórica. E como os elementos representacionais influenciam na vida cotidiana da sociedade.

No capítulo 2, contextualizamos o objeto de pesquisa a partir das leis que lhe são basilares e normatizam as políticas educacionais no âmbito da educação brasileira. Situamos uma reflexão teórica sobre as políticas educacionais pautada em Arendt; Libâneo, Oliveira e Toschi; Dourado e Saviani, dentre outros.

No capítulo 3, traçamos o caminhar metodológico desta pesquisa apresentando a forma como foi pensada, aplicada e constituída. Trazemos as informações sobre o ambiente e os participantes da pesquisa. Descrevemos o *software* IRAMUTEQ e como foi usado no processamento dos dados.

No capítulo 4, apresentamos as discussões e análises dos dados coletados sobre as políticas educacionais a partir da fala dos diretores escolares, processadas pelo programa computacional IRAMUTEQ.

No capítulo 5, dissertamos nossas considerações finais. Ponderando sobre os diversos elementos que envolvem as definições sobre as políticas educacionais, observamos que os aspectos abstratos do termo estão distantes das significações construídas pelos diretores. Concluímos que os diretores escolares em suas atribuições, pautados nas normatizações e em suas práticas no cotidiano escolar, apontam as políticas educacionais como uma “coisa” descontínua. Afirmamos isso

pela localização nos dados de uma grande frequência no uso da palavra “coisa”. Todavia, a parte real e prática destas políticas estão enraizadas em tudo que existe e se processa na escola, partindo disto, que adjetivamos as “coisas” como “descontínuas”. Entendemos junto a Jovchelovitch (1998, p. 77) que as “representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual os sujeitos representam [...] intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais”. Todos esses elementos envolvem outros tipos de representações, neste caso, os elementos que compõem as representações dos diretores, envolvem os elementos representacionais: da secretaria de educação (do estado ou, do município), da família, dos outros profissionais da escola. Isso coopera para o diretor pensar sobre as políticas educacionais, colaboram para essa coisa descontínua, que flutua entre esferas e sujeitos envolvidos no processo educativo.

## 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Apresentamos neste capítulo as delimitações construídas sobre o referencial teórico e conceitual utilizado nesta pesquisa. De um lado, fizemos uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), que nos apresenta o fenômeno processado nas conversações. As representações sociais são elaboradas, caracterizadas e partilhadas socialmente, elas implicam numa relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, em que o sujeito imprime no objeto a sua identidade representacional. Assim, segundo Andrade (1999, p. 73) “[...] o homem forma sua identidade ao mesmo tempo em que constrói a sociedade, material e simbolicamente.” E é nesse sentido em que as representações são sociais, pois, ela é construída a partir das relações interpessoais, “[...] constituem-se em verdadeiros atributos dos grupos sociais, entre os quais podem estabelecer-se clivagens, em função de suas representações.” (id).

O interesse nos fenômenos psicossociais, no conhecimento consensual das pessoas e em seu mundo simbólico fez com que o psicólogo social Serge Moscovici fundasse a Teoria das Representações Sociais (TRS) no ano de 1961, junto à obra intitulada *La Psychanalyse, son image et son public*, editada no Brasil em 1978. Este estudo analisou como a Psicanálise penetrou no pensamento popular na França. Com o objetivo de atender as questões na projeção do sujeito enquanto indivíduo único e ao mesmo tempo social, partícipe de grupos sociais, Moscovici (2012) relacionou o conhecimento científico (*universo reificado*) ao pensamento comum (*universo consensual*) como forma de fazer e pensar a ciência, com o intuito de entender como a ciência é absolvida pelo senso comum.

A TRS deve ser apreendida como sendo uma teoria que estuda como os saberes são produzidos e rerepresentados no meio social, conferindo a ela o estudo do cotidiano, ou, nas palavras de Jovchelovitch (2011, p. 87), a teoria se ocupa de estudar “a fenomenologia da vida cotidiana, contudo, se interessa precisamente pela legitimidade de tais saberes e das dimensões que eles expressam: identidades, práticas, relações, tradições culturais e a história de uma comunidade.” A reflexão a partir da TRS implica em compreender como são formados e legitimados os saberes consensuais. Recupera os saberes cotidianos, do senso comum, dando a eles um *status* epistemológico apoiado no conceito de representações sociais.

Localizada na Psicologia Social, instrumentalizada de constructos assentados na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia e na Linguística, nos fornece um conhecimento híbrido para que possamos compreender a força e o dinamismo de uma modalidade de saber gerado nas comunicações interpessoais e intergrupais, com a finalidade prática de compreender os comportamentos nas situações sociais, ligando sujeitos a objetos da realidade (LIMA, 2013).

Guareschi (1995, p. 17) diz que ao buscar “as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe”, a TRS torna-se uma teoria tanto específica da Psicologia Social quanto um “empreendimento interdisciplinar”. A teoria moscoviciana foi cunhada para tomar uma “posição “mista”, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos.” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Fazendo a ligação entre indivíduo e sociedade, localizado na interseção o fenômeno das representações sociais, fundamentada tanto nas teorias da psicologia quanto nas teorias da sociologia para a compreensão dos saberes constituídos socialmente no compartilhar cotidiano.

Em entrevista a Ivana Marková, Moscovici (2012, p. 309) apresentou que no período de guerra<sup>2</sup> ele começou a “[...] pensar sobre o impacto da ciência na cultura das pessoas, como ela altera suas mentes e comportamento, por que ela se torna parte de um sistema de crenças, etc”. Diante disso, buscou responder: *Como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum ou espontâneo?* Moscovici (2012, p. 317) diz que tentou “[...] formular uma teoria de comunicações cujo código é a representação normalizada e a atitude, o conhecimento ou os itens de opinião eram as formas de mensagens”.

A TRS tem como berço os “[...] fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim.” (FARR, 1995, p. 44). Na Introdução do Livro de Moscovici (2012), Duveen (2012) discorre que o ponto principal de distinção entre as representações coletivas de Durkheim e as representações sociais de Moscovici é a estrutura conservadora dos saberes coletivos da primeira, que auxiliam na conservação da sociedade; enquanto a segunda tem uma dinâmica que aborda as novidades e mudanças surgidas nas rotinas diárias das pessoas e se transformam em componentes da vida social. Com esse entendimento, podemos dizer que

---

<sup>2</sup> Serge Moscovici nasceu na Romênia, em 1925. É de origem judia, viveu a partir de sua adolescência as dificuldades da II Guerra Mundial. (MOSCOVICI, 2005)

Moscovici (2012) utilizou as contribuições dos estudos de Durkheim sobre representações coletivas para conceituar o fenômeno das representações sociais, contudo, elaborou uma abordagem diferente.

Na compreensão de Moscovici (2012),

O conhecimento é polifásico. Isso significa, em primeiro lugar, que as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento, etc. [...] a polifasia cognitiva, a diversidade de formas de pensamento, é a regra, não a exceção. (MOSCOVICI, 2012, p. 328-329).

O conceito de polifasia cognitiva é criado para explicar como as diferentes formas de saber estão interligadas. Assim, Jovchelovitch (2011, p. 125) apresenta que “a polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo.” Com isso, sua defesa teórica incide sobre o fato de que não há uma única forma de saber, o saber científico; há também o saber consensual, o conhecimento comum, senso comum. Como não há também uma hierarquia do conhecimento, existem diferentes formas de saber.

A partir do entendimento de que os conceitos atribuídos para os objetos e os sujeitos são significativos e compreensíveis, pois possuem uma forma regulável conforme o contexto, a época em que se vive, o que se sabe sobre determinado assunto, pessoa ou objeto, relacionou o conhecimento científico ao pensamento comum, como forma de fazer e pensar a ciência, e assim, “[...] reintroduziu o conceito de representação como uma definição possível para compreender os conhecimentos construídos no meio social” (LIMA, 2013, p.103).

Para Guareschi (1995) a TRS é interdisciplinar, é uma possibilidade teórica que se abre para o entendimento do indivíduo em sua totalidade, observando-o a partir da sua relação psicossocial. Para ele, a TRS,

estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível da realidade, estão profundamente ligados. A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se

ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base uma realidade social. O modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. (GUARESCHI, 1995, p. 20).

Nesse compartilhar o saber e relacionar-se com os objetos situam-se a interação dos sujeitos e saberes que, sendo socialmente elaborados e partilhados, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação, pois as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, necessitam ser compreendidas a partir do seu contexto de produção, requer ser entendida com base nas funções simbólicas e ideológicas a que servem e, nas formas de comunicação onde circulam.

Moscovici (1978), a partir de suas pesquisas, compreendeu que os saberes especializados foram capazes de alterar o senso comum, à medida que estes saberes eram apropriados pela população não especializada. Com isso, diz o autor (id) que os fenômenos sociais ocorrem no convívio entre os sujeitos; e por meio das representações sociais existentes, podem-se explicar os fenômenos estudados, uma vez que, os estudos representacionais possibilitam entendimentos sobre como os sujeitos, em grupos, constroem saberes comuns para lidar com diferentes objetos da realidade, possibilitando a familiarização e a compreensão sobre eles e a orientação de suas práticas.

Fundamentados em Jodelet (2001), entendemos que para conhecer e entender o fenômeno representacional social, no caso desta pesquisa aquele construído acerca das políticas educacionais na visão de diretores escolares, é necessário encontrar todos os componentes contidos nas representações sociais, como as informações, atitudes, imagens, valores, saberes etc. Dessa maneira,

podemos dizer que precisamos olhar para o fenômeno de forma holística, buscando uma compreensão de todos os aspectos que o compõe.

Os sujeitos procuram atuar no mundo atribuindo sentidos e significados aos objetos e seres que os cercam para, dessa forma, saber lidar em diferentes contextos e situações, interligando distintos saberes, modos de refletir, representar, conviver, sentir e agir. Por meio dessa interação e compartilhamento, estruturam o dinamismo social e fomentam a construção de conhecimentos socialmente partilhados. São nesses momentos de partilha que os saberes são criados, transmitidos, transformados e, em determinados momentos, acrescidos de novos elementos que favorecem a formação de representações sociais, sua manutenção ou mesmo sua ruptura.

Em virtude do dinamismo que as representações sociais podem apresentar, estas são definidas como maneiras de compreender e comunicar sobre as coisas do mundo. São pensamentos, ideias que influenciam nosso agir. Seguindo esta vertente, as representações sociais são consideradas fenômenos que favorecem a definição e a denominação de seres e objetos existentes no mundo, além de contribuírem na compreensão e interpretação dos aspectos da vivência das pessoas, auxiliando-as em suas tomadas de decisões e posicionamentos. Também, esses fenômenos possibilitam que um mesmo grupo de pessoas se comunique e se identifique em sentido de pertencimento, manifestando opiniões, juízos, valores e explicações semelhantes sobre temas diversos.

Desta maneira, as representações sociais são fenômenos complexos e dinâmicos, em que vários sujeitos sociais, com pensamentos e espaços de pertença diversos, interferem na elaboração das representações sociais, sendo um processo imerso nas atividades sociais de diversos grupos, que buscam lidar com a vivência diária e fomentam constantemente criações e modificações em seus processos formativos. (LIMA, 2013, p. 112).

Diante do exposto, podemos dizer que as representações sociais são fenômenos que criam um saber social e prático de determinado objeto, revelados por uma teoria psicológica e social do conhecimento, fomentando explicações por meio da compreensão do contexto que envolve o fenômeno estudado, de modo que

se tornem acessíveis os saberes já realizados sobre ele, facilitando assim, a vivência coletiva.

Segundo Andrade (1999, p. 146) as representações sociais “são fenômenos simbólicos, cujo significado só se revela pela descoberta da estrutura de relações do seu campo de representação.” O fenômeno representacional se situa como um processo participativo, comunicacional e identitário, o qual se movimenta numa dinâmica para orientar e justificar as condutas e tomadas de posição e atitude, na busca por uma melhor compreensão da realidade. Para tanto, se faz necessário uma compreensão sobre como se dá o processo representacional, como se forma, porque o construímos.

As representações sociais enquanto fenômenos contribuem para sanar a necessidade que temos em saber, em estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, são sempre de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); relação de simbolização e de interpretação; uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais; sendo também um possível ajustamento prático do sujeito ao seu meio (JODELET, 2001).

Convertemos ideias ancoradas objetivando novas imagens, novas concepções. Quando temos um conceito de algum objeto ou alguém, o temos porque em algum momento recebemos a informação sobre tal objeto ou ser. E, quanto menos pensamos nas representações, maior se torna sua influência. Compreendê-la enquanto ações que ela emprega nas atitudes, nos pensamentos, enfim, em nosso olhar sobre os objetos e os seres, permite a reflexão, a mudança de comportamento.

Durante nossa história de vida recebemos diferentes informações; quando criança, percebemos o mundo de uma forma e na medida em que crescemos conhecemos diferentes pessoas, diferentes objetos e imagens; ideias vão ganhando novas características. “Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (MOSCOVICI, 2007, p. 37-38); e nessa forma dinâmica que é o viver as representações sociais vão sendo (re)organizadas.

A TRS desvela o que é uma sociedade “pensante”, seus estudos buscam observar e compreender, fatos, processos comunicacionais, crenças, ações, etc. As representações serão fabricadas num esforço constante de tornar familiar o não-

familiar, conhecido o desconhecido, ancorar-se na ideia pré-estabelecida para uma nova ideia.

Moscovici (2012) explica que o movimento de tornar familiar o não familiar é um mecanismo básico e gerador de representações sociais, ao que ele denominou como dois processos: ancoragem e a objetivação. Esse fenômeno representacional, formado por dois importantes processos contribui tanto para o entendimento de novos saberes pelos sujeitos quanto para a apropriação e adaptação no sentido de saber lidar com este novo conhecimento na realidade vivida.

O processo de ancoragem se dá a partir de transformar algo diferente e desconhecido em familiar. Buscamos categorias já conhecidas para compará-lo com um modelo de uma categoria que nós pensamos ser adequado, é quando definimos e damos o nome a alguma coisa, a partir de ideias (e outros elementos como sentimentos, crenças etc.) registradas em nossa memória; é instituir uma relação como ponto de partida para a construção de uma nova ideia. Ou, nas palavras de Ferreira (2016, p. 63), “na ancoragem coloca-se algo que é estranho em um contexto familiar, por meio de uma comparação da ideia estranha, a um paradigma conhecido [...] é dar nome, atribuir um sentido ao que não nos é familiar.” É pertinente lembrar a origem do termo usado por Moscovici no sentido da língua francesa, em que ancorar é definido como algo que se liga, se vincula, se engancha.

Moscovici (2012, p. 63) explica que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.” Os arquétipos, os estereótipos e elementos diversos criados psicossocialmente teriam assim a conotação de ganchos estocados na memória, servindo de apoio para uma nova representação. Ancoramos novas ideias a partir de ideias pré-existentes, atribuímos significados traçando uma similitude entre a representação antiga transformando em uma re-apresentação, adequando as novas possibilidades de caracterização, dando assim, um sentido coerente (organizado) àquilo que já era entendido.

O processo de ancorar trata-se de um movimento subjetivo pautado no saber psicossocial, que utiliza os conhecimentos já existentes e que foram estabelecidos na vivência cotidiana, agindo como um facilitador na construção de um novo saber ancorando no saber acomodado na memória do indivíduo. Este processo, segundo Oliveira e Werba (2012, p. 109) “é fundamental em nossa vida cotidiana, pois nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão ou conceituação de

determinados fenômenos.” Nesse sentido, quando o objeto ou ideia é equiparado a um paradigma de uma categoria, ele adquire características que o reapresenta na realidade, moldando-o conforme a necessidade de compreensão.

Os processos de ancoragem e de objetivação se movimentam de forma dinâmica: um processo complementa o outro na estruturação das representações sociais. A objetivação se relaciona com a domesticação da ideia, que é tornar concreta a abstração da ideia, explicar como os elementos representados se integram enquanto termos da realidade social. É a classificação, a comparação e a categorização do novo objeto em julgamento. Sua função social é tecer as tramas produzidas pelos processos de comunicação. A “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade.” (MOSCOVICI, 2012, p. 71). Além disso, segundo Oliveira e Werba,

A Objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma ideia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade. Um dos exemplos fornecidos por Moscovici refere-se à religião. Ao se chamar de “pai” a Deus, está-se objetivando uma imagem jamais visualizada (Deus), em uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a ideia do que seja “Deus” (OLIVEIRA e WERBA, 2012, p.109).

Moscovici (2012) explica que objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, comparar, encher um vazio com uma ideia. Empregar um nome para validar aquilo que é objetivo. Objetivar é tornar concreto uma ideia, validar um saber aplicando-a a uma imagem, tornar real, palpável, materializar as abstrações. O processo de objetivação possui três fases constituintes, sendo elas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A construção seletiva traduz-se na descontextualização da informação e ocorre por meio de critérios normativos e culturais. A esquematização estruturante representa a formação do núcleo figurativo, elaboração que retrata de maneira figurativa uma estrutura conceitual. E, por fim, a fase da naturalização, que se constitui quando o novo conceito torna-se concreto, autônomo. (MOSCOVICI, 2013).

Nesses diversificados processos de formação das representações sociais, podemos dizer que as mesmas não são totalmente homogêneas, pois estão contidas em uma grande estrutura de inúmeros elementos interconectados. Por este motivo,

Moscovici (2012), apresentou três tipos diferentes de representações sociais, denominadas de: hegemônicas, emancipadas e polêmicas.

As representações sociais hegemônicas são compreendidas como uma construção homogênea e estável das representações partilhadas por todos os membros de um grupo, possuindo uma longa existência, pois vão sendo transmitidas ao longo dos anos. Designam, então, as formas de conhecimento e significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado e, parecem ser uniformes e coercivas.

As representações sociais emancipadas refletem a cooperação entre os grupos, são entendidas como o resultado da troca de significados diferentes do mesmo objeto. São modalidades de conhecimento que pertencem a subgrupos que se relacionam com alguma autonomia em relação ao grupo em que está inserida. São, portanto, mais maleáveis em relação às hegemônicas, pois resultam da comunicação que atravessa diferentes grupos.

As representações sociais polêmicas são aquelas que nascem de controvérsias e de conflitos. São as representações sociais polêmicas, normalmente geradas no centro do discurso dos conflitos sociais. Refletem pontos de vistas distintos sobre um mesmo objeto, demonstrando relações antagônicas de um mesmo grupo.

Além dessa tríade de caracterização das representações sociais, conforme Moscovici (1978, p.26) elas apresentam como função “a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, temos em Abric (1998) a atribuição de maior detalhamento destas funções, indicando quatro delas: funções de saber; funções identitárias; funções de orientação e funções justificatórias.

As funções de saber possibilitam compreender, explicar e assimilar a realidade, facilitando a comunicação social, pois tem como base a partilha de conhecimentos e informações, referências comuns na vida social.

As funções identitárias são aquelas que definem os processos que elaboram as identidades individuais e possibilitam a constituição e permanência da especificidade dos grupos sociais.

A terceira função corresponde à orientação. Ela orienta os comportamentos e as práticas sociais, indica os seus horizontes e caminhos. Aponta as direções que orientam os comportamentos e as práticas, selecionando as informações e os valores permissíveis ou não na sociedade.

Por fim, as funções justificatórias permitem explicar as razões que levam os sujeitos a tomar certas posições, apresentar certas atitudes e comportamentos em diferentes circunstâncias vividas. Assim, justificam determinadas condutas mediante as representações sociais que possuem, visto que as funções justificatórias revelam as razões que motivam as pessoas a agir e assumir certas posições.

Jovchelovitch (2011) diz que precisamos ir além da formulação geral e questionar sob quais condições particulares de representação social favorecem na formação de um sistema de saber e apresenta como ele é criado e sustentado. Para isso, devemos considerar a tríade compositiva dessa relação: eu-outro-objeto, que origina diferentes processos representacionais, uma vez que estas relações não são idênticas, e a comunicação entre os sujeitos também é distinta.

Nos apoiamos em Jovchelovitch (2011), que estuda os sujeitos, o objeto e as funções das representações sociais, conforme norteamentos de Jodelet (2001), autora que recomenda que estes fenômenos devem ser estudados articulando-os aos elementos afetivos, mentais e sociais. Esta autora discorre que para encontrar todos os elementos contidos nas representações sociais, devemos procurar responder as perguntas: “quem sabe”, “de onde sabe”, “o que sabe”, “como se sabe”, “sobre o que se sabe” e “para que sabe, quais os efeitos”, pois esses questionamentos sinalizam para a estrutura das relações eu-outro-objeto, na qual se originam os processos representacionais.

O questionamento “quem sabe?” diz respeito ao sujeito (epistêmico, psicológico, social) o qual representa os objetos (concretos e abstratos) advindos das vivências pessoais e sociais. Refere-se à maneira como os sujeitos se representam e representam os outros e também em como se engajam em atos de saber.

