

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEIRE MARIA DO AMARAL RODRIGUES

**A ESCOLA DE QUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE**  
**PROFESSORES DE ESCOLAS DE TERESINA-PI, COM MELHOR**  
**PERFORMANCE NO ENEM - 2007**

TERESINA – PIAUÍ  
2010

CLEIRE MARIA DO AMARAL RODRIGUES

**A ESCOLA DE QUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORES DE ESCOLAS DE TERESINA-PI, COM MELHOR  
PERFORMANCE NO ENEM - 2007**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

TERESINA – PIAUÍ  
2010

R696e Rodrigues, Cleire Maria do Amaral

A escola de qualidade nas representações sociais de professores de escolas de Teresina-PI, com melhor performance no ENEM – 2007. / Cleire Maria do Amaral Rodrigues – Teresina: 2010.

101 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

1. Escola – Qualidade. 2. Representações Sociais. 3. Professor. I  
Título.

C.D.D. – 371.2

CLEIRE MARIA DO AMARAL RODRIGUES

**A ESCOLA DE QUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORES DE ESCOLAS DE TERESINA-PI, COM MELHOR  
PERFORMANCE NO ENEM - 2007**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Dissertação de Mestrado aprovada em: 25 / 02 / 2010.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI/CCE)  
Orientador

---

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques (UFC)  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI/CCE)  
Examinador Interno

Dedico este trabalho ao homem comum e ao seu saber.

## AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer à todas as pessoas e instituições que participaram do desenvolvimento desta pesquisa, pelas contribuições recebidas durante sua construção e compartilhar com todos esse momento de contentamento, consciente da importância da construção coletiva, da troca de experiência e da amizade para realizações cada vez melhores.

Agradeço, especialmente:

- Ao caríssimo professor orientador Luís Carlos Sales, admirável por sua paciência e coerência;
- \_ Aos professores doutores Guiomar Passos e Antonio de Pádua Carvalho Lopes, com os quais tive o privilégio de contar com a colaboração direta durante a qualificação do trabalho;
- \_ Aos adoráveis amigos Kleber Montezuma, Salete Boakari, Francis Boakari, Francisca das Dores, Salvani, Juliana, Urderiana e Lianne, não só pelo apoio e incentivo, como também pela parceria e colaboração;
- Aos meus filhos Júlio, Alexandre e Carlos Daniel e aos meus pais Chaguinha e Zequinha, todos apoiadores e incentivadores incondicionais;
- Aos professores sujeitos da pesquisa que gentilmente cederam um pouco de seu precioso tempo e saber;
- \_ À Faculdade Santo Agostinho, na pessoa de Dona Yara Lira e à Secretaria Municipal de Educação de Teresina, na pessoa do Dr. Washington Bonfim, pelo apoio dispensado.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

.....

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Ferreira Gullar

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. **A escola de qualidade nas Representações Sociais de professores de escolas de Teresina-Pi, com melhor performance no Enem – 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação). 101f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as Representações Sociais (RS) de escola de qualidade compartilhadas por professores de escolas de Teresina-Pi mais bem posicionadas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Trata-se de estudo com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), cuja compreensão considera possível, ao se estudar as RS, se apreenderem as visões de mundo ativas em um grupo, compreender o sistema de conhecimento cotidiano que orienta suas comunicações, tomadas de decisão, projetos, identidades e entender como está ligado o conhecimento do indivíduo ao conhecimento de sua comunidade e ao objeto apropriado. Para fazer emergir os temas e categorias relativos ao conteúdo das RS de escola de qualidade utilizou-se entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 40 professores de 4 escolas, cujo roteiro levava os sujeitos a categorizarem e elaborarem prescrições acerca do objeto. Procedeu-se à análise quantitativa de todos os dados qualitativos mediante sua categorização, organizando as categorias, conforme sua frequência. As características que os sujeitos estabeleceram no julgamento do que seja uma escola de qualidade foram analisadas em três eixos representacionais: escola, professor e aluno. O eixo escola congregou maior número de categorias, no entanto, a categoria que foi mais indicada pertence ao eixo representacional professor, seja ele nomeado como competente, qualificado ou comprometido. O eixo representacional relativo ao aluno não se destacou na caracterização da escola de qualidade. A consolidação dos conteúdos das RS compartilhadas pela maioria da população investigada, na definição do que seja a escola de qualidade, ou seja, a função de nomeação das RS permite que se afirme que, em essência, o grupo nomeia como escola de qualidade aquela que tem bons professores, bom espaço físico, boa disciplina e boa gestão. Quando o questionamento se aproximou da realidade concreta do entrevistado ou exigiu que fizesse prescrições ou recomendações ou ainda alinhasse sua resposta a uma ação, o elemento bom espaço físico perdeu força. No entanto, nos outros critérios listados foi possível observar-se articulação entre prática e representação.

**Palavras Chaves:** Escola de qualidade. Representações sociais. Professor.



## ABSTRACT

In this study, social representations prevalent among teachers regarding schools in Teresina-Pi that performed well on the National High School Exam (ENEM), were examined. It was a study with the underpinnings of Social Representations (SRs) theory; based upon the belief that through this perspective, it would be possible to grasp the world views active in a group, understand the workings of everyday knowledge that guides the group's system of communication, decision-making process, projects, and identities. SRs also assist in comprehending how an individual's knowledge content is related to that of his/her community, and to the object that is known. Semi-structured interviews were conducted with forty teachers in four schools. Through these interviews, research participants constructed categories and described what, according to them, constituted a good school, the object of the study. The resulting qualitative data were quantitatively treated, organizing them into categories based upon their frequencies. The characteristics described by the research participants as to what constituted a school of quality were organized into three groupings, namely: school, teacher and student. Most of the categories fell under the school representational grouping. Nonetheless, the most frequently cited grouping was that of teacher, whether referred to as competent, qualified or dedicated professional. The student representations did not stand out in characterizing a quality school. Consolidation of the SRs shared by most members of the group studied, indicated that a good school was one with competent teachers, an adequate infrastructure, well-behaved students, and a good administration. When the research participants were either questioned about their own concrete school conditions, or invited to make suggestions as well as recommendations, or even equate their answers with a specific action, infrastructure as an explaining factor, lost its importance. However, with regard to other criteria, there was evidence of an articulation between SR and reality.

**Key words:** Quality school. Social representations. Teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - ESCOLA DE QUALIDADE: SURGIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO, PERSPECTIVAS E LINHAS DE ESTUDO</b> .....	18
<b>1.1 Transformações na escola e o conceito de qualidade</b> .....	18
<b>1.2 Qualidade na educação: conceitos, dimensões e perspectivas</b> .....	24
<b>1.3 A qualidade na perspectiva de quem a define e analisa</b> .....	26
<b>CAPÍTULO 2 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLA DE QUALIDADE</b> ..	29
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	36
<b>3.1 Abordagem metodológica e fundamentos da teoria</b> .....	36
<b>3.2 Contexto e ambiente da pesquisa</b> .....	37
<b>3.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	38
<b>3.4 Procedimentos da pesquisa</b> .....	40
<b>CAPÍTULO 4 - A CARACTERIZAÇÃO DA BOA ESCOLA E DA ESCOLA RUIM CONFORME OS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b> .....	44
<b>4.1 A caracterização da boa escola</b> .....	45
4.1.1 A qualidade relacionada à escola .....	48
4.1.1.1 <i>Condições do ambiente físico</i> .....	48
4.1.1.2 <i>Organização da escola</i> .....	54
4.1.2 Qualidade relacionada ao professor .....	60
4.1.3 Qualidade relacionada às características do aluno .....	64
4.1.4 Conclusão.....	65
<b>4.2 O que tem em uma escola ruim conforme os professores</b> .....	66
4.2.1 Qualidade relacionada à escola .....	68
4.2.2 Qualidade relacionada ao professor .....	69
4.2.3 Qualidade relacionada às características do aluno .....	70
4.2.4 Conclusão.....	71
<b>4.3 A caracterização do diferencial das escolas em que trabalham os professores</b> .....	72
4.3.1 A qualidade relacionada à escola .....	74
4.3.2 A qualidade relacionada ao professor .....	74
4.3.3 A qualidade relacionada ao aluno .....	75

4.3.4 Conclusão.....	75
<b>CAPÍTULO 5 - AS RS DE ESCOLA DE QUALIDADE E OS COMPORTAMENTOS DECLARADOS PELOS SUJEITOS.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 O que fazer para melhorar a qualidade das escolas .....</b>	<b>77</b>
5.1.1 Formas de melhorar a qualidade relacionadas à escola .....	79
5.1.2 Formas de melhorar a qualidade relacionadas ao professor.....	81
5.1.3 Formas de melhorar a qualidade relacionada ao aluno .....	83
5.1.4 Conclusão.....	84
<b>5.2 Os critérios de escolha da escola dos filhos.....</b>	<b>85</b>
5.2.1 Critérios relacionados à escola.....	87
5.2.2 Critérios relacionados ao professor.....	91
<b>5.3 Conclusão.....</b>	<b>92</b>
<b>ESCOLA DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

O tema qualidade de ensino circula, atualmente, com facilidade no debate público e já não é mais assunto restrito aos especialistas da área. Em uma frequência cada vez maior, cidadãos comuns, usuários ou não dos sistemas escolares, de variadas classes sociais, nos encontros informais da vida privada estabelecem colóquios, mais ou menos fundamentados, em torno da questão. Nos meios de comunicação de massa também circulam em abundância informações sobre a qualidade do ensino, muitas vezes amparadas por dados estatísticos em apresentações acessíveis à grande parte da população.

A preocupação com a qualidade do ensino está relacionada a motivos e interesses diversos, no entanto, mostra-se uma questão dos tempos atuais, de relevância social e cultural. Tal relevância pode ser avistada no esforço concentrado da sociedade e do Estado para o desenvolvimento de políticas de educação voltadas para a melhoria dos sistemas de ensino, num momento em que, nos países desenvolvidos, a universalização do ensino já se completou. Revela-se também no consenso de que o ensino de qualidade pode preparar o aluno para atender às demandas da sociedade de maneira mais vantajosa, não só para o indivíduo, mas também converter-se em vantagem competitiva de seu grupo ou de sua nação.

O tema inclusive, desde já algum tempo, tem mobilizado pesquisadores, políticos e administradores. Nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa, principalmente a partir da década de 60, desenvolveram-se importantes estudos empíricos em busca de explicações sobre resultados escolares. Uma síntese destas pesquisas foi apresentada no relatório Coleman, feito a pedido de autoridades educacionais americanas, que constituiu-se em um marco da linha de pesquisa que passaria a ser conhecida como “escola eficaz”.

No Brasil, a discussão sobre qualidade do ensino passou a ter maior visibilidade associada à avaliação educacional, a partir dos anos 90 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir de então, os sistemas escolares brasileiros foram se habituando às avaliações externas promovidas em âmbito estadual, federal e internacional, em todos os níveis de ensino. Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado a partir dos dados da aprovação escolar e das médias de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações nacionais. Este índice, bastante divulgado na internet e na televisão, aos poucos, está tornando-se

popular e pode fornecer elementos que ajudariam os cidadãos usuários a ampliar conhecimentos sobre a educação pública em suas comunidades.

Para os não especialistas, que se valem do conhecimento do senso comum, de forma geral, o julgamento sobre a qualidade de um produto ou serviço está relacionado com o conjunto de experiências vividas pelos sujeitos em seu meio. Este julgamento estará susceptível às crenças, às expectativas, às vivências, às necessidades e à informação circulante no contexto em que vive cada pessoa, favorecendo uma diversidade de interpretações acerca do que seja qualidade.

As pesquisas científicas que abordam o ensino e sua qualificação desenvolvem-se praticamente em duas linhas. Existe uma linha mais focada no paradigma moderno, segundo o qual para o conhecimento da realidade se faz imprescindível a objetividade, a racionalidade e a possibilidade de generalização. Nesta perspectiva, a pesquisa sobre ensino de qualidade está focada no desempenho acadêmico do aluno, baseada na definição de critérios prescritivos e no estabelecimento de regularidades. Destacam-se nesta linha, internacionalmente e no Brasil também, os estudos sobre o “efeito escola” ou em termo equivalente: escola eficaz. As pesquisas em eficácia escolar têm em comum a análise de características da escola que mais se relacionam à aprendizagem e o cruzamento destas com suas condições de funcionamento, características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado.

Em outra perspectiva, desenvolvem-se estudos baseados na subjetividade, contemplando novas possibilidades de conhecimento. Estes levam em consideração o sujeito, o contexto e as peculiaridades de realidades diversas. Os enfoques desta linha de investigação enfatizam os fatores sociais e culturais e as múltiplas dimensões que interagem para constituírem diferentes configurações de escola. Os meios utilizados para coletar dados neste tipo de estudo são as entrevistas, observações, análise das interações entre os atores, dentre outros instrumentos que permitem chegar a uma visão global dos universos escolares em particular. A possibilidade de melhoria da escola, nesta perspectiva, advem do conhecimento da situação da escola, da interação de seus atores, de suas crenças, de suas concepções e modos de ver e construir a realidade educativa da escola.

É deste campo investigativo que o estudo aqui apresentado mais se aproxima. Trata-se de estudo com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), modelo teórico elaborado por Serge Moscovici, cujos fundamentos situam-se na encruzilhada entre a Sociologia e a Psicologia

Social. Tem, portanto, um enfoque psicossocial que visa conectar mundos pessoais, interpessoais e socioculturais.

Moscovici, em uma definição clássica, define as Representações Sociais (RS) como conceitos, proposições e explicações próprias da vida cotidiana que são estruturadas no curso de comunicações interpessoais. Aponta-as como saberes equivalentes, na sociedade atual, aos mitos e aos sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Na abordagem moscoviciano, as representações são entendidas como formas dialéticas produzidas nas inter-relações sujeito, o outro e o objeto. Têm caráter simbólico e social, pois trata-se da necessidade de criar a realidade, de construir sentido e acontece na dinâmica da vida social. Dada essa compreensão, é possível, ao se estudar as RS, apreender as visões de mundo ativas em um grupo, compreender o sistema de conhecimento cotidiano que orienta suas comunicações, tomadas de decisão, projetos, identidades e entender como está ligado o conhecimento do indivíduo ao conhecimento de sua comunidade e ao objeto apropriado.

Sobre os estudos em Representações Sociais no campo educacional, Gilly (2001) ressalta a importância de tal linha de pesquisa, em face de um contexto relativamente recente de uma visão científica que vê a sala de aula como um sistema social interativo, cujo funcionamento é referenciado por um ambiente social mais amplo, privilegiando as significações elaboradas por grupos sociais atuantes no universo escolar. Amplia-se, assim, a possibilidade de compreensão para além das explicações técnicas relativas a procedimentos, características dos sujeitos, modelos de funcionamento e modelos técnicos de aprendizagem. Gilly (2001) também apresenta tendências de pesquisa de RS em educação, valendo destacar as que abordam sistemas de apreensão dos papéis dos sujeitos da escola, considerando o meio social, a relação pedagógica e os protótipos; e as que abordam a significação das situações escolares e construção dos saberes.

As RS têm se firmado cada vez mais como objetos de investigação científica, tanto pela eficiência e produtividade dos estudos, quanto pela sua viabilidade diante da disponibilidade de instrumentos de análise e, assim, têm mostrado sua importância enquanto pertencente ao grupo de teorias explicativas da sociedade. Jodelet (2005, p. 40) define muito bem esta abordagem como ‘teorias’ socialmente criadas e operantes, [que] se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais são elaboradas”.

Desta forma, no esboço teórico e metodológico deste estudo procurou-se de antemão analisar a viabilidade do objeto escola de qualidade como objeto de Representação Social. Não obstante, a existência de estudos com o mesmo objeto, como os de Oliveira (2006) e Passos e Sales (2008), procurou-se identificar no contexto da qualidade do ensino oferecido nas escolas, concretizado no tema escola de qualidade, o que Moscovici (2003) caracterizou como necessário para que um objeto se configure como elemento de Representação Social: a dispersão do objeto em determinado universo social, a essência desse objeto como foco da ação comunicativa e a pressão por inferência que ele demanda, entendida como a necessidade do grupo construir sobre ele sistemas de conhecimento cotidiano.

Analisando-se o objeto escola de qualidade, no contexto social geral e local e no presente momento, considerou-se que o tema contempla todas as características propostas por Moscovici para sua configuração como objeto de RS. Tal constatação ampara-se nos seguintes argumentos: sua difusão é ampla, não apenas no estrato a que pertencem os professores sujeitos da pesquisa, mas em todas as camadas sociais, haja vista a massificação dos serviços de educação e o consenso sobre sua importância para o modelo de sociedade contemporânea. Ainda sobre a dispersão, considerou-se que a escola de qualidade pode ser nomeada, sobre ela os sujeitos podem falar, conseguem avaliá-la e comunicá-la; sobre a segunda característica, compreendeu-se que o objeto revelou-se foco da ação comunicativa, por ser tema constantemente nas trocas e comunicações, tanto dos discursos urdidos no cotidiano das famílias, nos encontros informais, nas escolas, como também na mídia. Essas comunicações são intensificadas, principalmente, em períodos do calendário escolar que preveem a matrícula ou em períodos que sucedem a divulgação de resultados de avaliações e exames locais ou nacionais; e, por fim, identificou-se que há, em relação ao objeto, pressão por inferência, pois é importante e decisivo para a sociedade saber que escola pode oferecer aos seus filhos e a ela relacionar a possibilidade de ascensão social pelo sucesso escolar ou a manutenção de um *status quo* revelada em relação ao objeto, principalmente pela demanda dos pais ou responsáveis na escolha de uma instituição escolar para os filhos. A interpretação que fazem acerca da escola faz com que estabeleçam critérios que fundamentem o julgamento do que seja uma escola de qualidade e suas estratégias para alcançá-la.

Sendo assim, admite-se, a *priori*, neste estudo que a noção de qualidade de ensino não é somente o que dizem os filósofos e cientistas, mas o que passa a ser quando penetra no mundo

dos profissionais da educação, dos pais, dos alunos, dos gestores de escolas e dos demais interessados. É isto que motiva a investigação de uma “teoria ingênua” sobre a escola de qualidade, tema sobre o qual não há na sociedade, nem mesmo na área científica, ou entre os formuladores de políticas de educação, posições homogêneas que forneçam ao público argumentos seguros e confiáveis, o que estimula a produção e manutenção de saberes do senso comum nos grupos que são chamados a pensar, opinar, estatuir e fazer escolhas para sua vida prática que envolvem a compreensão deste objeto.

Somou-se à situação de viabilidade de pesquisa na linha das RS e à compreensão do objeto como passível de RS o interesse pessoal e o envolvimento anterior da pesquisadora com o tema relativo à escola de qualidade. Sua trajetória profissional esteve voltada para o estudo e operacionalização de sistemas de avaliação de redes e sistemas de ensino, que a permitiu ter familiaridade com a utilização dos resultados desses sistemas na definição de políticas públicas de educação e na orientação das comunidades beneficiárias sobre o desempenho das escolas. Assim, a oportunidade de realização deste estudo permitiu à pesquisadora a ampliação da visão sobre a qualidade da escola, a partir de um outro referencial, fato este que longe de gerar conflito proporcionou, ao contrário, o enriquecimento das perspectivas do conhecimento, ao permitir uma aproximação diferente de um mesmo fenômeno.

Acredita-se, portanto, que este estudo pode contribuir para ampliar a base de conhecimentos dos estudos sobre Representações Sociais, a partir da utilização desse referencial teórico para ampliar os achados sobre qualidade de ensino construídos nas interações sociais dos sujeitos deste estudo, em um dado momento, pois para Moscovici (2003), a reação das pessoas ao exterior não são respostas diretas às emoções, percepções e racionalizações e sim à categoria nas quais são classificadas tais imagens e os nomes que são dados a elas. Sendo assim, conhecer e explicar o significado das imagens e denominações atribuídas à escola de qualidade constitui-se em um primeiro passo para analisar o contexto da qualidade e do melhoramento das escolas e ainda pode ser relevante para a predição da evolução das interações grupais relacionadas à qualidade.

A questão central norteadora da pesquisa foi: quais as Representações Sociais partilhadas por professores de escolas de Teresina com melhor performance no Exame Nacional do Ensino



Médio (ENEM)<sup>1</sup>, acerca de escola de qualidade? As questões de apoio que afluíram para sua operacionalização foram as seguintes: a) Que características os sujeitos estabelecem no julgamento do que seja uma escola de qualidade? b) O que prescrevem como possibilidade de melhoria da qualidade das escolas? c) O que consideram diferencial de qualidade nas escolas em que trabalham? d) O que consideram relevante nas escolas que escolheram para seus filhos? f) Qual a relação que estabelecem entre suas teorias espontâneas acerca da boa escola e a utilização prática para definir em que escola colocam ou devem colocar os filhos?

Orientado por estes questionamentos, o presente estudo teve por objetivo identificar o conteúdo das Representações Sociais sobre escola de qualidade, compartilhadas por professores de escolas de Teresina-Piauí, mais bem posicionadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este estudo é um desdobramento de pesquisas anteriores, realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Sociedade e Cultura (NESC), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, visando verticalizar e ampliar os estudos sobre a temática qualidade na educação. Seguindo a perspectiva apresentada, definiu-se escola de qualidade como objeto de representação, e os professores de quatro escolas privadas de Teresina, como sujeitos.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2007 e 2009, na cidade de Teresina-PI. O contexto selecionado foi o das escolas que atendiam ao critério de mais bem posicionadas no ENEM - 2007, o que coincidiu com um grupo de dez escolas, todas pertencentes à rede de ensino privado de Teresina. Assim caracterizado o grupo de escolas campo de pesquisa, optou-se por aquelas que se mostraram mais acessíveis, permitindo que seus professores respondessem às entrevistas em seu próprio espaço de trabalho, em horários vagos ou intervalos de recreio. Desta forma, escolheu-se pesquisar os professores de quatro escolas representativas do grupo definido.

As RS, neste contexto concreto, foram captadas a partir de questionamentos que levaram os sujeitos em seus discursos a convergir para duas funções das Representações Sociais: a categorização e a prescrição (MOSCOVICI, 2003). Os sujeitos tiveram oportunidade de nomear, classificar ou categorizar a qualidade da escola quando se perguntou sobre o que deve ter em uma boa escola, em uma escola ruim e o que tem na escola em que ele trabalha que não tem em

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional de Ensino Médio faz parte do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, realizado anualmente pelo Ministério da Educação e tem por objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais. O Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior.

outras; a expressão da função de elaboração de prescrições das RS foi oportunizada quando se perguntou o que fazer para melhorar a escola ruim e quais os critérios de escolha da escola para os filhos.

O desenho da pesquisa seguiu um modelo que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, para cuja coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Procurou-se, utilizando o referido instrumento, captar nas respostas dos sujeitos o conjunto de elementos construído pelo grupo acerca do objeto, evidenciando o sentido dos conteúdos detectados. Os resultados foram submetidos à análise categorial para a qual se utilizou recursos de natureza quali-quantitativos, seguindo-se os passos descritos a seguir: organização em uma tabela das categorias conforme a frequência revelada nos discursos; descrição da frequência das categorias emergentes do discurso dos entrevistados; organização das categorias em temas denominados eixos representacionais (escola, professor e aluno); busca da inter-relação dos dados obtidos com a TRS e com situações e contextos sociais inerentes ao cotidiano dos entrevistados, bem como em alguns momentos a comparação com dados de outras pesquisas sobre qualidade do ensino.

Os resultados obtidos permitiram revelar os conteúdos que compõem as RS dos professores sujeitos da pesquisa sobre a escola de qualidade, bem como suscitar a discussão sobre sua relação com outros sistemas de representação e com o contexto em que foram produzidos. A apreensão de tais conteúdos e as discussões em torno deles foi guiada pela capacidade dos sujeitos representacionais de categorizar o objeto escola de qualidade e de prescrever formas de melhorar a escola que consideram de baixa qualidade.

O trabalho está estruturado de forma a discutir conceitos e abordagens da qualidade na educação, as orientações teóricas e metodológicas da Teoria das Representações Sociais - no primeiro e no segundo capítulos; no terceiro capítulo, discute-se a metodologia de pesquisa que foi aplicada; a análise e interpretação dos resultados sobre o conteúdo atribuído ao objeto de representações, estão distribuídas no quarto e no quinto capítulo. No quarto, a análise atem-se aos resultados relativos à nomeação ou caracterização da escola enquanto portadora ou não de qualidade. No quinto capítulo, são analisados os conteúdos das RS em face de propostas de intervenções na realidade escolar, delineadas pelos sujeitos em nível especulativo e do estabelecimento de critérios relativos à escolha de uma escola. Estes, por sua vez, foram

efetivamente utilizados ou não. Nas considerações finais reuniram-se elementos para esclarecer os temas, ideias e as significações contidas nos conteúdos das RS investigadas.

