REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE SCHOOL ADMINISTRATOR

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ADMINISTRADOR ESCOLAR

Margot Campos Madeira

Doutora em Psicologia Social pela Université de Paris X. Professora da UCP e da UNESA/RJ

Vicente de Paulo Carvalho Madeira

Doutor em Educação pela Université de Paris V (França). Professor das Faculdades Integradas Bennett. Vice-Presidente da ANPAE

• Resumo

O que é **ser administrador escolar**? O que é ser **gestor pedagógico?** Como se concebe esta diferença? Com estas questões, investigou-se a representação social do administrador escolar e do gestor pedagógico, em 12 escolas do município de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2000. Foi possível concluir que as rotinas burocráticas e as providências de manutenção da escola tomam muito mais o tempo e a atenção dos dirigentes do que o processo educativo como tal. Localizou-se no despreparo teórico, metodológico e técnico destes profissionais a dificuldade maior que eles têm para enfrentar a organização e o funcionamento da escola, no planejamento, no currículo, na sua avaliação. Da parte dos professores, ressalta-se uma reação de sutil oposição em relação à direção, como numa reprodução da relação patrão-operário.
Palavras-chave: Educação. Representação social. Professor. Administrador escolar.

• Abstract

What does **being a school administrator** mean? What does being a **pedagogical manager** mean? How can this difference be conceived? With these questions, the social representation of the school administrator and the pedagogical manager were investigated in 12 schools in the municipality of Petrópolis, in the State of Rio de Janeiro, in the second semester of 2000. It was possible to conclude that the bureaucratic routines and the school maintenance actions take much more time and attention from these people than the educational process as such. It was found that the theoretical, methodological and technical lack of preparation was the biggest hurdle they have to overcome to take care of the organisation and operation of the school during the planning, the syllabus and the evaluation. As far as the teachers are concerned, a reaction of subtle opposition to management, as a reproduction of an employer-employee relation, becomes apparent.
Keywords: Education. Social representation. Teacher. School administrator.

• Resumen

¿Qué es **ser administrador escolar**? ¿Qué es ser **gestor pedagógico**? ¿Cómo se concibe esta deferencia? Con estas inquietudes se estudió la representación social del administrador escolar y del gestor pedagógico en 12 escuelas del municipio de Petrópolis, en el Estado de Río de Janeiro, el segundo semestre de 2000. Fue posible concluir que las rutinas burocráticas y las providencias de mantenimiento de la escuela toman mucho más tiempo y atención de los dirigentes que el proceso educativo en sí. Se descubrió en la falta de preparación teórica, metodológica y técnica de estos profesionales la mayor dificultad que tienen para enfrentar la organización y funcionamiento de la escuela, en la planificación, en el currículum, en su evaluación. Por parte de los profesores se destaca una sutil reacción de oposición con relación a la Dirección, como una reproducción de la relación patrón-empleado.
Palabras-clave: Educación. Representación social. Profesor. Administrador escolar.

PRESSUPOSTO TEÓRICO

A investigação que deu origem a este texto teve por objetivo apreender e analisar as representações sociais do administrador escolar para diretores, gestores pedagógicos e professores de escolas públicas do município de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do Brasil, com vistas a subsidiar um diagnóstico dos espaços social e simbólico desta atividade pedagógica e suas implicações no processo educacional. Ela foi parte de uma pesquisa que a Diretoria da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis promoveu para fundamentar suas decisões de oferta de curso de especialização em Administração Escolar. Entende-se preliminarmente fazer a integração entre a atividade de investigação e o exercício da função da gestão educacional. Pretende-se submeter a administração da educação, como objeto de pesquisa, à investigação teórica e metodológica, sob o enfoque das representações sociais já empregado em outras áreas da educação, mas ainda pouco empregado em estudos da gestão educacional. Neste esforço de construção científica, esta tentativa ou ensaio foi apresentada em formulações específicas no II Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, em Braga, Portugal, em janeiro de 2001, e na II Jornada Internacional sobre Representações Sociais, em Florianópolis – Brasil – em setembro de 2001.