“De onde sabe?” interessa-se no entendimento das condições de produção e circulação das representações sociais. Como elas se movimentam na sociedade, sejam por meio da linguagem e da comunicação, da cultura, nas formas interpessoais, institucionais, grupais e intergrupais.

A pergunta “O que sabe?” visa identificar o que os sujeitos sabem sobre os objetos. Como se dá sua construção, o conteúdo que lhe é atribuído. Já o “Como se sabe?” procura compreender os pontos significativos dos processos representacionais que dão forma ao objeto. Indicam a formação, o funcionamento e a transformação dos estados e das representações sociais, que são sistemas

lógicos de aquisição de saberes, para que os sujeitos interpretem os objetos da realidade. Assim, o “como” representacional está relacionado à ação comunicativa, à comunicação e à interação.

Por fim, os questionamentos “Sobre o que se sabe e com que efeitos?” associam-se a constituição da epistemologia das representações sociais. Nesses questionamentos há o entendimento dos verdadeiros valores dos conhecimentos, sejam eles, naturais e/ou científicos. Pondera-se ainda que estes valores da realidade dos saberes estejam submetidos a certas distorções, subtrações e suplementações.

Na distorção todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém, acentuados ou atenuados, de modo específico. De modo contrário à distorção, a suplementação consiste em conferir atributos e conotações que não são próprias ao objeto representado, temos então, um acréscimo de significações, ou seja, são atribuídas ao objeto características que este não possui, devido ao investimento do sujeito no objeto. Enquanto que, no processo de subtração, como indica o próprio nome, há a supressão de atributos inerentes ao objeto, esses em grande parte dos casos, resultam como consequência repressiva das normas sociais.

Esses questionamentos sugeridos por Jodelet (2001) e Jovchelovitch (2011) e as respostas a eles conferidas, situam o sujeito em um contexto histórico e ideológico, conferindo-lhe uma inscrição social que define a sua posição, função, pertença e seu lugar em um grupo.

Dando continuidade às formulações sobre as dimensões da arquitetura representacional, relacionadas aos questionamentos citados (“quem”, “onde”, “o que”, “como”, “sobre o que” e “para que”), apresentamos agora as condições de emergência das representações, salientadas por Moscovici (1978), destacando três aspectos: (I) a dispersão da informação, que é associada ao acesso a informações que o grupo possui, seja por interesse ou por obstáculos de comunicação; (II) a focalização, que é relacionada ao grau de implicação, à distância do grupo em relação ao objeto social e; (III) a pressão à inferência, em que é exigido do indivíduo ou grupo social que responda sempre, tome posições e sejam capazes de agir nas mais diversas situações, fazendo com que ele ligue premissas a conclusões, sem relações diretas.

Finalmente, a partir dessa emergência das representações sociais, da necessidade de receber, focalizar e inferir sobre as informações dinamizadas nos convívios sociais que entendemos os diretores escolares enquanto partícipes das tomadas de decisões sociais; como também, eles estão inseridos num dinâmico processo de compreensão sobre os diversos elementos que envolvem suas práticas, neste caso específico, sobre o que sejam as políticas educacionais. No próximo item, discorreremos, a partir de referências, alguns elementos que definem academicamente e em normatizações estas políticas educacionais, para que, ao final deste trabalho dissertativo, possamos fazer um paralelo com o que dizem os diretores sobre este tema, especialmente, qual é o conteúdo de suas representações sociais.

## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, propomos conhecer alguns conceitos e normativas advindos das políticas educacionais. Relacionando aos processos representacionais, as políticas educacionais circulam no dia a dia da escola, normatizando, designando os caminhos a serem seguidos na formação do cidadão com implicações diretas na sociedade; assim, as compreensões sobre as políticas educacionais operam como um fenômeno social.

A política é um fenômeno social e está pautada na pluralidade dos homens, “trata da convivência entre os diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, que são essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDDT, 2013, p. 21). A política não é domínio de governante sobre governados, ela se faz entre o convívio de diferentes, mas que devem ser tratados como iguais; ela se faz de forma plural com e entre os seres humanos. Ela serve para a preservação da vida, por isto ela tem o sentido de liberdade.

O conceito de política em Arendt (2013) está contextualizado na Filosofia dos tempos gregos, mas com um olhar contemporâneo, marcado por um momento peculiar na história mundial, sentido pela pesquisadora, que viveu a Segunda Guerra Mundial. O totalitarismo que marcou esse período reforçou o desejo da pesquisadora em compreender o sentido positivo da coisa política.

O conhecimento acerca do que é política está cercado de preconceitos e juízos. A maioria das ideias que se criam sobre política está relacionada ao domínio e à opressão. Partindo desta compreensão, para apreendermos o que é política é preciso que identifiquemos as ideias que antecipam o seu significado; o que é retirado daquilo que de fato seja a política para os diferentes grupos sociais. Para a autora, a “política tem de lidar sempre e em toda a parte com o esclarecimento e com a dispersão de preconceitos.” E afirma que “o pensamento político baseia-se, em essência, na capacidade de formação de opinião.” (ARENDDT, 2013, p. 29-30).

O preconceito sobre a política antecipa o juízo ancorando no passado, sendo um prejuízo no entendimento do conceito. Além disto, “sua razão de ser temporal é limitada às épocas históricas – e formam, em termos puramente quantitativos, a

maior parte da História -, nas quais o novo é relativamente raro e o velho predomina na estrutura política e social” (ARENDR, 2013, p. 31). O preconceito adquire uma posição de proteção do ser humano que julga, abrigo na realidade encontrada. Nisto opera as ideologias encarregadas de organizar de alguma forma o que é (i)real.

Segundo Arendt (2013), a política tem um sentido: a liberdade. A liberdade a que se refere não tem haver com o sentido compreendido como liberdade de escolha, querer que seja isso ou aquilo. O sentido de liberdade é grega *archein* que significa “começar e dominar, quer dizer, ser livre, e o latim *agere* significa pôr alguma coisa em andamento, desencadear um processo” (ARENDR, 2013, p. 44). Se assim é, o sentido de liberdade adquire sinônimo de política; este é o da ação, em que os seres humanos têm relações entre si de isonomia.

Partindo desses entendimentos, situamos o conceito de políticas educacionais, contendo este mesmo significado, enquanto norteamento e desencadeamento de processos atitudinais e práticos que levem à liberdade para fomentar relações humanas de justiça e igualdade social nas diversidades.

A temática que aborda as políticas educacionais é levantada como campo de pesquisa, partindo da premissa de que toda pessoa tem direito de ter acesso ao conhecimento político. Considerando a consciência, o saber político pode trazer uma condição de pertencimento ao meio social e também o sentimento de liberdade. Assim, nossa defesa está contida na política que se baseia na pluralidade dos seres humanos, que trata da convivência entre os diferentes, porque a coisa política surge entre os sujeitos. “A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas” (ARENDR, 2013, p. 24).

Nesse sentido, a educação escolar deve propiciar aos sujeitos o conhecimento como meio para a liberdade, oportunizar uma formação crítica e levar o sujeito a se sentir parte do todo. Existe um movimento social no qual não é prudente desconsiderar a falta de condições mínimas de sobrevivência numa sociedade capitalista, que prega o consumo como foco principal na vida humana. Portanto, é preciso conhecer o que alimenta as representações sociais sobre as políticas educacionais, na medida em que elas também precisam contribuir para a efetiva melhoria da vida das pessoas.

O que irá compor a política educacional tem a ver com o tipo de indivíduo que a sociedade quer formar. Nesse sentido, a política educacional ajuda na constituição destes indivíduos a partir da definição de formas e conteúdos a serem ministrados. Isto quer dizer também que a política educacional é carregada de intenções; estas são o que há de comum em todos os tipos de política.

A política educacional é um processo que engloba, segundo Martins (1994), vários outros processos e conceitos, assim, não pode receber uma definição terminal. Neste caso, devem ser considerados os aspectos históricos e sociais que dinamizam seu contexto e também é preciso entender que “em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana”, uma ou várias forças motoras próprias “impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social” (MARTINS, 1994, p. 8).

Ao tratar da educação formal, a política influencia o corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo incluir ou excluir valores, e acaba delimitando, assim, o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vai regular a sua conduta (MARTINS, 1994, p. 11-12). Na sociedade brasileira, de capitalismo dependente, caracterizado por formas específicas de hegemonia política, em que um pequeno grupo estabelece as normas para se viver socialmente; a escola vem reforçando ideias pré-estabelecidas, às quais vêm sendo submetida à sociedade brasileira desde sua colonização, como uma sociedade de subserviência, naturalizando as diferenças sociais e dando ao indivíduo a falsa ideia de que a ampliação de vagas nas escolas e a facilitação do acesso ao conhecimento tem dado total poder de decisão e participação deste na sociedade.

Em oposição a essa imposição de ideias, a educação escolar precisa ser entendida enquanto espaço de direito, garantido por lei. As normatizações são designadas para estabelecer e garantir o acesso, a permanência e o sucesso do cidadão brasileiro na educação, naquilo que diz respeito à formação plena para o viver em sociedade. A educação no Brasil tem por objetivo, segundo as normatizações, formar o cidadão para que ele seja capaz de trabalhar e conviver em sociedade. No Brasil, para que a educação escolar básica aconteça nestes moldes e em acordo às orientações dos órgãos internacionais, ela está dividida em fases, são elas: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio; sendo oferecida em instituições públicas e privada. As leis que regulam a educação

escolar são organizadas e direcionadas pelo Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal.

Situamos de forma breve, no contexto histórico e social alguns momentos da educação escolar no Brasil que entendemos ser um caminho significativo para localizar as ideias que se seguem para o ensino brasileiro. Desde o início da colonização do país a educação escolar foi direcionada por ideias internacionais, garantindo a subserviência deste país e de seus cidadãos, para servir a um sistema capitalista internacional. Considerando apenas como dados históricos iniciais, porém, partimos de um momento em que pensamos ser até hoje o som que ressoa no discurso político da educação, este definidor de planejamentos e de ações para que a educação seja desenvolvida e de qualidade. No Brasil, o início da industrialização na década de 1920 revelou uma fragilidade do ensino no país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A articulação de um plano nacional de educação para o país data da instalação da República no Brasil e foi nesse momento que as primeiras ideias surgiram. “À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001). A necessidade de elaborar um plano nacional de educação nasce de uma constatação coletiva, pois, “é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 175).

Desta constatação social, que reivindicava uma escola nova, nasce o movimento escolanovista com o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que dá início ao pensamento político e social acerca de um plano nacional que sirva de direcionamento da educação pública brasileira, a partir, de um levantamento sobre as necessidades desenvolvimentista do país. Em termos políticos, “o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública” (SAVIANI, 2007, p. 253). Este Manifesto vem em defesa da escola pública, expressando

posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados. [...] Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de

1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país (SAVIANI, 2007, p. 253).

A proposta para a educação, do Manifesto dos Pioneiros “tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada.” Em defesa de uma “escola pública obrigatória, laica e gratuita, que [...] adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 177). Nesse momento se enfatizou a racionalidade científica como meio para desenvolver o país por via da educação pública e de qualidade. Ainda sobre o Manifesto dos Pioneiros,

O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 2001).

Esse movimento escolanovista foi importante para o desenvolvimento da educação brasileira e influenciou as políticas educacionais no país, além de servir como um ideal revelador, comparado ao que se via até então no cenário educacional, firmando a defesa de mudanças quantitativas e qualitativas para a rede pública de ensino. Tinha início, então, uma nova perspectiva de educação escolar, organizada pelo planejamento do Manifesto dos Pioneiros.

Apesar de remeter a um ensino democratizado, esse movimento, nos anos que seguiram, foi marcado por disputas políticas que influenciaram diretamente o modelo de educação escolar atual. De um lado, o grupo representado pelos escolanovistas liberais, do outro lado, os católicos e os integralistas desaprovavam as alterações sugeridas pelos primeiros, principalmente naquilo que se refere às alterações qualitativas, modernas e democráticas no ensino público.

Nos anos seguintes, em meio à discordância política, a educação escolar caminhou num formato elitista e conservador. Foi promovida a unificação normativa da educação nacional, uma concepção produtivista de escola e a valorização do ensino técnico para atender o processo dinâmico de urbanização e industrialização do Brasil (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Um fato marcante para a política educacional brasileira ocorreu em 1954, após a morte de Getúlio Vargas e, sucessivamente, quando o vice Café Filho assume a presidência. Na pasta da Fazenda, Eugênio comenta que

havia participado juntamente com Roberto Campos, da Conferência de Bretton Woods, responsável pela criação do Banco Mundial e do Fórum Monetário Internacional (FMI). Gudin baixou, em 1955, a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), a antecessora do Banco Central, que concedeu grandes vantagens ao capital estrangeiro (SAVIANI, 2007, p. 349).

A presença de instituições financeiras na educação escolar acaba sendo um gerador de ideias desenvolvimentistas, promovendo uma educação técnica-profissional que visava a formação para o trabalho. Em 31 de janeiro de 1956, com a posse de Juscelino Kubitschek, o então presidente promove ações de ampliação do processo de industrialização no país, atraindo empresas estrangeiras para implantação de indústrias, o que exigiu grandes somas de investimentos. Isso influenciou “a elaboração e difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista”. (SAVIANI, 2007, p. 350). Assim, o ensino técnico-profissional é claramente incentivado.

Em 1962, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024/1961, em formato organizado e planejado foi proposto o Plano Nacional de Educação (PNE). Este se apresentou como iniciativa do MEC e aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE). “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001). Nos anos que seguiram novas mudanças aconteceram no PNE:

Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. [...] A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. (BRASIL, 2001).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), especialmente sobre a redação do seu Artigo 214º, foi criado um plano de ações que deveriam ser desenvolvidas em todo território nacional com a finalidade de suprir as necessidades da educação a partir de avaliações externas e internas, direcionadas pelo MEC.

A promulgação da CF/1988 é sem dúvida um marco na história político-social do país, dispõe em seu texto sobre o direito e o dever de cada cidadã e cidadão brasileiro, dispõe de normatizações que regulam a organização dos diferentes setores que constituem o país, dos princípios fundamentais, a organização do Estado, a organização dos poderes – legislativo, executivo e judiciário, da defesa do Estado e das instituições democráticas, da tributação e orçamento, da ordem econômica e financeira e da ordem social.

No Artigo 205º (BRASIL, 1988) de sua redação, a educação se apresenta como direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Dispõe de uma educação para a igualdade de condições no acesso e na permanência na escola; considerando o respeito à liberdade do ensino, da aprendizagem e da expressão do saber em diferentes contextos, dá a garantia de uma educação de qualidade e gratuita, divulga que a gestão é democrática e que ao profissional da educação será direcionado tratamento de respeito e valorização.

Em consonância com a CF/1988 é promulgado no ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que normatiza o tratamento para com a criança e o adolescente, garantindo seus direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Para uma redefinição da regulação da educação, no ano de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu Art. 1º, esta lei apresenta que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em consonância com a CF/1988 e

com o ECA/1990, a LDB dispõe sobre os aspectos necessários para a garantia e para a manutenção do direito à educação.

Homologada, no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) nos dizem que “um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.” Com ênfase no desenvolvimento humano em sua plenitude, e que lhe proporcione “liberdade e dignidade” (BRASIL, 2013, p. 4)

Em 1990, ocorreu uma Conferência de Educação para Todos, em *Jomtien*, na Tailândia, em que foram reunidos vários representantes, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, resultando na elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, em prol de discutir e definir planos de desenvolvimento para a Educação. O Brasil se responsabilizou por organizar e prover a educação como direito de todos. Iniciativas foram adotadas para que essa educação para todos fosse assegurada, como, por exemplo, a formação de parcerias entre a União, os estados e os municípios. Com a retomada do compromisso em *Jomtien*, multiplicaram-se pelo país diferentes ações de caráter inovador visando universalizar o ensino básico.

Entre esses representantes partícipes dessa Conferência, o Banco Mundial se posicionou como responsável direto pelas inúmeras disposições para o atendimento, a ampliação da educação brasileira, dentre os programas de reforma, formação, avaliação, acesso, permanência e outros. Como exemplo, podemos citar: a reforma curricular a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a apresentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a formação continuada e formação inicial (discutindo o currículo), as políticas de avaliação da educação básica e superior (avaliar para programar), a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a avaliação e certificação de práticas inclusivas, a diversidade cultural, os financiamentos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a gestão democrática com a

descentralização do dinheiro pelas ações do Plano de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) entre outros.

Silva (2000) pesquisou sobre o objetivo do Banco Mundial frente às políticas de desenvolvimento e ampliação da educação mundial, que tem se preocupado com as políticas públicas para a educação, influenciando diretamente o planejamento das suas normativas. Tudo o que envolve a educação tem sido discutido e analisado por este representante. Nos dados analisados, a pesquisadora observa pontos em comum nos três períodos: as décadas de 1970, 1980 e 1990, sendo igual entre eles a ineficiência do sistema educacional, o elevado índice de analfabetismo é notado nas décadas de 1970 e 1980 (não que nos anos 1990 esse analfabetismo esteja extinto, mas configura-se de outra forma). Nos anos 1980 e 1990, o direcionamento é para a gratuidade total do ensino, sem considerar em profundidade a qualidade do mesmo.

Em 2001 foi promulgada a Lei 10.172 (BRASIL, 2001), normativa que regulamentou o PNE, com duração de dez anos (2001/2010). Esta legislação também definiu que o PNE fosse substituído por outro após o transcorrer deste período, com aplicabilidade correspondente ao que se referia o anterior:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá as avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2001)

O PNE foi e é uma articulação política com o intuito de coordenar o planejamento da educação em território nacional, com duração e vigência decenal independente do governo. A razão para que aconteça desta forma incide no fato das mudanças ocasionadas principalmente na troca de governos. Ele busca “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. (BRASIL, 2014, p. 9). O PNE passa de uma condição transitória para uma exigência constitucional com periodicidade decenal.

Além disso, o PNE/2014 (BRASIL, 2014) contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do

país. Representando o alicerce para as ações que serão desenvolvidas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014),

O PNE/2014 organiza-se de forma conflituosa para Paiva (2016, p. 100).  
Porque na

prática tem mostrado que, em larga escala, estados e municípios aderem a políticas da União, adaptando-as um pouco mais, um pouco menos a suas realidades, se tanto, quase sempre em busca de mais recursos que lhes alivie a obrigação dos percentuais orçamentários. As contradições existentes nessa aderência que se faz por recursos e muito pouco por consonância teórico-conceitual ou ideológica são facilmente imagináveis e os efeitos sobre os resultados da “aplicação” das políticas em muitos casos comprometem as intenções formuladas e o esforço de fazê-las (PAIVA, 2016, p. 100).

E mesmo que o PNE tenha como princípio promover e articular os sistemas para o desenvolvimento da educação no país, ele

assumiu o desafio de promover a articulação dos sistemas, concertando metas e estratégias que viabilizassem uma gestão mais integrada entre as diferentes esferas de poder, mas o que se tem observado faz-nos descrentes de que o PNE vá ser cumprido e que a destinação de recursos a ele devida possa acontecer em tempos de desvinculação de receitas e congelamento de tetos por 20 anos (PAIVA, 2016, p. 100).

Ao longo de seu processo social, o Brasil passou por uma redefinição de instrumentos que foram destinados à implementação de uma possível redemocratização da escola, como, por exemplo, a partir de eleições de diretores, formação de conselhos de escola, criação de projeto político-pedagógico, restabelecimento dos grêmios livres etc. A redemocratização da escola, segundo Torres e Garske (2000), nos diz que

esse novo cotidiano, desafiador e incerto. Já não temos a mesma escola, calcada em princípios de disciplina, ordem e autoridade, traduzidos em posturas inflexíveis e hierárquicas. Ela está ainda presente, sim, mas há uma outra escola, à espreita, um tanto desconfiada, que se expressa através de iniciativas que não surgem somente do diretor e, por isso mesmo, são até mais valorizadas, pelo seu caráter diferenciado, porque são um sinal de que o diretor é democrático, deixa fazer, aceita outras iniciativas. Contudo, há fortes contradições que precisam ser examinadas, até porque nos parece serem muitas delas imobilizadoras e concorrentes no processo de

desmonte desse sonho de uma escola democrática (TORRES e GARSKE, 2000, p. 61)

Junto a essas políticas para a educação pública, perpassadas por décadas, notamos que é comum a preocupação com a qualidade e avaliação do desenvolvimento da educação e com a utilização dos recursos disponibilizados, no sentido de direcionar para uma formação para o trabalho. Nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, é comum a criação de critérios baseados em racionalidade, qualidade, competitividade, produtividade e eficiência. Observamos nestes norteamentos o direcionamento da escola para a valorização de um produto, de uma mercantilização e obtenção de lucros, em detrimento de uma formação humana cidadã.