# **1 ESCOLA DE QUALIDADE: SURGIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO, PERSPECTIVAS E LINHAS DE ESTUDO**

Existem, na literatura especializada, inúmeros conceitos de qualidade e diversas formas de organizar indicadores e esboçar aspectos referentes a ela. O conceito de qualidade, em linguagem comum, pode ser definido como: “agregação de um valor superior a um bem, a um serviço, a um sujeito”. Pode ser também compreendido como a capacidade de um sujeito de efetivar ou atingir certa finalidade, ou ainda possuir característica particular, distintiva, (CURY,2007). Já Marchesi & Martín (2003) consideram a qualidade uma “utopia contemporânea”. Segundo eles, seria um anseio, a busca da perfeição, objetivo que nunca se alcança totalmente, mas sempre se busca aproximar. Em decorrência deste modo de concebê-la, pode-se dizer que é algo dinâmico e que vive em permanente construção.

Neste primeiro capítulo, procura-se apresentar conceitos, perspectivas e linhas de pesquisa acerca da qualidade no campo da educação, procurando-se situar a escolha do objeto e da linha de estudo (TRS) em uma delas. Inicialmente, no entanto, apresenta-se breve resumo sobre as transformações ocorridas no interior das instituições escolares e no contexto social mais amplo, em um dado contexto histórico, que permitiu que o discurso da qualidade pudesse instalar-se no campo da educação escolar, de modo a tornar-se, hoje, tema favorito tanto para acadêmicos, autoridades e técnicos, como para os usuários dos sistemas escolares e o cidadão comum. Ao final do capítulo se fazem as considerações que justificam as possíveis contribuições que o modelo teórico da TRS pode dar à compreensão do tema escola de qualidade.

## **1.1 Transformações na escola e o conceito de qualidade**

O renascimento urbano e comercial na Europa da Idade Média teve muita influência no surgimento e popularização das escolas. A partir deste período, a cultura escrita passou a tomar o espaço, antes, maciçamente ocupado pela cultura oral. Conforme Petitat (1994) informa, a escola

surgia onde as atividades sociais precisavam da escrita. E assim, aos poucos, as escolas foram saindo do domínio das instituições religiosas e ampliando seu espectro de atendimento, da mesma forma que foi se ampliando o uso da escrita.

Em uma sucinta caracterização da escola daquele período pode-se destacar que o processo de seleção para ingresso nas escolas se dava preferencialmente pela posição social da família e não necessariamente por critérios de nascimento ou obstáculos formais. A escola não era massiva e, sua relação com o mundo do trabalho ainda não possuía as características que adquiriria mais tarde com a industrialização. Como não havia pressão pelo aumento da produtividade, não havia necessidade de mecanismos e procedimentos específicos para controle dos resultados e regulação dos processos. O tempo escolar não seguia critérios padronizados, portanto, a ideia de sucesso e de fracasso escolar ainda não fazia parte da escola naquele momento (PETITAT, 1994). Entendendo-se que uma das principais dimensões da qualidade do ensino está relacionada a seu produto, pode-se dizer que naquele momento o contexto escolar e social não demandava ainda a apreciação da qualidade do ensino.

A escola no modelo que se conhece hoje começou a ser moldada entre a renascença e a Revolução Industrial, quando aumentou a demanda pela cultura letrada e expandiram-se os colégios, que eram escolas para além das escolas elementares. Neste contexto, incorporaram-se ao universo escolar alterações que as fizeram mais parecidas com a escola que conhecemos hoje. Faziam parte destas novidades a introdução da noção de tempo escolar, a proposta de avaliar a aprendizagem em cada secção de tempo, a ordenação em graus e em classes escolares, a racionalização das relações pedagógicas e as mudanças nos princípios disciplinares.

Neste cenário de transformação enfatiza-se o surgimento da prática de avaliação sistemática correspondente à nova ordenação do tempo escolar em séries, anos letivos, calendários e a classificação segundo o desempenho obtido e conseqüentemente o surgimento da figura do aluno aprovado ou repetente. Essa prática pode ser associada à valorização da competitividade e da produtividade, à noção de processo e produto da escola e ao conceito de qualidade.

Não coincidentemente, no período em que o mundo do trabalho industrial era recém inaugurado, acentuava-se cada vez mais a preocupação com a questão da qualidade no campo produtivo. Surgiu a necessidade de padrões de desempenho, de reorganização do trabalho e de conceber os processos de sua função. No interior da escola, registraram-se, também, alterações na

forma de administrar e ordenar as ações, que já eram observadas quando o contexto social de produção era ainda eminentemente artesanal. Sobre isso, Sacristan (1991, p.71) diz “os sistemas escolares são o protótipo precoce da burocratização moderna”. Mas os novos conceitos de administração, influenciaram mudanças nas escolas entre as quais podem ser citadas: a designação do diretor já não era mais feita através da eleição pelos pares, introduziu-se a racionalização do tempo e a divisão das tarefas em etapas, a hierarquização passou a se dar em função de poderes e competências e começou-se a controlar o trabalho dos professores. Todas essas modificações tinham como finalidade o aumento da eficiência produtiva e da ordem. Acredita-se que esta mudança na estrutura organizacional da escola e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas e das instituições escolares influenciaram, sobremaneira, o surgimento do discurso da qualidade da escola.

A partir do século XIX, registrou-se o processo de massificação da escola na Europa e com isso a consolidação do que Petitat (1994) considera a mais importante revolução no universo escolar, desde a aparição da escola. O ensino afastou-se do conhecimento simbólico, especulativo e teórico para aproximar-se da cultura técnico-científica que, por sua vez, aproximou mais a escola do mundo do trabalho. Tanto a massificação, como o desenvolvimento da cultura técnico-científica nas escolas podem ter produzido um efeito relativo à necessidade de distinção associada à qualidade em função da competitividade.

Outras mudanças marcantes, dentro e fora da escola, influenciaram o discurso da qualidade do ensino no século XX. Uma delas, de aspecto mais global, está relacionada ao conceito de “Estado do Bem-estar Social”, surgido após a Segunda Guerra Mundial. Seu desenvolvimento está ligado ao processo de industrialização e aos problemas sociais gerados a partir dele. Dessa forma, havia-se que assegurar os direitos sociais. E então, houve a necessidade de uma série de providências nas áreas da saúde e escolarização.

A lógica do conceito de qualidade, neste período, segundo a organização proposta por Enguita (1994), atendeu à lógica da dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: gastos públicos aplicados, custos por aluno, por professores, duração da formação escolar, nível do salário dos professores, etc.. Esta era a lógica do “bem-estar”, a lógica dos serviços públicos, que, em síntese, pretende medir a qualidade, tendo como referência os gastos públicos aplicados à educação. A inadequação dos modelos utilizados na Europa e nos Estados Unidos para medir a eficiência do ensino era questionada.

A década de 60, um período de rápido crescimento econômico, concorreu para o aumento dos recursos destinados à educação e para o incremento da política de educação cujos objetivos, na maior parte do mundo, voltavam-se para a plena escolarização e meios de produzir uma maior igualdade de oportunidades e redução das desigualdades advindas das diferenças econômicas e sociais. Este cenário educacional demandava novas estratégias de planejamento, de gestão e de avaliação.

No final do século XX, desde os anos 80 e, sobretudo, a partir dos anos 90, desencadeou-se uma radical e inquietante mudança no que se refere ao papel do Estado no provimento de direitos fundamentais da cidadania, em praticamente todo o mundo. Em decorrência da crise econômica observada no início da década de 70, as expectativas criadas em torno da educação como área prioritária de investimento e os objetivos sociais e igualitários de educação foram frustradas (MARCHESI E MARTÍN, 2003). Neste contexto de recessão econômica, a preocupações com a educação passaram a ser a “melhor utilização dos limitados recursos públicos e a consecução de uma melhor qualidade do ensino” (MARCHESI E MARTÍN, p.14, 2003). De acordo com Enguita (1994), as análises sobre a qualidade do ensino, neste período, voltaram sua atenção para os processos, ou seja, conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

As discussões sobre a qualidade do ensino tiveram início nos Estados Unidos, no começo da década de 80, quando o sistema educacional norte-americano apontou uma série de indicadores que atestavam a inadequação de suas escolas ao novo contexto. As altas taxas de evasão, a “queda” do nível dos alunos, a crise de disciplina escolar, o surgimento de matérias de estudo optativas em detrimento das tradicionais são alguns dos indicadores que colocaram a questão da qualidade de ensino no centro dos discursos dos responsáveis pelas políticas educacionais norte-americanas. Se, em décadas anteriores, a questão da qualidade era colocada no bojo das discussões sobre a igualdade de oportunidades, agora a qualidade passou a ser sinônimo de “excelência”. Porém, por trás de todas essas questões, estava a preocupação da sociedade americana com a concorrência na economia mundial.

As pesquisas sobre a qualidade do ensino passaram a se debruçar sobre a organização das escolas e sua relação com o ambiente social e revelaram a força do papel das escolas e dos sistemas educacionais ao atribuírem, segundo Marchesi e Martín (2003, p. 15) “maior

importância às escolas nos resultados dos alunos, diante da influência dos fatores sociais e familiares.

A década de 90 foi marcada por muitas mudanças e principalmente pela velocidade em que as mudanças passaram a ocorrer, aumentando a sensação de incerteza que já vinha se desenhando desde a década de 70, uma das principais características da nova condição social denominada pós-modernidade.

As mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais desse período produziram impactos nas diversas organizações sociais e muitos atingiram, especialmente, a escola. Dentre as mudanças mais importantes podem ser citadas a internacionalização e flexibilização da economia, a globalização, a mobilidade organizativa, o aumento da incerteza científica e moral, a redução dos espaços e tempos. De maneira geral, como reflexos das mudanças na sociedade, as transformações ocorridas na escola afetaram a prática pedagógica dos professores, a relação de seus atores, as formas de organização da escola, as orientações do ensino e as expectativas em relação à escola.

Marchesi e Martín (2003) indicam como prioridades e demandas identificadas para os sistemas educacionais, no fim dos anos 90, uma renovada confiança no poder da educação e no desenvolvimento de pessoal para o progresso de uma nação, a maciça presença de crianças, jovens e adultos nas instituições educacionais e a necessidade destas de reverem seus objetivos e reverem suas prioridades. Para os autores, neste contexto, a busca da qualidade educativa é o que pauta toda e qualquer iniciativa, desde a necessidade de oferecer aos jovens uma educação mais completa até a utilização dos recursos com mais eficiência. Eles identificam como fatores e iniciativas em torno do alcance da qualidade, temas já recorrentes no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas, as mudanças curriculares, o desenvolvimento da avaliação do ensino, a preocupação com a função dos professores, a participação e o controle social nas escolas e a maior eficiência em sua organização e gestão. Mas, reconhecem que o esforço pela qualidade condensa ideologias diversas às quais estão atreladas estratégias distintas e resultados diferentes. Os fatores apresentados acima têm interpretações e efeitos distintos se forem enfocados por uma ideologia mais liberal ou por uma ideologia mais igualitária.

Após este breve retrospecto, sobre as mudanças sociais e as mudanças ocorridas no sistema educacional, pode-se ponderar que a escola nem sempre foi como é conhecida hoje, as evoluções sociais interagiram para que fosse ganhando o formato que hoje parece tão óbvio e



permanente. Assim também, como a presença do discurso da qualidade nem sempre foi uma presença forte no interior da escola e no debate social mais amplo. Um conjunto de alterações dos meios de produção, na organização política, no universo psíquico e escolar e no mundo do trabalho contribuiu para que a qualidade passasse a ser uma questão orientadora das intervenções pedagógicas, administrativas e éticas na escola. Portanto, as transformações ocorridas na escola desde o período pré-industrial até o contexto contemporâneo só a aproximaram da ideia de qualidade. Aos poucos a escola foi tornando-se cada vez mais importante para viabilizar os projetos de progresso da Revolução Industrial e do Capitalismo e no atual contexto da globalização sua relevância é ainda mais reconhecida para o desenvolvimento dos atuais projetos de progresso dos diversos países no cenário internacional. Além dos aspectos competitivos do desenvolvimento social e da economia, no atual cenário a busca pela educação de qualidade está relacionada também à formação do cidadão e às atuais demandas por equidade e coesão social.

## **1.2 Qualidade na educação: conceitos, dimensões e perspectivas**

Neste estudo, parte-se do princípio de que as definições para qualidade variam em função do tempo e do espaço, como é comum aos conceitos de valor. No entanto, essa premissa não invalida que se procure apresentar as tendências que se delineiam no universo reificado da produção científica sobre a definição de escola de qualidade e a proposição de caminhos para a conquista de tão almejada qualidade. Ademais, a compreensão do panorama do conhecimento científico e tecnológico sobre a qualidade da escola permitirá que se compreenda em que nível a construção da realidade consensual sobre escola de qualidade se aproxima ou distancia dos saberes do universo reificado da ciência.

Partindo-se de um conceito mais global para qualidade, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em um relatório internacional sobre qualidade do ensino, identifica a qualidade como atributo ou essência definidora, grau de excelência ou valor relativo, o bom, o excelente, um juízo não quantificado.

Outros conceitos de qualidade, em eixos semânticos diferentes, são apresentados por Zabalza (1998, p.31). Para ele, se a visão de qualidade estiver vinculada aos valores “Atribui-se

qualidade àquilo que representa alguns dos valores vigentes [...], que contenha elementos valiosos. [...] se reagir adequadamente aos valores que se esperam dessa instituição, dessa pessoa, dessa situação, etc.”. Se estiver ligada à efetividade a qualidade é atribuída “àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados” e se estiver ligada à satisfação de participantes e usuários refere-se ao que é feito em prol da ‘qualidade de vida’ dos envolvidos no processo, como condição para que se possa obter a efetividade.

O conceito de qualidade no âmbito da educação também é apresentado por Zabalza (1998, p.32). Para ele, pode-se dizer que se está diante de uma escola de qualidade, o que também se aplica a programa ou material educativo e a professores, quando: neles se pode reconhecer o compromisso com “os valores educativos que fazem parte do que a educação pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade em seu conjunto”; os resultados são de alto nível e há “um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado”.

A qualidade da escola na perspectiva da eficácia é definida por ser aquela

em que os alunos progredem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos. Consequentemente, uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes. Em contraste, em uma escola ineficaz os alunos progredem menos que o esperado, depois de consideradas as características dos alunos ao serem admitidos. (SAMMONS, 2008).

Marchesi e Martín (2003), referem-se a uma maneira de iluminar o conceito de qualidade na educação que é tomar como referência os objetivos que se coloca à educação. Então, quanto maior a clareza que se tenha acerca de tais finalidades mais facilitada é a definição de qualidade. Os próprios autores utilizaram a elaboração de três conjuntos de objetivos da educação feita por Aspin, Chapman e Wilkinson (1994, apud MARCHESI E MARTÍN, 2003): comunicação da civilização, resposta às necessidades imediatas dos alunos e preparação para responder às necessidades da sociedade.

Quando se considera o objetivo de comunicação da civilização, a educação de qualidade é aquela “capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e o apreço de um amplo número de valores culturais” (MARCHESI E MARTÍN, 2003, p.21). Quando a referência são os objetivos relativos às respostas às necessidades imediatas dos alunos, a educação de qualidade seria aquela capaz de oferecer as experiências e oportunidades que permitissem aos alunos atingir níveis

suficientes de satisfação pessoal; e quando se trata dos objetivos voltados para a preparação para responder às necessidades da sociedade, qualidade seria a que desenvolvesse nos alunos a capacidade de “atuar na sociedade, não apenas se adaptando a seus requisitos, mas também intervindo de forma ativa na configuração dessa mesma sociedade da qual fazem parte” (MARCHESI E MARTÍN, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, os indicadores fundamentais de qualidade não poderiam limitar-se aos níveis de desempenho escolar, haveriam de contemplar também o desenvolvimento integral das pessoas em seu aspecto pessoal, afetivo, social, estético e moral e o compromisso destas com o desenvolvimento de sua comunidade. Trata-se de uma visão ampla de qualidade da educação que nos termos de Marchesi e Martín (2003, p.21) “deve levar em conta as finalidades gerais da educação, o contexto em que se produz e o conjunto de seus processos.”

Também na perspectiva dos critérios ou dimensões que se toma para medir a qualidade, Zabalza (1998) organizou um esquema que sistematiza a aplicação das concepções de qualidade ao campo da educação. O autor categoriza a qualidade com base nos seguintes vetores:

- a) A função de projeto;
- b) A dimensão produto ou resultados;
- c) A dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados;
- d) A função do próprio desenvolvimento organizacional como processo diferenciado.

Assim, na ordem dos aspectos apresentados, primeiramente a qualidade de uma instituição educacional será percebida em função da qualidade relacionada aos insumos, ao que foi projetado para compor ou constituir um empreendimento, uma ação, ou um objeto. Na escola, a função de projeto refere-se concretamente aos custos envolvidos no desenvolvimento deste projeto, ou à qualidade dos recursos materiais e profissionais utilizados em sua implementação.

O segundo sentido é o de qualidade relacionada a um produto ou à qualidade dos efeitos que o trabalho realizado irá proporcionar de forma permanente. No âmbito da escola, este vetor de qualidade remete à sua finalidade: a aprendizagem. O terceiro vetor refere-se ao processo produtivo, relacionado ao melhor processo para se atingir o fim desejado, entendendo-se que é possível desenvolver determinado processo para produzir um produto de melhor qualidade, a partir da qualidade dos métodos e intervenções. Neste sentido, todo processo é organizado a partir da ideia da obtenção de um produto de qualidade. Por último, é a qualidade proveniente da busca pelo melhoramento organizacional. No item organização escolar, estão incluídos aspectos

como investimentos na formação continuada dos professores e funcionários, aprimoramento das práticas de gestão e melhoria do clima institucional.

### **1.3 A qualidade na perspectiva de quem a define e analisa**

Com base no que dizem Dalbergh, Moss e Pence (2003) sobre abordagens da apreensão da qualidade de uma instituição ou de um trabalho pode se apreender que existem três possibilidades de se produzirem julgamentos. A primeira refere-se ao julgamento pessoal ou especializado, resultante de uma busca individual. A segunda é o julgamento fundamentado na aplicação de critérios padronizados, objetivos e quantificados e a terceira é o julgamento a partir de “acordos” com os outros, ou seja, a construção de um sentido com base na negociação de um grupo de interesse, em um dado contexto espacial e temporal. Para os autores, a segunda possibilidade está pautada no pensamento Iluminista e no projeto da modernidade e a terceira está abalizada, filosoficamente, pelo discurso pós-moderno ou da complexidade.

O julgamento individual ou pessoal, prevaleceu sobre a objetividade no mundo pré-industrial até que as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais da Revolução Industrial demandaram um juízo mais imparcial e transparente. A partir de então, passou a ser visto como subordinado a interesses e preconceitos pessoais e foi ficando aquém dos sistemas especializados em julgamentos. O julgamento pessoal supõe a necessidade de conhecimento e confiança pessoal

O julgamento baseado em critérios objetivos e em métodos quantificáveis reflete a essência do pensamento do mundo moderno, sedimentado em função das mudanças econômicas e políticas e do próprio pensamento positivista. A confiança nos números e na autoridade do sistema especializado de medidas é um conforto diante da incerteza dos novos tempos e da grande quantidade de informações disponíveis. Nesta perspectiva, o conceito de qualidade é estabelecido pela “definição, por meio da especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza.” (DALBERGH, MOSS E PENCE, 2003, p. 127). Isto significa que para se avaliar a qualidade de algo é necessário que antes se tenha definido um padrão com o qual, o que se deseja avaliar, possa ser comparado e assim, será possível saber se o tal objeto, produto, ou serviço atinge ou não o padrão. A quem

cabe a definição do padrão ou critérios de referência, segundo os autores, é a um grupo particular autorizado a fazê-lo em função de seu *status*, posição política, burocrática ou administrativa.

Na educação, nesta abordagem podem-se destacar os chamados estudos da produtividade escolar que tem raízes economicistas e cujas pesquisas objetivam otimizar os insumos para obter os produtos (eficiência). Destacam-se também, mas com outro enfoque, os estudos da linha da eficácia escolar constituída por estudos pedagógicos empíricos que objetivam analisar os processos que redundam em melhores objetivos (eficácia), ou seja, o objetivo é sempre conhecer melhor os fatores que ajudam a otimizar os níveis de qualidade e equidade das escolas e sistemas de ensino (TORRECILLA, 2008).

A terceira possibilidade de se produzir julgamentos sobre a qualidade advém do consenso ou da busca de um acordo com os outros. Neste caso, a definição do que é *bom* é resultado da prática discursiva, é sempre localizado no tempo e no espaço, está sujeito à discrepância e, de maneira inevitável, à negociação. O resultado da negociação não será uma verdade universal, sua validade é local e transitória e impregnada de valor e cultura. É um tipo de produção de conhecimento sobre a realidade que, na visão dos autores, se adéqua bem ao contexto pós-moderno balizado pela complexidade, diversidade, multiplicidade e incerteza.

Para Dalbergh, Moss e Pence (2003), a qualidade como construção de significado, está situada na posição da “ética de um encontro, trazendo para o primeiro plano a importância da construção de significado no diálogo com as outras pessoas.” (p. 143). Sendo assim, para se chegar a um conceito de qualidade o caminho é um processo dialógico e negociado entre as partes interessadas. O objetivo não é provar quem está certo ou errado, “mas procurar o entendimento e reconhecimento mútuos e para entender como e por que eles fizeram suas escolhas.” (p. 159).

Os autores reconhecem que a capacidade de construir significados e aprofundar conhecimentos não está igualmente distribuída entre os sujeitos e nem está imune a mudanças. Reconhecem também o risco, nesta abordagem, da subjetividade excessiva que leva a querer se encontrar somente o que se está predisposto a buscar e aconselham o processo interativo e dialógico como forma de confrontar e desafiar os preconceitos, o interesse pessoal e as suposições não admitidas. Por fim, consideram que o julgamento da qualidade do ensino carece de perspectivas diferentes. A crítica que fazem à linha da medida padronizada é apenas pelo motivo dela operar como se fosse a única. Enfatizam que a quantificação e a objetividade não

devem ser rejeitadas, pois são muito úteis para alguns aspectos e possibilitam um sistema de informações abrangente e confiável, uma condição necessária para a organização dos sistemas de ensino e para as instituições escolares.

Conforme se anunciou, o objetivo que se propôs alcançar neste capítulo não foi o de superar o dissenso em torno da definição de qualidade, mas de assinalar que como termo reconhecidamente polissêmico, conseqüentemente, leva à existência de diversos posicionamentos, muitas vezes claramente opostos acerca do que é qualidade. Pretendia-se também apontar que, não obstante a dificuldade de precisar do que se trata, quando se fala de qualidade, é um tema que desperta o interesse de todos e, principalmente nos últimos tempos, tem tomado conta das pautas formais e informais no campo do saber e da ação educacional. Sendo assim, é compreensível que neste campo se tenha também presenciado o interesse em intensificar o debate acerca do assunto. Mas não sem padecer da mesma imprecisão que afeta o tema em outras áreas.

Por fim, pretendia-se asseverar que a variação do conceito de escola de qualidade deve ser vista na compreensão de que as escolas têm objetivos múltiplos que variam em função do grupo de alunos que atendem e que mesmo dentro de uma escola, independente dos grupos que atendam, pode-se encontrar definições diferentes de qualidade de acordo com a variação das partes interessadas: estudantes, pais, professores, funcionários, mantenedores, autoridades - cada parte com seus interesses e ênfases. O que representa qualidade para um indivíduo ou para um grupo pode não representar para outro. A construção do conceito dependerá das experiências vivenciadas pelo grupo e seu conhecimento sobre o objeto. E para a compreensão do que a qualidade significa em cada comunidade é preciso conhecer as circunstâncias em que os usuários utilizam-na.

As definições de qualidade, portanto, variam em função de quem as elabora, suas concepções ideológicas e filosóficas do mundo, suas formas de perceber e interpretar os fenômenos e objetos sociais, etc.. Sendo assim, identifica-se a necessidade de escolha de um modelo teórico que ofereça um esclarecimento acerca da qualidade através da qual se possa dizer de que qualidade se está falando.