Parte-se do pressuposto de que o sentido atribuído a um objeto é uma construção social e histórica que se faz nos diversos níveis de relação entre pessoas e grupos, a partir de vivências e experiências concretas que se confrontam e se complementam. Esta posição supõe, necessariamente, a consideração do movimento pelo qual o sentido atribuído ao administrador escolar constitui-se articulando outros objetos sociais, como autoridade, processo decisório, profissão, etc., marcados, eles também, por informações, valores, normas, símbolos, aspirações, num dinamismo que vai, continuamente, caracterizando espaços e atores numa dada totalidade social. Neste sentido, esta pesquisa integra os esforços de dois pesquisadores que fazem convergir suas experiências anteriores – administração escolar e representações sociais – em um único processo e num único objeto de investigação, na relação educação e sociedade, na totalidade da formação social.

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

Nesta perspectiva teórica, afirma-se que as funções e tarefas do administrador escolar, definidas na legislação e nas normas pertinentes, concretiza-se na escola num processo complexo que as faz

e refaz, a partir da dinâmica social e simbólica que marca a prática concreta e as múltiplas relações daqueles que compõem a escola. São, portanto, inaceitáveis posicionamentos que considerem de forma generalizante e abstrata a definição destas funções e tarefas, sem atentar para o movimento sutil que torna a letra em ação ou gesto, palavra ou silêncio, sem considerar a vida concreta dos sujeitos, as experiências e as relações que vão marcando sua história afetiva e efetiva, seu universo simbólico e pelos quais eles têm referentes para apreender e integrar o que lhes chega. Trata-se aqui de ultrapassar os clássicos e tradicionais paradigmas de uma investigação comprometida previamente com a legitimação dos modelos oficiais.

Podem até ser pertinentes os parâmetros e padrões definidos como modelos a serem seguidos e assumidos normativamente, mas impõe-se perguntar quem definiu esta pertinência, a serviço de que e de quem, ao se considerar as totalidades envolvidas.

Com esta argumentação, não se intenta propor trocas de abordagens, nem substituição de métodos. Não se trata de instalar mais um modismo, em meio a tantos que fizeram ou vêm fazendo "escola" na academia. Busca-se, porém, definir um posicionamento analítico que supere dicotomias de enfoques ditos macro ou micro, quantitativo ou qualitativo, objetivo ou subjetivo, formal e informal. Rejeita-se o posicionamento dicotômico, pois este torna as análises estáticas e estagnantes, vez que não podem integrar em si a consideração do dinamismo das diversas ordens de relações em jogo, num dado concreto em construção.

A consideração do macro e do micro, do quantitativo e do qualitativo, têm seu espaço na apreensão do objeto mas, tanto podem petrificá-lo, se o desrealizam e o isolam, quanto podem aproximar-se de sua riqueza concreta e potencial, se o tomam como síntese dinâmica de suas partes constitutivas e parte específica de totalidade mais ampla. É neste conjunto de relações, envolvendo múltiplos níveis e dimensões, que o real se concretiza.

Nesta perspectiva, ao se ter sob foco o administrador escolar e seu papel no desenvolvimento do processo educativo escolar, a pergunta que se impõe insere-se no espaço das relações mutuamente constitutivas entre indivíduo e sociedade: perseguem-se, no processo interpretativo, as interações entre estes pólos complexos e, em nível inferencial, o próprio dinamismo pelo qual esta reciprocidade se constrói. É neste espaço que se pretende situar a importância das contribuições que poderiam advir da consideração das representações sociais como categoria de análise. Considera-se que o veio teórico-metodológico aberto através desta abordagem constitui-se em um caminho rico e promissor para a apreensão e a análise do concreto na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos.