A trajetória da educação no Brasil e suas políticas de planejamento e financiamento indicam que o Estado provê e descentraliza a educação, organiza de uma maneira complexa, em que ao mesmo tempo permite a contribuição de vários representantes da sociedade, mas de outro lado, mantém sob seu controle as formas como as políticas serão definidas, organizadas e implementadas. E neste contexto político em que a educação está inserida, Dourado (2007) nos diz que

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

Isso implica compreender qual o contexto de pensamento, articulação e ação das políticas educacionais, pois, segundo Dourado (2007, p. 922), “importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.”. A educação é entendida por Dourado (2007) como uma prática social que constitui e é constituída por relações sociais complexas, pois ela amplia o processo de socialização da cultura que vem sendo construída historicamente pelo homem.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Da inquietação epistemológica surgem várias indagações provocativas à investigação. Esta pesquisa se formou a partir de um questionamento, de uma situação entendida como problema. A pergunta é: *Daquilo que constitui as políticas educacionais o que está compreendido na fala de diretores escolares da rede pública de ensino no município de Jataí – GO?* Para responder a este questionamento, o norteamento escolhido foi o caminhar junto a Teoria das Representações Sociais (TRS). Compreendemos que a TRS contribui de forma importante na definição teórico-metodológica, pois ela propõe olhar para os sujeitos enquanto partícipes de grupos sociais, considerando seus integrantes em suas dimensões individuais e sociais. Ao falarmos em representações sociais,

consideramos que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

Dessa maneira, o fenômeno das representações sociais tem a função de nortear as condutas, pois ele guia, remodela e reconstitui elementos do ambiente no qual o comportamento deva acontecer. É o que possibilita dar o sentido ao comportamento, integrando-o “numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes” (MOSCOVICI, 2012, p. 46). As representações sociais são conjuntos dinâmicos de elementos; ela colabora para a produção de comportamentos e ajuda na relação dos sujeitos com o ambiente.

Este estudo se situa dentro dos estudos em representações sociais, sendo as políticas educacionais o objeto desta pesquisa. Buscamos com esta investigação localizar e compreender as representações sociais de diretores escolares acerca das políticas educacionais. Somando a este intuito, os objetivos específicos direcionam o caminho de pesquisa para identificar quais são as imagens e símbolos usados por este grupo na construção de significações sobre as políticas educacionais.

Entendemos que esta pesquisa é relevante, pois ela valoriza os dizeres de diretores escolares sobre as políticas educacionais que influenciam as atividades escolares. Também consideramos que ela é importante porque apresenta conceitos pré-concebidos e reestruturados por este grupo, que se encontra envolvido neste processo, neste momento e neste lugar.

A pesquisa foi realizada obedecendo aos princípios éticos do estudo com seres humanos, preconizados na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). O projeto de pesquisa foi devidamente cadastrado à Plataforma Brasil e ao Sistema de Acompanhamento de Pesquisa (SAP) da UFG, submetido à apreciação do colegiado do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFG/ReJ e da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras (UAE CHL), responsável pela apreciação e liberação dos projetos de pesquisa da UFG/ReJ; na sequência ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>3</sup> (CEP) da Universidade Federal de Goiás - UFG.

A investigação foi apresentada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí e pela Subsecretaria do Estado de Goiás. Todos os participantes foram informados sobre o sigilo das informações, bem como da liberdade em participar ou não da pesquisa. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, uma sob a tutela da pesquisadora e a outra com o participante de pesquisa.

Como ambiente empírico, definiu-se a rede escolar básica, que está sob a tutela e organização do município e estado no município de Jataí – GO. Separou-se o ensino fundamental I e II das escolas localizadas na zona urbana; os participantes, assim, foram definidos: diretores de instituição de educação pública, atuantes nas fases anteriormente mencionadas. Os encontros para as entrevistas foram previamente agendados via telefone e pessoalmente. As entrevistas aconteceram nas escolas onde os diretores atuam profissionalmente.

O critério de seleção dos participantes para as entrevistas aconteceu a partir de uma análise prévia no sentido da distribuição das escolas a partir do mapa urbano do município, considerando a localização da escola e sua área de abrangência. No decorrer das entrevistas constatamos que as mesmas seguiam certa linearidade nas respostas. Este indicativo foi nosso elemento medidor de

---

<sup>3</sup> Documentos relacionados ao Comitê de Ética estão devidamente anexados neste relatório.

saturação dos dizeres, ou seja, quando entendemos que os dados foram sendo repetidos, decidimos parar as entrevistas. A saturação teórica é uma expressão cunhada por “Glaser e Strauss (1967) [...] A metáfora se configura quando se diz que o processo de coleta de dados se saturou teoricamente, [...] cogita a ocorrência de uma espécie de descarte dos dados mais recentemente coletados.” (FONTANELLA; MAGDALENO JÚNIOR, 2012, p. 64). Partindo deste princípio, do universo de 31 diretores da rede pública urbana do município e estado de Jataí, entrevistamos 18 profissionais, perfazendo 58% do total.

Para a realização das entrevistas utilizamos um gravador de áudio e fizemos uso de um roteiro de perguntas previamente elaborado<sup>4</sup>. Posteriormente fizemos a transcrição dos áudios em arquivo .doc. Os arquivos estão devidamente armazenados conforme acordo com Comitê de Ética descrito no TCL<sup>5</sup>. Os dizeres foram organizados seguindo um padrão para processamento informático.

Para processar os dados coletados nas entrevistas, utilizamos o programa IRAMUTEQ<sup>6</sup>. Este *software* se aporta no programa computacional intitulado R, sendo apresentado com fonte aberta e gratuita. Foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). O IRAMUTEQ permite a análise de dados textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013). Este programa opera vários subsistemas que tem permitido pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, sendo muito usado como recurso para organização e análise textual.

Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio desse *software*, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas. (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 4).

O IRAMUTEQ apresenta cinco possibilidades de análise textual: Análises Lexicográficas Clássicas, Especificidades, Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. Para este estudo,

---

<sup>4</sup> Modelo do instrumento de perguntas nos apêndices

<sup>5</sup> Documento disponível nos apêndices deste trabalho.

<sup>6</sup> O Programa IRAMUTEQ está disponível em: <[www.laccos.com.br](http://www.laccos.com.br)>

definimos como possibilidade para análise a CHD, que é constituída por um grupo textual centrado num tema e por definições de classes. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Após a transcrição das 18 entrevistas, foi feita uma nova audição verificando o texto transcrito, confirmando aquilo que foi captado. Para organizar o *corpus*, foi considerado como uma única resposta, em relação às seis questões abertas pautadas no tema gerador políticas educacionais. Assim, definimos que cada entrevista, independente do número de questões, foi considerada como unidade para o processamento informático, ou seja, entendemos que todas as perguntas do roteiro de entrevista se relacionam entre si e contribuem para a construção do objeto de pesquisa, sendo ele as políticas educacionais.

Segundo orientação de Camargo e Justo (2016, p. 5), “a definição destas unidades é feita pelo pesquisador e depende da natureza da pesquisa. Se a análise vai ser aplicada a um conjunto de entrevistas, cada uma delas será um texto”. O uso do CHD nos permite fazer uma análise textual relacionando as classes geradas, sendo ela geral e/ou por comparação entre variáveis que identifica especificidades dos participantes produtores do texto base para a análise. Em outras palavras, variáveis como: sexo, idade, formação, tempo de profissão etc., são elas quem dá aos participantes da pesquisa a sua individualidade, sua identidade. Este método de “análise visa obter segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 10).

Ao rodar o texto no programa IRAMUTEQ, o CHD gera um dendograma, uma imagem gráfica que separa as classes, como também ilustra as relações entre elas. Em pesquisas que têm como base teórica a TRS, “estas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou ainda apenas aspectos de uma mesma representação” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11).

A partir do IRAMUTEQ são compostos vários segmentos de palavras: classes de palavras e segmentos de textos. O qui-quadrado ( $X^2$ ) avalia a relação entre as variáveis em testes qualitativos, compara proporções, “isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para certo evento” (CONTI, 2011, p. 1). O programa verifica e compara a frequência significativa avaliando as proporções desses acontecimentos. Finalmente, o que irá nomear as classes é relativo ao marco teórico/conceitual. Assim,

O que vai definir se elas indicam representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo, e sua relação com fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa, geralmente expresso na seleção diferenciada dos participantes segundo sua afiliação grupal, suas práticas sociais anteriores, etc. (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11).

Escolhemos trabalhar com duas vertentes, definindo a pesquisa numa abordagem quanti-qualitativa. As autoras Oliveira e Werba (2013) deliberam que não existe uma definição metodológica única para os estudos em representações sociais, pois suas investigações podem ocorrer a partir de abordagens quantitativas, quanto qualitativas. Segundo as autoras, a TRS imprime uma possibilidade de investigação e compreensão ampliadas pelo aspecto psicossocial, pois ela permite o entendimento de várias dimensões: a física, a social, a cultural, a cognitiva e tudo isto de forma objetiva e subjetiva (OLIVEIRA; WERBA, 2013).

#### 4. O QUE PENSAM OS DIRETORES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo nos propomos apresentar as falas dos diretores sobre as políticas educacionais que foram processadas no programa computacional IRAMUTEQ e, especialmente, nossas interpretações dos mesmos a partir das referências norteadoras de nossa pesquisa.

Moscovici (2012) nos diz que as representações sociais possuem duas funções: elas convencionalizam os objetos e elas são prescritivas. Assim, as representações sociais convencionalizam porque a

cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta (MOSCOVICI, 2012, p. 35)

E as representações sociais são prescritivas porque “elas impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2012, p. 36). Nos desafios que serão atribuídos diariamente em nosso cotidiano, existirá, segundo o autor, uma resposta já pronta, e “enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2012, p. 37).

Nesse sentido, nos propomos a compreender as representações sociais dos diretores escolares acerca das políticas educacionais. Os dados que serão apresentados nesse capítulo veem ilustrar este caminho reflexivo ao qual nos propomos.

Escolhemos mostrar inicial e objetivamente a composição da rede pública de educação do município de Jataí, Estado de Goiás; sucessivamente, apresentamos a amostra de profissionais que colaboraram com esta pesquisa, concedendo as entrevistas. Posteriormente, expomos a organização de todos os dizeres a partir de grupos de classes de significados específicos e, também, interligados entre si.

#### 4.1 Os locais da pesquisa e o grupo de diretores

A pesquisa foi realizada em Jataí, município do interior do Estado de Goiás, localizado na região sudoeste, distante 323 km da capital, Goiânia. A Ilustração 1 demonstra a localização da cidade de Jataí, no estado de Goiás.



**Ilustração 1 - Localização do município de Jataí no Estado de Goiás**

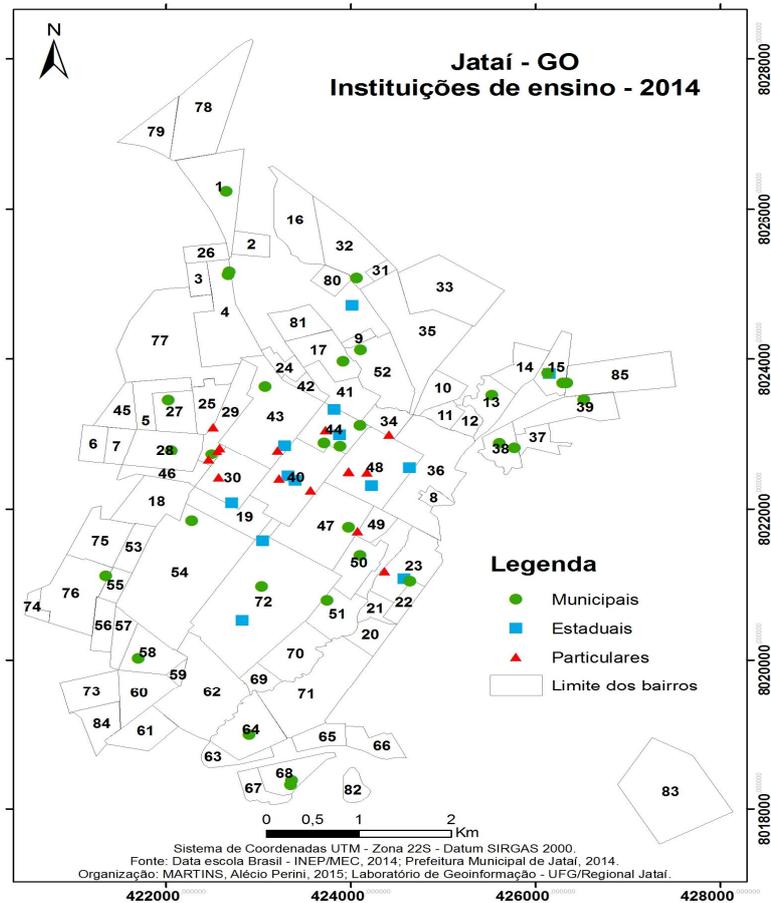
Fonte: Subsecretaria Estadual de Educação de Jataí. Disponível em: <<http://seduc.go.gov.br/subsecretarias/?Jatai>>.

Conforme informações disponíveis no site<sup>7</sup> da Prefeitura Municipal de Jataí, o município apresenta um universo de aproximadamente 93.759 habitantes e tem como principal elemento econômico o agronegócio.

A rede educacional da cidade é composta por todos os níveis de ensino, educação infantil, fundamental, médio, superior e profissionalizante, tanto de oferta pública quanto particular. A rede pública municipal é composta por 19 escolas urbanas, 8 escolas rurais, 9 Centros Municipais de Educação Infantil (CeMEIs) e 2 Centros de Educação Infantil (CEIs). A rede pública estadual é constituída por 13 instituições, dentre estes: 1 Centro de Atendimento Especializado (CAE), 1 Colégio de Educação Período Integral (CEPI), 1 Colégio Polícia Militar de Goiás (CPMG) e 1 escola profissional conveniada com o Estado. A rede particular é composta por 14 estabelecimentos. Podemos observar a distribuição geográfica dessas instituições na Ilustração 2.

---

<sup>7</sup> Endereço: <<http://www.jatai.go.gov.br>>



**Ilustração 2** - Localização das escolas no município de Jataí no Estado de Goiás.  
Fonte: MARTINS, Alécio Perini, 2015; Laboratório de Geoinformação – UFG/Regional Jataí.

Na Ilustração 2, é evidente a diferença quantitativa entre as escolas públicas e particulares, além da distribuição espacial das mesmas na cidade. Existe uma concentração de instituições no centro do mapa, destacando que os bairros mais afastados do centro são prejudicados nesta oferta educacional. Além disso, os estabelecimentos de ensino de oferta pública exercem um importante papel neste fomento de ensino, por estarem situados em diversos bairros.

A coleta de dados aconteceu no ano de 2016. Do universo de escolas e em relação à localização no espaço geográfico do município, utilizamos um critério de escolha que permitiu estar em diferentes locais em termos sociais, como podem ser observadas no mapa, as regiões: 50, 38, 28, 17, 68, 5, 85, 72, 52, 1, 48, 72, 48, 11, 12, 30, 48, e 40. Escolhemos entrevistar os diretores que atuavam nas escolas urbanas. Do universo de 31 instituições/diretores, contatamos 18 profissionais, 58% do total. Como informado na metodologia deste trabalho, constatamos nos

momentos das entrevistas, principalmente a partir da décima entrevista, que os dizeres dos profissionais começaram a se repetir, este indicativo foi nosso elemento medidor de saturação das falas, assim definimos parar as entrevistas na décima oitava.

O questionário<sup>8</sup> semiestruturado teve o intuito de trazer elementos para a reflexão acerca do que são políticas educacionais, num formato livre, sem direcionamento específico quanto a uma determinada política educacional. Assim, os participantes diretores tiveram a oportunidade de refletir sobre o que são as políticas educacionais a partir da seguinte composição: 1) O que são as políticas educacionais?; 2) Qual a função das políticas educacionais?; 3) Há momentos de encontro entre os diretores, como e onde acontecem esses encontros?; 4) Como são percebidas as políticas educacionais, pela comunidade escolar (Professores, funcionários, pais, alunos) da instituição na qual você é diretor?; 5) Como são percebidas as políticas educacionais pelos outros instituições?; 6) Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre as políticas educacionais?; 7) Tem algum outro aspecto que você considera importante que eu não contemplei nas perguntas?

Acreditamos que a composição destes elementos como base na estruturação do questionário possibilitou um momento de reflexão pertinente ao objeto de pesquisa para trazer a caracterização representacional das políticas educacionais, bem como os perfis identitários dos participantes apresentados na Tabela 1.

---

<sup>8</sup> Questionário disponível nos apêndices.

**Tabela 1-** Informativos censitários acerca dos diretores entrevistados, em termos percentuais e absolutos

Dados Censitários		Percentual	Total
Sexo	Feminino	66,7%	12
	Masculino	33,3%	6
Faixa Etária	25-35 anos	11,1%	2
	36-45 anos	50%	9
	46-55 anos	22,2%	4
	56-65 anos	16,7%	3
Formação	Geografia	16,7%	3
	Matemática	11,1%	2
	Educação Física	11,1%	2
	Física	5,5%	1
	História	16,7%	3
	Biologia	5,5%	1
	Letras Português	16,7%	3
	Pedagogia	16,7%	3
Titulação	Normal Superior	5,5%	1
	Especialização	94,5%	17
Instituição	Municipal	50%	9
	Estadual	50%	9
Tempo de Profissão	10 a 20 anos	66,7%	12
	21 a 30 anos	27,8%	5
	31 a 40 anos	5,5%	1
Tempo de Profissão no cargo de Diretor	1 a 3 anos	55,6%	10
	3 a 6 anos	22,2%	4
	6 a 9 anos	22,2%	4
Vínculo Empregatício	Efetivo/ Concursado	100%	18
	Contrato Temporário	0%	0
Ministra Disciplina	Não	100%	18
	Sim	0%	0
Participou de Curso Formação.	Sim	100%	18
	Não	0%	0
Número de cursos de formação que participou	Um	66,7%	12
	Dois	27,8%	5
	Três	0%	0
	Quatro	5,5%	1
Formação Oferecida	Secretaria	50%	9
	Fundação Itaú Unibanco	50%	9
Trabalha na Rede Municipal e Estadual	Sim	27,8%	5
	Não	72,2%	13

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora com base nos dados recolhidos.

O universo deste estudo foi composto por de 18 diretores participantes, seguindo o critério já mencionado no capítulo de metodologia. Neste universo identificamos que é maior a presença feminina, sendo 12 mulheres, somando um percentual de 66,7%, e seis homens, somando 33,3%. Optamos, embora a presença

feminina seja maior, por usar o termo diretor pautado no entendimento da própria estrutura da nossa língua materna de que quando usamos o termo diretor nos referimos a ambos os sexos, e também, por estar localizado nos documentos que serviram de base para esta pesquisa.

Os participantes apresentaram faixa etária compreendida entre 25 e 65 anos. Na faixa de 25 a 35 anos contribuíram dois participantes, perfazendo 11,1% do total, na faixa de 36 a 45 anos compuseram nove profissionais, correspondendo a 50% do total; na fase de 46 a 55 anos totalizaram quatro participantes, atingindo 22,2% da amostra e, finalmente, entre o período de 56 a 65 anos acomodaram três diretores, contabilizando 16,7% da amostra.

Os diretores fizeram graduação em curso de licenciatura; esta formação está compreendida nas áreas de: Geografia, Matemática, Educação Física, Física, História, Biologia, Letras Português e Pedagogia; e um dos diretores tem formação em Normal Superior. Dentre os diretores 94,5% tem o curso lato senso, pós-graduados em cursos de especialização como: história do Brasil e região, orientação educacional; linguística; educação para diversidade e cidadania; educação infantil; político socioeconômica no Brasil; ensino de ciências e matemática; gestão escolar; psicopedagogia na educação especial e inclusiva; e ensino de ciências.

Para estar na direção escolar é preciso ser docente, assim, o tempo enquanto profissional da educação está compreendido entre 10 a 40 anos, no total dos participantes: 66,7% atuam de 10 a 20 anos; 27,8% de 21 a 30 anos; e 5,5% de 31 a 40 anos. No exercício de diretor o tempo médio de gestão tem sido de 1 a 9 anos, pela normatização são 2 anos de mandato, assim, alguns estão cumprindo o quarto ou quinto mandato.

Todos os participantes são efetivos, concursados no estado e/ou município. Destes, cinco participantes têm os dois concursos: estado e município. Um diretor fica todo o período numa única instituição devido à especificidade da instituição, conveniada e filantrópica, recebe assistência do estado, do município e da comunidade jataiense. Os outros quatro atuam nos períodos matutino e vespertino como diretor em instituição municipal, e a noite, atuam na rede estadual. Um diretor trabalha no período noturno como professor de apoio para aluno com déficit de aprendizagem; um diretor exerce a função de bibliotecário numa instituição do estado no período noturno; um diretor atua somente como diretor no município, não especificou a razão; um diretor leciona uma disciplina numa escola da zona rural.

Todos os participantes tiveram um curso preparatório para o cargo de diretor, oferecidos na secretaria municipal de educação e/ou na subsecretaria de educação do estado de Goiás. Os diretores do município fizeram o curso preparatório para gestão escolar na própria Secretaria Municipal de Educação (SME) ministrado pela equipe gestora. Os diretores do estado são capacitados na subsecretaria com a presença de um tutor<sup>9</sup> e/ou pela Fundação Itaú Unibanco<sup>10</sup>, em curso presencial e online, com encontros quinzenais e mensais.