## 2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLA DE QUALIDADE

As ciências que se ocupam da teoria do conhecimento têm nas relações sujeito objeto um constante tema de estudo. Neste sentido, destacam-se as compreensões desta relação que terminam por separar sujeito e objeto, colocando-os, algumas vezes, numa relação dicotômica. Existe a perspectiva que coloca o sujeito como a medida de todas as coisas e a perspectiva que dá prioridade ao objeto, excluindo as estruturas subjetivas e tratando o mundo como um conjunto de regularidades empíricas que independe da intencionalidade e da ação humana. Além destes conceitos tradicionais de compreensão e representação, outra forma de conceber o conhecimento e a apreensão do real leva em conta as representações entendidas no espaço interativo entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos.

Na definição de Jovchelovitch (2008, p. 41), elas são entendidas como “processo dinâmico centrado não apenas no sujeito, nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no entre das relações intersubjetivas e interobjetivas”. Complementando, a autora caracteriza a representação como “forma triangular, cuja arquitetura básica é construída pelas inter-relações sujeito-outro-objeto. As representações não são cópias do real, mas uma construção simbólica do real.” Conduzindo-se por este pensamento chega-se às RS como possibilidade de dar conta do real, a partir de perspectivas, ao mesmo tempo de mundos objetivos, subjetivos e intersubjetivos. Desta forma, amplia-se a apreensão da complexidade e da riqueza implicada na produção dos sistemas de conhecimento.

Neste capítulo em que se apresenta o marco teórico da pesquisa, procurou-se apresentar os elementos principais da Teoria das Representações Sociais, sem fazer aprofundamento ou extensa discussão para favorecer que estes sejam feitos a partir das informações dos participantes, entendendo-se que o papel principal da literatura é de consulta (CRESWELL, 2005), e de apoio para o entendimento dos dados. No entanto, ao se utilizar a Teoria das Representações Sociais como base de compreensão dos saberes sociais construídos por um grupo de professores acerca da escola de qualidade, torna-se necessário discutir alguns de seus conceitos. Sendo assim, procurou-se apresentar os elementos principais da teoria, acrescentando-se informações sobre o contexto de sua elaboração e suas contribuições para a teoria do conhecimento, no âmbito da Psicologia Social.

A elaboração da TRS tem como referência a obra de Moscovici (1961) “A psicanálise, sua imagem e seu público”, em que ele estuda como a psicanálise, enquanto teoria científica, sofre modificações à medida que é apropriada pelos diferentes grupos sociais, mostrando como o conhecimento científico é transformado em uma dimensão do senso comum. A obra foi considerada por seus analistas como uma contribuição para a sociologia do conhecimento, pelo estudo das representações sociais de ciência ou as concepções leigas da ciência, em um momento em que a ciência, mais que os mitos, a magia e fenômenos semelhantes, passou a ser uma fonte de novas representações.

Moscovici buscou inspiração para construir sua psicologia social dos saberes nos legados de Durkheim. Mas não só. Também resgatou a contribuição de clássicos da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia para a formatação da TRS: Lévy-Brhul, Piaget, Vygotsky e Freud.

Como Durkheim, Moscovici admite a matriz social do pensar e do agir e tenta compreender a formação e o papel das crenças e rituais na ordem social. As representações coletivas ou ideias de uma consciência coletiva da sociedade são as crenças, sentimentos e ideias homogeneamente compartilhadas de uma comunidade. Elas são anteriores aos indivíduos de uma comunidade e são aceitas sem discussão. Para Durkheim, elas são externas e coercitivas em relação aos indivíduos e são estáveis ao longo do tempo. De Durkheim, Moscovici manteve a ideia do fato social, das origens sociais da classificação e da lógica e de como estas se relacionam com as representações coletivas. No entanto, desconsiderou a concepção do senso comum como sendo um estágio de uma forma mais desenvolvida de pensamento. Para Moscovici, o conhecimento do senso comum tem seu próprio mérito. Discordou também, influenciado por Piaget, quando questionou a natureza fechada, ritualística e tradicional das inter-relações, identificando as RS, em contraposição às representações coletivas, como luta entre tradição e inovação, entre conformidade e rebelião, dando àquelas um caráter mais dinâmico, inadmissível para as representações coletivas.

Integrou ainda à elaboração de representações coletivas de Durkheim o papel da linguagem, alterando a abrangência das RS para “uma maneira específica de compreender e comunicar” (MOSCOVICI, 2003, p.46) a maneira das pessoas de verem as coisas, substituindo a concepção estática das representações coletivas por uma estrutura dinâmica que atua sobre as interações humanas, os discursos e os comportamentos, fazendo-os alterarem-se, conforme alterem-se as representações.



Esse caráter dinâmico ou caráter da mudança das RS, definido por Guareshi (2000) como estruturas simbólicas contraditórias, móveis, mutáveis, é que concedem às RS o poder de influenciar o comportamento de um indivíduo e de uma coletividade. Este aspecto distintivo das RS, aliado ao caráter comunicativo, foram considerados mais adequados à sociedade da comunicação de massas e da rápida circulação de informação e de rápida mudança de cenários.

De Piaget, Moscovici incorporou para a TRS resultados de estudos que partiram da ontogênese, procurando entender como se dá o desenvolvimento do saber na criança e tentando relacionar o saber infantil com o saber do homem primitivo. Este mostrou em seus estudos que há um conhecimento do senso comum em crianças (GUARESHI, 2007), favorecendo a compreensão das características das RS. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, destacando-se a análise sobre os mecanismos de assimilação e contraste e a descentração também apoiaram o desenvolvimento da TRS.

Do conhecimento de Vygotsky, apoiou-se nos estudos do desenvolvimento cultural e em dois temas recorrentes. O primeiro é o de que os processos psicológicos têm origem nas relações sociais, ou seja, o que emerge como interno são internalizações que foram estabelecidas externamente, em processos interindividuais, ideia conhecida como zona de desenvolvimento proximal. E o segundo refere-se à construção dos processos psicológicos como formas de mediação semiótica, que prescindem de signos que, como qualquer signo, implicam uma comunidade de usuários para que possam funcionar. De acordo com Jovchelovitch (2000), Piaget e Vygotsky têm em comum o fato de concordarem que o desenvolvimento dos saberes é social e de que é o contexto social que confere lógica aos sistemas de conhecimento.

Com base nesses e em outros antecedentes que foram absorvidos, criticados ou ampliados, a TRS desenvolve-se como teoria do conhecimento que tem interesse e pretende resgatar e reabilitar o valor do conhecimento do senso comum, tentando entender a compreensão que ele expressa, visto que, normalmente, o saber do senso comum é tido como uma distorção ou erro. Moscovici (2003, p.33) diz que “como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de maneira semelhante”, ou seja, todas as pessoas, inclusive cientistas, constantemente recorrem ao saber do senso comum.

Sendo assim, as Representações Sociais podem ser compreendidas como “um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários dos rádios e das TVs

(GUARESHI, 2000). A TRS procura superar a linha que separa a filosofia do conhecimento e da racionalidade, de uma filosofia da experiência e do sentido. Interessa-se pelos saberes produzidos na e pela vida cotidiana. Ou seja, seu interesse é desvendar como as pessoas comuns, comunidades e instituições, em seus contextos de vida, produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os inúmeros objetos relevantes que os rodeiam (JOVCHELOVICH, 2008).

A distinção que se pôs na produção dos saberes foi entre categorias de universos: o consensual e o reificado. No universo consensual, “a sociedade é vista como um grupo de pessoas livres, cada um com possibilidades de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (MOSCOVICI, p. 50). O lugar do conhecimento são os locais onde se pode conversar, trocar ideias, discutir posições e pensar em voz alta. Os produtores do saber compartilham ideias e imagens tidas como certas que ajudam a manter o grupo unido, dar vazão à necessidade de comunicação e tornar a realidade acessível. Comunicam-se para produzir compreensões da realidade. As regras dessa interação obedecem a um equilíbrio precário entre ambiguidades, incoerências e convenções. Já no universo reificado da ciência, a produção do saber está submetida a regras e hierarquias, e nem todos são competentes para participar ou falar em nome do grupo. Existem fórmulas linguísticas próprias e há uma luta para combater contradições e ambiguidades. Portanto, as RS se diferenciam do conhecimento científico por este ser “reificado e fundamentalmente cognitivo” (GUARESHI, 2000). O saber científico evita a contradição, já os saberes populares desenvolveram bem a capacidade de lidar com as contradições (GUARESHI, 2000). Sendo assim, Moscovici conclui que as RS expressam bem o universo consensual do saber porque explicam a realidade de uma maneira acessível a todos e atendem a uma demanda do que é de interesse e tem importância naquele momento para um grupo.

Dedicando-se ao estudo sobre a construção do conhecimento pelo senso comum e sua apreensão em uma dimensão psicossocial, Moscovici acrescentou para a elaboração do conceito de RS novas especificações, bem como o posicionou num espaço entre o Social e o Individual e colocou as RS como objeto de estudo por excelência da Psicologia Social. Por ser fundamentada tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito, a TRS, por um lado, dá ênfase à dimensão simbólica das representações que expressa as visões particulares de um sujeito, identidades e imaginações, por outro, busca apoio na dimensão social, reconhecendo o poder da realidade social de enquadrar o pensamento individual.

As RS são elaboradas pelo indivíduo, mas partilhadas socialmente, isto significa que a realidade é vista sob influência da predisposição genética herdada, das imagens e hábitos que se aprendem, das recordações que são preservadas e das categorias culturais dos sujeitos (MOSCOVICI, 2003). Esta relação entre o individual e o social na produção das RS foi explicada por ele assim (2003, p. 40): “São criadas internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual.” Esta maneira de conceber a produção dos saberes supera a dicotomia entre o social e o individual, considerando-os como complementares.

A TRS admite que o conhecimento é polifásico, isto significa que “as pessoas são capazes de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo a que pertencem e ao momento em que respondem” (GUARESHI, 2007, p. 34). As RS “podem possuir aparente contradição, mas nos seus fundamentos elas formam um núcleo mais estável e permanente, baseado na cultura e na memória dos grupos e dos povos” (GUARESHI, 2000).

Moscovici (2003), para ressaltar que a RS são produto da interação e da comunicação, afirma que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. Para um fenômeno ser considerado RS, ele precisa, por algum motivo, ter se tornado de interesse público e ter pessoas, grupos ou sociedades interessadas em pensar e dialogar sobre eles (MOSCOVICI (2003). Jovchelovitch (2000, p. 113), estendendo a compreensão sobre a construção das representações sociais e a identidade dos grupos, diz que “sujeitos sociais revelam muito mais do que visões idiossincráticas quando se expressam; sua experiência não está descolada da experiência de sua sociedade”.

É pela necessidade de acessar aquilo que em algum momento urge ser compreendido e encaixado em um sistema de representações sobre uma teoria científica, uma nação, um objeto, etc. que as pessoas lançam mão das RS para “tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não – familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Dessa forma, a função das RS, em uma proposição mais geral, é tornar familiar aquilo que nos é desconhecido, já que é difícil para as pessoas lidarem com aquilo que não lhes é familiar. Ou seja, as RS estão presentes toda vez que encontramos algo ou alguém e nos familiarizamos com elas (MOSCOVICI, 2003).

Moscovici (2003) distingue duas funções das RS: a função de convencionalizar ou categorizar a realidade e a função prescritiva. A primeira função é a de localizar pessoas, objetos

ou acontecimentos em determinada categoria e aos poucos as tornarem um modelo diferenciado, partilhado por um grupo de pessoas. Novos elementos vão sendo encaixados neles, tornando-se idênticos a eles em um esforço de torná-los compreensíveis à medida em que se encaixam nas categorias criadas. Para ele, cada experiência é agregada a uma realidade predeterminada por convenções que definem as fronteiras da compreensão sobre pessoas, objetos e acontecimentos, que diferenciam mensagens e que fazem parte de uma rede de sentidos e colocam cada pessoa em uma categoria distinta. A segunda função da RS é a prescritiva. Nesta função, as RS partilhadas penetram e influenciam a mente de cada um, providenciando uma resposta ou explicações já prontas que dispensam elaborações do pensamento, ou seja, os atores sociais já encontram um estoque de conhecimento social produzido historicamente e assim, pode-se dizer, que as RS são impostas, transmitidas por uma tradição que determina o que deve ser pensado.

Sobre as funções das RS, pode-se concluir que seu saber não se limita a elaborar e transmitir descrições, mas também prescrições contextualizadas no espaço e tempo. Isto não significa dizer que há homogeneidade no pensamento social. Os campos representacionais toleram incoerências, tensão e ambivalência, mas esses elementos conflitantes são todos amparados por uma realidade consensual, formando uma base comum de significados partilhados.

Neste esforço de familiarização do desconhecido, utilizam-se dois mecanismos que se fundam na memória e em experiências e conclusões anteriores, denominados ancoragem e objetivação. Ambos têm um papel de mediação social com o intuito de materialização da produção simbólica de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

O processo de ancoragem consiste em juntar, relacionar, atrelar algum objeto, pessoa ou fenômeno estranho, a algum mais conhecido do sujeito. Compara-se ao processo de recorrer a um estoque prévio de conhecimento, ou seja, representações anteriores de objetos do mundo social para dar significado ao objeto atual das representações: “é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não familiar a tornar-se familiar.” (JOVCHELOVITCH, 2008).

Outro processo envolvido na construção das representações sociais é a objetivação. Para Moscovici, este é mais atuante que a ancoragem. A objetivação consiste na solidificação, ou na condensação de uma realidade, de um objeto, ou seja, torna real a representação. Tem a função de expressar algo que está na mente através da solidez do mundo objetivo. O processo de objetivar inicia-se com a descoberta da qualidade icônica de uma imagem para reproduzir um conceito, ou

seja, com identificação da capacidade de uma imagem de funcionar como substituto de um conceito. Assim, essa imagem é associada a uma palavra ou ideia e passa a ser aceita para situações comuns. Depois a imagem é totalmente assimilada, tornando-se objeto real, elemento incorporado à realidade, reproduzindo ideias e concepções significantes.

Para Moscovici (2003, p.78) a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. Ressaltando o papel relevante da memória e das experiências comuns de um grupo para o ato representacional, diz:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Sendo assim, as RS dependem da memória que as protege de mudanças bruscas na construção do real. Se não fossem mediadas por processos como a ancoragem e a objetivação, a assimilação do novo e das diferenças implícitas a ele, a vida no contexto social da modernidade seria caótica em face da riqueza de modos de vida e perspectivas coexistentes. Sem tais mecanismos de tornar familiar o não-familiar, seria difícil suportar rupturas ou novidades no cenário social, que despertam o sentimento de desestabilidade, imprevisibilidade e ansiedade diante do real.

Esses elementos apresentados acerca das RS e da teoria desenvolvida por Moscovici serão úteis para que se conheçam as posições enunciadas por sujeitos sociais, aqui definidos como os professores de um grupo de escolas de alta performance em testes de desempenho acadêmico sobre um objeto valorizado socialmente e em torno do qual não há consenso na definição, que é a escola de qualidade. Os aspectos discutidos são, portanto, o suporte para que se divise os conteúdos inerentes a uma realidade consensual manifestados por meio de informações, valores, crenças, opiniões, imagens e as características reveladas, não só em relação ao objeto, mas também em relação aos próprios sujeitos, aos símbolos, e às interpretações utilizadas na apreensão do sentido do objeto, e principalmente para se reconhecer as RS como modalidade de conhecimento, um fenômeno social, que tem poder de influenciar a própria organização dos grupos.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Existem várias orientações de estudo no domínio da Teoria das Representações Sociais. De acordo com Anadón e Machado (2003), identificam-se as orientações voltadas para a investigação dos conteúdos, das estruturas, dos processos cognitivos, da gênese e das relações entre representações sociais e práticas. O presente estudo tem como norte a linha centrada nos conteúdos, cujo propósito é analisar-lhes o sentido nas RS acerca de um objeto particular, em uma população dada.

Sendo assim, o estudo concentrou-se no conteúdo do conhecimento espontâneo sobre escola de qualidade, conforme já se anunciou. Procurou-se, além de fazer emergir os temas e categorias relativos ao conteúdo das RS de escola de qualidade, considerar também os elementos relacionados a tais conteúdos: identidades, valores, contexto social, ideologia, cultura, etc., sem, contudo, aprofundar a compreensão dos mesmos. A pretensão não foi a de revelar a estruturação, os processos cognitivos, as condições de produção e circulação ou as transformações, porém, não se deixou de reconhecer que a construção de saberes está ligada a pessoas e contextos.

Neste capítulo, descreve-se a condução da pesquisa, ressaltando-se: a abordagem metodológica, o contexto e o ambiente em que foi desenvolvida, os sujeitos, a amostra, os fundamentos da Teoria e os procedimentos da pesquisa para a coleta dos dados e a análise.

#### **3.1 Abordagem metodológica e fundamentos da Teoria**

A Teoria das Representações Sociais, para o próprio Moscovici (1978), seu elaborador, é uma “teoria em construção” e tal construção deveria ser empreendida pela pesquisa empírica. Pode-se entender, a partir de tal afirmação, que a escolha de um método de pesquisa no campo da RS vai se dar em razão da perspectiva da TRS que for adotada e do que for mais apropriado em face da natureza do objeto de pesquisa.

Mesmo não estando a TRS vinculada a nenhuma metodologia específica, deve-se utilizar um método capaz de apreender a configuração complexa e dinâmica que se estabelece entre a

subjetividade do sujeito e do pesquisador, compreendendo cada contexto. A opção metodológica deste estudo foi pela abordagem mista, combinando os enfoques qualitativo e quantitativo da pesquisa. Apesar de se ter considerado as duas abordagens inconciliáveis por muito tempo, no contexto científico, mais recentemente tem se admitido a mesclagem dos dois enfoques. A abordagem qualitativa é adequada quando há interesse em investigar o significado das experiências e valores das pessoas, suas perspectivas em um ambiente natural e a abordagem quantitativa permite que se faça medições numéricas e análises estatísticas para provar ou refutar hipóteses, bem como padrões de comportamento. Sendo assim, utilizou-se uma ferramenta qualitativa, a entrevista, para a coleta de dados que foram analisados qualitativa e quantitativamente. Procedeu-se à análise quantitativa de todos os dados qualitativos mediante sua categorização, organizando as categorias, conforme sua frequência. Considerando o que se apresentou sobre a abordagem metodológica, pode-se afirmar que a abordagem é qualitativa-quantitativa por se ter produzido análise quantitativa de todos os dados qualitativos, mediante categorização.

Como as Representações Sociais são modalidades de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, a análise dos dados não pode restringir-se à localização de ideias e categorias, mas deve ir além, procurando captar e ressaltar a lógica da organização dos elementos representativos que constroem as Representações Sociais dos membros de uma coletividade.

A orientação que se escolheu para pesquisar as Representações Sociais, no campo da educação, insere-se no que Gilly (2001) anuncia como uma perspectiva produtiva, ao permitir ver como diferentes grupos têm elaborado seus sistemas de representação, segundo as suas posições em relação à escola. Neste caso, os sujeitos professores configuram um segmento apresentando o discurso da escola sobre ela mesma. Especificamente, apreciam as condições efetivas de funcionamento do sistema escolar que lhe atribuem qualidade a partir de uma posição de atores sociais privilegiados na construção de saberes sobre a realidade escolar.

### **3.2 Contexto e ambiente da pesquisa**

Seguindo a perspectiva anteriormente apresentada, definiu-se escola de qualidade como objeto de representação e os professores de escolas privadas de Teresina como sujeitos. Procurou-se, utilizando-se a técnica da entrevista semiestruturada, captar nas falas dos sujeitos o conjunto de elementos construído pelo grupo acerca do objeto, evidenciando o sentido dos conteúdos detectados. O roteiro de entrevista utilizado foi definido levando em consideração as duas funções das RS, a de categorizar objetos, pessoas ou acontecimentos e a função de prescrição.

A coleta de dados teve início em agosto de 2007, estendeu-se até novembro do mesmo ano e foi realizada na cidade de Teresina-PI. Para se obter o acesso aos sujeitos, o contexto selecionado foi o das escolas de Teresina que atendiam ao critério de estarem mais bem posicionadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todas as escolas selecionadas tinham como característica em comum oferecerem, na ocasião, os níveis de Ensino Fundamental e Médio. Desta forma, escolheu-se pesquisar os professores de quatro escolas, representativos de um grupo que se convencionou chamar Escolas de Elite de Teresina, por apresentarem os melhores resultados no referido exame. Assim, caracterizado o grupo de escolas campo de pesquisa, definiu-se por aquelas que se mostraram mais acessíveis, permitindo que seus professores respondessem às entrevistas em seu próprio espaço, em horários vagos ou intervalos de recreio.

Os professores das escolas da amostra foram bastante receptivos para responder à entrevista, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa empírica.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

A escolha dos professores como sujeitos está relacionada ao fato de que este grupo trabalha na escola e extrai daí os conteúdos de suas RS sobre o objeto investigado. Seu convívio diário com os atores da escola, com os processos curriculares e pedagógicos e com a estrutura



organizacional escolar os faz atores privilegiados na construção de saberes e práticas sociais sobre a qualidade na escola.

A amostra de professores foi composta por quarenta professores, dez de cada escola da amostra. Quanto ao seu tamanho, levou-se em consideração o que diz Sampieri et alli (2006) sobre a existência de três fatores que intervêm para que se determine a amostra: 1) a capacidade de operacionalizar a coleta e a análise de dados; 2) a compreensão do fenômeno (saturação de categorias) e, 3) a natureza do fenômeno investigado. Quanto ao primeiro fator, considerou-se que quarenta sujeitos seria uma quantidade possível de manejar em virtude do tempo disponível para a pesquisa ser limitado. Sampieri et alli (2006), citando Mertens (2005), chegam a sugerir a quantidade de trinta a cinquenta sujeitos como tamanho mínimo da amostra em estudos etnográficos e de teorias de base em que se usam entrevistas e observações. Quanto ao Segundo fator, entendeu-se que, como não se pretendesse fazer generalização em relação ao universo de professores, tampouco estudá-los em profundidade, esta quantidade de sujeitos permitiria responder às perguntas da investigação. Em relação ao terceiro fator, ajuizou-se que o fato de o fenômeno ser passível de ser observado em todos os sujeitos do grupo, quarenta seria quantidade suficiente. Por fim, citando-se os mesmos autores, percebeu-se que eles concordam que os estudos qualitativos são artesanais, e que o mais importante é que os sujeitos escolhidos proporcionem um sentido de compreensão profunda do ambiente e do problema investigado, conforme o tipo de estudo.

Já definidos o ambiente, a categoria dos sujeitos e a quantidade, a escolha dos professores para compor a amostra foi direcionada primeiramente pela condição de aceite de participação na pesquisa, seguido pelo critério da oportunidade para realização da entrevista. Esta oportunidade delineou-se ao passo em que os professores se apresentaram de maneira fortuita no exato momento em que o pesquisador encontrava-se na sala destinada pela direção da escola para a realização das entrevistas.

Coletaram-se informações essenciais sobre o grupo de professores: idade, gênero, tempo de serviço na escola em que trabalhava no momento da pesquisa, área de graduação e titulação. Sobre estes aspectos foi evidenciado que os sujeitos selecionados tinham no momento da coleta de dados, idade entre 25 e 55 anos, sendo 17,5 % com idade entre 25 e 29 anos; 37%, entre 30 e 39 anos; 40%, entre 40 e 49 anos e 5%, entre 50 e 55 anos.

Quanto ao gênero, procurou-se contemplar a participação de homens e mulheres: 65% eram do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Este percentual ficou próximo ao que Tardif e Lessard (2005) apontam como proporção de mulheres em relação aos homens, atualmente, no ensino primário e secundário, no contexto mundial, que é de 85 mulheres para 15 homens.

O tempo de serviço dos professores nas escolas visitadas variava entre 1 e 28 anos, assim distribuídos: 47,5 % tinha entre 1 e 4 anos de serviço na escola; 30%, entre 5 e 9 anos; 12,5%, entre 10 e 19 anos e 10%, entre 20 e 30 anos de serviço. Observou-se que mais da metade dos professores tem 5 ou mais anos de docência. Esta é uma característica importante para a pesquisa, pois indica que o grupo é formado pelo que se pode chamar professores experientes, entendendo-se experiência como um processo de aprendizagem que permite ao trabalhador adquirir certezas expressas por suas crenças e hábitos construídos na repetição de situações e de fatos (TARDIF e LESSARD, 2005). Nesta condição, pode-se dizer que o grupo já compartilha há algum tempo regras, materiais, artefatos, códigos e inter-relações humanas próprios da instituição escolar, o que favorece a elaboração de uma realidade comum.