A representação social é aqui tomada como a *"particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado"* (MADEIRA,

1991, p.18). Uma representação social, portanto, não se estrutura isoladamente, pois integra o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. É neste sentido que se pode afirmar que as representações organizam-se *"enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas"* (JODELET, 1989, p.36). Não surgem no recôndito de individualidades abstratas. Supõem objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, idéias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados no processo paratico, por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, portanto num tempo e num espaço precisos. Ressalte-se que, neste enfoque, tem-se como pólo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social consideradas a partir do chamado campo de representações sociais que atua como um *"filtro interpretativo"* (ABRIC, 1989, p. 191), determinando comunicações e condutas. É a partir deste campo que o homem, em sua cotidianidade, comunica-se e age, escolhe e decide.

No dinamismo de gestação das representações sociais, não existe o indivíduo isolado nem, diluidamente, a coletividade. Está em jogo o indivíduo inserido de forma concreta e determinada numa dada totalidade social como pessoa única. Esta unicidade decorre, justamente, das sínteses possíveis às relações complexas entre a totalidade que é este homem, marcada por aqueles com os quais interage e pelo concreto que se lhe chega, em suas determinações, através da prática. Entende-se, portanto, que as representações estruturem-se como *"uma forma de conhecimento social, um saber paratico"* (JODELET, 1984, p. 360). Constituem-se, em si mesmas, totalidades articuladas na interseção do subjetivo e do objetivo; totalidades que se formulam e reformulam, continuamente, no embate das experiências concretas, vividas pelo sujeito em relações contraditórias e complementares de afirmação e de negação.

Deixa de ter sentido, nesta ordem argumentativa, a consideração do administrador escolar como uma função definida por uma racionalidade abstrata, determinada por uma lógica que, por si só, impor-se-ia como necessária. A lógica e a racionalidade estruturam-se nas condições relacionais concretas e históricas daqueles que as constroem. Colocar a função do administrador escolar no contexto histórico e conjuntural das relações de forças que procuram construir identidades coletivas, permite captar o movimento de reconstrução que se faz na prática cotidiana, integrando, numa síntese, um processo complexo que a extrapola, pois articula, numa busca de coerência, interesses e sentidos, às vezes contraditórios, conflitivos ou complementares. Os membros da comunidade escolar têm suas representações acerca do administrador escolar, articuladas a uma visão de si, do mundo, e de si no mundo. Representações estas que levam as marcas da inserção destes sujeitos na totalidade social, espelhando valores, normas, símbolos, aspirações, desejos e demandas, sonhos e frustrações que definem e demarcam aquele homem concreto, dolhe condições de possibilidade de consis-

tência e coerência, ao mesmo tempo em que lhe assegura espaço nos grupos com os quais interage. Sua posição frente ao administrador é marcada por estas representações e por todas as que se lhes associam. Logo, aceitar ou não uma iniciativa, aderir a um projeto ou rejeitá-lo de alguma forma, envolve níveis de implicação diversos e complexos, não podendo ser considerado, apenas, como uma questão de vontade, de capacidade ou de condições do indivíduo. Estão em jogo, os processos e mecanismos pelos quais o homem, frente ao outro, reconhece-se e define-se, no viver, no pensar e no agir. Estão em presença interesses antagônicos embora complementares que formam e informam a totalidade social, forjando-a.

Como a totalidade supõe a diversidade de suas partes, diversas são as representações de objetos, denotando e conotando, em sua organização e em suas articulações, o vivido, a experiência do concreto e os interesses que garantem inteireza deste último em um dado momento. Em conseqüência, ter-se-ão, no delineamento da função do administrador escolar e em sua danimplementação, discursos e práticas nos quais o sujeito poderá não se reconhecer ou se encontrar.