As atribuições do diretor escolar caracterizam-se como uma função polivalente, o que lhe exige uma complexa participação e saberes. Este profissional que é formado em cursos de licenciatura, para a docência, necessita de conhecimentos e saberes sobre gestão escolar, administração, planejamento, finanças, enfim, há muitos saberes que estão envolvidos na estrutura escolar que estão além de sua formação e/ou numa área específica de conhecimento.

---

<sup>9</sup> Segundo informação extraída do portal do servidor: Goiás é o Estado mais avançado do Brasil quando o assunto é tutoria pedagógica. [...] Eles atuam junto aos coordenadores pedagógicos das unidades educacionais, com o objetivo de fortalecer o processo de aprendizagem. [...] A atuação dos tutores pedagógicos faz parte de um dos pilares do "Pacto Pela Educação", o plano de reforma educacional. Instituída na rede pública estadual em 2011, o projeto de tutoria conta com o apoio da Fundação Itaú Social. Na prática, os profissionais trabalham junto com os coordenadores na implantação das políticas de ensino em sala de aula. Informação disponível em: <http://www.portaldoservidor.go.gov.br/post/ver/178588/secretaria-de-educacao-avanca-no-uso-da-tutoria-pedagogica>

<sup>10</sup> No estado de Goiás a Fundação Itaú Unibanco se faz presente com alguns projetos desenvolvidos na e para a escola, observamos no endereço: < <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br?perfil=40> > Acerca da gestão escolar encontramos guias de orientações tanto em vídeo quanto em texto, que pode ser visualizado em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/programas/gestao-educacional/tutoria>>

Uma das principais contribuições do Itaú Unibanco na esfera social tem sido a atuação integrada da Fundação Itaú Social com governos municipais, estaduais e federal para o desenvolvimento de "políticas educacionais que buscam a melhoria da qualidade do ensino. Por meio de projetos contínuos, cujos resultados são medidos no longo prazo, a fundação tem contribuído para disseminar tecnologias, divulgar informações e aprimorar a gestão educacional no país. A Fundação Itaú Social ainda disponibiliza aos gestores da área de educação o Portal Itaú Fase ([www.itaunet.com.br/itausocial/fase/](http://www.itaunet.com.br/itausocial/fase/)), que sistematiza resultados de estudos científicos nacionais sobre fatores que interferem na qualidade da educação básica. Dessa forma, os formuladores de políticas públicas, os gestores e a sociedade em geral dispõem de mais subsídios para a tomada de decisões sobre a destinação de recursos investidos em educação. Atualizado periodicamente com a inserção de novos trabalhos científicos, o portal tem conteúdo de fácil apropriação – e a exposição dos resultados é rápida e simples, disponibilizada em gráficos capazes de atingir diferentes públicos." (ITAU, 2010, p. 130).

O Instituto Unibanco e a Secretaria da Educação de Goiás realizaram em, 15 de dezembro de 2015, o Seminário Estadual de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, em Pirenópolis (GO). O evento reuniu cerca de 700 profissionais da política educacional de Goiás, dentre diretores de escolas de Ensino Médio, Subsecretários, Superintendentes, Diretores de Núcleo, Gerentes e Técnicos em Educação. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/blog/2015/12/16/seminario-sobre-gestao-escolar-reune-700-gestores-de-goias/>

Assim, para ocupar o cargo de diretor, como requisito, participa de um curso de curta duração acerca de suas novas atribuições como gestor escolar. Para ilustrar, exaramos a seguinte fala:

*Na subsecretaria, nós temos esses encontros maiores assim para discussão tanto com diretores, coordenadores, temos a formação continuada, para trabalhar o pedagógico, porque hoje o diretor tem um perfil. Teve um período que o diretor era administrativo, ele administrava a escola, hoje não, ele age, ele dirige a escola, ele gere a escola com o pensamento pedagógico e não administrativo, então, tem que trabalhar sempre com o coordenador pedagógico, lado a lado, vivenciando, dando suporte para o professor pra ver os resultados do aprendizado. (D 8 – A)*

Observa-se nesse excerto que, além das funções, o diretor ainda precisa ser maleável para adequar-se às exigências que o sistema educacional vai requerendo conforme as mudanças acrescentadas nas políticas para a educação.

Os diretores são sujeitos que vivenciam tanto a rotina escolar quanto processos sociais mais amplos, colaborando para a construção de subjetividades e de definições de suas funções e atuações profissionais. Em sentido específico, são professores licenciados que não apresentam formação específica em gestão escolar e que não se sentem diretores, mas docentes em práticas de direção. O fazer da direção escolar é aprendido no dia a dia da escola, em momentos de diálogos com outros diretores e, especialmente, se fazem diretores perante as exigências das diversas instâncias que norteiam as práticas educativas. Portanto, a alteridade se faz presente na constituição destes profissionais que ainda não se identificam colaboradores ativos na caracterização política da função que exercem.

No grupo de diretores, entendemos, a partir de Moscovici (2012), que dentro de um *universo consensual*, trata-se de um grupo de pessoas, profissionais, que tem suas especificidades como grupo social. Competências próprias e como membros desse grupo expressam suas opiniões revelam seus pontos de vista, convencidos por termos linguísticos que o fazem prosperar na arte da conversação, na troca, no partilhar os conhecimentos vivenciados, experimentados no cotidiano escolar. Esse movimento de trocas cria uma estabilidade e uma recorrência, uma base comum de significâncias. E nessa atmosfera, buscamos compreender a partir da rede de elementos formadores as representações sociais dos diretores sobre as políticas educacionais.

## **4.2 A rede de elementos formadores das representações sociais de diretores sobre as políticas educacionais**

O programa IRAMUTEQ processou os dados advindos das 18 entrevistas realizadas. Cada entrevista transcrita para arquivo em formato .doc foi considerada como sendo Unidades de Contexto Iniciais (UCIs), que podem ser entendidas como sendo as separações realizadas pelos pesquisadores a partir do seu intuito investigativo. Neste estudo buscamos reunir toda a fala de um diretor em uma mesma UCI.

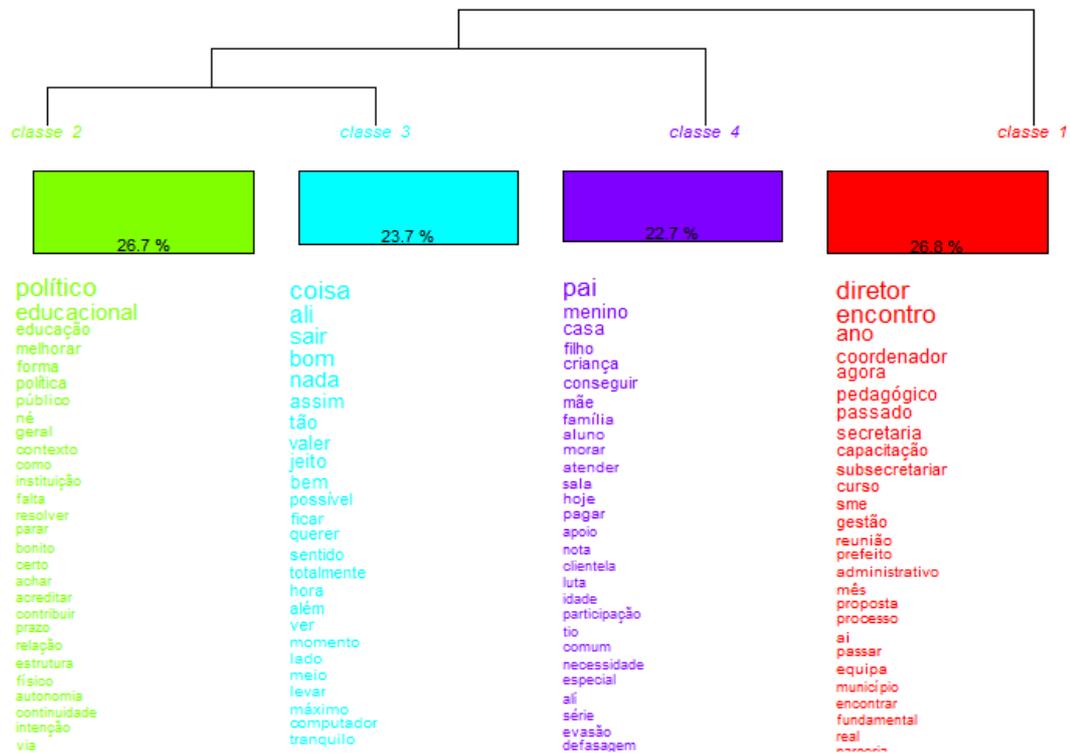
A partir dessa organização, o *software* separou todos os dizeres em Unidades de Contexto Elementares (UCEs) para realizar uma análise padrão, ou melhor, um processamento que mensura os textos a partir da relação que estabelecem entre todo o *corpus* e seus segmentos textuais. Isso favorece a distribuição dos fragmentos de textos em classes textuais distintas. Tanto a separação quanto a classificação que o IRAMUTEQ realiza oportuniza a organização do *corpus* em classes textuais estáveis, possibilitando uma análise de seus conteúdos específicos e, estes, em relação ao todo textual.

Nesse processamento, o programa contabilizou 1.064 UCEs e 37.473 ocorrências de palavras. O IRAMUTEQ trabalha com o dicionário padrão da língua portuguesa (e outras), faz um cruzamento entre as formas do dicionário e o *corpus* em processamento, identificando assim, as classes gramaticais, que foram contabilizadas em 3.572 formas. Finalmente, o *software* contabiliza as palavras com frequência igual a um (*Hapax*), neste *corpus* o total foi de 1.743 vocábulos, perfazendo 48,80% das formas e 4,65% das ocorrências.

De um universo de 37.473 palavras, apenas 1.743 (4,65% do total) tiveram frequência igual a um, apontando para a existência de um possível consenso de dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais. Nos próximos itens mostraremos a junção destes segmentos de textos e suas especificidades.

### **4.2.1 Classificação e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais**

Na Ilustração 3, podemos ver as classificações e intersecções processadas pelo programa e, especialmente, a articulação entre as classes, que nos mostra o que os diretores destacaram sobre as políticas educacionais em formato sintetizado das informações relevantes contidas nas falas dos diretores. O próprio IRAMUTEQ gerou a ilustração, um dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nota-se que a classe com maior contribuição percentual no *corpus* textual foi a de número 1, que intitulamos *Atribuições do diretor escolar*, com 26,8% de UCEs; na sequência, a Classe 2 denominada *Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias*, perfazendo 26,7% de UCEs; sucessivamente, a Classe 3, chamada de *Valores e práticas*, atingindo 23,7% de UCEs e, por fim, a Classe 4, nomeada de *Dificuldades na rotina escolar*, totalizando 22,7% de UCEs.



**Ilustração 3** - Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais.

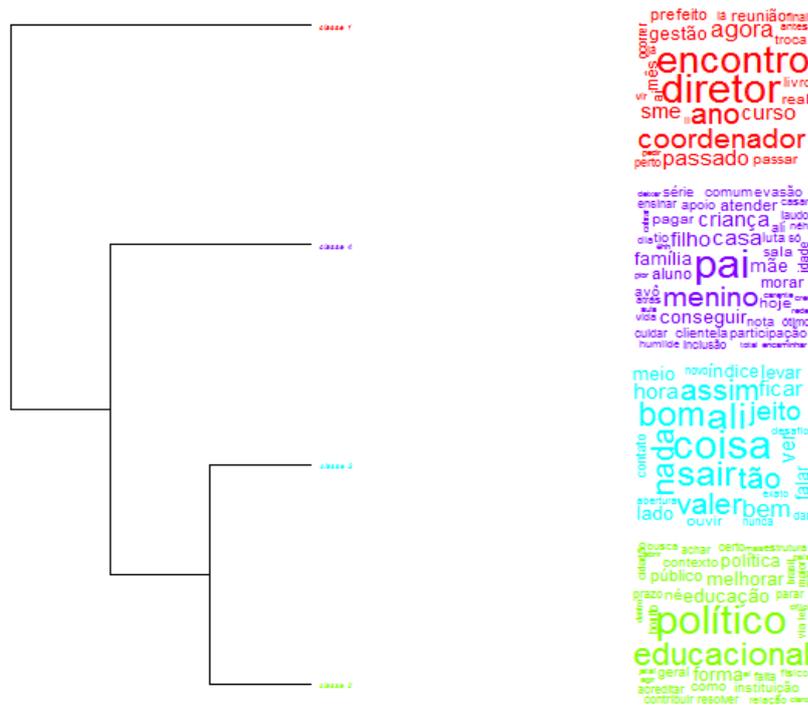
Fonte: Processamento do IRAMUTEQ.

Observamos no dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que o *corpus* textual analisado, resultante do processamento feito no IRAMUTEQ, gerou um total de 4 classes. Segundo Camargo e Justo (2016)

A partir de matrizes cruzando formas reduzidas e seguimentos textuais (em repetidos testes do tipo  $\chi^2$ ), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação definitiva. Esta análise visa obter classes de ST que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes. A partir dessas análises o software organiza a análise dos dados em um dendograma que ilustra as relações entre as classes. (CAMARGO e JUSTO, 2016, p. 10)

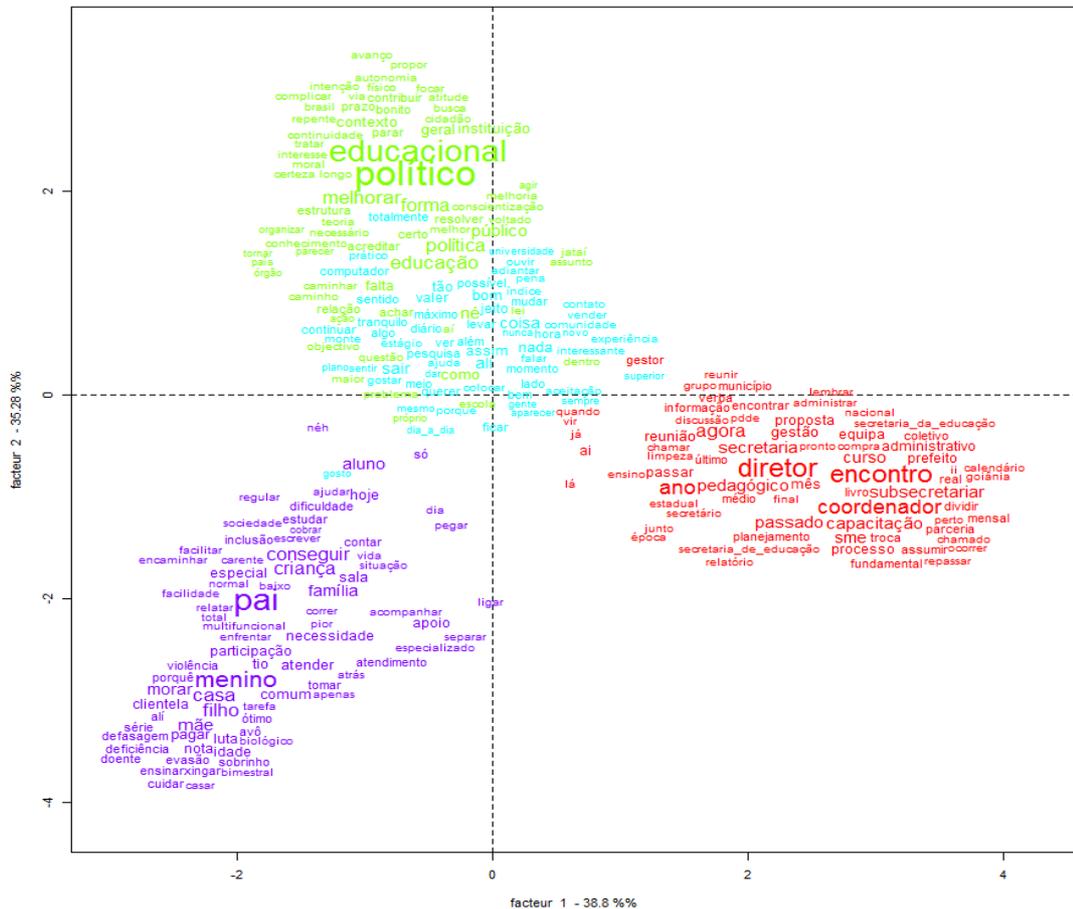
Para compreender o dendograma e a sua formação, nesta ilustração, iniciamos a leitura da direita para a esquerda, onde vemos a formação da classe 1 que em sua partição inicial foi a primeira a ser gerada e ela possui uma maior proximidade com a classe 4, isso é compreendido em sua segunda partição onde foi gerada a classe 4 e a mesma gerou as classes 3 e 2, e isso significa que as classes 3 e 2 tem mais relação com a classe 4.

Segundo Camargo e Justo (2016), estas foram às partições que se mostraram estáveis, são classes compostas por unidades de seguimentos com vocabulários semelhantes. As sequências das classes e de sua formação mostram a proximidade entre elas. Nesta apresentação do dendograma, vemos as partições das classes e como as palavras se organizaram em caráter de vezes em que foram ditas, o tamanho da fonte (escrita) é equivalente a força da palavra na classe. Veja a Ilustração 4:



**Ilustração 4** - Dendograma com nuvem de palavras de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais. **Fonte:** Processamento do IRAMUTEQ.

Outra forma de ilustração que o IRAMUTEQ gerou é um quadrante com nuvem de palavras, na imagem (Ilustração 5), podemos observar o *corpus* e como as classes se aproximam e se distanciam. A classe 2 foi denominada *Acreditar e desacreditar nas políticas educacionais e em melhorias* e a classe 3 *Valores e práticas* se entrelaçam. Já a classe 1 chamada de *Atribuições do diretor escolar* e a classe 4 *Dificuldades na rotina escolar*, se apresentam com certo distanciamento.



**Ilustração 5** - Quadrante com nuvem de palavras das classes geradas com intersecção de segmentos de textos advindos dos dizeres dos diretores sobre as políticas educacionais. **Fonte:** Processamento do IRAMUTEQ.

Na ilustração 5 observamos a divisão processual que demonstra os parâmetros considerados pelo programa, os quais buscam uma classificação em partes distintas e, ao mesmo tempo, expõe sua intersecção ao gerar as classes,

expondo as ideias e os temas mais representativos do *corpus* textual. Assim, podemos observar de forma sintetizada as informações mais relevantes contidas nas falas, aquilo que está sendo considerado em termos relacionais e em oposição nas falas dos diretores sobre seu entendimento a respeito das políticas educacionais.

Ao dar continuidade a este trabalho e para uma melhor compreensão dos resultados, trazemos alguns exemplos de palavras que contribuíram com a formação de cada classe em formato de tabelas. Trabalhamos com as tabelas das palavras principais apontadas pelo programa, que auxiliam na apreensão dos pontos principais das falas de cada classe. As palavras podem ser ordenadas, sucessivamente, pelo qui quadrado ( $\chi^2$ ), por aparecimento nas UCEs da classe e no total do *corpus* textual e, finalmente, pela relação de percentuais entre os dois últimos indicadores. Nossa opção foi de ordenar as palavras conforme o  $\chi^2$ , em ordem decrescente, já que este avalia a associação existente entre as variáveis qualitativas, exprimindo a força de ligação entre a forma e a classe e, na sequência das colunas, apresentamos, respectivamente, as frequências na classe específica, no *corpus* e o valor percentual no *corpus* textual.

A seguir, iremos expor as tabelas de palavras destacadas pelo IRAMUTEQ, em cada uma das classes para, dessa maneira, trazermos nossa compreensão a partir do detalhamento sintetizado das falas mais significativas apresentadas pelos diretores. O ponto de corte utilizado foi realizado respeitando o  $\chi^2$  de número 10; logo, numerais inferiores a esse valor foram excluídos da apresentação, uma vez que seriam secundários em seus valores e, ao mesmo tempo, relacionam-se com as palavras de maior valor, já presentes nas tabelas. Informamos ainda que desconsideramos aqueles vocábulos consideramos como vícios de linguagem, como, por exemplo, *aí*, *né*. Passamos agora a apresentação da primeira classe.