Quanto à titulação, 37,5% dos professores eram graduados em suas áreas de atuação, 47,5% possuíam pós-graduação em nível de especialização e 15% em nível de mestrado. Percebe-se que é um grupo que tem um nível de formação elevado, sendo possível estimar que a maioria tem, em média, 17 anos de escolaridade.

As áreas do conhecimento em que atuavam eram: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Língua Inglesa, Física, Química, Espanhol, Biologia e Ensino Religioso, observando-se, portanto, uma variação no que toca às matérias. Esta configuração é interessante para a pesquisa, pois a variedade de áreas contempladas coloca os sujeitos acima das influências das peculiaridades de cada disciplina.

### **3.4 Procedimentos da Pesquisa**

Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos sujeitos em seus próprios locais de trabalho. Antes da realização das entrevistas, realizou-se um pré-teste com apenas 10 sujeitos, os quais não participaram das entrevistas definitivas. Após a realização

do pré-teste, o roteiro de entrevista foi ajustado e contemplou as seguintes perguntas: Diga, coisa por coisa, o que deve ter em uma boa escola? O que tem em uma escola ruim? O que precisa fazer para melhorar as escolas? O que tem de bom nesta escola que você atua e não tem em outras escolas? Quais os critérios utilizados no momento da escolha da escola de seus filhos?

Na entrevista, antes de proceder às perguntas que permitiriam captar o conteúdo das RS, levantaram-se informações acerca dos entrevistados, conforme se apresentou no item anterior. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das falas captadas nas entrevistas gravadas em áudio. Realizou-se a leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material escrito, de modo a localizar os temas emergentes, atentando para a construção, para a retórica, para as contradições e sutilezas presentes no discurso. Não se utilizou categorias preestabelecidas, elas foram configurando-se à medida que “apareciam” durante a organização dos dados.

Considerou-se o ambiente físico das entrevistas adequado, ainda que em algumas poucas ocasiões estivesse presente na sala outro professor que permaneceu calado. Os entrevistados mostraram-se abertos e honestos em suas respostas e não se mostraram cansados ou aborrecidos com a entrevista. Em favor disso, procurou-se elaborar um roteiro pouco extenso, mas que atendia às necessidades da pesquisa.

Após a coleta de dados, procedeu-se à transcrição das entrevistas, seguida da análise do conteúdo, conforme Bardin (1997). A técnica de análise de conteúdo escolhida e utilizada no processo de análises das entrevistas foi a categorial. Essa técnica classifica os elementos ou aspectos com características comuns ou que tenham relações entre si. Optou-se na definição das categorias por proceder à análise temática a fim de apreender as RS que os sujeitos constroem sobre a qualidade das escolas, considerando-se que ela refere-se ao reconhecimento de certos temas, ideias no texto e o seu encaixe em categorias. Sobre a utilização desta perspectiva na identificação de RS, Anadón e Machado (2003, p. 53) salientam que “ela torna possível o estudo da afetividade, do engajamento, do identitário e de suas relações com as formas, as lógicas e os funcionamentos do pensamento social.”. Sendo assim, a utilização da análise do conteúdo favoreceu compreender as respostas dos professores inscritas em uma conjuntura social e histórica e considerando seu papel no grupo identitário e no contexto social mais amplo.

Com base nos dados qualitativos, estabeleceram-se as categorias de respostas e as frequências em que elas apareceram nas falas dos entrevistados, ou seja, as categorias de resposta

receberam códigos, e o número de vezes que cada código apareceu foi registrado como um dado numérico.

Segundo Creswell (2005), na análise qualitativa descrevem-se as experiências das pessoas estudadas a partir de sua ótica, em sua linguagem e com suas expressões. Sendo assim, durante a análise procurou-se dar estrutura aos dados, organizando-os em categorias, interpretando-os e estabelecendo unidades de análise, sem deixar de relacioná-los ao alcance do objetivo da pesquisa e, por fim, relacionar os resultados da análise com a TRS e com estudos já existentes sobre qualidade do ensino.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.226), “a análise de categorias é um processo interativo”. E foi assim, interagindo com as respostas dadas pelos sujeitos, que a pesquisadora procurou identificar relações semânticas entre as respostas, procurando similaridades e depois de repetidas leituras, agrupando-as conforme uma lógica que atendessem ao propósito do trabalho. Cada categoria foi identificada por uma codificação, um termo que contemplasse as respostas similares dos sujeitos. Algumas vezes, foi necessário retornar aos primeiros dados analisados para melhor construir um significado para o conjunto de dados, portanto, este processo de categorização dos dados, não ocorreu de forma linear. Foram surgindo categorias mais amplas que absorveram outras categorias específicas, o que tornou os dados mais tratáveis e mais fáceis de interpretar. O resultado desta fase foi a geração de uma contagem de frequência dos itens de cada categoria. Esta organização tornou-se a base para a identificação dos princípios organizadores dos julgamentos, noções e opiniões que expressam as Representações Sociais dos sujeitos sobre o que é uma escola de qualidade e a reflexão sobre seu conteúdo.

De posse dos dados organizados em categorias, procedeu-se à análise do sentido dado pelos sujeitos. O processo de descrição dos conteúdos e da lógica dos saberes espontâneos dos professores, em alguns momentos, foram analisados em paralelo com o conhecimento reificado disponível sobre o tema, mas o objetivo não foi o de compará-lo a um padrão tido como correto ou substituir ou desautorizar o saber do senso comum.

Da síntese de todas as entrevistas, foi possível identificar-se as categorias mais importantes, as quais se transformariam em tabelas constantes do conteúdo das RS. A utilização da medida da frequência em que as categorias apareceram permitiu verificar quais aspectos do conteúdo são mais enfatizados.

O plano de análise centrou-se na totalidade do discurso. O trabalho de interpretação apoiou-se em autores como Tardif e Lessard (2005), Rutter et alli( 2008), Jovchelovitch (2008), Jodelet (2001), Mortimore (2008) e Sales (2002).

O processo de análise e interpretação pode ser resumido nos passos citados a seguir: organização em uma tabela das categorias, conforme a frequência revelada nos discursos; descrição da frequência das categorias emergentes do discurso dos entrevistados; organização das categorias em temas denominados unidades de análise; a inter-relação dos dados obtidos com a TRS e com situações e contextos sociais inerentes ao cotidiano dos entrevistados, bem como, em alguns aspectos, a comparação com dados de outras pesquisas sobre qualidade na educação.

Das cinco (05) questões formuladas no roteiro de entrevista - o que tem em uma boa escola; o que tem em uma escola ruim; o que deve ser feito para melhorar as escolas; o que há de bom na escola em que ele atua que a diferencia de outras escolas e, formalmente, os critérios de escolha da escola dos filhos – a primeira, a segunda e a quarta procuravam estimular a expressão das RS, a partir do espaço do sujeito social, para que ele oferecesse as pistas sobre a interpretação e construção do objeto representado. A terceira e a última questão buscavam confrontar o material e o simbólico. Ao se procurar saber sobre o que deve ser feito para melhorar as escolas, pretendia-se ir além das estruturas dadas pelo contexto do sujeito, tentando captar a possibilidade da novidade, da autonomia, daquilo que ainda não existe, mas poderia existir e, por fim, procurava-se a consistência do processo subjetivo em confronto com o processo objetivo de escolha da escola dos filhos.

As questões propostas no roteiro de entrevista foram adequadas às formas operacionalizadas do conceito abstrato do objeto de investigação, assim, ao invés de se perguntar sobre o que é uma escola de qualidade, optou-se por formas descritivas de boa escola e escola ruim, critérios utilizados para a escolha da escola e estratégias de melhoramento da escola. Seguindo-se este raciocínio, procurou-se organizar a interpretação dos resultados em dois capítulos diferentes, embora mantendo-se uma perspectiva global.

## **4 A CARACTERIZAÇÃO DA BOA ESCOLA E DA ESCOLA RUIM, CONFORME OS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Neste capítulo, examina-se o conteúdo das Representações Sociais que constituem o objetivo desta pesquisa, levantado a partir das respostas dadas às questões da entrevista que procuravam estimular a expressão das referidas RS. Para revelar o conjunto de elementos construídos pelo grupo investigado acerca do que é escola de qualidade, utilizaram-se perguntas que buscavam captar o repertório de informações, imagens, opiniões, crenças, valores, elementos culturais, ideológicos e outros, compartilhados pelo grupo de professores, acerca da boa escola e da escola ruim. Procurou-se, além disso, fazer com que os sujeitos indicassem os aspectos e características das escolas em que trabalhavam que as diferenciavam das demais. De posse do citado repertório, procurou-se reconstituir os princípios organizadores comuns, que se apresentam em forma de categorias.

Essas perguntas referidas acima contemplaram a função de categorizar das RS, que Moscovici denomina como natureza convencional das representações, consistindo em convencionalizar pessoas, objetos e acontecimentos com os quais os sujeitos se deparam, facilitando a sua decodificação e compreensão.

Os resultados sobre a descrição da boa escola estão apresentados na tabela 1, destacando-se as categorias e os seus respectivos percentuais de resposta. As categorias estão relacionadas em ordem decrescente, da mais para a menos recorrente. Optou-se por manter as que apresentaram percentuais mais baixos, visto que elas podem contribuir na interpretação do conjunto de respostas.

Após a descrição dos achados, estabeleceu-se paralelos com os resultados de outros estudos na linha de pesquisa que investigam as “Escolas Eficazes”, bem como as pesquisas que também utilizaram a TRS como referencial teórico para estudar a qualidade das escolas. Ao comparar o conteúdo das RS dos professores investigados com resultados de outras pesquisas, a intenção não é verificar se o padrão geral é comparável com estudos da linha da escola eficaz, mas traçar paralelos que se aproximam ou se afastam das conclusões a que chegaram estudos baseados na objetividade dos dados empíricos. O que se busca é o entendimento dos conteúdos das RS e da importância que têm na configuração do conhecimento deste grupo específico.

Cumprido esclarecer, antes de se apresentar os dados, que decidiu-se enunciar o objeto da representação de maneira mais acessível ao sujeito, portanto, em vez de escola de qualidade, utilizou-se o enunciado boa escola.

#### 4.1 A caracterização da boa escola

Procedeu-se à interpretação a partir de cada unidade de análise definida e das categorias que obtiveram percentual relevante de respostas para a elucidação do conteúdo das RS investigados, conforme apresentados na tabela que se segue:

TABELA 1 – O que deve ter em uma boa escola

CATEGORIAS DE RESPOSTA	QUANTIDADE	%
Bons professores	29	72,5
Bom espaço físico	23	57,0
Disciplina	13	32,5
Valorização dos professores	13	32,5
Recursos didáticos	12	30,0
Recursos modernos tecnológicos	10	25,0
Organização do trabalho da escola	10	25,0
Boa proposta pedagógica	10	25,0
Boa gestão	7	17,5
Integração com a família	7	17,5
Boa equipe de apoio pedagógico	7	17,5

Bons alunos	6	15,0
Boa formação (moral e intelectual)	5	12,5
Biblioteca	5	12,5
Planejamento	3	7,5

Fonte: Pesquisa direta

Na tabela 1, estão expressas em categorias, a diversidade de perspectivas que constituem as RS dos sujeitos investigados sobre o que deve ter em uma boa escola. As respostas foram organizadas atentando-se à frequência em que aparecem.

Em primeiro lugar, 72,5% dos entrevistados indicam a presença de bons professores como a principal característica que deve ter uma boa escola. A segunda característica mais referida, indicada por 57% dos sujeitos, é a existência de um bom espaço físico. Na sequência, em terceiro lugar, foi indicada por 32,5% dos sujeitos, a disciplina como elemento presente em uma boa escola.

A quarta característica é apontada por 32,5% dos sujeitos, refere-se à valorização dos professores. Agruparam-se neste percentual, respostas que faziam referências às formas de valorizar o docente, quais sejam o oferecimento de formação ao professor, boas condições de trabalho, bons salários e pagos em dia.

A quinta característica, referida por 30% dos respondentes, é a existência de recursos didáticos. Embora esta resposta pudesse ser considerada como elemento da categoria bom espaço físico, foi separada deste por se ter percebido que é assim que os sujeitos veem os equipamentos e materiais que são utilizados com finalidades pedagógicas.

Em sexto lugar, aparecem os recursos tecnológicos modernos, indicados por 25% dos respondentes. A exemplo da categoria anterior, separou-se recursos tecnológicos modernos de recursos didáticos, em razão de se ter percebido na fala dos sujeitos o interesse de destacar os termos “tecnológicos” e “modernos”, como uma forma de diferenciar certos recursos e equipamentos, de outros considerados mais tradicionais e menos sofisticados tecnologicamente. As respostas evidenciaram que os sujeitos se referiram, particularmente, aos equipamentos eletrônicos de projeção de imagem e equipamentos de informática.



Também com 25% de respostas apareceu o que se optou por denominar boa estrutura organizacional, agrupando respostas que fazem alusão à presença de um trabalho coletivo, participação, bom clima escolar, etc.. Ainda na sexta posição e, portanto, também com 25% de respostas, está a existência de uma boa proposta pedagógica como elemento que uma boa escola deve ter.

Na sétima posição aparece o elemento boa gestão, (17,5%), que embora pudesse ser considerado com um aspecto da estrutura organizacional e, portanto, ser incluído no item anterior, percebeu-se que os sujeitos quando falam de boa gestão estão falando da liderança, do papel do diretor da escola. Nesta mesma posição estão a *integração com a família* (17,5) e a existência de *boa equipe de apoio pedagógico* (17,5%).

As demais categorias identificadas obtiveram percentual entre 15% e 2,5%, que em ordem decrescente, são as seguintes: *bons alunos* (15%); *boa formação moral e intelectual* (12,5%); *biblioteca* (12,5%); *planejamento* (7,5%); *bons salários* (7,5%); *metodologia* (5,0%) e *desenvolvimento de projetos* (2,5%).

Analisando-se essas categorias de respostas, constatou-se a existência de três eixos representacionais: um relacionado à escola, outro relacionado ao professor e o último relacionado ao aluno.

Embora hajam outras possibilidades de organização das categorias, escolheu-se esta em virtude de não se estar à procura de relação entre insumos e resultados, ou ainda, de distinguir variáveis que sejam manipuláveis, o que se pretende, conforme já anunciado, é identificar o conteúdo das representações sociais dos professores das escolas investigadas enquanto produto da atividade mental deste grupo, procurando evidenciar a maneira como a ideia de escola de qualidade é reconstruída pelo grupo e incorporada a seu sistema de valores ( ANADÓN e MACHADO, 2003). A organização dada serve, tão somente, para facilitar a compreensão dos dados e a construção de uma interpretação dentro de uma lógica posta pelas próprias respostas dos sujeitos.

#### 4.1.1 A qualidade relacionada à escola

Considerou-se como pertencentes à unidade de análise “escola” as características relativas ao ambiente: *bom espaço físico* (57%), *recursos didáticos* (30%); *recursos tecnológicos modernos* (25%), *biblioteca* (12,5%) e as relativas à forma como a organização escolar desenvolve seus processos educativos e administrativos: *valorização do professor* (32,5%); *estrutura organizacional* (trabalho em equipe, participativo, clima da escola) (25%), *boa proposta pedagógica* (25%); *boa gestão* (17,5 %); *integração com a família* (17,5%); *boa equipe de apoio pedagógico* (17,5%); *boa formação – moral e intelectual* (12,5%) e *planejamento* (7,5%).

Como é possível perceber, nesta unidade, estão referidas as condições materiais e organizacionais que a escola oferece a professores e alunos para que realizem seu trabalho.

##### 4.1.1.1 Condições do ambiente físico

A categoria de resposta mais presente nesta unidade de análise é relativa ao espaço físico da escola. Mais da metade dos sujeitos (57%) julga que as condições físicas conferem qualidade à escola. Este resultado mostra a relevância que os professores dão a influência de um bom ambiente físico para constituição da escola de qualidade.

As falas de alguns sujeitos expressam a ênfase com que colocam as condições físicas de estrutura, equipamentos e materiais como condição primeira para que uma escola seja considerada uma boa escola: “O que deve ter uma boa escola? Acho que começa com uma boa estrutura. [...]” (SUJEITO 07DB). Outro afirma: “Primeiro uma estrutura de qualidade,[...]” (SUJEITO 05DB). Outros dois dizem: “Em primeiro lugar boas condições físicas,[...]” (SUJEITO 35LRT); “Certo. Primeira coisa, estrutura física, né? Laboratório, biblioteca, área de lazer, [...]” (SUJEITO 25DCN).

A condição física também foi indicada como característica de uma boa escola nos estudos sobre Representações Sociais de escola de qualidade de Sales (2000) e de Oliveira (2006). Sales

(2000, p.15) afirma que “a edificação que abriga uma escola pode ser comparada com a roupa ou a beleza de uma pessoa, a aparência de ambas pode ser fator determinante de escolhas ou preferências.” Para o pesquisador as características externas do prédio escolar são relevantes e servem de apoio para que os pais e as pessoas de modo geral identifiquem e classifiquem as instituições de ensino, atribuindo-lhes valores simbólicos que estão entrelaçados ao seu valor social e, por conseguinte, ao maior ou menor padrão de qualidade. No trabalho de Oliveira (2006), que investigou as Representações Sociais de escola de qualidade para alunos de ensino médio de escolas públicas e privadas de Teresina, quando estimulados por fotos, ou respondendo a perguntas diretas, nas falas dos sujeitos aparece a categoria “conforto”, “biblioteca” e “laboratório”, com as quais se pode estabelecer uma relação de proximidade. Tanto os sujeitos, alunos de escolas públicas, quanto os sujeitos, alunos de escolas privadas, indicam tal característica como elemento de uma escola de qualidade.

Oliveira (2006), em seus achados sobre representações de escola de qualidade, diz ter ficado evidente nas falas dos seus sujeitos que eles consideram que o conforto estimula e deixa o ambiente agradável. Falando sobre a dicotomia conforto e desconforto e diferenças entre escolas públicas e particulares, o mesmo autor (2006, p. 55) diz que “Equipamentos, como o ventilador e o ar-condicionado são símbolos de diferenciação entre o desconforto e o conforto. As falas revelam as diferenças entre as escolas públicas e particulares. O aluno da escola particular não se vê sem o ar-condicionado, pois o considera imprescindível.”

Diferentemente do conteúdo identificado nas RS dos sujeitos desta pesquisa, os estudos de Madaus; Kelaghan e Airasian (2008, p.141), pesquisadores da linha da “escola eficaz”, baseados em análises do tipo “insumos-produtos”, constataram que “instalações físicas são de pouco valor intrínseco; um aluno deve interagir com elas para que tenham efeito.” Querem dizer que o tipo de interação do aluno com o que a escola oferece em termos de instalação física é que terá impacto no desempenho e não elas em si. Nesta mesma linha de pesquisa, os estudos de Rutter e outros (2008), realizados em Londres e publicados em 1979, concluíram que fatores físicos como tamanho, conservação ou espaço disponível não estão relacionados com diferenciação de resultados.

Por outro lado, tratando de recursos de um modo geral, Sammons (2008), em estudo publicado em 1990, que reflete o estado da arte da pesquisa em eficácia escolar, afirma que, embora a maioria das pesquisas em eficácia não tenha considerado os recursos materiais como

um fator-chave, isto não quer dizer que eles não sejam importantes. Gray (1990), citado pela mesma autora (2008, p. 382), confirma que “níveis adequados de recursos, então, parecem ser necessários, mas não uma condição suficiente para uma escola ser eficaz”, mas informa ter se deparado uma única vez, em sua trajetória de pesquisa, com uma “excelente” escola onde o ambiente físico deixava a desejar. É necessário salientar que todas estas pesquisas da escola eficaz foram realizadas em países em que há pouca diferenciação no ambiente físico das escolas, independentemente de serem públicas ou privadas ou de sua localização geográfica.

Resultados de pesquisas na linha da escola eficaz, realizadas no Brasil com base nos dados do SAEB<sup>2</sup> e do PISA<sup>3</sup> e reportadas por Alves e Franco (2008), tratando dos recursos escolares como fator associado à eficácia escolar, indicam que “equipamentos e a conservação desses e do prédio escolar importam” (p.494). Dentre os resultados citados por Alves e Franco (2008), destacam-se os que relatam haver efeito positivo da infraestrutura física das escolas sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que participaram do PISA 2000 e os que reportaram efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola com base nos resultados do SAEB.

Portanto, se estabelecida uma relação entre os resultados de estudos de perspectiva objetiva (escola eficaz) e os do presente estudo, no que se refere ao elemento ambiente físico, indicado como característica de uma boa escola, tanto no item estrutura física (57% ) quanto no item equipamentos (30%), colocando-se como uma representação forte relacionada à qualidade, encontram-se convergências e divergências. A divergência é observada, pelo menos nas pesquisas citadas, naquelas ambientadas em outros países, cujas constatações indicam que o espaço físico não é fator determinante da eficácia. Na pesquisa da mesma linha, realizada no Brasil, os resultados encontrados são diversos das similares estrangeiras e convergentes com os resultados deste estudo.

A categoria de resposta que traz a denominação *recursos tecnológicos modernos* (25%) merece uma análise à parte dos recursos físicos analisados anteriormente. Levando-se em conta o fato de que o processo de mudanças rápidas que a sociedade contemporânea experimenta é

---

<sup>2</sup> SAEB é a sigla usada para Sistema de Avaliação da Educação Básica que é composto por dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Este último, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

<sup>3</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada desenvolvida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sua finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos.

representado principalmente pelos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, faz com que esse tema seja um dos mais tratados atualmente nos meios de comunicação e nas conversações informais de diversos grupos. Um conjunto considerável de informações mais especializadas sobre o tema chega também aos professores via palestras de especialistas, livros e artigos de revistas da área.

Acredita-se que neste contexto de fácil e constante acesso ao conhecimento tecnológico no campo da comunicação, principalmente a utilização de equipamentos de projeção e manipulação do som e da imagem e das formas de interação virtual com pessoas e bancos de informação, favorece nos sujeitos a construção do entendimento da urgência e importância de sua escola possuir este aparato e procuram conformar sua linguagem e comportamento: “[...] uma estrutura com recursos audiovisuais de última geração, que possam ser utilizados e mostrado para o alunado, é... o perfil da nova educação.”(SUJEITO 15SMG).

Tal contexto de mudança e de efervescência comunicativa em torno dos avanços tecnológicos sugere que pode estar ocorrendo uma demanda por parte dos sujeitos de um reposicionamento em face das novidades tecnológicas no espaço escolar. Na perspectiva da TRS, poderia dizer-se que trata-se de uma característica emergente, não familiar, que está sendo absorvida (MOSCOVICI, p. 59). Os professores demonstram a importância da escola não ficar alheia ao que está acontecendo na atualidade, marcada fortemente pela expansão das tecnologias da comunicação e da informação. É admissível que este seja um ponto em que a RS sobre escola de qualidade estejam sendo retocadas.

Esta compreensão de que a presença de novas tecnologias faz parte da escola de qualidade aparece nos resultados da pesquisa de Oliveira (2006). Ele destaca que entre os três indicadores centrais de escola de qualidade estão as novas tecnologias antecidas pelos indicadores professor e gestão escolar. Sobre este indicador, Oliveira (2006, p. 61) menciona ainda, que na fala dos sujeitos,

é reiterada a importância da sala de informática ou laboratório de informática para ajudar o aluno a se atualizar para o mundo do trabalho, para acompanhar os novos perfis exigidos num ambiente informatizado. É um indicador de comprometimento da escola com o aluno, para estimular a pesquisa. O compromisso de acompanhar as novas tecnologias na educação, é uma evidência que o espaço escolar analisado [...] trata-se de uma boa escola.

Pode-se inferir que os entrevistados indicam como um fator de qualidade, o papel da escola na formação da geração tecnológica e a oferta de ações que possibilitem o desenvolvimento de competências, saberes e habilidades exigidos hoje pelas organizações sociais.

O desenvolvimento de novas tecnologias sempre produz alterações no ambiente e na cultura, sobre isso Kenski (2003, p. 21) afirma que: “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e adquirir conhecimentos”.