As implicações desta problemática, no campo da gestão da educação, são particularmente sensíveis. O processo educativo supõe e exige diálogo e participação ativa de todos os envolvidos ou constituir-se-á, em múltiplos níveis, instrumento eficaz de discriminação e de reforço de distinções. Educação não é preenchimento de vazios, mesmo quando está em tela a educação formal a ser desenvolvida na escola. É construção comum que se faz na consideração do já existente, sem o que, qualquer diálogo seria impossível. Não pode ser pensada desconhecendo ou desconsiderando o concreto de muitos, para a afirmação do que é comum a uns poucos que detém os meios para impor o que lhe é específico. Não se pode fazer educação pela denegação do que, na prática, vem sendo construído por homens concretos em seu ofício de viver e de sobreviver. É incoerente pensar educação enquanto processo ativo e participativo, emudecendo e imobilizando interlocutores ou a reduzindo a um processo escolar que se faz pela negação dos processos educativos mais amplos de uma sociedade.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Procura-se, deste modo, manter a coerência entre as premissas teóricas enunciadas e o encaminhamento metodológico dado. Como em outros estudos aludidos, em áreas do campo teórico da educação, é importante é deixar os sujeitos se expressarem. Está em foco não um conteúdo dado como uma verdade, como uma realidade, mas uma estruturação ou uma representação do vivido pelos indivíduos e grupos. Em outros termos, o que é administração escolar para estas pessoas concretas, no cotidiano da escola? Como as pessoas pesquisadas representam a função da administração escolar na prática pedagógica?

Encontrar respostas para estas questões, a partir dos próprios sujeitos envolvidos neste cotidiano e nesta prática, poderá permitir uma análise mais pertinente e o encaminhamento de estratégias e de políticas para a construção de uma escola mais efetiva e eficaz.

As opções metodológicas que nortearam esta investigação definiram-se a partir das premissas básicas da abordagem das representações sociais. Por se constituírem como um saber paratico ou uma teoria do senso comum, as representações são estruturadas pelo sujeito em sua totalidade, isto é, envolvendo-o todo, a partir das condições concretas nas quais vive e com as quais interage. Disto resulta que o sentido das representações sociais de um dado objeto vai ser apreendido em suas relações com outros objetos, jamais na separação ou no isolamento. *"A representação social traz em si a estória e a história. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinado segmento ou, até por sua totalidade, a um objeto"* (MADEIRA, 1990:16). Necessário se fez, no caso desta investigação, situar e apreender, da melhor forma possível, o intrincado processo relacional que constrói e alimenta o sentido do objeto – administrador escolar – no espaço simbólico e social e, especificamente, no campo da escola.

A análise da situação das escolas de Petrópolis levou à delimitação e definição de 12 escolas como campo de estudo. Nestas foi desenvolvido um processo preliminar de observação, com vistas a apreender a dinâmica formal e informal que as regia, os espaços de poder e sua articulação, as relações profissionais e interpessoais, os valores, normas e símbolos que, na prática cotidiana, davam forma ao trabalho do administrador escolar em articulação a todas as outras funções.

É evidente que a observação, enquanto processo, pressupôs a negociação da presença de pesquisadores e a gradual instauração de relações entre estes e seus parceiros. Consolidada em Diários de Campo, a análise progressiva e cumulativa deste material deu condições para entrever a cultura da escola e sua articulação aos valores, normas, símbolos, modelos e estereótipos que marcam seus atores, constituindo-se em um pano de fundo para a compreensão e interpretação dos discursos dos sujeitos, produzidos em situação de entrevista conversacional, ao mesmo tempo em que estas últimas visavam, também, a aprofundar e esclarecer pontos levantados pela análise do Diário de Campo.

A realização desta modalidade de entrevista exigiu o estabelecimento prévio de um clima de relação e de confiança que permitisse a expressão livre do entrevistado. Definiu-se um grupo metodologicamente representativo de 48 sujeitos contrastados pela função que exerciam nas escolas: diretores e professores. As entrevistas, gravadas com a concordância dos sujeitos, foram analisadas sob a ótica da enunciação. Definiu-se, portanto, a linguagem, em suas diferentes roupagens, como o espaço privilegiado deste estudo: seja a linguagem do cotidiano, a do gesto ou do silêncio, a das condutas, seja a das relações e das reações que marcam os proces-