#### **4.2.2 Classe 1 – Atribuições do diretor escolar (26,8%)**

A Classe 1, denominada de Atribuições do diretor escolar, teve sua definição vinculada às características exigidas para o desenvolvimento de sua função enquanto diretor escolar. Ela se formou como aquela que contribuiu de forma mais ampla com a formação do *corpus* textual, perfazendo 26,8%. As atribuições para que

o diretor possa desenvolver a sua função são estabelecidas na Portaria Normativa de Número 3.797/2014, do Estado de Goiás (GOIÁS, 2014). É divulgada, também, entre os professores junto a uma cartilha sobre as funções do diretor. A Portaria apresenta em seu Artigo 3º as responsabilidades dos diretores das unidades educativas:

- I – articular a integração da unidade educacional com as famílias e a comunidade;
  - II – cumprir o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar da unidade educacional, as deliberações do Conselho Escolar, as orientações da Secretaria de Estado da Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação;
  - III – administrar a unidade educacional, em consonância com as diretrizes definidas pelo Projeto Político Pedagógico, pelo Conselho Escolar, pelo Regimento Escolar e pelas orientações da Secretaria de Estado da Educação;
  - IV – representar a unidade educacional perante Subsecretaria e a Secretaria de Estado da Educação, bem como perante as demais instâncias e órgãos;
  - V – executar as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pela Subsecretaria de Estado e da Educação;
  - VI – atuar como presidente do Conselho Escolar e cumprir todas as obrigações pertinentes ao cargo, conforme a Lei 18.036 de 07/06/2013<sup>11</sup>;
  - VII – cumprir as determinações da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), conforme os objetivos da Norma Reguladora NR5, Portaria 3.214/78 do Ministério do Trabalho, instituída do Estado de Goiás pela Instrução Normativa 6, de 22 de setembro de 2004;
  - IX – prestar contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, dentro do prazo legal estabelecido;
  - X – supervisionar o desempenho dos professores, coordenadores, agentes administrativos educacionais e alunos, dentro dos limites regimentais e das deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria de Estado da Educação;
  - XI – cumprir integralmente o calendário escolar aprovado pela Secretaria de Estado da Educação e as horas/aulas estabelecidas por lei; e
  - XII – desempenhar as demais funções que lhe forem inerentes.
- (GOIÁS, 2014, p. 2-3).

Os diretores a nível estadual exercem uma função que exige: organizar a interação entre os participantes da escola (pais, alunos, professores e funcionários); deve fazer cumprir as normas educativas internas e externas à escola; ser um administrador, representante e executor das atividades de ensino aprendizagem;

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10842](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10842)>

cumprir as normas advindas da subsecretaria estadual de educação; prestar contas do dinheiro que é gasto na escola; supervisionar e fazer cumprir a rotina escolar; estar disponível para cumprir demais funções que lhe for inerente.

Além desses norteamentos, no município de Jataí as atribuições do diretor escolar foram regulamentadas pela Lei Ordinária Número 2.822/2007<sup>12</sup>. Na redação do Artigo 8º desta lei podemos localizar que compreendem como atividades da administração escolar da educação básica “os atos inerentes à direção, assessoramento e assistência em unidades escolares, com atribuições educacionais específicas, pertinentes ao ensino” (JATAÍ, 2007, p. 4). Segundo os participantes desta pesquisa as demais orientações estão definidas conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, obedecendo às especificidades de cada instituição.

Ao relacionarmos as palavras destacadas pelo IRAMUTEQ com as falas dos diretores junto ao *corpus* textual, identificamos informativos sobre as atribuições exigidas e consideradas para esta função junto a esses instrumentos normativos, localizamos muitos conteúdos das falas que apresentam correspondências próximas a essas determinações legais. Em termos quantitativos e de valor de  $\chi^2$ , o destaque para a preocupação dos diretores vincula-se em estabelecer relações entre vários participantes e instituições. Observamos que as responsabilidades desse profissional estão diretamente ligadas a outros profissionais e órgãos regulamentadores e que também executam práticas dentro do sistema educativo.

Vejamos a Tabela 2, com a lista de palavras mais importantes que compõe esta classe.

**Tabela 2** - Palavras principais da classe 1 Atribuições do diretor escolar (26,8 %), ordenadas por  $\chi^2$

Palavra	$\chi^2$	Frequência na classe	Frequência no <i>corpus</i>	% no <i>corpus</i>
Diretor	84.25	47	61	77.05
Encontro	81.60	32	34	94.12
Ano	54.80	49	79	62.03
Coordenador	54.14	21	22	95.45
Agora	41.45	33	50	66.00
Pedagógico	39.58	27	38	71.05
Passado	38.01	18	21	85.71
Secretaria	36.95	25	35	71.43
Capacitação	36.06	16	18	88.89

<sup>12</sup> Disponível em: <

[http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/consultas/norma\\_juridica/norma\\_juridica\\_mostrar\\_proc?cod\\_norma=1210](http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1210)>

Subsecretaria	35.99	13	13	100.00
Curso	34.77	18	22	81.82
SME	34.39	14	15	93.33
Gestão	26.91	19	27	70.37
Reunião	23.50	24	40	60.00
Prefeito	22.02	8	8	100.00
Administrativo	22.02	8	8	100.00
Mês	20.57	9	10	90.00
Proposta	19.41	11	14	78.57
Processo	19.25	7	7	100.00
Passar	18.20	22	39	56.41
Município	17.12	13	19	68.42
Encontrar	16.91	12	17	70.59
Fundamental	16.48	6	6	100.00
Parceria	16.48	6	6	100.00
Planejamento	15.14	7	8	87.50
Informação	14.59	11	16	68.75
Médio	14.42	10	14	71.43
Gestor	13.89	24	48	50.00
Livro	13.72	5	5	100.00
Assumir	13.72	5	5	100.00
Troca	13.72	5	5	100.00
Dividir	13.72	5	5	100.00
Mensal	13.72	5	5	100.00
Câmara	13.72	5	5	100.00
Coletivo	13.72	5	5	100.00
Verba	13.06	12	19	63.16
Ultimo	11.96	8	11	72.73
Secretária	10.96	4	4	100.00
Repassar	10.96	4	4	100.00
Perto	10.96	4	4	100.00
Pauta	10.96	4	4	100.00
Ocorrer	10.96	4	4	100.00
Marcar	10.96	4	4	100.00
Instituto	10.96	4	4	100.00
Compra	10.96	4	4	100.00
Chamado	10.96	4	4	100.00
Anterior	10.96	4	4	100.00
Ensino	10.07	12	21	57.14

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados processados no software.

Destacamos algumas palavras que indicam ação, como: *passar, encontrar, assumir, dividir, repassar e marcar*, para mostrar o interesse dos diretores no norteamento de suas práticas. Esses dados são originários das regulamentações para esta função, assim, pontuamos alguns excertos para ilustrar:

*Pelo menos uma vez ao mês nós temos um encontro com todos os diretores e com os coordenadores pedagógicos e com a equipe da subsecretaria; aí a gente faz estudos. Porque hoje a função de diretor está muito voltada para o pedagógico, o modelo que a Raquel Teixeira implantou, ela tem colocado muito o diretor para trabalhar de perto com o pedagógico e aí a gente troca experiências. [...] O que*

*norteia todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola está nas diretrizes, dentro dessa cartilha<sup>13</sup> tem todas as atribuições, o perfil, as atribuições do diretor, do secretário, do professor, de todas as funções de dentro da escola consta nesse documento. Específico do Estado. (D – 2 A).*

Segundo os dizeres dos participantes da pesquisa, esses momentos de encontros são considerados importantes para que possam trocar as experiências relacionadas ao ambiente escolar, às práticas de ensino e aprendizagem, ao exercício da administração escolar e aos desafios gerados na rotina institucional.

Além disso, essa fala exemplifica a preocupação dos diretores com a questão administrativa (junto às palavras da tabela: *administrativo, gestão, gestor, prefeito, município*) e, especialmente, com a dimensão do processo de ensino-aprendizagem (em relação às palavras da tabela: *pedagógico, planejamento, ensino, médio, reunião, fundamental, coletivo*). Identificamos uma ligação muito próxima entre o diretor e o coordenador pedagógico na busca por práticas de cunho pedagógico nos ambientes educativos. Além disso, o excerto exemplifica o foco de dizeres na importância das relações estabelecidas entre diferentes segmentos (palavras da tabela: *encontro, coordenador, secretaria, subsecretaria, SME, dividir, troca*).

Além desses elementos, os diretores também tratam da formação para a função (destaque para as palavras da tabela: *capacitação, curso, instituto (Unibanco), parceria, proposta*). O participante fala como acontece a formação dos diretores,

*Há os encontros esporádicos e nem sempre é formação (com os tutores) às vezes é mais informação, repasse de informação mesmo, mas repasse do que formação, mas existem essas formações que são predefinidas, com pauta que já vem pronta, e que já é dentro da proposta do Instituto Unibanco. (D 2 – A).*

Segundo esse participante, a formação do Instituto Itaú Unibanco tem marcado presença na escola, com a organização de um grupo para a formação e estabelecimento de uma gestão compartilhada, não sendo mais usado o termo gestão democrática. Acerca da gestão compartilhada:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>.

*É uma proposta que a gente acredita que vai atender as necessidades da escola, chamada de circuito de gestão. Então, temos no grupo um professor de língua portuguesa, um de matemática, um professor de apoio, um professor interprete, o secretário geral da escola. Então, temos um grupo de diferentes seguimentos de dentro da escola, temos a presença do aluno, não temos ainda a presença dos pais. [...] vamos para o terceiro mês de criação, onde vamos discutir as propostas da escola, nós não trabalhamos políticas públicas, trabalhamos a proposta da escola baseado em relatórios anuais em avaliações externas, ao processo que gere a escola como resultado e no circuito de gestão um dos focos dele que é do instituto Unibanco que é esse de gestão compartilhada onde cada um tem seu papel dentro da função, então o diretor não é mais administrativo, ele passa a ser pedagógico. É que a escola como um todo precisa trabalhar; estamos engatinhando nisso, temos tido dificuldade para encontrar um espaço para reunir, porque as pessoas da escola têm funções específicas e que, às vezes, não dá para reunir. Acaba que isso é uma dificuldade, mas começamos e temos acreditado muito na proposta, agora a gestão democrática dentro desse princípio de eleição para diretor ela acontece, agora que tem os pares envolvidos ainda é bem capenga. (D 2 – A).*

Nesse excerto, observamos vários elementos: primeiro, a afirmativa que o encontro entre os pares da escola é uma oportunidade de compartilhar e gerir a instituição, sendo um benefício; segundo, o processo de gestão compartilhada é uma solução para os problemas cotidianos; terceiro, a instituição promotora de melhoria é a instituição Itaú Unibanco, pois ela apresenta as propostas de atribuições práticas para diretores e comunidade escolar; e em quarto, o que nos chama a atenção, é de que nenhum destes elementos é visto como uma forma de política educacional.

A presença de uma instituição financeira no ambiente escolar reforça aquilo que Raimann (2015, p. 21) nos apresenta, com base em Fairclough, que há uma “incorporação do discurso empresarial e mercadológico no discurso educacional”. A aprendizagem se torna um produto e os aprendizes os seus consumidores, de modo que num pensamento de produção e trabalho, como numa fábrica, os profissionais da instituição escolar tornam-se trabalhadores com características para uma produção que atenda os requisitos do mercado. Tornando a educação uma mercadoria em detrimento da formação humana.

Por último, destacamos os vocábulos *ano, agora, passado, mês, mensal, anterior, último* e *perto*. Identificamos em seus conteúdos uma atenção com o transcorrer do tempo, levando para uma interpretação de que os diretores estão

preocupados com o desenrolar dos acontecimentos de sua administração.

Após conhecer o conteúdo sobre o que pensam os diretores acerca das políticas educacionais a partir dessa Classe 1, notamos que partilham suas preocupações em relação às suas próprias atribuições, que estão ancoradas nas normatizações específicas. Mesmo considerando que a Classe 2 teve uma contribuição muito próxima para a formação do *corpus*, sendo 26,7%, e a Classe 1 com 26,8%, é importante salientarmos que os diretores falam sobre as políticas educacionais ressaltando o seu papel dentro da rotina escolar.

Finalmente, interpretamos que os diretores entendem que os encontros e as partilhas de conhecimentos entre vários segmentos do sistema educativo são momentos fundamentais para que possam repassar esses saberes entre seus pares da escola. De um lado, eles recebem e compreendem os direcionamentos advindos das instâncias administrativas e, de outro lado, consideram que seu papel está em assumir essas orientações e poder conduzir a rotina escolar a partir das mesmas, na busca por soluções.

Quando falam de suas atribuições em detrimento do que seja um detalhamento das políticas educacionais, podemos considerar como sendo um tipo de focalização de conteúdos representacionais; estes relacionados ao grau de implicação e aproximação dos diretores junto à prática educativa e entre as expectativas da sua função emitidas por normativas e por vários integrantes do processo educativo. O próximo excerto apresenta mais um exemplo desse conteúdo:

*Essas políticas educacionais, você vê assim, é administração do dia-a-dia. Mas, são as questões no dia-a-dia que me ajudam a não comandar; falo no sentido mais de levar o meu trabalho a frente, me ajudando a resolver os meus problemas, achar soluções para aquelas coisas que acho impactantes, dentro do que posso fazer; que fosse empecilho para eu desenvolver um bom trabalho na escola. Por exemplo, vou dizer no dia-a-dia, lidar com o professor, eu preciso ter uma preparação específica. Então, o diretor tem que buscar leis, coisas que estarão me oferecendo algum tipo de informação para que eu possa trabalhar com esse professor diretamente, para que eu possa orientar, e essa orientação não é só uma questão pedagógica, mas dentro de uma questão assim, mesmo de uma função como gestora, é lei mesmo. (D 5 – B).*

Também a partir desse exemplo de conteúdo dessa fala do participante, podemos apresentar outro aspecto fundamental sofrido por esse grupo social, que diz respeito à pressão à inferência; os diretores são levados a responder sobre

diversos elementos do processo educativo, como precisam tomar posições e necessitam ter competências para que possam agir nas mais diversas situações intra e extraescolares; fazendo com que soluções de problemas vividos na escola possam ser localizadas em encontros de trocas de saberes ou nas legislações, não nas experiências vividas nas instituições em que desempenham suas funções. Referente a essa busca por soluções e melhorias, seus conteúdos foram formados junto a Classe 2, que apresentamos a seguir.

#### 4.2.3 Classe 2 – Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias (26,7%)

A Tabela 3 mostra um conjunto de 32 palavras, organizadas no processamento para a formação da Classe 2 e representa 26,7% do *corpus*, que intitulamos *Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias*. Vejamos sua composição.

**Tabela 3** - Palavras principais da classe 2 Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias (26,7%), ordenadas por  $\chi^2$

Palavra	$\chi^2$	Frequência na classe	Frequência no <i>corpus</i>	% no <i>corpus</i>
Político	142.48	71	89	79.78
Educacional	108.83	50	59	84.75
Educação	52.02	43	67	64.18
Melhorar	48.12	24	29	82.76
Forma	46.93	36	54	66.67
Política	46.17	34	50	68.00
Público	37.24	25	35	71.43
Geral	25.30	12	14	85.71
Contexto	24.95	9	9	100.00
Como	24.19	61	140	43.57
Instituição	23.45	10	11	90.91
Falta	20.12	16	24	66.67
Resolver	15.72	14	22	63.64
Parar	15.24	7	8	87.50
Bonito	15.24	7	8	87.50
Certo	14.80	18	32	56.25
Achar	14.67	47	113	41.59
Acreditar	14.13	27	56	48.21
Contribuir	13.80	5	5	100.00
Prazo	13.80	5	5	100.00

Relação	13.18	12	19	63.16
Estrutura	12.55	6	7	85.71
Físico	11.02	4	4	100.00
Autonomia	11.02	4	4	100.00
Continuidade	11.02	4	4	100.00
Intenção	11.02	4	4	100.00
Via	11.02	4	4	100.00
Repente	11.02	4	4	100.00
Complicar	11.02	4	4	100.00
Brasil	11.02	4	4	100.00
Cidadão	11.02	4	4	100.00
Busca	11.02	4	4	100.00

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados processados no software.

Nessa Classe 2, identificamos diferentes grupos de significados e a partir deles fizemos a seguinte separação de conteúdos: o primeiro grupo trata de questões sobre a dimensão política do processo, junto as palavras, *político, política, público, Brasil, cidadão*; o segundo grupo de conteúdos apresenta as carências localizadas no ambiente educativo, destacadas nos vocábulos (falta) *estrutura, físico, falta, resolver, parar, complicar, (não é) bonito, (falta) autonomia*; no terceiro grupo, trouxeram preocupações sobre acreditar em futuras melhorias no desenvolvimento das atividades escolares, indicadas nas palavras *acreditar, contribuir, melhorar, achar, forma, continuidade, intenção, busca, via*.

Os dizeres apresentam uma preocupação com a qualidade do processo educativo. Os diretores entendem que a educação tem uma política própria e que sempre é transferida a eles como uma coisa boa e que irá trazer melhorias. Porém, na rotina da escola os problemas que vão acontecendo não são contemplados por estas políticas; eles não conseguem perceber os benefícios diante da realidade que vivenciam e, assim, precisam acreditar nas possibilidades de avançar de forma positiva nas ações educativas a partir dos direcionamentos recebidos. Mas muitos não conseguem e acabam passando para seus pares uma descrença tanto sobre as políticas quanto sobre as possibilidades para o futuro. Como exemplo, apresentamos o segmento de texto:

*O diretor, muitas vezes, ele não motiva a equipe; acreditar que aquela política vai dar certo nem ao menos tenta, às vezes esse dogmatismo vem lá da direção que não aceita mudar, então acaba repassando para a equipe de professores, aí acaba disseminando o*

*negativismo nas escolas, e acaba não adequando e nem tentando. (D 5 – A).*

Os diretores compreendem que as políticas educacionais estão sempre mudando conforme a gestão administrativa em exercício e que são transmitidas para as escolas como sendo um modelo norteador para a busca de melhorias nos ambientes educativos. Todavia, a crença nas políticas educacionais e nas consequentes melhorias que elas trazem é um ponto de questionamento para esses profissionais, como exemplificado nas palavras do participante a seguir.

*Às vezes eu acredito que as políticas educacionais dão certo, às vezes eu deixo de acreditar. Acho que fica a desejar. Não sei se é por causa de uma fundamentação, de algum suporte, algum apoio, que não dá certo, mas, às vezes funciona perfeitamente. Igual essa questão da defasagem de série, a gente luta tanto, mas, às vezes vem uma política que faça com que a gente fica amarrada na situação, Por exemplo, aquelas crianças que são muito carentes e não têm psicólogo, um neurologista, que têm uma necessidade especial, mas não têm um relatório médico, não têm uma professora de apoio, não conseguem acompanhar a turma; o que muito acontece, muitas vezes elas ficam retidas, mas não podem ficar retidas dois, três anos ali; o aluno tem que seguir o curso normal, mesmo não acompanhando toda a turma. E aí vai dando essa distorção, e aí se tivesse alguma política pública para ajudar essas famílias. (D 4 – B).*

Conhecendo esses conteúdos, compreendemos que os diretores estão em meio a crenças e descrenças tanto nas políticas educacionais quanto em suas consequentes possibilidades de melhorias na escola. Para que possam continuar em suas funções, buscando saber lidar com esses dinamismos nos determinantes políticos, sociais e escolares, eles se norteiam por crer ou não em normatizações flutuantes, que não conseguem atender todas as dimensões que cercam o processo educativo.

No que diz respeito às políticas educacionais e o conhecimento que lhes é passado, observamos os excertos:

*[...] tem hora que a gente se sente meio que sem amparo pelo poder público, pelas políticas públicas no geral [...] o poder público são os representantes do estado, do município e federativo. Eu percebo que nós temos pouca formação que visa falar sobre políticas públicas. (D 1 – A)*

*A maioria dos encontros acontece na subsecretaria, então é de*

*tempos em tempos a gente tem um curso de formação pedagógica que acontece mensalmente, então são todos os diretores e todos os coordenadores pedagógicos. Nos reunimos pra um momento além troca de experiências, um momento de formação mesmo. A própria secretaria é quem traz atividades para serem compartilhadas com os gestores e com os coordenadores pra melhoria da prática mesmo. (D 9 – A)*

A nível estadual existe um contraponto: embora os cursos de formação aconteçam regularmente, a falta de uma formação que traga o conhecimento específico acerca das políticas educacionais traz certa insegurança no desenvolvimento de suas funções enquanto gestor da escolar. Nessa e em outras falas, já apresentadas aqui, percebemos que o fato de receberem o direcionamento sem a oportunidade de reflexão sobre aquilo que é pré-determinado gera um desconforto no próprio diretor que vê sua função mais como um fazer obediente.

Já em nível municipal alguns diretores participantes disseram que as poucas vezes em que foram chamados para comparecer na secretaria, foi em caráter de urgência. Foram para receber informações sobre aquilo que deveria ser desenvolvido na escola, e que ainda não havia acontecido. No último ano, na atual gestão (2013-2016) da secretaria municipal de educação como podemos observar nos excertos que seguem:

*Este ano não houve, quando acontece é na secretaria municipal de educação e esse ano não teve de formação, teve só de informações, pra passar dados da secretaria. (D 8 – B).*

*Nem para capacitação, nem para gente discutir os problemas que a gente ta passando na escola, [...] Isso, infelizmente, é o que está acontecendo no momento, então, no momento nós não estamos encontrando para nada! Para nada! Mas isso, não é uma política do município, isso, é só de uns dois anos para cá. Porque em outras gestões era diferente, conforme eu falei para você todo ano tinha curso de capacitação. (D 1 – B)*

Novamente deparamos com o fazer obediente, e para o nível municipal a falta de cursos, de um momento para a troca de experiências entre os diretores traz ainda mais insegurança e isso é considerado pelos diretores como uma deficiência.