No entanto, no campo das Representações Sociais, há consenso entre os pesquisadores que essas, por serem produtos sociais, devem sempre ser remetidas aos contextos de produção que não se limitam às determinações estruturais e às relações sociais, mas também aos diferentes tempos históricos que permeiam a construção de significados sociais. Para Spink (1995), os conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua origem em produções culturais mais remotas quanto em produções atuais. No caso das RS de escola de qualidade, a presença do conteúdo novas tecnologias no mundo escolar remete a uma análise do presente e das incríveis mudanças que marcam as interações sociais atualmente. Desta forma, em outro tempo histórico localizado no passado, provavelmente, não se teria este elemento como conteúdo das referidas representações. Portanto, este é um elemento que pode significar um ponto fraco do *imprinting* social (MORIN, 1993 apud SPINK, 1995) em que há movimento, criação, abertura à novidade, ou seja, uma novidade que só é possível pela existência em campo socialmente estruturado da valorização da produção e a utilização de tecnologias de ponta.

As falas dos sujeitos dão algumas pistas sobre como os professores veem os recursos tecnológicos e sua relação com a escola de qualidade. De antemão, percebe-se que, para eles, os recursos tecnológicos limitam-se aos equipamentos audiovisuais, pois não fazem referência ao ensino pelo computador. No máximo, fazem referência ao laboratório de informática com uso relacionado à obtenção de fluência tecnológica. Sobre a relação dos equipamentos com a qualidade, um dos sujeitos diz que uma boa escola “[...] Tem que ter uma infraestrutura em termos de espaço físico, biblioteca, as novas tecnologias que tão aí colocadas à disposição dos alunos.” (SUJEITO 29DCN). Outro sujeito diz: “Os recursos tec... científicos-tecnológicos modernos para que a gente possa desempenhar uma boa aula em sala de aula, tipo: data-show...

é..., transparências, bons mapas, né? Quadro reversíveis. E aqui tem tudo isso” (SUJEITO 16SMG).

Percebe-se nestas três falas que a ênfase é na presença de recursos tecnológicos de última geração “mostrados”, “disponibilizados” aos alunos e professores como ferramentas de apoio. Não se percebe nas falas menção às inovações no processo de ensino do ponto de vista filosófico-pedagógico, mas um pouco de deslumbramento pela inserção em um ambiente que possui aparelhos de “última geração”, “modernos” e pela possibilidade de compartilhar “o perfil da nova educação”. Neste sentido, parecer moderno, pertencer a um espaço informatizado, sofisticado tecnologicamente, vem primeiro que a efetividade do uso e as transformações qualitativas que tais equipamentos possam viabilizar na escola.

O sujeito de quem se transcreve a fala a seguir considera a presença de novas tecnologias como característica de qualidade, ainda que evidencie não usar ou ter alguma afinidade com a tecnologia disponível na escola.

“[...] tem que ter a parte tecnológica. Quando eu falo parte tecnológica, é a parte de ação... é... é... como é o nome daquil...? Como é o nome daquele negócio do pc rapaz? ... Tsk ... Que o pessoal usa, aí? Tem disciplina que num dá pra usar, não, né?. É ... o ... *[quis dizer data show]* o ... Data-show” (SUJEITO 19SMG).

Sobre a relação entre as novas tecnologias na escola e o ensino de qualidade, Keinsk (2003, p. 73) alerta que “é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola”. Na visão da autora, para que sejam aproveitadas as amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias e que contribuam para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade, é preciso que ele seja mais que um modismo. Tem que ir além da “existência de equipamentos adequados e suficientes e o acesso às facilidades e aos serviços tecnológico,s mais recentes e abrangentes” (KEINSK, 2003, p. 72).

Tanto na fala do sujeito citado acima, quanto na de Keinsk (2003), percebe-se o processo de objetivação de uma representação social em ação, o conflito entre as tecnologias e seus usos até então e a intenção de apreendê-las de uma maneira renovada. É uma tentativa de organizar o velho em uma perspectiva nova de significação.

A fala do sujeito também revela o processo de ancoragem na construção de uma Representação Social. Historicamente sabe-se que o desenvolvimento de recursos tecnológicos

está ligado à ideia de futuro, de revolução, de inovação. Sendo assim, os professores sujeitos destas representações sociais associam esta ideia para revelar suas representações de uma boa escola em um universo social que tem experimentado um momento de grande velocidade na produção, na diversidade e acesso a bens e serviços dotados de alta tecnologia. As posições dos sujeitos, portanto, revelam consciência do novo e disposição para lidar com ele.

#### 4.1.1.2 Organização da escola

Ainda referente à unidade de análise escola estão as categorias relativas à organização da mesma: *valorização dos professores* (27,5%); *estrutura organizacional* (trabalho em equipe, participativo) (25%); *boa proposta pedagógica* (25%); *boa gestão* (17,5 %); *integração com a família* (17,5%); *boa equipe de apoio pedagógico* (17,5%); *boa formação* (moral e intelectual) (12,5%); *biblioteca* (12,5%); *planejamento* (7,5%) e *bons salários* (7,5).

Sobre a categoria *valorização dos professores* que aparece nas representações dos mesmos sobre a escola de qualidade, duas ideias estão subjacentes: a valorização financeira e a valorização expressa na oferta de oportunidades de formação para os professores. As falas dos professores a seguir traduzem esta compreensão: “[...] a terceira coisa mais importante seria o ... a... o investimento feito nesses profissionais. [...]” (SUJEITO 07DB); “[...] a valorização do professor, financeiramente e profissionalmente falando [...]” (SUJEITO 09DB); “Bom, acredito que professores qualificados e acima de tudo uma preocupação da escola em estar constantemente, é... o termo não seria reciclando, mas aprimorando a parte pedagógica ... e... a parte metodológica, ou seja, aquilo que nós vamos utilizar em sala de aula” (SUJEITO 20SMG).

Quanto à ideia do investimento que a escola faz em formação continuada do professor, percebe-se que há uma relação com a atual exigência desse tipo de formação que o mundo docente experimenta. As razões para as transformações na formação profissional são explicadas por Canário (2006). Para ele, houve uma transformação na relação da formação profissional com o mundo do trabalho. Anteriormente, esta relação era previsível, ou seja, havia uma adequação entre os sistemas de formação e o mercado de trabalho, de forma que se houvesse planejamento conforme as necessidades do mercado, haveria harmonia entre os dois. A relativa previsibilidade,



segundo Canário, ocorria também por conta da ideia de que a formação se dava em um “modelo de adaptação funcional” (CANÁRIO, 2006, p. 62), segundo o qual seria possível transferir quase que automaticamente para a ação profissional a aprendizagem ocorrida na formação. A relativa previsibilidade foi substituída pela incerteza alimentada pela intensificação da mobilidade profissional que exige das pessoas, no mundo contemporâneo, ampliação da qualificação e das competências ao longo das carreiras.

O cenário contemporâneo favoreceu também o aumento da quantidade de informação disponibilizada, que por consequência torna o conhecimento obsoleto em uma velocidade cada vez maior, fazendo com que o acúmulo de informação perca o sentido, exigindo-se em seu lugar a capacidade de produção de saberes, a partir do domínio de competências de seleção, tratamento e mobilização de fontes de informações diversas. Em face desta crise na relação entre formação e mercado de trabalho, a gestão do conhecimento nas organizações passou a demandar uma nova dinâmica e novos dispositivos de formação que atendam a um contexto mais dinâmico, flexível e encravado de incertezas, criador de um ambiente que exige mais a interação entre as pessoas e a resolução de problemas. Por estas características, Marchesi e Martín (2003, p. 103) recomendam uma formação de professores “voltada a preparar profissionais capazes de refletir sobre sua prática e em sua prática, com recursos suficientes para se adaptar a situações novas e àquelas mais incertas e imprevisíveis.”

As respostas dos sujeitos permitem concluir que os professores sujeitos separam bem a dimensão individual do professor como característica que atribui qualidade à escola (bom professor, professor competente, professor qualificado), da dimensão coletiva, contextual, organizacional, da qualidade proveniente da escola que investe no processo de qualificação continuada do professor, em sua satisfação com a instituição como forma de aumentar seu potencial produtivo. Observou-se que alguns professores usam o termo “investimento”, muito utilizado na literatura sobre gestão, o que dá uma pista de que o conteúdo desta representação baseia-se em conhecimento científico ressignificado ou transformado (MARKOVÁ, 2006).

As respostas relativas às características como a forma de organizar o trabalho, o planejamento, o controle da execução das atividades na escola, as relações de poder e o clima escolar foram agrupadas com a denominação de *organização do trabalho da escola* e foram apontadas como características de uma boa escola por 25% dos sujeitos.

Sobre a forma como o trabalho se estrutura na escola, do ponto de vista das relações de poder, ou sobre a forma como a decisão é tomada, aparecem nas falas dos sujeitos a valorização do trabalho em equipe e a participação da comunidade escolar: “[...] seria o trabalho em equipe, todos os participantes da escola, da comunidade escolar [...]” (SUJEITO 7DB). Outro sujeito também se manifesta neste mesmo sentido:

Uma boa escola deve ser um espaço de discussão, aonde você, aonde as atitudes devem ser discutidas. O que se deve fazer, qual a linha pedagógica a ser adotada, tudo deve ser discutido. Claro que toda escola tem a sua linha pedagógica, mas deve ser um espaço privilegiado para que os pais, alunos, professores possam se manifestar a respeito daquilo, dizer se é aquilo ali, discutir até onde aquilo ali se adapta a uma região. Algumas escolas jesuíticas têm a sua filosofia, mas será que ela vai se adaptar igualmente a todos os lugares: Teresina, Fortaleza, Recife, Salvador e aonde quer mais que ela esteja? Então, deve haver uma adaptação às realidades locais daquela filosofia, daquela maneira de ver o mundo (SUJEITO 24DCN).

Lessard (1991, apud TARDIF E LESSARD, 2005 p. 108), tratando de modelo de profissionalização do ensino, faz referência ao modelo orgânico, afirmando que elementos deste referido modelo estão presentes na indústria e no setor de serviços, bem como na escola atual. O modelo orgânico está baseado em “novas abordagens reflexivas do trabalho e põe o acento sobre a autonomia dos práticos, as abordagens colaborativas, a partilha dos saberes empíricos e a descentralização do poder”.

Rutter e outros (2008, p. 239), apresentando conclusões de pesquisas na linha da escola eficaz, encontraram evidências que se aproximam do conteúdo das RS dos professores investigados. De acordo com as pesquisas a que eles se referem, “os resultados tendiam para melhor quando o currículo e os métodos disciplinares haviam sido aprovados e adotados por uma ação conjunta dos membros da escola”. Também foi identificada maior continuidade no ensino e o planejamento coletivo funcionou como uma forma dos professores se incentivarem e se apoiarem mutuamente.

Nesta categoria também estão agrupadas respostas referentes ao planejamento e ao controle sobre a execução das ações. As regras, os procedimentos e os métodos para que a escola funcione, conforme o sujeito a seguir.

Organização também é muito importante, né? Seriedade e compromisso. O compromisso com... a qualidade, é ...com a ... o professor não pode ... os professores não podem

faltar frequentemente, porque desorganiza todo um quadro, toda uma estrutura , toda uma sequência do ensino aprendizagem (SUJEITO 14SMG).

As respostas enquadradas nesta categoria também se referem ao clima organizacional que se estabelece na escola: “bom clima organizacional” (SUJEITO 32LRT); “Em quarto lugar . cooperação, essa troca dos amigos, também, de dividir tarefas” (SUJEITO 40LRT).

Os resultados referenciados por Rutter e outros, relativos a valores e normas de comportamento da escola, não só da pesquisa realizada por eles, mas de outras nas quais se apoiaram, apresentam algumas conclusões que podem ser entendidos como similares às representações sociais apreendidas dos professores pesquisados. Sobre expectativas e padrões, os resultados citados pelos referidos autores mostram que a produtividade das pessoas tende a ser maior ou menor em função das normas predominantes de produtividade adotadas pelo grupo. Uma vez que as pessoas se sintam apoiadas pelos seus supervisores e tenham aceitado as condições de trabalho, a fixação de metas difíceis, mas não impossíveis, tendem a melhorar o desempenho no trabalho. Sobre o valor da coesão dos grupos sociais da escola os mesmos autores indicam que “parece ser de grande valia contar com algum consenso sobre como a escola deve se organizar” (RUTTER et al., 2008, p. 241). O consenso não significa um comportamento uniforme, mas um sentimento de grupo baseado nos valores compartilhados. Sobre a importância de um conjunto de valores e normas disciplinares, os pesquisadores obtiveram evidências de que nas escolas de maior sucesso “os professores declararam que os colegas hierarquicamente superiores estavam conscientes de questões, tais como a pontualidade dos membros da equipe [...]”. Tal atitude não significava um controle ou supervisão intrometida, mas sim uma demonstração de que os superiores se importavam com o funcionamento da escola. Nas escolas cujos alunos obtiveram melhores resultados, no conjunto de decisões tomadas, observou-se a adoção de um senso de direção evidenciado pela constatação da tendência das decisões serem tomadas pelos professores mais experientes do que pelo conjunto de professores.

A existência de uma boa proposta pedagógica foi apontada por 25% dos sujeitos. Alguns dos respondentes usaram o termo proposta pedagógica ou projeto pedagógico: “[...] e o projeto pedagógico, né ? Saber o que que ela [escola] visa, o que que ela... qual é o seu principal objetivo em relação à educação” (SUJEITO 14SMG); “[...] tem algo diferente a oferecer pra sociedade, porque aula por aula todo colégio vai ter, o diferencial é o rendimento, é a parte pedagógica” (SUJEITO 21DCN).

Mas, dada a variedade de termos que se percebeu terem sido usados com o mesmo sentido, agregou-se a esta categoria respostas que falavam da existência de metodologia de ensino, objetivos educacionais, boa didática, boa doutrina pedagógica, programa de conteúdo e matriz curricular.

Tardif e Lessard (2005), analisando a escola enquanto organização, apontam dois modelos extremos entre os quais a escola oscila: uma burocracia racional weberiana e a anarquia. Os conteúdos das RS dos professores pesquisados indicam uma tendência à valorização do modelo burocratizado segundo o qual os objetivos da organização são definidos com precisão e clareza e ao serem transmitidos aos seus subordinados tornam-se, para eles, tarefas precisas a serem executadas. Para garantir o controle, são definidas normas que regem o comportamento dos agentes (alunos, professores, funcionários) e leis, códigos e regras que definem os programas de ação na escola. Este modelo implica em uma forte hierarquia de funções baseada em normas que definem o poder e a responsabilidade de cada ator e na centralização das decisões.

A boa gestão foi indicada por 17,5 % das respostas como elemento presente em uma boa escola.

Um dos sujeitos chega a detalhar o que, para ele, significa o modelo de gestão: “[...] uma direção ... é ... participativa, atuante, flexível, que esteja sempre buscando a qualidade, buscando inovar” (SUJEITO 05DB). As demais respostas são mais sucintas e nelas identifica-se termos como: boa administração e boa gestão. Dois sujeitos usam o termo “direção atuante”, que acredita-se esteja relacionado ao tipo de liderança. Tratando-se, no caso, de uma liderança ativa na escola, ainda que não se possa distinguir se os sujeitos falam de liderança pedagógica, administrativa ou ambas.

Percebe-se pelas respostas dos sujeitos que em seu saber cotidiano não há diferenciação entre os termos gestão, administração e direção. No entanto, no saber formal, expresso pela literatura circulante no contexto educacional, estes termos não são sinônimos, embora estejam estreitamente relacionados. De acordo com Morin e Capra (1985; 1993 apud LUCK, 2007, p.34), “o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação às suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto”. Seguindo este raciocínio, Luck diz que a lógica da gestão escolar surge como novo paradigma para atender a uma nova demanda social, que abrange a implementação do projeto pedagógico da escola, considerando a tomada de

decisões conjunta, efetivação de resultados, autocontrole e transparência. O enfoque da administração escolar compreende conceitos básicos da gestão de natureza formal e operacional sobre os recursos materiais, financeiros e humanos. Neste sentido, a autora conclui que a ideia de gestão implica numa visão mais global sobre os problemas, o que passa a exigir uma ação conjunta, enquanto que os termos administração e direção, nesta perspectiva, podem ser considerados aspectos limitados da gestão que, por sua vez, prescindem destes.

Ainda sobre a boa gestão, cabe o comentário de que as RS dos professores investigados parecem não priorizar a ação da gestão, o que de certa forma não se coaduna com os achados da pesquisa da escola eficaz (ROOKOVER et al., 1978, 1979; REYNOLDS et al., 1976, 1979; RUTTER et al., 1979; MORTIMORE, 1988) que com frequência apresentam entre as principais características de eficácia das escolas pesquisadas o papel da gestão, do diretor, da liderança pedagógica. Mas há que se considerar que as RS são fortemente marcadas pelo papel do sujeito no grupo identitário, ou seja, o professor sujeito desta pesquisa está falando a partir de sua posição, expressando sua identidade no grupo, portanto é de se esperar que os outros envolvidos no processo educativo ganhem importância secundária.

A integração da escola com a família e existência de boa equipe de apoio pedagógico a exemplo da boa gestão, também aparecem com o percentual de 17,5%, o que corresponde à indicação de sete sujeitos. Isto confirma, no âmbito dos atores sociais da escola, a centralização na figura do professor. Já os resultados das pesquisas das escolas eficazes, em geral, fortalecem a crença de que o envolvimento dos pais torna as escolas mais produtivas, especialmente se este envolvimento se der na sincronização das exigências em relação ao aluno, na atuação dos membros da família como professores assistente não remunerados, levantamento de recursos, ajuda com a tarefa de casa, feedback para a escola sobre progressos, dificuldades e estabelecimento de uma ligação com os professores de seus filhos (REYNOLDS e TEDDLIE, 2008).

Os resultados permitem concluir que, dentre os elementos da estrutura disponibilizada para o ensino, os professores atribuem maior crédito às instalações físicas que a estrutura funcional e organizacional da escola. Quanto às instalações físicas, mais importante que os materiais didáticos são as condições do espaço físico. No aspecto relacionado aos recursos humanos e a forma de se organizar da escola, identificou-se que a característica mais importante para a construção da boa escola presente nas RS dos professores é a valorização dos mesmos,

compreendida como oferecimento de bons salários e de condições para o desenvolvimento profissional por meio da formação (32,5%).

Os professores reconhecem a atuação dos outros sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, como o diretor, a equipe de apoio pedagógico e a família para a produção de uma boa escola, mas os veem como coadjuvantes do trabalho que desenvolvem e das competências que mobilizam para a execução de seu trabalho.

#### 4.1.2 Qualidade relacionada ao professor

No eixo professor, classificaram-se as seguintes características: *bons professores* (72,5%) e *metodologia de ensino* (5%).

Os dados apresentados na tabela 1 revelam que o fator-chave em uma boa escola, apontado em maior frequência pelos sujeitos (72,5%), é a presença de bons professores na escola: “É... Em primeiro lugar é uma boa equipe de professores e coordenadores. É porque sem isso fica ... é... é... complicado confiar numa escola sem esse elemento básico, que é o professor” (14SMG).

Em primeiro lugar tem que ter bons professores, professores capacitados, professores atualizados, professores que estudam, depois tem que ter um grupo de professores também que acreditam na proposta que a escola tem, porque não adianta ser bom se não acreditar na proposta; também não adianta de nada [...] (SUJEITO 29DC)

Da forma como estes sujeitos e outros responderam deixa claro que inseriram o bom professor ou professor competente na categoria de insumo, ou seja, o professor é considerado como um recurso alocado para a escola.

Nos estudos de Zabalza (1998), os insumos são chamados de qualidade do projeto, no sentido de que se o que se pretende é construir algo de qualidade, então os elementos constituintes do projeto necessariamente têm que ser de qualidade. Nesta ótica, Zabalza (1998, p. 34) diz que a qualidade do projeto está intimamente ligada ao custo e às condições materiais e funcionais. O nível do pessoal docente entraria nas condições funcionais. Para ele,

Será difícil alcançar elevados níveis de qualidade em processos que possuem baixa qualidade de projeto. Somente se a educação tiver sido projetada para alcançar altos níveis de qualidade e se tiverem sido adotadas as decisões apropriadas para isso [...] será possível exigir depois que a qualidade dos produtos seja alta. Mas é incorreto pensar que processos educativos projetados com baixos níveis possam obter resultados altos.

Este também é um fator evidenciado em outras pesquisas. No estudo de Oliveira (2006), a categoria mais recorrente também foi ‘bons professores’ tanto para alunos da escola particular, quanto para os da escola pública.

No caso da presente pesquisa, vale ressaltar o fato de que o sujeito respondente é um professor e tem bem presente em sua visão sobre a escola as influências de uma posição privilegiada no universo escolar em face de sua ação e participação nos processos educativos e no produto da escola. Portanto, é o sujeito expressando conhecimentos de sua ação cotidiana, de uma posição privilegiada.

Jovchelovitch (2008, p.175) salienta que “não há processo de conhecimento que não projete a identidade e os projetos do sujeito do saber”. Esta afirmação da autora parece encontrar apoio nos dados desta pesquisa que indicam que as RS do professor sobre a escola de qualidade estão focadas em sua ação, primeiramente. Com isso, o que se quer dizer é que, de certa forma, a indicação de uma característica inerente ao professor no topo da ordem de representações e, guardando uma boa distância do elemento seguinte, pode estar relacionada ao desejo do grupo de projetar sua identidade no campo social. Jovchelovitch (2008, p.175) acrescenta ainda que “Muitas vezes as representações têm mais a ver com o sujeito que representa e menos com o objeto que está sendo representado”. Estas afirmações podem servir de suporte para que se entenda a mudança de perspectiva

O objetivo implícito à expressão da figura do professor como conteúdo mais consistente nas RS elaboradas pelos professores pesquisados, acerca do que é uma boa escola, seria a garantia da continuação de tradições e dizer “quem nós somos” para a sociedade.

No caso da docência, embora seja reconhecido seu *status* tanto pelo tamanho de seu efetivo quanto pelo reconhecimento de sua função, ocupando na sociedade atual posição de importância econômica política e cultural, a profissionalização do trabalho docente, enfrenta dificuldades principalmente em função de sua natureza simbólica. O próprio objetivo do trabalho docente é, sobretudo, simbólico: “favorecer a aquisição de uma certa cultura, permitir a construção de conhecimentos, etc.” ( TARDIF e LESSARD 2005, p. 32). De acordo com os

autores, o *status* dos professores parece atualmente muito mais fragilizado e cada vez mais atrelado à identidade do docente, seja em nível individual ou coletivo, e menos à instituição escolar como antigamente. Ressaltam, também, como característica dos docentes atuais, que fragiliza sua identidade, a heterogeneidade.

Madaus, Araisian e Kellaghan (2008), analisando a categoria professor nas pesquisas sobre eficácia escolar, concluem que não se provou que variáveis pertencentes a esta categoria contribuam de forma significativa para o desempenho, mas informa que elas aparecem consistentemente em tal tipo de estudos. Eles citam o estudo de Coleman que neste aspecto mostrou que a habilidade verbal dos professores está relacionada ao desempenho dos alunos, embora, de forma não muito intensa. Citam também Hanusheck (1970), cujo estudo demonstrou que as variáveis maior experiência de ensino e pós-graduação dos professores não estão relacionadas ao desempenho dos alunos. Já Rivlin (1971) considerou que a simpatia, o senso de humor e a confiança que o professor tem nos alunos podem ser mais significativos para o desempenho destes que sua nota em um teste verbal. Porém, a conclusão de um dos pesquisadores citados por Madaus, Airasian e Kellaghan sobre as características da personalidade dos professores e sua relação com o desempenho dos alunos, é de que as pesquisas que intencionaram medi-la não foram bem sucedidas em suas conclusões. Em virtude desta constatação eles citam a mudança do foco do status do professor para as características do processo de instrução sugerido por Bloom (1976). Para este, o ensino e o ambiente em sala de aula (qualidade da instrução) são mais importantes para a aprendizagem escolar que o professor ou as características físicas da sala de aula.

Neste estudo, para esta categoria, na maioria das respostas foi utilizada, pelos sujeitos, a expressão “corpo docente de qualidade” e “boa equipe de professores”, indicando um status global do professor. No entanto, algumas respostas são mais específicas e relacionadas às características pessoais e cognitivas dos professores. Às características cognitivas estão associadas respostas como: “professores bem formados” (SUJEITO 07DB e SUJEITO 08DB), “professores competentes” (SUJEITO 18SMG), “professores com domínio de conteúdo” (SUJEITO 27DCN). Às características pessoais estão associadas respostas do tipo: “professores comprometidos” (SUJEITO 21DCN), “que acreditam na proposta da escola” (SUJEITO 29DCN).