sos pedagógico-didáticos; todas são linguagens pelas quais o sujeito diferencia, soma, multiplica ou divide ao ordenar, classificar, construir lógicas, apropriar-se de signos e se definir neste processo. Todas são linguagens que constroem e portam mensagens, identificando e revertendo emissores e receptores, vez que estruturadas nas relações com o outro e estruturantes do eu e do outro.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O grupo pesquisado tem, predominantemente, entre 30 e 40 anos e é composto por mulheres: apenas um homem, entre 48 sujeitos. A maior parte trabalha em mais de uma escola, ou exerce outra atividade para complementar a receita de um orçamento familiar com o qual mal dá para sobreviver. É preciso assinalar que, nos discursos dos sujeitos, é invariante a ansiedade suscitada pela admissão de que esta sobrecarga de trabalho impede um desempenho profissional que todos afirmam desejar. O uso de generalizações, o emprego de lugares comuns, etc., são mecanismos de que lançam mão para se justificar e, assim, retomar a fluidez dos discursos.

> *Eu mesmo queria às vezes sair, ir a um cinema... Hum... A vida não podia ser só trabalho mas é essa a nossa vida. Às vezes eu me consolo porque não é só o professor não!... Eu costuro, antigamente tinha muitas freguesas mas agora! Hum... Quando elas vêm, é para ontem e não querem pagar, não! Mas o problema é que eu não posso ser professora como eu queria. Ninguém pode! Não tem tempo. Se dormir no ponto, como é que meus filhos vão comer?* (E48, professora, 25 anos, Magistério 2º grau, 7 anos de experiência)[1]

Aqui apareceu a base real em que o processo de gestão escolar vai se desenvolver. Daí, a primeira conseqüência manifesta: a pressa é uma constante, seja na chegada ou na saída da escola, seja quanto às exigências relativas ao cumprimento dos programas ou aos questionários que precisam responder para a Secretaria ou outros setores da administração. São invariantes os comentários sobre o absurdo de exigências como "preparar desenhos para um concurso sobre o dia da árvore", avisado na véspera do término do prazo; "preparar os alunos para um concurso de redações sobre o índio", notificado no próprio dia do concurso; "preparar as crianças para uma visita a um parque" pelo dia da criança, indicado na véspera. Estas situações não levam em consideração nem o planejamento feito pela professora nem os interesses das crianças. Note-se que, mesmo algumas diretoras reconhecem a improvisação ou a inadequação do encaminhamento de algumas iniciativas, embora afirmem ser seu dever cumprir o determinado. Para as que exercem esta função, é particularmente sensível a intempestividade com que são solicitados documentos e relatórios.

> *É tudo para ontem! Se você for ver você não pode pensar (risos) É tudo no papel, preenchendo papel. Sabe que às vezes eu acho que para eles, para este povo da Se-*

cretaria, nem precisava (risos) nem precisava (risos) de alunos! (risos) Você tá achando que eu estou contando história, não é? Tudo bem, eu até nem posso dizer isto, não, porque afinal, não é? Eu sou gente deles mas é que eu fico muito aborrecida! Muito zangada mesmo com a incompreensão deles! Ordem é para cumprir! (pausa curta) Mas não! Eu é que não! (pausa curta) Agora, não é? Eu tenho que cumprir porque é um cargo de confiança! (pausa curta) Não digo nada mas quando eu vejo chegar um Relatório para ontem, umas fichas para ontem vou fazendo como dá e pronto! Não digo nada, qu´eu preciso do cargo para viver! Às vezes eu penso que na cabeça deles é só responder os papéis (risos) e pronto! Para que aluno? Você sabe disto, acho que sabe! (E36, diretora, 40 anos, Magistério, 2º grau, 20 anos de experiência)

A primeira reação dos professores à administração da escola parte de um sentimento de revolta frente à exigência de tarefas, com a pressão dos prazos, unindo-se aqui duas ordens de tensão: a necessidade de dupla ou tripla jornada de trabalho e a urgência dos deveres requeridos.

O cotidiano da escola é pleno de rotinas. Essas rotinas, embora não definidas de forma explícita, moldam as práticas, orientam as condutas e as relações. Atingem as formas de receber os alunos para as aulas, de organizar as atividades, de prestar conta ou fiscalizar o processo em desenvolvimento.