Nesse contraponto entre ter ou não ter cursos de formação, enquanto os participantes do estado dizem que têm encontros regulares, porém, falta formação específica acerca das políticas educacionais, o que para eles seria bom, pois trariam

um maior suporte a suas práticas. Reconhecem que todas as vezes que foi necessário recorrer às especificidades da política educacionais (leis, decretos) se sentiram confortáveis em apresentar as suas reivindicações, sentiram-se amparados. Já para os diretores do município, o sentimento é o de abandono diante da falta total de qualquer tipo de reunião.

Nos cursos de formação os participantes discorreram que recebem orientação sobre alguns programas, como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, segundo eles, aprendem a gerir a verba que vem para a sua escola. Vejamos a fala de um deles a esse respeito.

*O curso é para capacitar o diretor para as várias funções que ele tem. E a minha motivação para fazer o curso é para aprender, a gente tem que aprender a lidar com as verbas. (D 2 – B)*

Este fragmento, da fala de um participante, ilustra como alguns elementos das políticas educacionais são mais discutidos que outros e como estes são apresentados a eles, pois eles “tem que aprender a lidar com as verbas”. Esta fala traz a preocupação com a organização financeira na instituição escolar. É evidente que esta aprendizagem seja colocada na formação e, que deve ser vista com bons olhos, em parte, pois os direcionamentos recebidos acerca dos fazeres cotidianos na instituição escolar têm se apresentado mais com um formato gerencial. Diretores estão sendo orquestrados por uma política de submissão e reprodução ao modelo político e econômico.

A presença de uma instituição financeira como colaboradora na formação do profissional da educação torna evidente o modelo de homem para o trabalho que o estado deseja formar. Paro (1999, p.12) nos diz que há na educação escolar um modelo de “Gerência da Qualidade Total (GQT)” e esse mecanismo é próprio do sistema econômico capitalista sendo a sua principal preocupação a gerência com o foco na “utilização racional de recursos”. Nesse processo de formação, pautada na GQT:

*a gerencia, ou controle do trabalho alheio, expande-se dos órgãos de cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de “colaboradores”, promovendo uma gerencia interpessoal. O mando, porém, continua vindo de cima, e o interesse a ser seguido continua sendo o do capital. Apenas que, agora, cada “colaborador” é supervisionado (controlado) pelo outro. (PARO, 1999, p. 13)*

Observamos a partir do dizer de um dos participantes a descrição de como é o procedimento de formação oferecida pela subsecretaria do estado, na sua visão, veja o excerto:

*Nós temos hoje, dentro da proposta, da secretaria estadual de educação como um dos requisitos para a gestão, é participar de formações continuada, temos encontros mensal, um calendário, onde já existe essa troca. Apesar de que os encontros não são voltados para as políticas públicas, são mais formações da prática nas escolas não é assim com a intenção de falar sobre políticas públicas [...] essas formações são pré-definidas, com pautas que já vem pronta também, já é dentro da proposta do Instituto Itaú Unibanco que é uma parceria que a secretaria de educação tem [...] sexta agora a gente tem outra, um encontro do grupo de gestão compartilhada, tudo pelo instituto, que é parceria e, ai é foco em formação mesmo. (D 2 – A)*

A formação oferecida é descrita como um repasse de informações pré-determinadas pela secretaria do estado, em que os diretores recebem orientação daquilo que é para ser executado na escola.

Para Moscovici (1978), as representações sociais se organizam de acordo com as proposições, reações ou avaliações de cada grupo, mediante a informação que seus integrantes têm sobre o objeto a ser conhecido, que são organizados em um campo de conhecimento e que levam para a orientação atitudinal para suas práticas. O que entendemos junto aos dados colhidos nesta Classe 2 foi de ver o diretor escolar como um profissional observador de suas vivências práticas; ele retira delas informações sobre as diferentes dimensões que envolvem o ambiente educativo e organiza o campo de seus conhecimentos para a aplicabilidade de direcionamentos normativos e, que muitas vezes, cria atitudes norteadas por crenças e descrenças especialmente em se tratando de expectativas futuras de melhorias nas vivências escolares.

Dando continuidade as nossas reflexões, observando as partições geradas pelo processamento dos dados, foram agrupados formando a Classe 3, sentimentos de bem e mal-estar dos diretores. Apresentamos a seguir esta formação e nossas compreensões sobre a mesma.

#### 4.2.4 Classe 3 Valores e práticas (23,7%)

A Classe 3, que denominamos de *Valores e práticas*, formou um conjunto de 29 palavras, consideradas a partir do valor do  $\chi^2$  organizadas no processamento do IRAMUTEQ, perfazendo 23,7% de UCEs. Essa classe é caracterizada por um grupo de palavras que apresentam características específicas a uma prática regida por valores, contidas nos dizeres caracterizados segundo o nosso entendimento pelo termo de qualidade. Vejamos na tabela 4.

**Tabela 4** - Palavras principais da classe 3 Valores e práticas (23,7%), ordenadas por  $\chi^2$

Palavra	$\chi^2$	Frequência na classe	Frequência no corpus	% no corpus
Coisa	34.62	52	114	45.61
Sair	29.77	13	16	81.25
Bom	29.03	28	51	54.90
Nada	24.61	15	22	68.18
Assim	22.84	86	248	34.68
Valer	22.66	7	7	100.00
Jeito	21.31	8	9	88.89
Bem	17.09	20	39	51.28
Possível	16.15	5	5	100.00
Ficar	15.49	32	76	42.11
Querer	15.28	25	55	45.45
Sentido	15.12	19	38	50.00
Totalmente	14.97	6	7	85.71
Hora	14.66	7	9	77.78
Ver	14.64	48	130	36.92
Momento	13.23	18	37	48.65
Lado	12.91	9	14	64.29
Meio	12.91	9	14	64.29
Levar	12.91	9	14	64.29
Máximo	12.91	4	4	100.00
Computador	12.91	4	4	100.00
Tranquilo	12.91	4	4	100.00
Diário	12.91	4	4	100.00
Algo	12.91	4	4	100.00
Mudar	12.38	8	12	66.67
Pesquisa	12.38	8	12	66.67
Continuar	11.85	5	6	83.33
Falar	10.45	54	161	33.54
Mudança	10.27	10	18	55.56

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora com base nos dados processados no software.

Nas palavras desta classe observamos uma contradição. Num primeiro momento, quando lemos as palavras separadas de seu contexto temos a ideia de valores positivos, como observamos nas palavras: *bom, valer, jeito, bem, possível, ficar, querer, tranquilo (bom), pesquisa e mudança (boa), coisa, sair, nada, totalmente, hora, meio, tranquilo (ruim), algo, mudar (ruim), mudança (ruim)*. No entanto, quando buscamos o contexto da fala em que estão inseridas observamos que aquilo chamado de bom é na verdade uma falta, ou seja, é uma exposição do que poderia ser se houvesse determinados posicionamentos, recursos e atitudes. No excerto que segue, mostramos a partir do dizer de um dos diretores participantes, crenças que são compartilhadas entre seus pares a respeito das políticas educacionais:

*E eu digo que aqui dentro da instituição tem assuntos variados em relação às políticas educacionais, tem gente que acha que está fazendo é para melhorar mesmo, tem gente que acredita que é questão só partidária, politicagem, tem gente que acredita que não, que isso é uma fantasia, tem gente que não acredita de jeito nenhum, tem quem acha que é bom e que isso vai ajudar na aprendizagem, que vai ajudar na educação, que precisa ter mesmo, que precisa investir e já tem outros que é alheio, tanto faz como tanto fez, que não tem diferença as políticas educacionais. (D 6 – B)*

De uma forma geral, os dizeres apontam para uma falta de confiança nas políticas educacionais, uma generalidade que pode esconder um distanciamento prático em relação às mesmas. A falta de continuidade como exposto no próximo excerto:

*Eu vejo que na medida em que vai passando uma gestão, uma secretaria, um diretor, um governador, um prefeito, tudo muda, e não tem, não dá aquela sequência aquele projeto que está sendo desenvolvido. O que eu vejo falha é nisso. Tem projetos muito bons que quando acaba você pensa que era tão bom e porque não deu sequência. (D 4 – B)*

A ausência de uma política de continuidade nas políticas voltadas para a educação gera um desconforto e aumenta as razões para que os participantes da instituição escolar fiquem desmotivados e desacreditem nas possibilidades de uma melhoria significativa. Isso é confirmado nos próximos excertos:

*Eu só vejo que tem uma pobreza tão grande [...] porque que as políticas não seguem? Por que elas não caminham? Por que morre tão cedo, a falta de continuidade e assim a falta de explicação. (D 7 – B)*

*[...] que a gente percebe assim que cada vez que muda, tem projeto de mais, cada vez que eles ficam inovando ao invés de melhorar parece que eles estão complicando ainda mais, está deixando muito a desejar, é porque fica assim, você nem chega a terminar aquele direcionamento que você está tendo já vem uma outra coisa, outra posição para você fazer, isso eu acho que está interferindo muito nessa questão de melhoria do ensino aprendizagem dos alunos, porque na educação eu acho que a gente foca mesmo é a aprendizagem dos alunos. (D 8 – A)*

Nestes dizeres, os diretores identificam como política uma relação com a política partidária caracterizada como algo que os deixa descrentes. Há uma desmotivação em saber sobre os aspectos que envolvem a política e o que ela representa, nota-se certo cansaço acerca desse tema. Segundo os participantes, a descontinuidade dos programas e ações do governo também opera como desmotivadores para um engajamento mais político. A conformação se torna mais fácil, e isso pode ser observado no dizer seguinte:

*[...] às vezes é melhor você calar porque quando você vai falando muito você é taxado, então é melhor você ficar calado e ouvir e tentar fazer o melhor possível que você tem que fazer, porque os seus alunos precisam ter mudanças, precisam ter um rendimento bom, a sua equipe precisa ter segurança e se você não tiver essa segurança como vai passar para a sua equipe. Porque não é só você ter uma gestão, a gestão não é você simplesmente cuidar de tudo é você também saber o que tem que compartilhar com cada um e ajudar, auxiliar ele a conseguir os objetivos que a escola precisa ter. (D 8 – A)*

A desmotivação e a descrença levam o diretor a uma conformação, mas, por outro lado, o coloca a disposição para fazer o necessário, e sua preocupação está em cuidar para que sua equipe de trabalho e seus alunos tenham um bom desempenho escolar em termos quantitativos, pois vivem sob a pressão das avaliações externas, o índice do IDEB que determina o valor do PDDE<sup>14</sup>. Na prática,

---

<sup>14</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes

um dos diretores explica que:

*Para receber essa verba tem a ver com o senso, se a gente não colocar todas as informações no censo escolar ai fica esse registrado, então tem que estar com o censo escolar em dia, nós temos que fazer nosso projeto político pedagógico, então tem que estar a escola toda documentada para que chegue a verba. A gente preenche no site. Tem a avaliação externa a prova Brasil e tem as avaliações da SME também, às vezes elas dão tipo um simulado, os diagnósticos, né. A avaliação da SME é específica do município, essa do diagnóstico que ela manda uma avaliação para que cada professor e avalie o nível que está seus alunos e esses dados coletados é enviado para a secretaria, para avaliar como estão os alunos, e no ano que tem a prova Brasil, sempre elas mandam um simulado, tipo um treino para os alunos quando chegar a prova Brasil, obedecendo os descritores, né. Acredito que toda a avaliação da escola tem a ver para definir a verba, mas eu não sei, não tenho informação para confirmar, eu já vi, já presenciei escolas que o índice do IDEB deu muito baixa e aquela escola teve reforma, ela teve ganho de material pedagógico, tudo porque a nota foi muito baixa, então investiu nessa escola porque pensou que a nota foi baixa por causa da estrutura da escola de material pedagógico e tudo isso. Nossa escola não passou por isso, o nosso IDEB sempre tem alcançado a meta, então eu não sei se tem uma relação quanto a isso, porque como eu te falei a gente nunca teve um treinamento quanto a isso. (D 4 – B)*

Como exemplo nos foi permitido o acesso a um recibo. A partir deste e para ilustrar sobre o PDDE, fizemos o seguinte quadro:

Descrição do pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste			Valor total	Valor pago em 2016
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital	Total		
PDDE EDU. BÁSICA P1	1.936,00	484,00	2.420,00	0,00	0,00	0,00	2.420,00	2.420,00
PDDE EDU. BÁSICA P2	1.936,00	484,00	2.420,00	0,00	0,00	0,00	2.420,00	0,00
	3.872,00	968,00	4.840,00	0,00	0,00	0,00	4.840,00	2.420,00

**Quadro 1 – Demonstrativo de recursos do PDDE**

---

estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Texto extraído do site FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>.

Fonte: *Elaborado pela pesquisadora com base nos dados, durante uma fala e por uma imagem do recibo apresentado por um diretor participante.*

O demonstrativo de recursos do PDDE é descrito pelo participante da seguinte forma:

*O total para a gente gastar, veio, 4.840,00 reais, esse valor foi dividido em 2 parcelas, a primeira parcela que veio para a gente, veio o valor de 2.420,00 reais. A quantidade de alunos na minha escola é de 211 alunos, mas isso com base no ano passado (2015) e esse ano são 192 alunos, e essa verba é de acordo com o número de alunos e o desempenho escolar. Essa verba está de acordo com os alunos do ano passado. Esse valor é para comprar material de custeio e capital, o custeio seriam esses bem não duráveis: papel chamex, papel higiênico, produtos de limpeza (sabão, detergente, ki boa) e corda, bola, tesoura. E o capital são esses bens que duram mais de dois anos: som, computador, ventilador, TV, e outros. Nesse valor de 2.420,00 o meu valor capital foi de 484,00. Nesse valor eu preciso pensar muito bem o que eu vou comprar para dar esse valor de 484,00 porque é para comprar os bens duráveis, uma TV? Não deu para a televisão, nós estamos com a televisão queimada, nós temos 2 queimadas, porque ela é antiga, eu preciso pensar se dá para concertar ou comprar outra, o concerto entra no valor de custeio, então, eu preciso pensar o que eu vou comprar, nessa situação aqui esse ano, esse valor deu para comprar um forno elétrico para por na cozinha. Vamos supor que eu encontrei um aparelho de 300,00 ai eu tenho que encontrar um produto no valor restante de 184,00. É preciso toda uma pesquisa antes, porque não pode sobrar 4 reais e também não posso aumentar esse valor, ai eu tenho que ver um outro produto que dê o valor exato, por exemplo: um ventilador, alguma coisa que faça dar esse valor. Para receber essa verba tem a ver com o censo, se a gente não colocar todas as informações no censo escolar, ai fica essa registrada, então tem que estar com o censo escolar em dia, nós temos que fazer nosso projeto político pedagógico, então tem que estar a escola toda documentada para que chegue a verba. (D 4 – B)*

Neste relato, o diretor descreve o mecanismo de recebimento da verba do PPDE e como ele precisa pensar para melhor aplicá-la na instituição. Embora este programa tenha como uma das justificativas a democratização dos recursos e a autonomia da instituição na gerencia deste recurso, o recurso está atrelado a uma série de exigências e limitações quanto à utilização da verba. Isso apresenta de forma palpável as contradições entre as determinações normativas e o cotidiano. É o que encontramos em algumas falas acerca do distanciamento das necessidades reais, que são vividas no cotidiano escolar, em detrimento das necessidades que lhe são de certa forma impostas por um processo político educacional que dinamiza o

dia a dia escolar.

*O nosso trabalho não flui a gente não faz o nosso trabalho com seriedade, porque em relação a verba é muito difícil da gente conseguir. Recebeu pouca verba PDDE. Pouca coisa mais recebeu. E o que virá agora, essa que nós recebemos é a passada de 2015, e essa que virá agora virá e se vier é no final do ano agora, agora a gente não tem verba até o final do ano, se vier é no final do ano, então assim a gente fica trabalhando numa coisa bem regradada. (D 6 – B)*

Sobre algumas dificuldades e desafios enfrentados do dia a dia na escola frente aos direcionamentos das ações instituídas pelas políticas educacionais e que lhes são repassadas, um participante diretor nos fala que:

*O direcionamento que elas nos fazem, tem coisa muito interessante que ajuda a gente a construir melhor aquilo que às vezes é construído, embora você sabe que aquilo ali não tem resultado e quando não tem resultado, vem uma cobrança: precisa ser feito isso, porque não foi feito que não deu certo. Às vezes não é por falta de fazer, às vezes está sendo feito e não está dando certo, mas, de repente, aquele aluno ali não tem a destreza que o outro tem, às vezes o aluno aqui da escola x tem mais dificuldade e não consegue se adequar como o aluno da escola y, porque, às vezes o aluno da escola y consegue e o da escola x não consegue. (D 8 – A)*

A observação feita pelo diretor é de que as ações direcionadas pelas políticas educacionais não consideram especificidades do grupo aprendiz, falando de outra maneira, os direcionamentos são padronizados, desconsiderando particularidades relacionadas ao meio em que o aluno da instituição está inserido. Para este diretor, o contexto que envolve a vida cotidiana do aluno implica diretamente em sua aprendizagem.

A descrença sobre as políticas educacionais, segundo o diretor, é demonstrada também pelos professores e esse fato pode ser observado no seguinte excerto:

*Eu acredito que os professores, eles veem assim com muita desconfiança, porque, são políticas que a teoria e a prática não caminham juntas. Então, eu acredito que não tenha nenhum professor, se você for entrevistar os professores vá falar que as políticas, é boa. Eu não acredito, porque é assim, uma coisa é a proposta da política educacional, outra coisa é como aquela política*

*educacional é vivenciada na escola. (D 1 – B)*

A forma como chegam as ações a serem desenvolvidas na escola acabam trazendo uma ideia de valor para as práticas do dia a dia na escola. Assim, os diretores concluem que

*essas políticas, é para organizar o trabalho do professor, vem da secretaria, detalhes, determinados conteúdos que você usa que tem que ser aplicado, e às vezes a gente recebe. A gente vê de uma forma, mais a secretaria vê e manda fazer de outra forma, então a gente... é bem supérfluo no dia a dia da escola. Nunca abrange o que você tem em vista, sempre tem os superiores que determinam o trabalho da gente na escola, então às vezes a gente pensa de uma forma. A gente não tem essa autonomia de fazer pela escola o que você acha melhor, às vezes você pede, mas você não é correspondido. (D 3 – B)*

São direcionamentos que chegam de forma diretiva sem dar aos participantes da instituição escolar a oportunidade de debate. Quanto a isso, Dourado (2007) nos explica que a “gestão educacional” tem características que lhe são peculiares, de forma que:

*tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 924).*

No contexto de análise desta classe 3, identificamos nas palavras selecionadas para a sua formação e nos dizeres dos diretores participantes desta pesquisa, que há uma organização política que cuida das diretrizes que devem ser seguidas para o desenvolvimento da educação; porém, estes direcionamentos políticos/econômicos acabam por deixar de lado procedimentos que seriam mais significativos no cotidiano escolar. Para ilustrar, veja o excerto:

*O problema que eu vejo no Estado é que é muito burocrático, tem muita coisa a se fazer, então, se despence uma quantidade enorme de energia, de seu tempo preenchendo papel, puramente parte burocrática, muita das vezes, você poderia desenvolver um projeto*

*que teria um resultado muito melhor, então, por exemplo, você tem uma quantidade gigantesca de papel que você tem que preencher todo dia, todo dia você tem que preencher aquilo, por quê? A questão da rotina da escola, então, por exemplo, a questão do coordenador pedagógico que tem que acompanhar a questão do professor, do plano de aula, da aula, ele tem que assistir à aula do professor, ele tem que dar um retorno para o professor. Só que, no entanto, ele tem que ficar, ligando para, muita das vezes, menino que falta, ligando para a família, ligando. É dispendioso, você não fica só por conta puramente, exclusivamente, com a função do pedagógico. A secretaria também não é assim, então, o Estado criou um monte de coisas que são extremamente benéficas, mas ainda se gasta tempo demais na parte burocrática. Então, o que acontece? Quando você pensa em desenvolver um projeto os professores relutam, por quê? Porque eles sabem a quantidade de... o processo é dispendioso e demora e muita das vezes você coloca lá, escolas que depende de verba para implementar o projeto e a verba não chega a contento, e aí, criou o projeto, está na hora de executar e você não tem a verba. Já é obrigatório! Nós temos que todo dia abrir o e-mail institucional verificar as orientações, isso é todo dia! O Estado ele tem uma questão dum bônus que ele dá para questão de assiduidade daquilo que é de competência do professor, a questão do planejamento, pontualidade, entrega de conteúdo, então, são coisas que são colocadas no sistema que ele faz o planejamento quinzenal, ele lança no sistema, tem um sistema específico para isso, aí o coordenador entra lá e ele tem que validar aquilo, depois o professor ele tem que lançar aquelas avaliações, lançar os conteúdos, tudo no sistema, e muita vezes ele fica 3, 4 dias porque o sistema não está rodando, não consegue, você não consegue lançar, atrasa, aí o professor já chega o que na sala dos professores como se fosse o muro das lamentações: Ah, ontem a noite eu fiquei até de madrugada e não consegui, aí se ele não lança?!... aí tem as penalidades, (D 4 – A).*

As atribuições que surgem no cotidiano somado à parte burocrática consomem boa parte do tempo de trabalho do professor, coordenador e diretor. As funções que até um tempo atrás eram demarcadas, hoje as políticas de desenvolvimento da educação têm operado de forma a atribuir e delegar funções ao professor, ao coordenador e ao diretor, num formato que descaracterização de suas especificidades dentro do contexto escolar, e isso pode acarretar numa “falta” de identidade profissional. São essas atribuições e o desenvolvimento das atividades no cotidiano da escola que vai determinando os valores e as práticas. Sobre a escola, Torres e Garske (2000) diz que não lhe é dado nem tempo e nem condições adequadas para amadurecer as práticas educativas. Assim, o que ocorre é:

De um lado, os documentos das Secretarias de Educação, recorrentemente, insistem no interesse em que a escola seja “mais independente, no sentido de que deve ter mais espaço para

caminhar por seus próprios pés” (Amaral Sobrinho, 1997, p.10). De outro lado, ao mesmo tempo, o próprio governo atropela a escola, no que tange às atribuições desta de implantar uma política própria, à medida que se antecipa intencionalmente, impondo uma série de medidas, de forma claramente autoritária. (TORRES e GARSKE, 2000, p.67).