Nesta perspectiva, ficam evidentes nas RS dos pesquisados as duas categorias relacionadas às atividades docentes: atividades ligadas à gestão de classe e ensino e aprendizagem da matéria (TARDIF E LESSARD, 2005).

Reynolds e Teddlie (2008), fazendo uma síntese de pesquisas que procuraram relacionar o professor e a eficácia do ensino, citam estudo de Stringfield, de 1994, o qual evidencia que fatores “mais próximos ao estudante, como o professor, têm a tendência de serem mais importantes do que aqueles que estão mais distantes dele, como a escola ou o distrito”. Na seqüência ressaltam as práticas docentes relacionadas à gestão da aprendizagem e à gestão dos alunos, consideradas mais importantes na determinação da qualidade do ensino, conforme a seguir.

Em primeiro lugar, os citados autores, com base nas pesquisas de Rutter e outros, de 1979, Mortimore e outros, de 1988, de Slavin, de 1996 e de vários outros, destacam como crucial a gestão do tempo das aulas, caracterizado pela minimização do tempo perdido em assuntos administrativos de rotina, intervenções disciplinares, mudança de um assunto da matéria e a maximização do tempo gasto com a interação com alunos.

O segundo ponto que Reynolds e Teddlie (2008) destacam do professor eficaz é sua capacidade de organização da sala de aula, demonstrada pelo planejamento das aulas com antecedência, a explicação do objetivo, o uso do material curricular e de conteúdo e a estruturação da aula. Em terceiro lugar, apresentam o uso de práticas eficazes de ensino pelo professor, como a prática de fazer perguntas, manter a concentração em torno da tarefa na sala de aula, manter um clima caloroso e acolhedor na sala de aula e outras. Em quarto lugar, destacam como professor eficaz aquele capaz de adequar o programa curricular às necessidades dos alunos.

Além destas respostas, todas sob a denominação genérica de bons professores, considera-se também pertencente à unidade de análise professor, as respostas que aparecem na tabela sob a denominação de metodologia de ensino, entendendo que significam aspectos dinâmicos do papel do professor.

#### 4.1.3 Qualidade relacionada às características do aluno

Classificou-se como pertencentes ao eixo aluno a categoria *disciplina* (32,5%) e possuir *bons alunos* (15%), como característica inerente a uma boa escola, de acordo com as representações sociais dos professores da pesquisa .

O indicador disciplina aparece na fala da maioria dos sujeitos sem complementos ou qualificação. Disseram, simplesmente, disciplina; ou quando quiseram se estender mais, disseram algo do tipo: “Eu acho que tem que ter disciplina” (SUJEITO 19SMG). Não se obteve na fala dos professores informações que deixassem claro a que o termo disciplina se refere, se ao controle do aluno ou ao ambiente escolar como um todo. Apenas na fala de um sujeito, o que por sinal se estendeu mais na resposta, é que se pode inferir que se trata do controle da disciplina do aluno: “A disciplina também é uma coisa importante, que você não pode deixar é... solto, né?” (SUJEITO 37LRT)

A qualidade atribuída ao aluno foi expressa por falas representadas pelas que se seguem: “alunos motivados” ( SUJEITO 01DB); “Bons alunos que queiram estudar” (SUJEITO 08DB); “[...] aos alunos também que tenham interesse de estudar” (SUJEITO 36LRT); “alunos bem educados pelos pais” ( SUJEITO 28DC).

Tardif e Lessard (2005), falando sobre a participação do aluno na ação pedagógica, afirmam que ela exige para seu sucesso, a participação e o ‘consentimento’ do aluno e que o professor precisa contar com seu ‘objeto’, o aluno, que muitas vezes é fonte de resistência, para atingir seus objetivos. Segundo estes autores, é uma afirmação comum a todos os docentes de que nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar nela.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 104), “para ser eficaz e atingir seus fins, é preciso que a escola desenvolva mecanismos de ‘controle’ das capacidades de iniciativa dos alunos, a fim de garantir que eles não atuem no sentido de neutralizar e tornar ineficaz o funcionamento e os projetos da organização”. Na escola quem mais exerce esta função de controle é o professor, sua posição exige que ele ao mesmo tempo trabalhe na modificação do aluno, em termos de alcance dos objetivos de aprendizagem, e na função de controle da disciplina. Se a indisciplina do aluno

inviabiliza o trabalho docente, pode advir daí o reconhecimento deste elemento como de valor para a boa escola, colocando-se em terceira posição, de acordo com a frequência de respostas sobre o que deve ter uma boa escola.

#### 4.1.4 Conclusão

As representações sociais dos professores de escolas de elite de Teresina sobre o que é uma boa escola, apreendidas a partir do questionamento do que deve ter em uma boa escola, revelam um conteúdo que privilegia os elementos: bons professores, bom espaço físico e disciplina.

Percebe-se no conteúdo das representações sociais dos professores o reforço positivo do papel e da identidade do professor. Este resultado é compatível com um postulado da TRS, segundo o qual a construção de representações sociais envolvem, ao mesmo tempo, a proposição de uma identidade e uma interpretação da realidade, sendo assim, as representações sociais expressam a identidade de quem está envolvido no trabalho representacional.

Outro pressuposto da TRS diz que os sujeitos engajados no trabalho simbólico e compartilhado de representar uma dada realidade utilizam simultaneamente recursos cognitivos e afetivos que lhes são disponíveis num determinado momento histórico. Em todas as respostas apresentadas pelos sujeitos é possível captar esses recursos cognitivos que dispõem para dar sentido à sua realidade e entender seu cotidiano entrelaçados aos recursos afetivos que revelam suas paixões e valores em relação ao objeto representado.

Quanto à relação estabelecida com os resultados de outros estudos científicos, principalmente na linha da escola eficaz, os pontos que mais se aproximam se referem ao papel do professor e sua formação e à organização do trabalho da escola. Mas, ao contrário do que apresentam, a maioria das pesquisas acessadas, os professores pesquisados não valorizam tanto assim, elementos como a gestão e o currículo. Por outro lado, os sujeitos desta pesquisa valorizam muito as condições físicas da escola, aspecto este que já não foi considerado como tão relevante em pesquisas na linha da escola eficaz.

Percebe-se nas representações dos professores a interação de elementos de mudança, confirmando o caráter de inovação das RS e de elementos que remetem às tradições, ainda que conferindo-lhes novos sentidos. Esta interação confere um caráter dinâmico na construção da realidade. Por exemplo, os professores demonstram entender a volatilidade e incerteza do mundo da escola contemporânea, quando falam da necessidade atual de formação constante para o professor e da escola se apropriar dos recursos disponibilizados pelo desenvolvimento tecnológico para não ficar para trás. Por outro lado, identificam-se elementos valorizados tradicionalmente no contexto escolar, como o controle da disciplina, o bom professor e o bom aluno.

Embora os campos representacionais possuam redes semânticas próprias que os organizam produzindo, então, certa constância nas características que deles emergem, estes campos podem variar conforme variem os sujeitos sociais. Isto significa que, ao identificar-se o conteúdo das representações sociais de outros atores sociais da escola, pode-se obter os mesmos elementos que devem ter uma boa escola, apontados neste estudo, mas poderão variar a ênfase ou o valor que a ela dão, conforme varie sua posição no grupo e vivências relacionadas ao objeto representado.

#### **4.2 O que tem em uma escola ruim conforme os professores**

Para a categorização da escola de qualidade, procurou-se também estabelecer uma relação negativa com o objeto escola de qualidade. Dessa forma, buscou-se saber dos sujeitos o que tem em uma escola ruim. As diferentes visões, imagens e ideias que constituem o que foi convencionado pelo grupo de professores como características percebidas em uma escola ruim, aparecem na tabela a seguir (TABELA 2). As respostas dos sujeitos foram organizadas em categorias, conforme a frequência em que aparecem.

TABELA 2 – O que tem em uma escola ruim

CATEGORIAS DE RESPOSTA	QUANTIDADE	%
Professores ruins	22	55
Falta de disciplina	11	27,5
Professores desvalorizados	9	22,5
Falta de organização	8	20
Falta de recursos didáticos	8	20
Gestão ruim	8	20
Espaço físico ruim	6	15
Pouco envolvimento da família	5	12,5
Aluno ruim	4	10

Fonte: Pesquisa Direta

A categoria com maior frequência de respostas é a existência de *professores ruins* na escola, apontada por 55% dos entrevistados. Em seguida, indicada pelo percentual de 27,5%, apareceu a *falta de disciplina* como segunda característica mais definidora das escolas ruins. Na sequência, em terceiro lugar, foi indicada por 22,5% dos sujeitos, a *desvalorização dos professores*, expressa na fala dos entrevistados diretamente como desvalorização do professor ou por termos equivalentes no contexto da pesquisa, como: baixos salários, falta de investimento em formação e ausência de boas condições de trabalho.

Em quarto lugar, três características foram apontadas por 20% dos sujeitos como características da escola ruim, que são: a *falta de organização* da escola, a *falta de materiais didáticos* e a *gestão ruim*. Em quinto, sexto e sétimo lugares respectivamente, estão as seguintes características: *espaço físico ruim* (15%), *pouco envolvimento da família* (12,5%) e *aluno ruim* (10%).

Para explorar os conteúdos das representações sociais de escola ruim, utilizou-se os mesmos procedimentos aplicados na definição dos conteúdos representacionais da boa escola,

quais sejam: a qualidade relacionada às características da escola, qualidade relacionada às características do professor e qualidade relacionada às características do aluno. A organização facilita a compreensão dos dados e obedece à construção de uma interpretação dentro de uma lógica definida pelas respostas dos sujeitos.

#### 4.2.1 Qualidade relacionada à escola

As características atribuídas à escola ruim, presentes nas Representações Sociais dos professores investigados, podem ser organizadas como relacionadas ao ambiente físico e aos aspectos organizacionais da escola. As relacionadas ao ambiente físico foram: *falta de recursos didáticos* (20%) e *falta de estrutura física* (15%). As relacionadas aos aspectos organizacionais foram: *professores desvalorizados* (22,5%), *falta de organização* (20%), *gestão ruim* (20%) e *pouco envolvimento da família* (12,5 %).

Observou-se que nas RS do que deve ter numa escola ruim, o aspecto físico da escola e os recursos didáticos já não foram tão importantes quanto na construção representacional do que deve ter em uma boa escola. Na boa escola, a categoria bom espaço físico foi referida por 23 dos 40 sujeitos, alcançando um percentual de 57%, e a categoria recursos didáticos foi referida por 30% dos sujeitos. Na categorização da escola ruim os percentuais obtidos, respectivamente, por estas categorias foram 15% e 20%. Portanto, percebe-se que, embora continuem valorizando o ambiente físico proporcionado pela escola, em uma outra organização das representações sobre a qualidade da escola, estes elementos sofrem uma desvalorização significativa. Pode-se inferir que embora os sujeitos admitam os bons efeitos do ambiente físico para a qualidade da escola, com base no conforto que suas escolas oferecem e que talvez não se imaginem sem ele para desenvolver o seu trabalho, todavia parecem admitir que ele não é crucial para transformar uma escola em escola ruim ou que uma escola pode ser considerada boa, ainda que ela não tenha um bom ambiente físico ou que existem coisas mais importantes, quando se organizam as representações sociais de escola de qualidade sob a perspectiva do que compõe uma escola ruim.

Pode-se atribuir também esta desvalorização do espaço físico da escola, neste outro arranjo das representações sociais sobre escola de qualidade, ao reconhecimento por parte dos

sujeitos de que possuir bom espaço físico e recursos didáticos não garante sua efetiva utilização e consequentemente, que produza efeito sobre a qualidade do ensino. É comum se ter acesso pela mídia a notícias sobre escolas, geralmente públicas, que utilizam mal ou subutilizam, e até mesmo desperdiçam, equipamentos e estruturas, com as quais nas escolas privadas, certamente, não se lidariam de tal forma.

Sobre as categorias que foram classificadas como aspectos organizacionais da escola: *professores desvalorizados* (22,5%), *falta de organização* (20%), *gestão ruim* (20%) e *pouco envolvimento da família* (12,5 %), percebeu-se que apenas na primeira houve dissonância em relação ao que foi indicado como características de uma boa escola. Pois, se o que faz uma boa escola é uma boa gestão, boa organização e o envolvimento da família com a escola, as RS de escola ruim mostram o seu inverso, ou seja, uma escola ruim é constituída pelo oposto destas características. Quanto à desvalorização do professor percebe-se, na caracterização da escola ruim, que um de seus componentes, a falta de investimento na formação do professor, passou a ser uma característica do professor, expressa na fala dos sujeitos como “professores desqualificados” (SUJEITO 19SMG), ao invés de falta de investimento por parte da escola na qualificação do professor.

#### 4.2.2 Qualidade relacionada ao professor

Comparando-se as respostas dadas pelos professores sobre o que deve ter em uma boa escola e o que tem em uma escola ruim, percebeu-se que os professores continuam sendo, nas representações dos professores pesquisados, o principal componente da qualidade da escola. Neste caso, 55% dos entrevistados indicam a existência de *professores ruins*, como a principal característica da escola ruim.

Observou-se também que, quando os sujeitos falam em professores ruins utilizam principalmente os atributos: sem formação, sem compromisso e sem competência. Cabe discutir a sutil diferença que fazem entre qualificar um professor como ruim, por ele não ter compromisso e ruim, por não ter qualificação. Percebe-se que são mais condescendentes quando o problema é com a formação do professor, pois atribuem, de certa forma, a responsabilidade a outrem e não

diretamente ao professor, deixando implícito que a formação é, em primeiro plano, uma atribuição das escolas, como se verifica nas falas a seguir: “Professores carentes de qualificação” (SUJEITO 06DB); “[...] sem professores qualificados, sem investimento no profissional [...]” (SUJEITO 07DB); “Começa por uma equipe ruim de professores, uma escola que não tem qualidade começa que não tem professores preparados, começa por aí, não são treinados, não tem capacitação, falta material pedagógico de apoio” (SUJEITO 08DB).

Mas, quando se trata de compromisso, a responsabilidade é toda do profissional. As falas dos sujeitos remeteram também a professores desmotivados, principalmente em decorrência dos baixos salários e da falta de material.

#### 4.2.3 Qualidade relacionada às características do aluno

A falta de disciplina colocou-se como a segunda mais importante característica da escola ruim e as falas dos sujeitos revelaram facetas interessantes deste aspecto. Quatro dos onze sujeitos que indicaram a indisciplina como componente da escola ruim, também apontaram a desorganização ou a falta de organização: “Escola ruim é escola desorganizada e... sem equilíbrio, sem disciplina, com professores desqualificados. Tende a ser uma escola ruim” (SUJEITO 19SMG).

Esta associação entre falta de organização e indisciplina pode significar que nas RS dos sujeitos a indisciplina não é um atributo do aluno, mas é um comportamento que surge, favorecido pelo clima da escola. Esse entendimento é corroborado pelos estudos de Rutter et al. (1979, apud REINOLDS e TEDLLIE, 2008), que demonstrou que a consistência na aplicação de regras e sanções disciplinares é uma característica das escolas mais eficazes. Reynolds e Tedllie (2008) também citam estudos conhecidos como “escola segura” que também identifica o controle do aluno como pré-requisito para a aprendizagem.

Outros sujeitos, no entanto, atribuem a indisciplina a um aspecto cultural, ou seja, os alunos não entendem ou não aceitam as regras da escola: “Acredito que o que tenha de ruim são várias coisas tipo indisciplina, falta de motivação dos meninos, valores que eles trazem que são valores alheios aqueles que a escola prega” (SUJEITO 26DC).



Ainda sobre a indisciplina, um dos entrevistados revelou no seu discurso, certo saudosismo em relação a uma disciplina mais rigorosa e a uma maior rigidez na sua punição, além disso, apresenta como justificativa para a indisciplina, a perda do poder da escola de punir:

O que tem de ruim numa escola é a questão da indisciplina. Ho... Hoje em di... mas, na verdade, hoje em dia, não é nem culpa da própria escola, a questão de ter esta indisciplina, de não poder cobrar a disciplina dos alunos, porque hoje em dia a lei protege esses alunos. A escola não pode suspender, não pode trans... dar transferência, uma série de coisas... que o pai entra na justiça e ganha, entendeu? É uma série de coisas que impede a escola de poder é... cobrar melhor disciplina desses alunos (SUJEITO 09DB).

Percebe-se, a partir desta fala, uma faceta do saber das RS que é o apelo às memórias coletivas e tradições. No estudo de Alevato (1999) sobre RS de escola de qualidade, a autora cita como elemento mais freqüente e comum nas evidências levantadas, a ideia de escola de qualidade associada à ideia de alguma coisa que se perdeu, que não existe mais. Para a autora os sujeitos jogam para o passado idealizado, a incoerência entre o modelo e a realidade possível, através do reconhecimento de elementos concretizadores do conceito de qualidade numa escola inexistente.

#### 4.2.4 Conclusão

Conclui-se, então, que a escola ruim é concretizada nas RS dos professores principalmente por aspectos relacionados à figura do professor, seja pela presença de professores ruins por características intrínsecas, como a falta de compromisso, seja pela desvalorização a que este sujeito é submetido no interior da escola.

A materialidade da escola ruim estabelecida nesta pesquisa também apareceu relacionada à falta de disciplina, que por sua vez induz à compreensão de tratar-se de uma incapacidade da escola e dos professores de conduzirem as atividades de ensino com algum controle, mas também como característica inerente aos alunos.

É interessante observar que, em oposição às RS de uma boa escola, revelada pelos mesmos sujeitos, o ambiente físico já não está no topo da lista, embora continue sendo apontado como um dos principais elementos da qualidade. Na definição da escola ruim, os processos ou a

funcionalidade da escola, expressos pela falta de organização, pela incapacidade de disciplinar e pela desvalorização dos professores, superam a importância das condições físicas.

#### 4.3 A caracterização do diferencial das escolas em que trabalham os professores.

Para ampliar as formas de captação dos conteúdos das RS, propôs-se que os sujeitos indicassem características diferenciais das escolas em que trabalham. Quando se propôs que os sujeitos diferenciasses estas escolas, consideradas de qualidade, de outras escolas, não se fez referência a que tipo de escolas deveriam comparar, se privadas ou públicas. Alguns sujeitos perguntaram se era em relação à escola pública, ao que se respondeu que eles deveriam pensar em escolas de maneira geral.

O que se obteve está apresentado nas categorias expressas na tabela a seguir (TABELA 3)

TABELA 3 - O que tem nesta escola que não tem nas outras

CATEGORIAS DE RESPOSTA	QUANTIDADE	%
Professores valorizados	16	40,0
Boa gestão	13	32,5
Investimento na aprendizagem do aluno	10	25,0
Material didático	9	22,5
Bom espaço físico	8	20,0
Bons professores	7	17,5
Disciplina	6	15,0
Organização	6	15,0
Maior carga horária	4	10,0

Formação integral	4	10,0
Bom corpo discente	3	7,5
Proposta pedagógica	2	5,0

Fonte: Pesquisa Direta

A análise da frequência das respostas mostrou que os professores indicaram como principal aspecto presente em sua escola, que não tem nas outras, a categoria *professores valorizados* (40%). Nesta categoria de resposta, acomodaram-se como formas de valorizar os professores, o interesse da escola em qualificar o professor, pagar bons salários, oferecer boas condições materiais de trabalho, bom ambiente de trabalho e o apoio de outros profissionais, como o coordenador.

Continuando a análise da frequência das categorias referentes ao que os entrevistados apontaram como diferencial de suas escolas, apareceu na sequência: a *boa gestão*, indicada por 32,5% dos entrevistados; o *investimento na aprendizagem dos alunos* (25%); o *material didático* (22,5%); o *bom espaço físico* (20%) e, em sexto lugar, indicado por 17,5% dos sujeitos, apareceu a categoria *bons professores* (17,5%).

Posicionaram-se em sétimo lugar, indicadas por 15% dos sujeitos, as categorias *disciplina* e *organização*. E em oitavo, apresentadas por 10% dos respondentes, apareceu o fato de suas escolas possuírem *maior carga horária* e *oferecerem formação integral*. Com 7,5 e 5,0% aparecem *bons alunos* e *boa proposta pedagógica*.

Examinando os resultados nas mesmas unidades de análise utilizadas nas questões anteriores (escola, professor, aluno), procurou-se relacionar as categorias referenciais de qualidade a estas unidades, procurando, da mesma forma, compreender a organização do conteúdo das RS.

#### 4.3.1 A qualidade relacionada à escola

Considerou-se como características incluídas no rol das que dependem da escola, enquanto organização: *a boa gestão; o investimento na aprendizagem do aluno* (oferecimento de reforço, acompanhamento do desempenho e oferta de carga horária considerada suficiente); *a disponibilização de material didático e de bom espaço físico*; incluídas na organização, entendida como capacidade de sistematizar e dar funcionalidade aos espaços e rotinas da escola, estão o oferecimento de formação integral, que para os sujeitos significa o equilíbrio entre formação intelectual e formação moral e a proposta pedagógica.

Neste eixo representacional, destacam-se a influência da boa gestão e de se manter o foco na aprendizagem do aluno, para a qualidade da escola. Estas características, embora já tenham sido citadas, quando se perguntou sobre a boa escola e a escola ruim, não apareceram com a frequência em que apareceram aqui, nem antes ainda se tinham colocado como mais frequentes que o aspecto físico. Dessa forma, a boa gestão e aspectos relacionados às medidas que os gestores tomam como as relativas à *valorização dos professores* e ao *investimento na aprendizagem do aluno*, aparecem como as características principais que tornam as escolas que os sujeitos trabalham, diferentes das demais.

#### 4.3.2 A qualidade relacionada ao professor

O professor aparece como principal diferencial das escolas em que os sujeitos trabalham, mas já não é uma atribuição específica dele enquanto profissional e sim a valorização do professor desenvolvida como política da escola. As falas a seguir expressam essa afirmação: “A escola tem um investimento muito grande na qualificação dos professores, a escola faz um investimento altíssimo nesse sentido” (SUJEITO 08IDB); “Eu acho que o tratamento com os colegas, o companheirismo, a liberdade de trabalho, de você propor as coisas, de ter um diálogo, de retomada, de busca, isso é importante. Então, em uma escola que goste de professor, é bom trabalhar. É importante esse gostar de professor.” (SUJEITO 26DCN).

Pesquisas nacionais realizadas com base nos dados do SAEB 1999 (SOARES e ALVES, 2003) e SAEB 2001 (ALBENAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002) e (SOARES, 2005) reportaram efeito positivo da variável nível da formação docente.

#### 4.3.3 A qualidade relacionada ao aluno

O aluno não é considerado uma característica forte na diferenciação da escola. Apenas 7,5% dos informantes, consideraram que o corpo discente é um diferencial da escola.

A disciplina que na análise de outras questões figurou no item relacionado ao aluno, neste caso parece estar mais relacionado às condições de gestão da escola, como se pode ver nas falas a seguir: “Eu acredito que há uma rigidez também no que diz respeito, né? Primeiro a parte da direção em relação à disciplina dos alunos” (SUJEITO 34LRT); “Uma forte valorização da disciplina, e uma grande organização” (SUJEITO 09DB).

Reinolds e Teddlie (2008) citam pesquisas que sugerem que escolas eficazes têm alunos envolvidos em atividades de representatividade ou liderança estudantil e demonstram mais interesse pela escola. As pesquisas citadas, também sugerem que um nível maior de responsabilização dos alunos por suas próprias atividades por parte da escola está associado a resultados positivos.

#### 4.3.4 Conclusão

Considerando-se a ordem das perguntas da entrevista, percebe-se que a essa altura da entrevista já se começa uma aproximação com o da aplicação prática das RS, embora ainda não apele para a prescrição de melhoria ou para a orientação de uma ação prática. Infere-se que nas respostas às questões anteriores o professor estava falando de uma escola não muito concreta e, provavelmente, se baseava em imagens mais distantes de seu cotidiano, ou talvez memórias mais

antigas ou mais tradicionalizadas, ainda não confrontadas com as mais recentes experiências e reorganização de ideias para desenhar suas RS de escola de qualidade.