De fato, pareceu que se trata mais de fiscalizar do que de acompanhar, de avaliar e de orientar um processo curricular de ensino-aprendizagem. Numa prática pedagógica de urgência e emergência, não se tem como exercer mais do que uma fiscalização que assegure a formalidade do processo escolar. A escola é uma espécie de campo de guerra onde se enfrentam as dificuldades imediatas como se pode. É a dureza do cotidiano da escola, reproduzindo a precariedade das condições de vida das camadas populares.

Neste quadro se estabelece a afirmação de certa independência ou autonomia das professoras em relação à administração ou direção da escola.

Esta turma por mais que eu faça é muito ruim, por mais que eu faça. Aí vem a Diretora, a F., e diz: "Faz isto! Faz aquilo!" Engraçado! Tudo bem que ela é diretora e é o dever dar as ordens! Mas vir dizer para mim!.... Diretora é para estas coisas de Secretaria, as presenças, a merenda, a falta de professor, quando ele falta ou quando não tem, não é? Não é pra vir ensinar a gente a como dar ela dar aula! Ela não é professora! É diretora!... Como eu não quero confusão, que estou começando agora nesta escola e ela é perto da minha casa, eu fico quieta... Mas lá dentro, lá eu faço o que eu quero. (E111, professora, 31 anos, Magistério 3º grau, 9 anos de experiência)

Da parte da direção ou administração da escola, afirma-se uma autoridade formal.

Eu por mim, sou diretora mas não sou fiscal. Agora se eles querem que a gente seja fiscal, né? Eu vou nas salas, falo com a professora.... De repente eu já sei qual é o

problema e vou logo dizendo: Minha filha faz assim... assim... Que afinal, se eu sou diretora é porque tenho esta experiência. Tenho experiência e sei botar ordem nas coisas. Que é isto que é ser diretora, é botar ordem nas coisas! Na minha escola não tem esta d'eu mandar e não fazer! É ali! É menino, é professora é mãe! Tudo na ordem! (E18, diretora, 37 anos, Magistério 2º grau, 15 anos de experiência)

A reação dos professores ao papel da direção ou da administração escolar é de muita ambigüidade. Aceita-se e até se justifica a interferência da direção no processo didático. O insucesso do ensino passa a ser atribuído às famílias ou, mais especificamente aos pais.

Esta escola é assim: você tem que dar o que está no programa e é só isso. Às vezes eu digo: mas as crianças não estão entendendo!... Precisa ensinar mais isto... Assim, né? Aí vem a diretora e diz: "Você tem o Programa para cumprir! Você tem que dar o Programa!"... Ai eu fico pensando... Ela está certa, né? Se eles não aprendem é culpa dos pais que não ajudam, é culpa deles que não querem nada! Se todo o mundo aprende porque que eles não aprendem? Diretor é para isto! É pra fazer a coisa como manda a Secretaria. (E7, professora, 25 anos, Magistério 2º Grau, 6 anos de experiência)

Aparece uma conformação do docente ao mando do diretor, tal como nas relações entre operário e patrão. Por sua vez, o Diretor se submete a um outro tipo de comando: *"Como é que a secretaria vai me ver se eu disser que minhas professoras não dão o Programa! Nem pensar!"*

De todos os entrevistados, apenas seis (deste total, somente dois são diretores) colocaram o magistério como uma escolha que ratificam mesmo quando manifestam desânimo, insatisfação ou reclamam das condições de trabalho. Para os demais, a profissão é apresentada como o caminho que lhes foi possível. Note-se que o exercício da direção é sempre apresentada como uma ascensão, uma promoção. Administrar a escola é exercer um cargo, com status, com prestígio e honra.