E as ações de dentro da escola vão sendo orquestradas por um maestro externo que cada vez mais exige uma competência, uma qualidade de procedimentos que resultarão num quantitativo satisfatório segundo normas que mal sabe os diretores de onde vêm. Diretores, professores, coordenadores e demais funcionários da instituição escolar exercem suas funções em meio às tribulações dos acontecimentos do dia a dia, dos imprevistos, da falta de um aluno, da falta da internet para encaminhar as questões burocráticas, enfim, variados acontecimentos internos e externos a escola.

Esses processos, o cotidiano vai exigindo novos saberes. Nesse sentido, chamamos a atenção para a continuidade com outras dificuldades sobre o processo educativo que foi apresentado pelos diretores e evidenciadas junto a Classe 4, elas vão delimitando os espaços de desdobramento do ensino e da aprendizagem das escolas. Na sequência apresentamos de forma detalhada estas dificuldades.

#### 4.2.5 Classe 4 Dificuldades na rotina escolar (22,7%)

A Tabela 5 mostra o conjunto de 44 palavras, organizadas no processamento para a formação da Classe 4, que intitulamos *Dificuldades na rotina escolar*. No cotidiano escolar há um conjunto de situações que dificultam o andamento das atividades de ensino e aprendizagem, por este motivo, dividimos esta classe em três conjuntos de palavras para refletir sobre a sua totalidade. Denominamos esses conjuntos de: família, escola e problemas. Apresentamos agora a tabela que a constitui e na sequência trazemos nossas compreensões.

**Tabela 5** - Palavras principais da classe 4 Dificuldades na rotina escolar (22,7%), ordenadas por  $\chi^2$

Palavra	$\chi^2$	Frequência na classe	Frequência no corpus	% no corpus
Pai	118.24	52	69	75.36

Menino	73.01	25	28	89.29
Casa	52.78	18	20	90.00
Filho	49.30	17	19	89.47
Criança	45.59	27	41	65.85
Conseguir	42.62	22	31	70.97
Mãe	37.90	11	11	100.00
Família	34.18	20	30	66.67
Aluno	32.11	47	106	44.34
Morar	30.94	9	9	100.00
Atender	28.52	12	15	80.00
Sala	24.98	16	25	64.00
Hoje	24.21	28	57	49.12
Pagar	24.01	7	7	100.00
Apoio	21.52	14	22	63.64
Nota	20.55	6	6	100.00
Clientela	20.55	6	6	100.00
Luta	20.55	6	6	100.00
Idade	20.55	6	6	100.00
Participação	19.30	7	8	87.50
Tio	19.30	7	8	87.50
Comum	19.30	7	8	87.50
Necessidade	18.94	9	12	75.00
Especial	18.94	9	12	75.00
Série	17.11	5	5	100.00
Evasão	17.11	5	5	100.00
Defasagem	17.11	5	5	100.00
Avô	17.11	5	5	100.00
Deficiência	17.11	5	5	100.00
Inclusão	16.26	9	13	69.23
Atendimento	15.87	8	11	72.73
Dificuldade	14.37	15	29	51.72
Ensinar	13.67	4	4	100.00
Cuidar	13.67	4	4	100.00
Ótimo	13.67	4	4	100.00
Xingar	13.67	4	4	100.00
Violência	13.67	4	4	100.00
Acompanhamento	13.67	4	4	100.00
Sobrinho	13.67	4	4	100.00
Responsável	13.67	4	4	100.00
Porquê	13.67	4	4	100.00
Laudo	13.67	4	4	100.00
Doente	13.67	4	4	100.00
Só	12.64	35	94	37.23
Tomar	12.64	5	6	83.33
Estudar	12.08	9	15	60.00
Contar	12.08	9	15	60.00
Tarefa	10.24	3	3	100.00
Casar	10.24	3	3	100.00
Humilde	10.24	3	3	100.00
Biológico	10.24	3	3	100.00
Bimestral	10.24	3	3	100.00

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados processados no software.

A partir dos vocábulos listados na composição dessa classe, definimos três conjuntos de palavras: Grupo 1 - Família: *pai, menino, casa, filho, criança, mãe, família, morar, tio, avô, sobrinho, responsável, casar, humilde, biológico*. Grupo 2 - Escola: *aluno, sala, comum, necessidade, especial, série, ótimo, bimestral*. Grupo 3 – Problemas: *conseguir, hoje, pagar, apoio, nota, clientela, luta, idade, participação, evasão, defasagem, deficiência, dificuldade*. Essa organização dos vocábulos, juntamente com seu contexto de fala nos auxilia na apresentação e compreensão de significados.

Os diretores apresentam algumas práticas da família que para eles são consideradas positivas e que, segundo eles, cooperam para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Veja a seguinte fala:

*Os nossos pais, aqui, eles são bem participativos, teve um crescimento muito bom! De primeiro, não, quase não participavam, para fazer uma reunião de pais você arrumava todos os horários possíveis, cada vez mudava o horário para ver se os pais apareciam nada! Vinha 10, 15% era o máximo. Hoje?! A gente tem que fazer assim... Nessa sala não cabe mais, a gente fazia às vezes numa sala só, ou, a gente trabalha assim primeiros anos ai traz os pais num dia porque não cabe. Graças a Deus, parece que eles estão mais participativos e eu acho que é essa forma né, de abrir a escola, sempre que a gente inicia o ano a gente faz uma reunião geral, mostra que os pais fazem parte da escola, que a gente precisa deles, quando vai fazer uma festividade a gente pede ajuda deles, traz eles para a escola. (D 2 – B)*

Com a participação dos pais e/ou da família nas atividades escolares, os diretores entendem que há uma mudança no ensino e a aprendizagem do aluno. Pequenas atitudes como a participação em festividades, reuniões ou qualquer outra proposta da escola dá ao aluno um sentimento de integração, de atenção por parte de sua família e da escola, e aquilo que é aparentemente simples se torna significativo para o educando.

Outro fator que encontramos nos dizeres dos diretores diz respeito à ausência da família e da transferência da educação e de responsabilização da escola da família dos alunos. Eles alegam que a família tem se ausentado dos compromissos de educação no lar e a falta desta reflete na postura dos alunos no ambiente

escolar. Veja o excerto:

*Então, eu penso assim, que era necessária uma mudança, mas também não sei sugerir por onde começar. Eu acho que ela tinha que estabelecer assim as regras: o que eu posso realmente fazer? O que o professor pode estar trabalhando? O que é da função dele? Porque muitas vezes o professor tem que atender nesse e nesse quesito, e eu acho que a educação está ficando muito a cargo só da escola hoje a família está meio que se isentando um pouco, então assim, eu penso que tinha que dar uma mudada, nesse sentido, sabe? Eu acho que precisa proteger os direitos dos alunos, isso ai é claro e indiscutível, mas tem que responsabilizá-los também por algumas coisas, porque eles fazem o que querem e pronto, por isso não responsabilidade com as outras coisas. Eu acho que não tem claro o quê que ele pode e o que ele não pode fazer, acho que essa falta de clareza que eu acho que muitas vezes atrapalha. Porque assim a escola ela muitas vezes tem o seu regimento interno, ela tem as leis, ela tem os artigos que definem como deve ser a rotina do trabalho, quais os direitos dos professores, do aluno, do grupo gestor, mas em todas elas eu nunca vi algo que coloque para o aluno que ele precisa também se responsabilizar pelo conhecimento, pelo estudo dele. Eu acho que não tem nada específico, que colocaria essa responsabilidade também a cargo deles enquanto alunos. (D 1 – A).*

A preocupação é com a responsabilização dos professores, diretores e demais funcionários da escola. Para o aluno, segundo o diretor participante e que fez a fala acima, deveria haver uma normatização, regras, que fossem capazes de repreendê-lo. Nesse sentido, o diretor (1 – A) continua explicando sua percepção, veja como deveria ser no excerto:

*eu quero assim, políticas públicas voltadas para trabalhar com o aluno, a família, a comunidade escolar toda, porque eu acho que falta um pouco isso, eu penso que se você trabalha um pouco mais com a responsabilidade da família, eu acho que quando gerou a responsabilidade que o aluno precisa estar na escola e que virou lei, e é direito do aluno já melhorou bastante, porque hoje você não vê criança fora da escola igual era a 10 anos atrás, hoje a família já entendeu que ela precisa matricular o aluno, mas acho que é necessário que elas entendam que é necessário matricular e acompanhar, dar um suporte para esse aluno. A família tem um compromisso com a escola até o 5º ano do Fundamental I, depois do 6º ano fundamental II e ensino médio a família meio que lava as mãos, não já esta grande já se vira, já da conta, isso é o que eu mais escuto aqui. (D 1 – A).*

Observamos nesta fala a compreensão do diretor sobre a educação e a

política educacional de maneira integrativa, articulando todos os envolvidos no processo, família e escola, unidos, partilhando as responsabilidades que cabe a cada uma. A escola não pode ser a única responsável pelos problemas sociais, estruturais, psicológicos, de renda.

Notamos que há um descompasso entre a educação escolar e as mudanças culturais da sociedade em que vivemos e nesse contexto a escola acaba assumindo uma função que não é dela. Em nosso segundo agrupamento de palavras nessa classe 4, Escola: *aluno, sala, comum, necessidade, especial, série, ótimo, bimestral*. Um dos diretores participante nos disse:

*Essas políticas educacionais você vê assim administração do dia a dia. Eu falo no sentido mais de levar o meu trabalho a frente, me ajudando a resolver os meus problemas, achar soluções para aquelas coisas que eu acho impactantes, dentro do que eu posso fazer que é empecilho para eu desenvolver um bom trabalho na escola. Por exemplo: vou dizer, no dia a dia, lidar com o professor, eu preciso ter uma preparação específica, então, ele tem que buscar leis, coisas que estarão me oferecendo algum tipo de informação para que eu possa trabalhar com esse professor diretamente, para que eu possa orientar, e essa orientação não é só uma questão pedagógica, mas dentro de uma questão assim, mesmo de uma função como gestora, é lei mesmo. Falo a questão municipal, federal, olhando LDB, é mais nesse sentido, buscando principalmente aquilo que eu sei que eu posso por no meu dia a dia, adaptar, fazer uma situação que eu possa usar na minha prática, isso aí envolve lidar com o professor, lidar com o aluno, lidar com o pai, no dia a dia até mesmo com a secretaria de educação, (D 5 – B).*

Para este diretor, as políticas educacionais devem servir para que ele tenha respaldo em cumprir com o seu trabalho diário, na escola, junto ao professor. O que nos chama a atenção nessa fala é o sentido de “ajudando a resolver os meus problemas”. Os problemas não seriam da escola? Que tipo de problema é este que o faz se apropriar desta dificuldade? Voltamos às atribuições do diretor e notamos a imagem de ser aquele que deverá resolver tudo na escola. O diretor parece não perceber, mas ele toma para si os sucessos e insucessos da escola. E isso pode ser justificado no seguinte dizer:

*Na verdade a gente tem um conhecimento muito vago, também uma interpretação muitas vezes errada de políticas públicas para a educação. Tem muita coisa que a gente desconhece. Um conhecimento que a gente que está na educação muitas vezes não tem. Eu mesmo fui ter um contato maior com depois que eu passei*

*para esse cargo, mas enquanto professor na sala de aula tinha muita coisa que eu não tinha conhecimento (D 1 – A).*

Mais uma vez, ele coloca sobre si a responsabilidade do não saber sobre as políticas educacionais. Será mesmo que a falta do conhecimento sobre as políticas educacionais é de responsabilidade do diretor? Como esse conhecimento poderia ser melhor? A quem interessa a falta do conhecimento político educacional? Essas questões permeiam o nosso imaginário a partir do entendimento do sistema político educacional, que, a nosso ver, não está muito interessado em ampliar os conhecimentos dos sujeitos da escola, para que eles sejam críticos. A falta de conhecimento acaba fazendo dele um executor de ações pré-definidas. Ele se sente instigado a procurar pelo conhecimento acerca das políticas educacionais após estar ocupando o cargo de diretor e procura conhecê-las na medida em que as demandas vão acontecendo.

Dando continuidade às nossas análises, no agrupamento de palavras, entendida por nós como Problemas: *conseguir, hoje, pagar, apoio, nota, clientela, luta, idade, participação, evasão, defasagem, deficiência, dificuldade*. Dentre as situações descritas como problema, *dificuldade* e *desafios*, são aquelas questões pontuais do dia a dia na escola, relacionadas a comportamentos que começam fora da escola, mas que adentra os muros das escolas junto aos seus alunos. Seguem algumas falas ilustrativas:

*[...] Então, a gente vê que está de uma forma geral, hoje, o diretor está muito próximo do pedagógico. Os problemas são de indisciplina, violência, porque esta acontecendo demais nas escolas hoje, a violência, drogas e mesmo desinteresse. (D 1 – A).*

*[...] a ultima ação que a gente vai colocando as políticas educacionais está associada a questão do uso de drogas na escola, que a gente criou uma disciplina, colocou uma disciplina interna, na realidade não foi uma disciplina, pegamos a ciência e colocou ela interdisciplinar para trabalhar com as outras disciplinas questão de prevenção as drogas. O cuidado com o corpo, a questão da sexualidade, abuso, então, são formas que a gente foi pensando por que nosso público requeria isso, que a gente trabalha agora infelizmente o combate ao uso das drogas, porque as drogas estão batendo nas portas das escolas e quem falar que é ao contrário está mentindo, a gente precisa de políticas públicas para resolver esse problema? Precisa! E rápido! Emergencial, eu diria, essa é uma política pública que se alguém pensar no que fazer para resolver a escola sozinha não da conta. (D 6 – A)*

*Nós temos aqui problemas internos que dificulta o nosso plano de ação com relação a evasão e com relação ao próprio desenvolvimento do menino na escola e temos os problemas externos e esses problemas externos que nós não conseguimos resolver que são questões socioculturais, a econômica, os familiares. Então, para melhorar tudo isso e para facilitar o trabalho, talvez seria até uma revolução, porque mexer na sociedade é complexo, como é que você vai dar um atendimento para uma menina ou um menino que já foi estuprado, ou, estuprada com a conivência dos pais, um menino assassino que já rouba, mata e que não tem ninguém para chamar, mora com a vó que é doente e não pode vir aqui né, com a menina aí que tem a gravidez precoce ou com o menino que é HIV positivo e está aí... né, é complicado mexer nessa situação não é fácil, então tudo isso que eu estou te relatando nós temos aqui né, então são meninos que xingam o professor, menino que maltrata o professor, fala palavrão, menino que inventa história, então, nós vivemos aqui numa situação de quase caos né, falta professores, não tem professor efetivo, muita das vezes o professor é despreparado, então você tem que ficar interferindo em todos os aspectos a todo momento. (D 7 – A).*

Como podemos observar, os diretores apresentam a indisciplina como sendo gerada pela falta de estrutura familiar. Pela falta de apoio estrutural os alunos tendem a escolher caminhos que irão dificultar a sua vida dentro e fora da escola. O uso de drogas e a falta de uma educação de valores éticos e morais (que deveriam vir da educação familiar, segundo os diretores) acabam gerando nos alunos um comportamento agressivo, descomprometido com as questões da educação.

Outro fator preocupante é a violência sexual, os abusos sofridos dentro e fora da escola. Pais, tios, professores e outros, a quem o aluno se reportaria para ser acolhido, ser protegido e respeitado, são, em muitos casos, o seu algoz. Crianças sofrem abuso de todos os tipos e na maioria das vezes, como nos foi dito, com a conivência dos responsáveis. Os diretores têm o sentimento de impotência e veem na possibilidade de haver políticas educacionais voltadas para esses problemas uma efetiva forma de resolução para esses problemas. Enquanto isso não acontece eles vão formulando ações paliativas.

Ainda sobre os problemas presentes no cotidiano escolar, nos foi dito sobre as políticas de inclusão, veja o excerto:

*vamos falar com relação aquilo que nós mais temos problemas aqui na instituição que eu trabalho, a inclusão. A inclusão é muito, muito linda no papel, a gente vai adequar a escola para receber o aluno, a nossa escola inclusive é adequada para receber esses alunos, com relação a estrutura física, porém, a pedagógica que é a inclusão, por exemplo, a gente sabe que o aluno com necessidades especial ele*

*pode ser recebido mesmo em todas as escolas, mais próximo de sua casa e tal, mais aqui o nosso número de aluno, a gente sabe que no máximo 3 alunos cada um com uma necessidade diferente eu não posso ter por exemplo 6 alunos com a mesma necessidade na mesma sala de aula e aqui não temos 6 alunos, nós temos vários alunos, com várias necessidades. Porque quando fala criança com necessidade especial a gente pensa no quê? No cadeirante, numa pessoa com síndrome de down e na verdade não é o problema maior da necessidade especial são os meninos com problema mental, com deficiência mental. A gente vai colocando os meninos, por exemplo, a gente tem 5º ano aqui com 40 meninos e 6, 7, 8 com problema, aí não tem professor de apoio e mesmo com professor de apoio ele não consegue atender todos aqueles meninos e você não pode colocar mais de um professor de apoio para ajudar esses alunos, então assim, como que vai fazer? E outra coisa, esse professor de apoio realmente é uma inclusão? Porque o menino fica sentindo discriminado com esse professor aí do lado, então, é uma questão difícil. Mas eu penso que a intenção dessa política de inclusão é uma boa intenção, só que na prática não funciona, (D 1 – B).*

Nesta fala, o diretor descreve problemas que são sentidos no dia a dia, na hora de desenvolver o ensino para a aprendizagem do aluno com deficiência. Ele fala que a estrutura física da escola para receber o deficiente está bem preparada. Vale ressaltar que muitas escolas em que estivemos presentes para a entrevista com os diretores a estrutura física era também uma necessidade. Perante esse dizer, observamos que a efetivação da inclusão do deficiente no ambiente escolar perpassa por questões amplas, abrangendo desde o tratamento individualizado respeitando as especificidades de sua deficiência, a incorporação social desse aluno entre os demais sujeitos da escola, enfim, dar ao deficiente de fato a possibilidade da permanência e do sucesso escolar e não só a organização e adaptação de estrutura física do espaço.

Compreendemos que esta Classe 4, *Dificuldades na rotina escolar*, apresentou um conjunto de situações-problema que dificultam o andamento das atividades de ensino e aprendizagem, sejam elas advindas de fatores internos ou externos a escola. Ao mesmo tempo, os diretores discorreram sobre práticas que contribuem com o seu trabalho ou que poderiam vir a contribuir, caso houvesse.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa buscou nos dizeres dos diretores da educação básica da rede pública no município de Jataí/GO as representações sociais sobre as políticas educacionais. O intuito investigativo acerca das políticas educacionais foi sendo constituído na trajetória de formação acadêmica da pesquisadora e nas experiências enquanto profissional da educação.

Entendemos que o conhecimento é um elemento essencial para a vida em sociedade, pois é por meio dele que adquirimos e trocamos com nossos pares os saberes. Refletimos junto a Jovchelovitch (2011, p. 213) que “o conhecimento é um fenômeno plástico e plural oriundo de mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, que ele busca representar”. Ele tem em sua característica elementos de empoderamento e liberdade. Interessou-nos saber sobre o conhecimento político dos diretores escolares, pois compreendemos que na esfera escolar seja ele o maior representante político. Ele é o elo de comunicação entre secretaria de educação e a escola, é a ele dado a função de representar a instituição escolar e dentro de suas atribuições tomar decisões sobre as ações que serão desenvolvidas na escola.