A partir desta questão há uma aproximação maior com o pensar e o agir da vida cotidiana dos professores. Mas, mesmo na questão anterior, que pedia a caracterização da escola ruim em um contexto mais abstrato, já se percebeu o surgimento de inconsistências nas RS. Isto se explica, de acordo com Moscovici (2003), porque as RS não são fundadas apenas em raciocínios e informações, são mescladas por crenças, também, e dessa composição mental quase sempre emergem os conflitos e contradições. Sendo assim, infere-se que no primeiro esforço para caracterizar a boa escola, isto é, nas respostas à primeira questão, o grau de presença ou de força da crença é muito mais forte que nas outras questões que exigem mais do conhecimento baseado em raciocínios e informações, no registro de dados e sistematização dos fatos.

Pode-se concluir, em relação à descrição do que seja a escola de qualidade, que nas três questões propostas, a categoria professor é citada como a mais frequente, embora sofra pequena variação nos percentuais de frequência e na forma como é apresentada. O professor foi apresentado como elemento relacionado à qualidade da escola, simbolizado, na pesquisa, pela característica *bom professor*, como inerente ao sujeito; e no aspecto de sua valorização, como o investimento em sua qualificação, remuneração e outras condições de trabalho oferecidas pela escola ou simbolizado em seus respectivos opostos, professor ruim e quando a indagação foi sobre o que tem em uma escola ruim, a resposta foi falta de valorização.

As características relativas ao espaço físico, material e recursos didáticos e a disciplina perderam um pouco sua força, mas mantiveram sua relevância indicada pelo percentual aproximado de 20% dos sujeitos. A gestão ascendeu na escala quando se procurou saber das características que diferenciam a escola em que o sujeito trabalha. Neste caso, percebe-se que o aspecto da crença ou da força do que os sujeitos consideram verdadeiro porque acreditam, dá lugar ao que acreditam porque consideram verdadeiro, (MOSCOVICI, 2003), provavelmente tendo por base suas próprias vivências no cotidiano da escola em que trabalham.

Portanto, poderia afirmar-se que há representações compartilhadas pela maioria da população investigada e que é possível identificar as RS que reúnem a essência do que o grupo nomeia como escola de qualidade. Desta forma, a construção do que é escola de qualidade nas RS dos professores, expressas nas respostas, tem como conteúdo principal a existência de bons professores, bom espaço físico, disciplina e boa gestão.

## **5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA DE QUALIDADE E OS COMPORTAMENTOS DECLARADOS PELOS SUJEITOS**

Neste capítulo são discutidos os modelos de ação correspondentes às classificações e descrições de características da escola de qualidade. Duas questões do roteiro de entrevista procuravam aproximar-se da ação prática dos sujeitos, procurando perceber melhor as relações concretas dos sujeitos com o objeto de representação e a identificação das práticas reveladoras da dinâmica do seu sistema social.

Enquanto no capítulo anterior procurou-se identificar as características que compõem a escola de qualidade, neste capítulo, procurou-se saber da articulação entre essas características levantadas e o que os sujeitos indicaram como possível ação prática. As perguntas do roteiro de entrevista que basearam esta análise procuravam identificar as ações recomendadas pelos sujeitos para a melhoria das escolas a fim de alcançarem o patamar de qualidade que nomearam anteriormente e os critérios para escolha das instituições escolares para matricular seus filhos. O que se pretendeu, portanto, foi verificar se tem consonância entre o que foi enunciado como categorização do objeto e os comportamentos declarados pelos sujeitos a cerca do mesmo objeto, buscando revelar se os sujeitos fazem as recomendações e definem os critérios utilizando o saber reunido sobre a forma de RS.

### **5.1 O que fazer para melhorar a qualidade das escolas**

Segundo Moscovici (2003), as RS têm como fim as ações de agir e avaliar, sendo assim, a primeira análise debruçou-se sobre as recomendações de melhoria da escola. As RS seriam o fundamento para que os sujeitos fossem propositivos em relação à melhoria da escola.

A seguir, em uma tabela, estão apresentadas, em ordem determinada pela frequência de respostas, as principais alternativas que os sujeitos apontam como forma de melhorar as escolas a partir de suas RS.

TABELA 4 – O que fazer para melhorar a qualidade das escolas

CATEGORIAS DE RESPOSTA	QUANTIDADE	%
Valorizar os professores	21	52,5%
Aumentar compromisso da escola c/ a qualidade	8	20,0%
Disciplina	7	17,5%
Melhorar estrutura da escola	7	17,5%
Equipar com recursos modernos	6	15,0%
Aumentar a integração da família com a escola	6	15,0%
Definir proposta pedagógica/ currículo	6	15,0%
Professor mais comprometido	5	12,5%
Melhorar organização/gestão da escola	4	10,0%
Preparar o cidadão	2	5,0%

Fonte: Pesquisa Direta

A forma de melhorar as escolas indicada com maior frequência, pelos sujeitos, foi a recomendação de *valorizar os professores* (52,5 %). Em seguida, encontrou-se o *aumento do compromisso da escola com a qualidade*, indicado por 20% dos respondentes. Sobre este compromisso os sujeitos não entram em detalhes, mas claramente referem-se à equipe da escola. Na sequência, em terceiro lugar (17,5%), foram apontadas a *disciplina* e a *melhoria da estrutura da escola* como alternativas de melhoria da qualidade. 15% dos entrevistados propuseram *equipar as escolas com recursos modernos*, *aumentar o envolvimento da família com a escola*, *definir a proposta pedagógica e o currículo das escolas*. Indicaram ainda, como forma de melhoria da qualidade, ter um *professor mais comprometido* (12,5%), *melhorar a organização/gestão da escola* (10%) e *preparar o cidadão* (5%).



As formas de melhorar a escola, presentes nas Representações Sociais dos sujeitos, também foram categorizadas conforme sua relação com o domínio da escola, do professor e do aluno.

### 5.1.1 Formas de melhorar a qualidade relacionadas à escola

Nesta categoria de análise, destacam-se as soluções a serem implementadas pela instituição escolar, enquanto organização e para além da ação direta do professor e do aluno. Sendo assim, identificou-se as indicações dos sujeitos sobre o que se deve fazer para melhorar as escolas, pela ordem da frequência em que foram citadas: *o aumento de seu compromisso com a qualidade (20%); a melhoria da estrutura da escola (17,5%); aquisição de equipamentos e recursos modernos (15%); aumento do envolvimento da família com a escola (15%); definição da proposta pedagógica e do currículo (15%) e melhorar a organização/gestão da escola (10%)*.

Quando os sujeitos propõem que as escolas aumentem o compromisso com a qualidade, estão falando do envolvimento ou tomada de consciência de todos: “Primeiro teria que se buscar mais compromisso de todos” (SUJEITO 03IDB); “Ah meu Deus! É uma questão tão problemática, né? [risos] Eu acho que mais consciência, né? Por parte, né? Do próprio governo, dos donos de escola muitas vezes e, do corpo... do corpo discente, docente, né? Como um todo” (SUJEITO 40LRT).

Mas há também quem ache que o problema do compromisso a ser superado tem explicação na atitude do professor:

Bom, [para] melhorar todas, em geral, deve existir uma conscientização muito grande dos professores, porque tem muitos professores que entram nessa parte, nessa vida de dar aula, lecionar, por simples necessidade de ganhar dinheiro logo, rápido; e esquecem de que ‘tão’ trabalhando vidas, ‘tão’ trabalhando pessoas, ‘montando’ os adultos de uma geração completa. Eu acho que uma das grandes coisas que a gente tem que ajeitar de verdade é a profissão de professor, ela não deve ser um rumo imposto pela vida, ela tem que ser um objetivo, a pessoa tem que objetivar ser um professor e ser um professor (SUJEITO 30 DCN).

Muitos dos sujeitos chegam a indicar a forma como se daria esse aumento do compromisso: “Um pouco mais de empenho entre a direção, coordenação e famílias, né? [...]”(SUJEITO 16SMG); “Eu acho que um conselho... um conselho formado por pais e professores, como determinada escola aqui em Teresina tem, já ajuda bastante. [...] mas se você tiver alunos, pais e professores preocupados com o ensino já vai ajudar bastante” (SUJEITO 20SMG).

No universo reificado da ciência, ilustrado principalmente pelas pesquisas feitas sobre as escolas eficazes, encontraram-se aproximações e distanciamentos compatíveis com os já identificados em itens analisados anteriormente, neste trabalho. As referidas pesquisas indicam que o nível de compromisso da escola tem se configurado como fator da escola eficaz. O estudo de Brookover et alli (1978,1979, apud REYNOLDS E TEDDLIE, 2008), indica entre suas descobertas sobre o efeito escola o comprometimento dos professores e do quadro administrativo, uma vez que estes autores identificaram grande comprometimento destes sujeitos nas escolas com alto rendimento escolar; Levine e Lezotte (1990), também citados por Reynolds e Teddlie (2008), indicam como características das escolas eficazes, o comprometimento do corpo docente para uma missão compartilhada e articulada enfocada no rendimento. E ainda, Caul (1994, apud SAMMONS, 1995), concluiu que escolas mais eficazes compartilham objetivos comuns, incluindo um compromisso com a qualidade em todos os aspectos da vida escolar e prioridades organizacionais claras. Estes dados são coerentes com os conteúdos das RS apreendidas, pois 20% dos sujeitos informam, como maneira de melhorar a escola, o aumento do compromisso de sua equipe com a melhoria da qualidade do ensino: “ Uma melhor organização e preocupação constantes com a qualidade de ensino” (SUJEITO 02DB); “Primeiro, teria que se buscar mais compromisso de todos” (SUJEITO 03DB); “Primeiro que os educadores acreditem na educação como um meio de mudança do mundo, essa é a coisa fundamental, entendeu? [...]” (SUJEITO 22LRT).

Quanto à melhoria da estrutura da escola, esta tem aparecido como fator relevante em pesquisas realizadas no Brasil. Mas, segundo Alves e Franco (2008, p. 494) “Em muitos países, recursos escolares não são fatores de eficácia escolar” e apontam a pouca variação do grau de equipamento e conservação das escolas nos referidos países, como razão para tal resultado, ao mesmo tempo que indicam a grande variabilidade das escolas brasileiras nos recursos escolares como explicação para os resultados reportados inicialmente. Nas Representações Sociais dos

sujeitos desta pesquisa, sobre o que fazer para melhorar a escola, este aspecto perdeu força em relação à indicação feita anteriormente sobre o que deve ter uma boa escola, quando esta categoria foi citada por 57,5% dos sujeitos. Infere-se que no momento em que a resposta exige um pouco mais de reflexão e apelo às experiências e informações dos sujeitos, como base da construção de suas representações, leva-os a creditar menor poder de melhoria da qualidade à estrutura física.

Já a boa relação família-escola, a baixa diferenciação cultural entre elas e a clara definição de uma proposta curricular têm sido consideradas relevantes para o sucesso da escola em resultados outras pesquisas. As RS dos sujeitos pesquisados também contemplam tais aspectos, embora não apareçam entre os mais frequentes. O aumento da integração da escola com a família, a definição de uma proposta pedagógica ou curricular, foram citados por 15%. A categoria *melhoria na organização/gestão da escola*, que aparece na fala de cinco dos entrevistados (12,5%), merece uma observação sobre como se estabeleceu a categorização: sob este enunciado reuniram-se falas que faziam referência diretamente a melhorar a organização e a recomendações sobre um estilo de gestão detalhado pelos sujeitos: “Investimentos nos profissionais. Procurar integrar a escola na sociedade, porque a sociedade é a comunidade no entorno mesmo” (SUJEITO 09DB); “É Necessário rever vários aspectos, como por exemplo, a maneira de se avaliar, as metas, os objetivos da escola” (SUJEITO 13SMG). Nestas falas pode-se perceber algo dos modelos de gestão preconizados pelos novos paradigmas da administração, amplamente difundidos nos meios de comunicação e em palestras sobre o tema, como o foco no desenvolvimento do capital humano, na perspectiva sistêmica ou de integração da organização com o seu meio, no planejamento e monitoramento de objetivos e metas, dentre outros.

### 5.1.2 Formas de melhorar a qualidade relacionadas ao professor

Na análise das formas relacionadas ao docente destacou-se a *valorização do professor* em cujo detalhamento encontram-se as propostas de capacitar professores e pagar melhores salários. Sendo a primeira, indicada pela maioria dos sujeitos. Esse resultado permite que se articule uma relação com o fato de que atualmente nas comunicações e interações no universo professoral, tem

sido dado bastante visibilidade às políticas de valorização do magistério, especialmente, à formação do professor. Inclusive está previsto em lei o percentual a ser dispensado, mensalmente, dos recursos do Fundo de Manutenção do Ensino Básico (FUNDEB)<sup>4</sup> por estados e municípios para ser gasto exclusivamente com formação de professores. A partir deste dado também se pode estabelecer relação com o que diz Moscovici (2003, p. 40) quando fala “da natureza da mudança, através da qual as RS se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade”. Ou seja, o vigor e intensidade com que têm circulado as ideias sobre a necessidade da formação continuada e em serviço do professorado, tanto na mídia, no discurso oficial dos formuladores de políticas, quanto na literatura da área de educação, pode estar influenciando a construção deste processo de representação do grupo do qual participam os sujeitos, reafirmando o que diz mais adiante Moscovici (p. 40): “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação.”

Além deste fato, pode estar relacionada também à revelação desta categoria a prática tradicionalizada da formação continuada de professores de escolas privadas de Teresina, como práticas bem anteriores ao evento de que se tratou no parágrafo anterior, que provavelmente só reforçam a ideia de melhorar as escolas pela formação de professores.

Vale a pena mencionar nesse eixo representacional também a ideia de que a formação é uma atribuição da escola. Não se encontrou referências à auto-formação nas falas dos professores que são todas similares às que se apresentam a seguir: “(...) é ... dar prioridade para que os professores sempre estejam motivados e capacitados. A capacita... a capacitação é fundamental” (SUJEITO 01IDB); Primeiro, investimento no profissional [...] (SUJEITO 07IDB); “Investir mais no professorado, na preparação pessoal dos professores. Acho que na hora que fizer investimento em professor, qualquer escola vai pra diante” (SUJEITO 29DCN).

Sobre a melhoria da remuneração dos professores, contida na categoria *valorizar o professor*, chama a atenção o fato desse aspecto não se destacar tanto em termos percentuais. Cabe observar que neste grupo das escolas investigadas, que coincide com escolas privadas, os salários pagos estão no topo do que é pago à categoria professoral na cidade.

---

<sup>4</sup> A lei do FUNDEB, Lei No 11.494, estabelece que 40% dos recursos do Fundo podem ser utilizados tanto na perspectiva da atualização e no aprofundamento de conhecimentos profissionais, quanto para fins de formação inicial dos professores. Por ter sido bastante divulgada, principalmente entre professores, a lei reforçou o papel das escolas e órgão gestores dos sistemas de ensino na promoção da formação de professores.

### 5.1.3 Formas de melhorar a qualidade relacionada ao aluno

Neste aspecto, a exemplo do que se fez em análises anteriores deste estudo, decidiu-se relacionar a disciplina ao elemento aluno. Estudos na linha das escolas eficazes colocam a disciplina na escola como fator importante, tanto em estudos mais antigos da década de 1970 como também em estudos mais recentes (REYNOLDS e TEDDLIE, 2008).

A obtenção da disciplina pela escola é um fator considerado muito relevante, aparecendo entre os três mais importantes fatores. Nas falas dos sujeitos desta pesquisa o que se percebe é que a ordem está implícita a um modelo de funcionamento alcançado pela escola que, em último caso, deve recorrer à dispensa do aluno, por meio de transferência, ou tornar-se tão rígida que tenha que recorrer a meios mais contundentes, como sugerem dois sujeitos em suas falas: “Ter disciplina [risos] ... Ter disciplina de alguma forma, nem que seja na marra. A gente tem que encontrar um termo de disciplina.” (SUJEITO 18SMG); “[...] É preciso enrijecer um pouco mais, suspender se for o caso, expulsar o aluno, transferir. Esses são dois aspectos básicos”(SUJEITO 14SMG).

Percebe-se também que há, por parte dos sujeitos, a percepção de que há um processo de indisciplina crescente: “É algo que eu tenho observado é que as escolas estão muito permissivas em relação à disciplina. [...]” (SUJEITO 14SMG).

Eu acho que tem que ser feito uma reavaliação dessa questão da disciplina, né? Eu sou muito tradicional no que diz respeito à disciplina e houve uma... uma tendência muito grande das escolas darem uma abertura maior pro aluno e isso fez com que realmente houvesse uma decadência no que diz respeito à disciplina, eu primo muito por essa questão (SUJEITO 34DCN).

É possível identificar aqui também um recurso básico na formação das RS, o apelo à crença, à cultura e à tradição. A fala anterior não representa uma variação interindividual, pelo contrário, a maioria dos sujeitos que falam de disciplina, falam em tom saudosista e ao mesmo tempo prescritivo. Segundo Marková (2006, p. 230), as RS fundamentadas nas crenças “são caracterizadas pela firmeza e rigidez da convicção e estão, muitas vezes, repletas de paixões”. A autora diz ainda que as crenças “podem ser inconscientemente transmitidas através da memória coletiva, da comunicação implícita e das tradições”. Acredita-se, então, que a disciplina como

característica da escola de qualidade, na descrição dos sujeitos desta pesquisa, é mais influência de crenças e valores de um esquema cultural compartilhado pelos sujeitos e menos da influência do conhecimento, fruto das experiências, do raciocínio e do exame.

#### 5.1.4 Conclusão

Pode-se perceber que o que foi mais indicado pelos sujeitos da pesquisa para melhorar as escolas coincide quase que completamente com características que mais frequentemente apareceram nas análises procedidas no capítulo anterior. Desta forma, interpretou-se que as ações de *valorização de professores*, indicada por 52,5% dos sujeitos, esteja diretamente relacionada ao percentual de 72,5% dos sujeitos que indicaram a categoria *bons professores*, como a principal característica da boa escola e aos 55,0% que indicaram como principal característica da escola ruim, *os professores ruins*.

A recomendação de *aumentar o compromisso da escola com a qualidade*, indicado por 20% dos respondentes, não encontra correspondência com a caracterização da boa escola ou da escola ruim, no entanto, procurou-se estabelecer relação com os 32% que apontam a *boa gestão* e com os 25% que indicam o *investimento na aprendizagem do aluno*, como características diferenciais da qualidade de suas escolas (TABELA 3). Estas características podem ser compatibilizadas no entendimento de que o aumento do compromisso de uma equipe passa necessariamente por medidas de gestão e de que o investimento na aprendizagem do aluno seria a evidência do compromisso da escola com a qualidade.

Os sujeitos propuseram outras ações para a melhoria com percentuais entre 15 e 20 %: *disciplina, melhoria da estrutura da escola, equipar com recursos modernos* estão entre as principais e também estão em consonância com as categorias apresentadas e analisadas no capítulo anterior, onde também aparecem entre as principais características arroladas.

Considerou-se que foi relativamente simples para os sujeitos prescreverem soluções para o intrincado problema proposto. Se no universo reificado é tão difícil apontar saídas para solução de tão complexo problema, no campo do universo consensual os sujeitos não revelaram dificuldades, provavelmente embalados pelas imagens, ideias e discursos compartilhados pelo

grupo, efeito, talvez, da necessidade de tornar familiar o não-familiar, de tornar comum e real o que é incomum.

## **5.2 Os critérios de escolha da escola dos filhos**

Nesta parte do trabalho, procedeu-se à análise tentando aproximar o conteúdo identificado nas RS de escola de qualidade com a prática social dos sujeitos, procurando as congruências e incongruências entre eles, ou seja, verificando a articulação do pensamento espontâneo dos professores investigados com a tomada de decisões sobre um aspecto de sua vida cotidiana: a escolha da escola dos filhos.

Sobre o papel das RS nas práticas sociais, Jodelet (2005) insiste no papel das pesquisas em RS para a demonstração da estreita relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos. Levando em conta não apenas as racionalidades que os sujeitos usam, mas também os processos simbólicos e ideológicos e a dinâmica social. No presente estudo, a oportunidade de analisar esta relação, limitou-se à compatibilização do discurso dos entrevistados, a partir do qual foi possível captar e estabelecer a frequência das categorias que utilizaram para denominar a escola de qualidade com o discurso de enunciação dos já referidos critérios que revelam as estratégias dos professores nesta ação específica.

A tabela que se segue mostra como se organizam os critérios utilizados quando da escolha da escola em situações reais ou hipotéticas. Na análise destas categorias, procurou-se enxergar como os sujeitos relacionaram e mobilizaram o conteúdo expresso das RS para orientar uma tomada de decisão.

**TABELA 5 - Critérios de escolha da escola dos filhos**

CATEGORIA	QUANTIDADE	%
Boa proposta pedagógica	19	47,5
Bons professores	17	42,5
Tradição da escola	12	30,0
Ensino eficiente	10	25,0
Boa estrutura física	10	25,0
Disciplina	7	17,5
Formação moral/humana	7	17,5
Organização	6	15,0

Fonte: Pesquisa Direta

De acordo com os dados apresentados na tabela 5, o principal critério adotado pelos professores entrevistados, colocando-se enquanto pais, para a escolha da escola onde seus filhos estudarão é a existência de uma *boa proposta pedagógica* (45%), ou seja, os professores-pais cuidam em olhar primeiramente se o que a escola ensina, em que nível ensina e como ensina é adequado aos seus anseios.

O segundo critério mais apontado pelos sujeitos para esta escolha é a escola possuir *bons professores* (42%). Em terceiro lugar, o peso da escolha recai sobre a *tradição da escola*. Indicada por 30% dos entrevistados, a tradição é representada pela história da escola na cidade e pela respeitabilidade e confiança atribuídas à figura do proprietário ou gestor da escola.

O quarto critério mais adotado está relacionado aos resultados que a escola apresenta, agrupados em uma categoria que se convencionou chamar *ensino eficiente*, apontada por 25% dos sujeitos.

Na sequência de definição de critérios de escolha, os professores recorrem à existência de uma *boa estrutura física* na escola (25%) como forma de avaliar a qualidade da mesma. Outra



análise feita pelos sujeitos e indicada por 17,5% é se a escola possui *boa disciplina* e se está focada na *formação humana*, esta última entendida pelos sujeitos como a oferta de uma formação que não se restringe à formação intelectual, mas também voltada para a formação do caráter e para a vida em sociedade.

### 5.2.1 Critérios relacionados à escola

Dentre os aspectos relacionados à escola, três estão relacionados aos aspectos organizacionais e à condução dos processos educativos: boa proposta pedagógica, boa disciplina e organização. Outro está relacionado à identidade da escola, sua imagem na sociedade: tradição da escola e boa estrutura física. Outros dois estão relacionados aos produtos da escola: formação moral e humana e ensino eficiente.

Observou-se que na definição de critérios da escolha da escola surgiu como elemento principal a *boa proposta pedagógica*. Notou-se que embora esta categoria aparecesse na caracterização da boa escola, na diferenciação atribuída à escola do professor e nas recomendações para a melhoria das escolas, não era citado pela maioria dos sujeitos.

Para melhor entendimento deste critério, faz-se necessário esclarecer o que dizem os sujeitos para que, na leitura dos dados, se colocassem suas falas sob o termo *boa proposta pedagógica*. Aproximadamente, metade das respostas fazia referência diretamente ao projeto pedagógico ou à linha didático-pedagógica adotada na escola: “Primeiro eu observo a orientação pedagógica, a didática utilizada, os preceitos pedagógicos” (SUJEITO 01IDB). Outro sujeito disse: “[...] Saber em que linha a escola trabalha” (SUJEITO 17SMG). No discurso de outros sujeitos, a proposta pedagógica foi percebida pelos aspectos da organização didático-pedagógica da escola como objetivos e metodologia de ensino: “Primeiro, eu tenho que conhecer o espaço físico e humano...ou seja os profissionais que atuam na escola, depois a metodologia empregada, a organização e a disciplina” (SUJEITO 06IDB).

E ainda um outro sujeito informa:

Bom, duas coisas básicas, né? Primeiramente a visão pedagógica da escola, o objetivo pedagógico da escola, o que que ela trabalha a fim de que ela possa desencadear no aluno o interesse pro estudo, né? Que ele possa desenvolver no aluno as questões cognitiva, humana, e [...] (SUJEITO 28DCS).