Professora eu não tinha pensado em ser. Mas... mulher e pobre, nesta serra, não tem o que fazer! Lá fui eu! Agora estou mais satisfeita porque sou diretora aqui e trabalho na secretaria da XXX. Assim eu gosto mais porque me respeitam! Ser diretora é como ser dona da casa! É deixar tudo como deve ser, limpo, arrumado, funcionando. Não é fácil porque a Administração não faz a parte dela! Manda ofício e não adianta nada! Mas eu estou cumprindo a minha parte! (E12, 32anos, diretora, Magistério 2º grau, 12 anos de experiência)

Eu mesma queria era ser médica! Mas não deu! Fiquei mesmo de professora que meu pai, que era um alemão danado de fechado, dizia que lugar de mulher era em casa ou na escola! Aí eu fiquei. Depois que ele morreu fui fazer pedagogia, me casei e vou levando dando aula aqui, no XXX. e aula particular de matemática no resto do tempo. Quando meu tio foi vereador quis me botar com ele no Gabinete, ou me fazer diretora. Por um lado era melhor! Mais importante!... Mas o que eu ganho com as au-

las particulares é muito mais e eu tenho aluno que vai em casa, aí eu estou olhando as crianças! (E03, 29 anos, professora, Magistério 3º grau, 11 anos de experiência)

Cabe observar que um dos primeiros questionamentos que, invariantemente é explicitado, refere-se à inadequação ou à insuficiência da formação para a prática profissional, seja de professor, seja de diretor. Há uma peculiaridade nesta argumentação que a distingue das demais questões que vão se insurgindo: ao abordá-la, os sujeitos o fazem de forma clara, sem hesitações ou recorrências; os discursos mantêm-se no nível geral, construindo-se através de frases feitas, num estilo cumulativo e enfático. Neste contexto, mesmo quando a entrevistada fala da desvalorização de si ou da profissão, isto se faz através de efeitos de estilo pelos quais se exime de responsabilidades, criando para si um espaço de justificação: o problema fundamental decorre de uma formação ineficiente. Outro aspecto interessante: esta argumentação não é questionada, nem concluída. É abandonada, à medida que o processo de palavra vai fluindo, e não volta ao longo de todos os discursos. A invariância de tal construção e suas características levam-nos a aventar a presença de idéias socialmente aceitas, estereotipadas, através das quais o sujeito tenta se defender da exposição que a situação de entrevista impõe, salvaguardando uma imagem positiva de si.

Mais um aspecto a considerar é a conotação de provisoriedade que vai sendo atribuída ao próprio engajamento na profissão, mesmo para aqueles que afirmam dela gostar, ou para os que se vêem numa posição de prestígio pelo exercício da direção. Isto se faz em estilo indireto, com frases inconclusas, aproximando idéias sem explicitar conexões, ou construindo a mudança de atividade projetada, como uma fantasia. Cumpre destacar que a provisoriedade associa-se a alguma ordem de insatisfação: querer deixar a profissão decorre de um ou mais aspectos considerados insatisfatórios. Mesmo quando reiteradas vezes afirmam a satisfação que têm com a profissão, aos poucos vão irrompendo questi-onamentos diversos, que não conseguem ser reduzidos. Como estratégia discursiva, os sujeitos procuram retomar a consonância, pela conjunção de idéias antagônicas, o que nem sempre é um mecanismo eficaz de redução.

A função de direção ou de administração da escola é vista em comparação com a função do professor.

Ser professora é bom! Eu amo! Amo as crianças! É bom ver elas aprendendo, agora cansa muito! Cansa e paga mal! É uma profissão muito desvalorizada... Parece que a gente não faz nada! Ganha uma miséria! E quando se chega a Diretora então! Na hora do pagamento ninguém vê a responsabilidade de uma diretora! Ela tem que agüentar o diabo pras coisas não saírem dos trilhos. Pra cumprir as ordens do governo! E olha que hoje, eu digo até isso baixo, hoje diretora não é nada! (Pausa média) Às vezes eu penso em deixar (Pausa média) É assim um sonho! (Pausa média) Mas na

minha idade, eu não vou poder conseguir nada! Aí eu vou em frente, fazendo o meu melhor! (E36, 36 anos, Magistério 3º grau, 15 anos de experiência)

É interessante assinalar três aspectos: 1) a tentativa de atribuir um caráter provisório à profissão que exercem está presente também nos sujeitos que assumem o exercício do magistério como uma escolha pessoal ou afirmam ter satisfação no que fazem; 2) mesmo quando outras fontes de insatisfação podem ser apreendidas, as alusões ou referências explícitas à questão da remuneração e da desvalorização da profissão são invariantes nos discursos dos sujeitos. 3) todos os sujeitos, em mais de um momento dos discursos, referem-se a cansaço, afirmam-se cansados ou explicitam que o trabalho que realizam, cansa. Este cansaço, embora, no nível manifesto, refira-se ao físico, deixa entrever, subjacente, o peso da carga afetiva mobilizada pela insatisfação.