Dessa maneira, encontramos professores que exercem a função de diretor, e é na prática do cotidiano escolar que eles vão se fazendo diretor. No período de desenvolvimento desta pesquisa, entre os anos de 2015 e 2016, os diretores do estado participam sistematicamente de cursos de capacitação, enquanto no município os diretores alegaram que já havia um tempo (cerca de dois anos) que não participavam de qualquer tipo de curso de capacitação. Ouvimos esses profissionais, e em seus dizeres nos foi apresentada uma realidade que exige deles as funções normatizadas e atribuições que acontecem no dia a dia escolar.

O exercício de refletir sobre as políticas educacionais proporcionado nesta pesquisa fez os diretores falarem de uma forma mais consensual sobre suas próprias atribuições, isto é, um tipo de focalização de conteúdos representacionais que apresentam uma imagem dos diretores sendo os profissionais mais afetados pelas determinações políticas, dizem que é preciso formação, capacitação, conhecimentos administrativos, pedagógicos e normativos para que possam atender as exigências advindas de diversos seguimentos institucionais.

Todas estas significações abraçam, ou melhor, cercam e envolvem outras acepções que apresentam os desafios advindos da rotina escolar, que conseqüentemente apontam para desdobramentos de atribuições de valores e de crenças sobre as políticas educacionais.

Diante desse quadro dinâmico, ancoram suas significações sobre as políticas educacionais nas inúmeras determinações que recebem das diversas instâncias que envolvem o processo educativo e objetivam as mesmas em um cenário de dificuldades práticas e de descrenças em relação aos norteamentos políticos.

Nessa rede de elementos, identificamos que os diretores representam socialmente que as políticas educacionais são “coisas descontínuas” criadas em espaços externos às escolas e que afetam o processo educativo, pois existe a obrigatoriedade no cumprimento de suas normativas. O sentido externo das políticas educacionais prejudica a rotina escolar, pois não são planejadas e definidas considerando as especificidades das escolas.

Assim, delineamos nossa reflexão para o desvelar das representações sociais dos diretores escolares sobre as políticas educacionais, nosso exercício de análise das classes pautadas nos dizeres captados por nós no momento da entrevista. Desta forma, passamos a construção de nossas considerações.

Na classe 1, *Atribuições do diretor escolar*, nos seus dizeres, encontramos um profissional que exerce uma função que lhe exige saberes administrativos, normativos e pedagógicos, que saiba lidar com o público escolar, que seja o elo entre a secretaria de educação e a escola. Como justificativa destacamos 10 palavras de maior frequência nessa classe: *diretor, encontro, ano, agora, reunião, secretaria, gestor, curso, pedagógico, coordenador*. Em seus significados encontramos movimento, ação e exigências construídas por um lidar cotidiano e entendemos que para o diretor escolar as políticas educacionais pouco contribuí em virtude das atribuições que lhe são exigidas em sua rotina

Na classe 2, *Acreditar e desacreditar nas políticas e em melhorias*, identificamos que o consenso de dizeres dos diretores aponta para uma descrença em relação às políticas educacionais, especialmente no que se refere à descontinuidade das mesmas. As inúmeras mudanças que envolvem os direcionamentos da rotina escolar advindas das normatizações políticas educacionais afetam de forma importante o desenvolvimento contínuo de uma

sequência na qualidade das definições e decisões tomadas nas diversas dinâmicas escolares.

Os diretores nos disseram querer acreditar que as políticas educacionais vão melhorar a escola, a educação. Porém se sentem desmotivados, descrentes diante das inúmeras ações e projetos que lhes são apresentados, e que em algum momento é finalizado sem qualquer justificativa. Eles explicaram que um fator que colabora para essa descontinuidade é a mudança de governo.

Na classe 3, *Valores e práticas*, ela foi delineada por palavras que inicialmente nos apresentou a possibilidade de aspectos positivos, porém, quando buscamos as palavras no contexto das falas, notamos que os diretores trouxeram valores que facilitaria a sua prática, mas que por ser as políticas pensadas por um grupo que não conhece o chão da escola, elas pouco cooperam para a resolução dos seus problemas diários.

Na classe 4, *Dificuldades na rotina escolar*, essa se forma como um desafio para o diretor escolar. Nesse grupo está contido as atribuições do cotidiano, demandas, às vezes, inesperadas. Eles falaram da falta de estrutura dos seus alunos, das dificuldades em lidar com a violência, drogas, sexualidade, abusos, relacionamento familiar. Pontuaram a necessidade de políticas educacionais que contribuam com a solução desses problemas, disseram se sentir desamparados, e alguns, por iniciativa conjunta entre os seus pares da escola, organizam medidas paliativas na tentativa de solucionar ou amenizar as adversidades presentes no cotidiano escolar.

As representações sociais, criam um saber prático, elas existem na nossa necessidade de estar informado e saber sobre o mundo, sobre as coisas e os sujeitos. Representamos sempre de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Esse movimento relacional acontece a partir de nossas interpretações sobre as coisas e pessoas, como meio dinâmico de partilha ela usa suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. (JODELET, 2001).

Excluindo elementos da oralidade, pela classificação gramatical, pronomes, verbos etc., e considerando o substantivo, que tem a função de nomear coisas, objetos e pessoas, a palavra coisa é a mais frequente de todo o *corpus*. No *corpus* textual, formado a partir dos dizeres dos diretores, destacamos seis palavras e a quantidade de vezes em que ela foi dita: coisa (114), aluno (106), político (89), pai (69), educação (67) e diretor (61).

Diante desse destaque de frequência, o que essa palavra *coisa* quer nos dizer? É uma palavra de tempo vocativo explicativo, ela quer explicar, ela define-se por si só, é um substantivo. Na necessidade de saber, de conhecer as políticas educacionais, os diretores criaram a partir do seu saber prático e ancorados nas normatizações, sua definição, objetivando as políticas educacionais como uma “coisa descontínua”.

Na amplitude de diversos elementos que envolvem as definições sobre as políticas educacionais, observamos que os aspectos abstratos do termo estão distantes das significações construídas pelos diretores. Afirmamos isso pela localização nos dados de uma grande frequência no uso da palavra “coisa”. Todavia, a parte real e prática destas políticas estão enraizadas em tudo que existe e se processa na escola, partindo disto, que adjetivamos as “coisas” como “descontínuas”.

Jovchelovitch (1998, p. 77) nos diz que as “representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual os sujeitos representam [...] intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais”. Todos esses elementos envolvem outros tipos de representações. Neste caso, os elementos que envolvem as representações dos diretores, envolvem os elementos representacionais: da secretaria de educação (do estado ou, do município), da família, dos outros profissionais da escola. Isso colabora para o diretor pensar sobre as políticas educacionais, colaboram para essa coisa descontínua, que flutua entre esferas e sujeitos envolvidos no processo educativo.

O real, o prático e o vivido pelos diretores sobre as políticas educacionais nas escolas é um processo educativo afetado por exigências de qualidade e de eficiência advindas de direcionamentos descontínuos num cenário que contém necessidades diferentes dos padrões criados. Por outro lado, aquilo que é abstrato, que carece de conceitos, informações e definições sobre as políticas educacionais, permanecem neste mesmo formato de entendimento junto aos diretores, pois mesmo com cursos de capacitação e encontros de cunho participativo no entendimento das normativas políticas, os diretores se sentem distantes dos planejamentos, das definições e das elaborações das políticas educacionais que afetam a rotina escolar. Vêm-se como executores de ações que não foram elaboradas por eles.

Nos dizeres dos diretores encontramos muitos elementos para uma reflexão acerca das políticas educacionais, situações do cotidiano escolar que tem em si uma urgência em sua modificação. Contradições entre os elementos normativos e as ações. Projetos instantâneos para aparecer e para sumir, um sistema que produz no diretor escolar uma fragilidade e insegurança na vivência do dia a dia escolar. E quando há qualquer tipo de reflexão as exigências do cotidiano não permitem ao diretor modificar aquilo que está estabelecido.

Esses mecanismos de controle (leis, regras, padrões e necessidades), vão sendo constituídos de forma diferente de acordo com cada sociedade, em momentos dinamizados pelos próprios sujeitos da sociedade. Nessa relação entre seres humanos e também simultaneamente com a natureza de forma transformadora que se constitui a cultura de um povo e, conseqüentemente, sua sociedade. Assim, entendemos que o conhecimento sobre a história, a cultura, a sociedade, a política, a economia, dentre inúmeras abordagens que colaboram para a constituição das pessoas enquanto seres humanos.

No Brasil, há uma preocupação com a educação de formação para o trabalho, como percebido nas décadas de 1970, 1980 e 1990, a utilização de critérios baseados em racionalidade, qualidade, competitividade, produtividade e eficiência. Assim, nas políticas para a educação pública, notamos que é comum na história da educação a apreensão com a qualidade, como objetivo a ser atingido, e a avaliação, como reguladora do objetivo. (BRANDÃO, 2013)

Os termos racionalidade, qualidade, competitividade, produtividade e eficiência, apresentam com evidência as intenções do capital, da produção, do trabalho, enfim representam a linguagem do movimento neoliberal em que vivemos. O esvaziamento dos conceitos, priorizando assim, a formação de um ser que sabe consumir e produzir dentro das determinações da sociedade capitalista em detrimento da formação de um ser capaz de pensar nas conseqüências de suas ações, tendo em vista o bem comum.

Além disso, vivemos momentos muito difíceis acarretados pelo nosso sistema político brasileiro, escândalos sobre diferentes tipos de corrupções cometidas por representantes importantes dos mais variados setores públicos e privados são noticiados em diferentes jornais midiáticos. Especialmente, várias investigações junto à Política Federal estão sendo realizadas para analisar participações de representantes da classe política em crimes de corrupção.

Refletimos que no atual contexto (2017) as influências políticas de forma geral estão zelando por uma permanência de poderes e privilégios de pessoas e grupos em detrimento de uma maioria de pessoas que carecem de meios de subsistência e que necessitam da garantia de seus direitos civis. Cabe a todos nós combater estes males que corroem diariamente as nossas instituições e criam impedimentos para o desenvolvimento educacional e de nosso país.

Nesse cenário, a escola tem sentido para o futuro da humanidade na medida em que promove ao ser humano a oportunidade do saber crítico e político, no qual principalmente o conhecimento político deve ser ensinado. Pautados em Arendt (2013) acreditamos que a política tem em seu princípio o sentido de liberdade, de isonomia, a liberdade que caminha para a verdadeira humanidade. Perante a tudo o que foi exposto, é preciso caminhar para novas visões, novas representações e ações, em dimensões micro e macrosociais que fomentem aprendizagens e constituições humanas livres, políticas e éticas.

Ao finalizar esta pesquisa, reafirmamos nosso entendimento acerca do conhecimento como fonte essencial para ser, estar e viver em sociedade. O fato do pouco saber apresentado nos dizeres dos diretores evidenciou a falta de clareza das políticas educacionais, principalmente no que diz respeito a sua rede de constituição e intenção real. Os diretores sabem dizer sobre algumas ações propostas nas políticas educacionais, aquelas a que são chamados para os cursos de capacitação, mas têm dificuldade de expressar como estas implicam diretamente no cotidiano de sua escola, isso foi confirmado pela representação das políticas educacionais como uma “coisa”. Em todo o tempo uma pesquisa como esta é fundamental. É por meio da ciência que pensamos e repensamos as atitudes, ações e necessidade

Confirmamos desta forma, empírica, que para aquilo que não fica claro, que não apresenta uma lógica e uma fundamentação teórica consistente, a sua representação social em evidencia sendo uma “coisa descontínua” deixou claro o limite do modelo de educação vigente. Nesse sentido, a educação institucionalizada, de forma geral, exige uma nova ressignificação. Desde os organizadores, os profissionais, os educandos e as suas famílias, necessitam de uma nova postura, um novo olhar acerca dos elementos da formação educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- ANDRADE, M. A. A. **Cultura política, identidade e representações sociais**. Recife: FJN; Ed. Massangana, 1999.
- ARENDT, H. **O que é política?** 11<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- BITTENCOURT, E. S. Políticas de educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, B. M. (Org.). **Políticas Públicas de Educação**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2016. p. 29 – 42.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Decreto Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 2001
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Educação/CE. Histórico**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 05 set. 2016

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF. Câmara dos Deputados. 11 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.html)>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906>>

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.* [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 513-518. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016)>

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ** (*Interface de R pour l'és Analyses Mutidimensionnelles de textes et de Questionnaires*). 2016. Disponível em: <[http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf)>

CONTI, F. **Biometria**: qui quadrado. Muitas Dicas - - Laboratório de Informática - ICB – UFPA. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/>>

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC, 1999.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, M. C. **Arte: um estudo em representações sociais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, Jataí, 2016.

FONTANELLA, B. J. B, MAGDALENO JÚNIOR R. **Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas**. *Psicol Estud* 2012; 17(1):63-71.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321 – 341.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 3797/2014 – GAB/SEE**. Dispõe sobre os critérios para o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais Regulares e de Educação de Jovens e Adultos. 2014. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Arquivos/Processo%20de%20Escolha%20de%20Diretores%202014.pdf>>.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da rede pública estadual de ensino de Goiás**. SEDUCE- Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Goiânia. 2016. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ITAU UNIBANCO. **Relatório de sustentabilidade**. 2010. Disponível em: <<http://www.itauunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/download/Itau-Unibanco-RA-2010.pdf>>.

JATAÍ/GO. **Lei ordinária 2822/2007**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí - GO e dá outras providências. Disponível em: <[http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/consultas/norma\\_juridica/norma\\_juridica\\_mostrar\\_proc?cod\\_norma=1210](http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1210)>

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução, Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)coabrindo o outro. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.  
LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**.

2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MARTINS, A. P. Mapa de localização das escolas no município de Jataí – GO. 2015; Laboratório de Geoinformação – UFG/Regional Jataí.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2ª ed. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

\_\_\_\_\_. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_. **Crônica dos anos errantes**: narrativa autobiográfica. Tradução de Teresinha Amarante. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. (Coleção EICOS).

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. (Org.). **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 104-117.

PAIVA, J. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. In: MORAES, B. M. (Org.). **Políticas Públicas de Educação**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2016.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em:<[www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc)>

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente**: sua redução à ação empreendedora. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

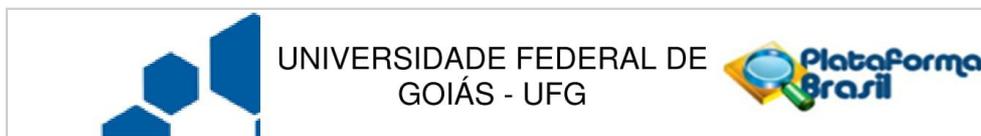
SILVA, M. A. **A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais.** Nuances Vol. VI, Outubro, 2000.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. **Diretores de Escola:** o desacerto com a democracia. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.

Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2119/2088>>

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES

**Pesquisador:** Valéria Moreira de Freitas Guimarães

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51036715.6.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.392.438

#### Apresentação do Projeto:

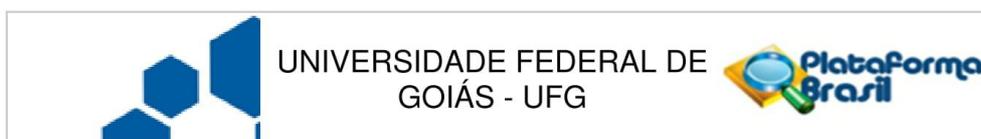
Título da Pesquisa: Políticas Educacionais: representações sociais de gestores. Pesquisador Responsável: Valéria Moreira de Freitas Guimarães. CAAE: 51036715.6.0000.5083. Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG. Esta proposta de pesquisa vincula-se ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. A pesquisa visa compreender quais são as representações sociais de gestores da educação básica da rede pública, no município de Jataí (GO), sobre as políticas educacionais. No aspecto qualitativo, utilizará a Teoria das Representações Sociais para nortear o estudo e as interpretações das significações construídas por gestores. No aspecto quantitativo, a coleta de dados dar-se-á por meio entrevista semi-estruturada. A amostra será composta por 51 participantes, ou seja, 51 gestores da rede pública de ensino que atuam em 51 unidades de escolas públicas de Educação Básica, municipais e estaduais, urbanas e rurais, situadas no município de Jataí – GO.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Compreender quais são as representações sociais de gestores da educação básica da rede pública do município de Jataí/GO, sobre as políticas educacionais.

**Objetivo Secundário:** Localizar o referencial bibliográfico e documental, voltado as políticas educacionais, a Teoria das Representações Sociais, que sustentará toda a

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.392.438

seria a respeito dos dias e os horários para a entrevista, porém o participante escolherá o melhor horário para sua participação, sem que interfira no horário de trabalho. Garantem o sigilo do participante, bem como da Instituição, mantendo o sigilo dos nomes ou qualquer outra forma que possa levar a identificação dos mesmos. Não acarretará nenhuma despesa. Informam o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa. É dado o direito de retirar a qualquer momento da pesquisa, informam que os dados serão guardados por cinco anos, sobre os benefícios da colaboração, a possibilidade de contato com a equipe de pesquisa, bem como o contato com o CEP/UFG.

**Recomendações:**

Corrigir o ano da Resolução 466 no modelo do parecer a ser aplicado. O correto é Resolução 466/2012 CNS.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências elencadas no parecer anterior foram atendidas, portanto somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, condicionado a correção descrita nas recomendações acima.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_604464.pdf	16/01/2016 14:40:23		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	16/01/2016	Valéria Moreira de	Aceito

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.392.438

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14:32:45	Freitas Guimarães	Aceito
Outros	ESTRATO_SAP.pdf	17/11/2015 14:25:01	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Outros	ATA_ME.pdf	17/11/2015 14:23:52	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	17/11/2015 14:22:17	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Mun.pdf	15/10/2015 20:02:56	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Est.pdf	15/10/2015 20:02:28	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ.pdf	15/10/2015 19:54:35	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO.jpg	15/10/2015 19:52:52	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Orçamento	ORC.pdf	12/10/2015 14:14:18	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	12/10/2015 14:05:04	Valéria Moreira de Freitas Guimarães	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 21 de Janeiro de 2016

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

### DADOS CENSITÁRIOS

NOME: \_\_\_\_\_

(SEU NOME NÃO SERÁ DIVULGADO, apenas servirá para localizá-lo(a) caso seja necessário obter mais informações sobre as questões da pesquisa)

INSTITUIÇÕES QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_

1. FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

2. TITULAÇÃO: ( ) Graduação ( ) Normal Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

3. SEXO: ( ) Feminino ( ) Masculino

4. FAIXA ETÁRIA: ( ) inferior a 25 anos ( ) 25 – 35 anos ( ) 36 – 45 anos ( ) 46 – 55 anos ( ) 56 – 65 anos ( ) superior a 65 anos

5. TEMPO DE PROFISSÃO ATUANDO COMO PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

6. TEMPO DE PROFISSÃO ATUANDO COMO DIRETOR(A): \_\_\_\_\_

7. ATUALMENTE ESTÁ MINISTRANDO ALGUMA DISCIPLINA? ( ) Sim ( ) Não

QUAL DISCIPLINA? \_\_\_\_\_ LOCAL: \_\_\_\_\_

8. VÍNCULO EMPREGATÍCIO: ( ) Efetivo/concursado ( ) Contrato temporário

9. CARGA HORÁRIA POR INSTITUIÇÃO: 1ª. (\_\_\_\_) HORAS LOCAL: \_\_\_\_\_

2ª. (\_\_\_\_) HORAS LOCAL: \_\_\_\_\_ 3ª. (\_\_\_\_) HORAS LOCAL: \_\_\_\_\_

10. PARTICIPOU DE ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO

SE A RESPOSTA ANTERIOR FOR POSITIVA, POR FAVOR, ESPECIFIQUE:

a) QUANTOS CURSOS? \_\_\_\_\_

Nome do curso	Duração	Objetivo teórico, prático, metodológico, outro	Motivação para realizar o curso

## QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Por favor, responda, de maneira livre, o que você pensa sobre as perguntas que serão apresentadas a seguir.

1. O QUE SÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

---

---

---

2. QUAL A FUNÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

---

---

---

3. HÁ MOMENTOS DE ENCONTRO ENTRE OS DIRETORES? COMO E ONDE ACONTECEM ESSES ENCONTROS?

---

---

---

4. COMO SÃO PERCEBIDAS AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PELA COMUNIDADE ESCOLAR (PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS, PAIS, ALUNOS) DA INSTITUIÇÃO NA QUAL VOCÊ É DIRETOR/A?

---

---

---

5. COMO SÃO PERCEBIDAS AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PELOS OUTROS DIRETORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES?

---

---

---

6. VOCÊ GOSTARIA DE DIZER MAIS ALGUMA COISA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS? TEM ALGUM OUTRO ASPECTO QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE QUE EU NÃO CONTEMPLEI NAS PERGUNTAS?

---

---

---