O que se pode inferir sobre este critério em particular é que ele é embasado mais em uma estratégia de um grupo social que conhece bem a contribuição da organização didático-pedagógica de uma escola para sua qualidade. Trata-se de um grupo cujo conhecimento profissional lhes fornece fundamento para reconhecer isso. Dessa forma, na construção de suas RS esse saber vai ser de muita força. As falas a seguir expressam a consciência do próprio sujeito de que é um formador de opinião especializado:

Bom, conhecer a linha pedagógica. Eu acho que qualquer pai acima de tudo, antes de ver até a questão da distância que a gente sabe que muitos vêm e optam por isso, por ser mais fácil de deixar o filho, né? Mas eu acho que antes de tudo a pessoa tem que conhecer não apenas essa questão de localização e de um aspecto físico também da escola, ver a linha pedagógica; ver qual é o compromisso dos proprietários, ver quais são as premiações que essa escola já teve, se essa escola tem um relacionamento bom com a comunidade, se ela realmente se presta a formar um aluno pra vida e não simplesmente pra conseguir um título (SUJEITO 31LRT).

Uma escola que tenha uma história, que tenha uma qualidade que a gente percebe desde muito tempo. Aqui no caso é porque eu trabalho aqui e eu conheço a qualidade do colégio, então meus filhos estudam aqui, mas pra mim acho que tem todo um histórico assim, que você conhece ao longo do tempo, da... do...do compromisso que a escola tem com a educação, eu acho que esse é o primeiro critério que você tem que verificar, é exatamente essa... esse compromisso que a escola deve ter com a educação. Esse aí, acho que é o melhor critério pra botar um filho seu na escola. É isso (SUJEITO 39LRT).

Outro critério relacionado à escola que é indicado pelos sujeitos é a *tradição da escola*, critério este que se revela nas falas dos sujeitos de diversas formas, mas a maioria remete a uma confiança que acreditam poder depositar nas instituições que são afiliados a uma congregação religiosa. Neste caso, pode-se perceber o processo de ancoragem funcionando. As escolas confessionais têm, inevitavelmente, sua imagem organizacional atrelada a das instituições religiosas, que tem cristalizada a ideia de tradição, de conservadorismo, de rigor e de disciplina. Esta última característica, inclusive, é muito valorizada por um número grande de sujeitos pesquisados. Assim, eles já têm à mão um modelo inquestionável de escola de qualidade, amparada na imagem tradicional de igreja: educação rigorosa, disciplinadora e eficiente. Dessa forma, não precisam avaliar as informações do contexto, que em uma análise baseada no raciocínio, pudesse produzir o entendimento de que, em sua maioria, tais escolas sempre estiveram voltadas ao atendimento das famílias da elite, um estrato social que tende a ser bem sucedido nos resultados escolares ou ainda que em novos contextos a tradicional rigidez já não funcionasse mais.

Num... Se eu tivesse filhos em idade escolar, agora, eu procuraria uma escola de tradição, acima de tudo. Com formação religiosa, tá certo? Depois ... é... normalmente essas escolas com uma formação religiosa se preocupam muito com a parte pedagógica, dada a tradição que elas têm, certo? Então, seria esse perfil (SUJEITO 20SMG).

O processo de objetivação se evidencia em relação à confiança na qualidade atrelada à confiança baseada no histórico de vida pessoal e profissional dos proprietários das escolas, de diretores e de outros profissionais. Para os sujeitos tais figuras funcionam como um ícone da qualidade: “É o histórico dessa escola, é ... a linha de...de trabalho dessa escola. É... Quem é... De quem ... Que é quem nessa escola, a direção... É todo um histórico, né? Isso é o principal. Saber em que linha a escola trabalha” (SUJEITO 17SMG).”

[...] Conhecer também a tradição da escola, saber se essa escola tem uma tradição pedagógica, quem são os fundadores e quem são os diretores da escola. Partindo dessas pessoas, conhecendo essas pessoas, a gente pode ter uma ideia, mais ou menos de como é que vão ser os professores contratados, os profissionais em geral contratados pela escola, como é que vai ser a atitude dessa escola. Aí nesse momento a gente já tem grandes critérios a serem julgados para se colocar um filho em uma escola (SUJEITO 30 LRT).

O Compromisso. No momento da escolha é o compromisso. A gente sempre faz uma pesquisa antes de..de... matricular o filho da gente numa escola. A gente vai procurar pessoas que já estudaram. Qual o perfil dos alunos que estudam naquela escola, o perfil do professor, o perfil do proprietário. Então, isso é o que faz com que eu procure, sabe? matricular meu filho numa escola (SUJEITO 15SMG).

O critério de escolha relacionado à eficiência do ensino ou aos resultados educacionais que as escolas conseguem produzir também é outro critério que não apareceu nas respostas que visavam nomear a escola de qualidade. Só apareceu agora na indicação de ação prática e se revelou como critério indicado dentre os principais na escolha da escola. Mesmo assim, considerou-se que é possível relacionar este critério ao que os sujeitos nomeiam nas respostas aos outros itens da entrevista, como boa formação, investimento na aprendizagem do aluno e compromisso da escola com o ensino:

Tem que ter uma boa... uma pedagogia eficiente ( SUJEITO 05IDB).

A primeira coisa em que pensei foi na questão... eu... eu pensei em uma escola estivesse preocupada, primeiramente, com formação do caráter . Desprezei as escolas que só pensam em resultados. Pensei naquela em que na minha concepção é a que mais se preocupa com a formação do humano (SUJEITO 13SMG).

A qualidade do ensino, a própria organização da instituição que os pais têm que conhecer, da equipe de professores, a seriedade dos trabalho da própria instituição (SUJEITO 23DCN).

[...] e também o nível de ensino, né? Se eles tão passando bem, se os meninos conseguem evoluir com facilidade, esse é um dos critérios (SUJEITO 27DCN).

Pode-se ressaltar que três critérios relacionados à escola mostraram coerência com o conteúdo das RS identificados na descrição de escola de qualidade. O critério de observar a estrutura física da escolha para matricular os filhos se mostrou bem articulado com o conteúdo das RS compartilhadas pela maioria dos sujeitos, bem como o critério relativo à disciplina, que pelos sujeitos é entendida não como uma característica do aluno, mas uma capacidade da escola de manter sob controle o comportamento dos alunos. Outro critério que se mostra articulado com o conteúdo das RS é a observação de que a escola oferece formação moral e humana e não apenas formação intelectual.

[...] se essa escola tem um relacionamento bom com a comunidade, se ela realmente se presta a formar um aluno pra vida, e não simplesmente pra conseguir um título (SUJEITO, 31DCN).

A primeira coisa em que pensei foi na questão... eu... eu pensei em uma escola estivesse preocupada, primeiramente, com formação do caráter . Desprezei as escolas que só pensam em resultados. Pensei naquela em que na minha concepção é a que mais se preocupa com a formação do humano (SUJEITO 13SMG).

A formação humana, a formação acadêmica é importante, mas a formação humana tá acima de qualquer valor (SUJEITO 29DCN).

Qualidade da formação. A gente vive num mundo de informação, a gente não pode colocar o filho numa instituição que fuja a esse padrão, que garanta qualidade de formação tanto de formar em termos acadêmicos como em termos de vida, o cidadão, a pessoa, o ser humano correto que busca a crescer, mas também crescer para o mundo, não apenas pra si (SUJEITO 26DCN).

Finalizando a análise dos critérios de escolha relacionados à escola, observa-se que dois critérios – tradição da escola e eficiência do ensino – podem ser relacionados com a característica *boa gestão*, além de outras relativas à capacidade de organização da escola que apareceram nas questões anteriores. Sendo assim, pode-se dizer que a enunciação das estratégias adotadas pelos pais professores estão apoiadas nos conteúdos das RS de escola de qualidade já expressos

anteriormente. Os demais, embora com alguma variação em relação à frequência em que são citados, também são base para a tomada de decisão em questão.

### 5.2.2 Critérios relacionados ao professor

Os sujeitos indicaram o critério bons professores entre os três principais critérios, confirmando a consonância entre o conteúdo das RS expressos nas questões anteriores e o que se revelou ante a decisão sobre a escolha da escola dos filhos. Esta confirmação reforça o entendimento de que a imagem que o professor tem de seu papel na escola afeta sua ação prática. Assim, em suas falas, eles demonstram um interesse em conhecer os professores para checar sua competência.

É interessante observar que entre os critérios não aparece, diretamente, algo do tipo saber se a escola tem mecanismos de valorização do professor, característica que aparecia nos conteúdos das RS:

Ah, eu escolho a escola que tem tudo isso que eu lhe falei. Tem... o quê?... disciplina, tem espaço físico, tem... é... é... professores qualificados, não só professores, mas funcionário também que vão lidar com eles no dia a dia. Tudo isso é importante pra escolha de uma escola pra uma... Principalmente quando se trata de uma criança (SUJEITO 19SMG).

Aqui, percebe-se que o professor no papel de pai quer saber objetivamente se o professor é bom. Notadamente, há uma relação com a importância dada à valorização do professor, só que agora não importa se a escola ofereceu formação, se paga bons salários, se oferece bom ambiente de trabalho, o pai quer saber quem ele é e se é competente: “A equipe de professores talvez seja um elemento muito importante, talvez o mais[...]” (SUJEITO 14SMG); “Aquilo que eu acho essencial, saber quem são os professores que trabalham ali, que tipo de instalação a escola tem, quais as atividades extra-classe que ajudam na formação” (SUJEITO 08IDB).

Dois outros sujeitos ressaltam, ainda mais, a importância de conhecer o professor da escola

Eu acho, né?... Eu nem acho, eu tenho certeza que é a questão mesmo da educação, né? Do quadro, como eu falei do... do corpo docente, né? Pra quem você vai entregar, porque de uma certa forma seu filho vai passar um maior tempo até na escola do que muitas vezes até com você mesmo,[...] (SUJEITO 40LRT).

[...] depois a questão pedagógica, sondar quem está lá, que profissionais que estão lá, atuam há quanto tempo, se o colega tem um certo nome, assim como outros que já estão lá. Sempre tô perguntando isso. É preciso tá pensando nisso, perguntando aos pais que tiveram filho lá e como que funcionou, como o ensino é. [...] (SUJEITO 21DCN).

Pode-se concluir que esses pais, provavelmente por serem professores e conhecerem o universo escolar, como tais, atribuem muito mais importância a este critério do que atribuiriam outros sujeitos.

### 5.3 Conclusão

A partir da análise feita sobre os critérios que os sujeitos definiram para a escolha da escola de seus filhos, pode-se concluir que as Representações Sociais partilhadas pelo grupo a cerca da escola de qualidade servem como guias de orientação da ação. Ou seja, os critérios de escolha utilizados para definir a escola em que os filhos vão estudar estão em estreita ligação com a imagem que o grupo tem da escola de qualidade.

A articulação entre prática e representação ficou especialmente evidente nos critérios relacionados à existência de bons professores, boa estrutura física e disciplina, já que estes são recorrentes nas respostas de todas as questões do roteiro de entrevista, nomeados da mesma forma como aparecem na pergunta sobre os critérios.

Nos outros critérios enumerados, não obstante, as mudanças dos termos utilizados foi preservada a semântica, o que permitiu que se percebesse a coerência entre as RS implícitas quando da definição de estratégias e as RS enunciadas anteriormente na caracterização da escola de qualidade.

## ESCOLA DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O interesse deste estudo voltou-se para investigar o conteúdo das Representações Sociais de professores de escolas privadas de Teresina-Pi sobre escola de qualidade. Nesse intento, de antemão, identificou-se que no grupo há circulação de informações sobre a temática e há coesão no discurso social do grupo, de modo que muitas vezes os termos se repetem mostrando certa homogeneidade e produzindo um efeito unificador de RS que expressa um modelo de escola de qualidade bem definido.

A pesquisa foi favorecida por duas peculiaridades, uma relativa ao objeto e outra relativa aos sujeitos. Na esfera do objeto, a temática da Escola de Qualidade revelou-se bastante fértil para a produção de RS, visto que é um conceito em crise, que passa, neste momento, por revisões e onde se percebem conflitos entre os conceitos do universo reificado e do universo consensual. Quanto aos sujeitos, o que pode se aplicar à sociedade de maneira geral, estão inseridos em um contexto competitivo em que se preocupam com as condições que eles próprios e, principalmente, as novas gerações necessitam pra enfrentar o Mercado, isto favorece o aumento do interesse em entender o que não lhes é mais familiar e assim, se mostraram dispostos a falar e expressar suas RS.

Ainda sobre os sujeitos, há de se considerar que embora atuem em escolas privadas, seu conhecimento espontâneo sobre a qualidade da escola não necessariamente foi forjado neste ambiente, mas deu-se ao longo dos processos comunicativos e em uma diversidade de interações sobre sua própria realidade e realidades afins, constituindo um sistema de saber sobre o objeto em apreciação. Como o senso comum não se ocupa de objetos isolados e sim de fenômenos que se relacionam entre si, desta forma, não se chegou neste estudo a um conceito de escola de qualidade, o que se obteve foi a definição e a caracterização de um fenômeno que se tornou alvo de preocupação pública: a escola de qualidade. Ou seja, obteve-se as RS de um dado grupo, acerca de um determinado objeto, em um determinado momento social e temporal.

Sobre o conteúdo das RS, as características que os sujeitos estabelecem no julgamento do que seja uma escola de qualidade foram analisadas em três eixos representacionais: escola, professor e aluno. Dentre estes eixos o que reuniu maior quantidade de características foi a escola, o que justificaria concluir que nas RS dos sujeitos uma qualidade mais elevada ou mais baixa estaria vinculada às condições materiais, organizacionais e funcionais da escola. No

entanto, a categoria que foi mais indicada, ou seja, a que alcançou maior percentual pertence ao eixo representacional relacionado ao professor, seja ele nomeado como competente, qualificado ou comprometido. O eixo representacional relativo ao aluno não se destacou na caracterização da escola de qualidade.

O professor em sua competência, qualificação e compromisso é o aspecto principal da escola de qualidade nas RS dos sujeitos. Este resultado remete a um sistema de proteção e ao mesmo tempo de auto-valorização bem organizada que pode significar uma estrutura psicológica defensiva compartilhada pelos professores. Defende-se a identidade e a importância de uma classe profissional e valoriza-se a contribuição do profissional para o alcance da qualidade. Sugere também o pertencimento social ou o desejo de reforçá-lo. Essa militância profissional e o reforço da identidade podem ser motivados pelo desejo de preservar a classe na qual se fundam as identidades.

O espaço físico, principal característica do eixo representacional escola, só se destaca quando se pergunta sobre a boa escola, nas outras questões em que se buscava a descrição da escola esta categoria manteve-se em torno de 20%.

A descrição hipotética da boa escola contempla além dos bons professores e da disciplina, o bom espaço físico, mas quando o questionamento se aproxima da realidade concreta do entrevistado ou exige que ele faça prescrições ou recomendações ou ainda alinhe sua resposta a uma ação, este item perde força. Pode se especular que esse seja o registro de um momento em que ocorre a evolução da RS, ou seja, o momento em que uma ideia, concepção ou imagem perde força na elaboração da RS. Provavelmente, esse valor atribuído ao espaço físico está sendo confrontado pelas informações advindas de inúmeros casos noticiados nos meios de comunicação ou de comunicações científicas a que os professores têm acesso, sobre o bom desempenho detectado em escolas cujas instalações não são das melhores.

Os professores foram mais expansivos em suas falas quando se questionou sobre o que é uma boa escola e quando se pediu que indicassem os critérios de escolha da escola dos filhos. Acredita-se que as razões para que o discurso fluísse melhor, nessas questões, estão relacionadas, no primeiro caso, ao repertório já disponível formulado e reformulado tantas vezes nas interações comunicativas mais corriqueiras dos sujeitos sempre que ocorre a demanda para falar sobre a boa escola. No segundo caso, por ser um apelo às experiências práticas vivenciadas por quase todos os sujeitos, experiências estas marcantes por envolverem decisões relativas ao futuro dos filhos.



Quando se procura saber o que há na escola em que ele trabalha que a diferencia das demais, a característica mais relevante continua sendo relativa ao professor, só que neste caso é a valorização do professor. O elemento novo que esta questão expôs no conteúdo das RS foi a boa gestão, provavelmente elaborado a partir das informações obtidas via experiências práticas e memórias individuais acerca da atuação da liderança da escola em que trabalham.

Sendo assim, a consolidação dos conteúdos das RS compartilhadas pela maioria da população investigada, no que concerne à definição do que seja a escola de qualidade, ou seja a função de nomeação das RS, permite que se afirme que, em essência, o grupo nomeia como escola de qualidade aquela que tem bons professores, bom espaço físico, boa disciplina e boa gestão.

Exercitando a função prescritiva das RS, os sujeitos indicaram como possibilidade de melhoria da qualidade das escolas, em primeiro lugar, as ações de valorização de professores, interpretadas nesta pesquisa como condição para ter e manter o principal elemento da escola de qualidade: o bom professor. Outra recomendação importante foi a de aumentar o compromisso da escola com a qualidade, cujo entendimento alcançado neste estudo congregaria às medidas de boa gestão. Outras ações para a melhoria propostas pelos sujeitos, citadas como principais, foram o alcance da boa disciplina e a melhoria da estrutura física da escola. Percebe-se, portanto, que as propostas de melhoria da escola prescritas pelos sujeitos estão em sintonia com o conteúdo que classifica a boa escola e ratificam o papel das RS de tornar comum e real o que é incomum e distante e de munir os indivíduos de uma modalidade de conhecimento que lhes permitem orientarem-se em seu mundo material.

Relativa também à função das RS de prescrever, as respostas sobre os critérios que definiram a escolha da escola dos filhos, revelaram como principais critérios a escola possuir boa proposta pedagógica, bons professores e tradição. A proposta pedagógica e a tradição da escola em nenhuma das questões anteriores tinham emergido com tanta relevância, levando a argumentação de que neste ponto manifesta-se um paradoxo entre os conteúdos expressos nas RS da escola de qualidade e a tomada de decisão sobre a escolha da escola. Esta possível incoerência, que aliás é uma característica do pensamento do senso comum, pode estar revelando bases diferentes de compreensão da realidade acerca da escola de qualidade. A indicação da proposta pedagógica provavelmente está baseada no raciocínio, no conhecimento profissional, na formação acadêmica peculiar ao grupo de professores e a indicação da tradição da escola pode

estar fundamentada no pensamento advindo das crenças, de uma imagem tradicional, da memória do grupo e da cultura.

No entanto, nos outros critérios listados foi possível observar articulação entre prática e representação. Nos critérios bons professores, boa estrutura física e disciplina ficou especialmente evidente a referida articulação, já que estes critérios são recorrentes nas respostas de todas as questões do roteiro de entrevista.

À margem do saber erudito, mas mantendo-o como fonte de consulta na composição com os dados da experiência objetiva, o grupo revelou sua modalidade de conhecimento prático e sua eficácia para denominar o objeto e algumas vezes mostrou-se descompassado em relação aos conhecimentos de sua contemporaneidade.

Quanto ao paralelo que se procurou estabelecer entre o saber explícito nas RS do grupo investigado e outras pesquisas acerca da escola de qualidade, pode-se concluir que há aproximações e afastamentos pontuados ao longo deste relatório, valendo destacar aqui duas principais discordâncias: enquanto os sujeitos em suas RS colocam os professores e o espaço físico das escolas como características principais das escolas de qualidade, os estudos na linha da escola eficaz citam-nas, mas não atribuem a eles o mesmo peso que as RS dos sujeitos. Nas pesquisas desta linha também pode-se concluir que a organização do trabalho pedagógico e a capacidade da liderança da escola ganham destaque, enquanto nas RS do grupo investigado estas categorias não estão entre as principais.

As implicações deste estudo situam-se no campo teórico, pretensiosamente em contribuir para o fortalecimento da Teoria das Representações Sociais, mesmo restrito ao seu pequeno alcance, através da socialização de conceitos e reflexões sobre a força do conhecimento produzido nas trocas do cotidiano, mostrando o conhecimento do senso comum como um tipo de saber insubstituível e irredutível diante da impossibilidade do saber racionalizado de abarcar todas as pessoas e todas as compreensões. Na prática, as implicações do estudo recaem sobre a compreensão de que as realidades criadas pelos grupos acerca de cenários, temáticas e objetos são “a realidade”, seu jeito distinto de adaptar-se e de comunicar-se e, é com base nessa realidade que se estabelecem relações e comportamentos. Se as pessoas acreditam que é uma característica ou um determinado grupo de características que dão qualidade à escola é com base nesta verdade compartilhada que pautarão suas conversas, negociações e tomadas de decisão. Conhecer o conteúdo das RS sobre escola de qualidade compartilhada por um grupo poderá ser o

ponto de partida para avaliar como o pensamento dos sujeitos está sendo afetado pelas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e científicas ou analisar o que interessaria mais à escola enquanto instituição e à sociedade em seu contexto social, econômico e cultural, se a manutenção ou a mudança dos conteúdos das RS compartilhadas.

Os professores pesquisados possuem vínculos sociais e compartilham crenças, imagens e ideias bastante homogêneas, embora se tenha encontrado divergências, ambiguidades e contradições. Há, entretanto, outros subgrupos no espaço das escolas privadas de Teresina, sendo este mesmo um subgrupo no contexto maior das escolas da referida cidade. Portanto, o subgrupo de professores permitiu remontar apenas parte das Representações Sociais de escola de qualidade, somente poderia dizer-se se há divergência ou não entre os subgrupos mais relevantes deste grupo maior, se fossem analisadas suas representações. Sendo assim, uma recomendação para novas pesquisas seria no sentido de analisar como as RS sobre qualidade são recompostas conforme se modifiquem os grupos, as formações, campanhas e o tempo. Outros encaminhamentos de pesquisa recomendados poderiam ser: a identificação das estruturas psicológicas, sociais e comunicativas que sustentam as representações acerca da escola de qualidade, determinando seus conteúdos; a elucidação da dinâmica do movimento de manutenção/alteração na constituição de tais RS e a análise do interesse da escola, do Estado e da sociedade em manter ou modificar o conteúdo das RS de escola de qualidade, identificado neste grupo pesquisado ou em outro grupo.

Após a apresentação das conclusões a que chegou-se neste estudo, suas implicações e recomendações para outras investigações pode-se afirmar que as perguntas propostas foram satisfatoriamente respondidas e os objetivos por elas orientados foram alcançados. Os conteúdos das RS sobre escola de qualidade compartilhadas pelos professores de um grupo de escolas privadas bem sucedidas de Teresina, foram explicitados através do que os sujeitos consideram e classificam como uma boa escola e uma escola ruim; pelo que caracterizam como marcas diferenciais de uma boa escola e identificados também nas prescrições que fazem para melhorar a escola ruim e escolher uma escola. Foi possível também analisar o conteúdo das RS expressas pelos sujeitos na perspectiva de sua articulação entre o discurso, cuja função é nomear a escola de qualidade e o discurso que descreve a prática, hipotética ou real, em torno do referido tipo de escola e ainda, traçar um paralelo entre o conteúdo revelado das RS e o resultado de pesquisas anteriores.

## REFERÊNCIAS

- ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Orgs.) **Representação social e educação**. Campinas – SP: Papirus, 1999. 176 p. (p. 79-114)
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. FRANCO, Creso. **A pesquisa escolar no Brasil**: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552 p. (p. 482- 500).
- ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB/Empresa Gráfica da Bahia, 2003.
- CURY, Carlos Jamil; CAMPOS, Maria Malta. Qualidade da Educação: Conceito e Representações. In **Ciclo de Debates A qualidade da educação básica**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 26 abr. 2007. Vídeo. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/iea/online/midiateca/educacao/v070426a\\_700/Web/Script/index\\_IE.htm](http://www.iea.usp.br/iea/online/midiateca/educacao/v070426a_700/Web/Script/index_IE.htm). Acesso em: 18 set. 2008.
- DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GILLY, M. (2001) As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org). **As representações Sociais**, (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- GUARESHI, Pedrinho. **Os Construtores da Informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, pp.17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e espaço público**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: Do Projeto à Implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional** : uma questão paradigmática. 3ª Ed. Série Cadernos de Gestão. Vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, Sérgio. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003

OLIVEIRA, Luiz Carlos. **As Representações Sociais da qualidade na educação para alunos do 1ª ano do ensino médio**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí-UFPI.

PETITAT, André. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas.1994.

REYNOLDS, David. TEDLLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552 p. (p. 297 -328).

SÁ, Celso. Pereira de. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTAN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

SALES, Luís Carlos . **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552 p. (p. 335-82).

SPINK, M. Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.117-145.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005.

TORRECILLA, Francisco Xavier Murillo. Um panorama da pesquisa Ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552p. (p. 466-81).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.