Sempre quis ser professora!... Eu gosto de dar aula! Para mim, ter conseguido ser professora é uma grande vitória! É (pausa longa) Mas eu estou desanimada! Ninguém dá valor! Vem aí o pessoal da Secretaria e manda matricular 40! Não dá! Eles fazem o que querem e o professor não vale nada!... A gente sabe o que deve fazer! Pode até o curso não ter sido bom mas um pouco ao menos a gente sabe. A diretora interrompe a aula para reclamar na frente dos alunos! Pode?... É isto que me deixa cansada... A gente já ganha uma miséria e ainda isso? Se você quer fazer direito é muito trabalho! (Pausa média) E a alfabetização 1 com 40 é só faz de conta... E ainda vêm falar de Projeto Pedagógico (risos) (Pausa longa) A gente tem que pensar na gente, não é?(Pausa curta) Eu gosto, mas para mim já acabou. (E03, 25 anos, Magistério 2º grau, 6 anos de experiência)

CONCLUSÃO

Partindo dos elementos recolhidos nesta pesquisa, as análises permitem captar uma primeira nucleação que se vai tecendo ao longo de todas as entrevistas: o duplo caráter de precariedade de condições por parte do processo da gestão escolar e de provisoriedade de disposição para este trabalho por parte dos sujeitos, docentes e administradores.

A isto está associado diretamente à questão da remuneração, na qual se enraíza a insatisfação e é reforçada pelas relações e práticas que caracterizam a dinâmica da escola. A atividade do professor e do diretor não chega a caracterizar-se rigorosamente como uma profissão. Não aparece como tal. Não é sentida como tal. Trata-se de uma ocupação ou de uma atividade descaracterizada, desvalorizada, no sentir dos que a exercem.

Esta relação complexa está presente, quaisquer que sejam os aspectos apontados. É importante assinalar este núcleo da percepção dos indivíduos e grupos, pelas implicações do mesmo na prática cotidiana. Não se trata estabelecer causalidades simplistas, mas de re-

fletir que, esta nucleação, por sua invariância e persistência, reflete e refrata o espaço social e simbólico da educação, da escola na totalidade social. Trata-se, portanto, de apontar as relações através das quais um processo histórico, econômico, político, social e simbólico de esvaziamento de uma atividade profissional como o magistério, sua administração e suas funções, torna-se concreto pois, apropriado pelo sujeito, se faz presente em suas comunicações e condutas cotidianas.

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

A partir da análise do material coletado, foi possível concluir que as rotinas burocráticas e as providências de manutenção da escola tomam muito mais o tempo e a atenção dos dirigentes do que o processo educativo como tal. Localizou-se no despreparo teórico, metodológico e técnico destes profissionais a dificuldade maior que eles têm para enfrentar a organização e o funcionamento da escola, no planejamento, no currículo, na sua avaliação. Percebeu-se, porém, que sempre se justifica esta situação com motivos e razões externas que impediriam o desempenho mais adequado dos dirigentes. Da parte dos professores, ressalta-se uma reação de sutil oposição em relação à direção, como numa reprodução da relação patrão-operário, do mesmo modo que isto se dá na relação dos diretores para com os órgãos centrais dos sistemas municipal ou estadual.

NOTA

[1] As entrevistas serão identificadas pelo número, função exercida pelo sujeito na escola, idade, formação e tempo de experiência no magistério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. L'étude experimentale des représentations sociales. In: D. Jodelet (org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Représentation Sociale: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (org.) **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 171, pp. 129-144, 1991.

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