

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Arlete Marinho Gonçalves¹

arletmg@ufpa.br

Maria Josefa de Souza Távora²

majosefa@terra.com.br

Resumo: A pesquisa objetivou apreender as Representações Sociais, elaboradas pelos docentes da escola pública, acerca do Projeto Político Pedagógico. O *locus* foi constituído de quatro escolas municipais do Ensino Fundamental, situadas no município de Oriximiná/PA. Fizeram parte deste estudo 77 docentes. A pesquisa utilizou uma abordagem quanti-qualitativa, com o suporte da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a complementar de Abric (2000). Foram utilizados um questionário sociodemográfico e a técnica de Associação Livre de Palavras com o termo indutor: "Projeto Político Pedagógico". As evocações livres foram analisadas e processadas pelo *Software EVOC* e *Tri-deux-mots*. Tais evocações evidenciaram que o PPP está relacionado à gestão democrática, ao currículo e à avaliação.

Palavras-chave: Projeto político pedagógico. Representações sociais. Docentes.

Abstract: The research falls within the field of education, in order to seize social representations - RS produced by elementary teachers Project Political Pedagogical of public schools. The locus of search consisting of four elementary schools located in the municipality of Oriximiná/PA. Formed part this study 77 teachers. The search used the approach qualitative-quantitative with the support of theoretical conception of social representations of Moscovici (2003) and by structural approaches (ABRIC, 2000). Were used a socio-demographic questionnaire and Free Association of Words technique with the inductor term: "Political-Pedagogical Project". The evocations free were analysed and processed by EVOC Software and *Tri-deux-mots*. The evocations free showed that the PPP is related to democratic management, curriculum and assessment revealed by two computer programs.

Keywords: Pedagogical political project. Social representations. Teachers.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um instrumento que vem tomando espaço, nos últimos anos, nas discussões oriundas das reformas da nova política educacional, iniciada desde 1990, no Brasil. No conjunto dessas reformas, um dos focos esteve no modelo da organização do trabalho escolar. Nesse cenário, o Projeto Político Pedagógico emerge como uma das possibilidades de garantia de gestão democrática e autonomia da escola pública.

Trata-se de um instrumento deflagrado como proposta do poder público e de luta de educadores, que visa direcionar e ajudar na resolução de situações-problemas que a escola enfrenta em seu cotidiano. Ao ser instituído na Lei nº 9394/96, o PPP foi regulamentado como princípio de gestão democrática das escolas públicas e direcionamento da organização do trabalho, no que diz

respeito ao rumo e à construção identitária da escola como espaço político e social, e que ressalta, em especial, a participação dos docentes no processo dessa implementação.

Vale ressaltar que o PPP surge nesse processo, como instituído, como um instrumento legal que objetiva também proporcionar mudanças de comportamento na cultura escolar. Antes da LDB nº 9394/96, as escolas estavam envolvidas com o modelo de planejamento meramente burocrático e tecnicista, executado de forma vertical. Além disso, a participação dos que faziam a ação pedagógica era nula, e tinha-se um perfil de gestor autoritário e indicado pelo poder público, resultantes ainda dos vestígios do regime militar de quase 25 anos no Brasil.

Com a concretização do PPP nas escolas, esse perfil obrigatoriamente precisou mudar para atender aos novos modelos, principalmente da democracia, em que a participação e a busca da autonomia passaram a ser prioridade na educação. Com a democracia vieram mudanças de comportamento na cultura organizacional e rupturas de paradigmas, em que o planejamento deixa de ser instrumento fechado, burocrático e passa a se revelar como um processo emancipador, contemplada ainda com a construção participativa, diferentemente dos tempos do regime ditatorial.

Nóvoa (1999) diz que a dinâmica das mudanças que se realizam na organização do trabalho escolar se encontra legitimada nas bases conceituais e nos pressupostos invisíveis, encontrados na cultura organizacional das escolas. E esse conjunto de fatores é integrado pelos valores, pelas crenças e ideologias, e os que dela participam compartilham-na com seus membros, dão significados as suas ações, assim como mobilizam outros membros da escola para uma nova compreensão da realidade. Essa compreensão é ancorada como as representações sociais (RS), que são elaboradas pelos participantes da escola pública na apreensão de uma nova realidade, mobilizada por um fenômeno presente, no caso, o PPP.

Ao direcionar o foco para o PPP, historicamente, em 1997, as secretarias estaduais e municipais de educação passam a redirecionar o cumprimento da lei. Não foi diferente nos municípios do Pará, tendo início no ano de 1998, a partir das cartilhas “Série Planos e Projetos”, em que a então Diretora de Ensino Loureiro (1998), da Secretaria Executiva de Educação - SEDUC, frisava que todas as escolas deveriam implantar o projeto pedagógico para melhorar a educação e sair do improvisado.

Para atender a esse direcionamento, o município de Oriximiná/PA, tardiamente, teve seu início de implantação, a partir do ano de 2004, de forma mais abrangente. Antes disso, o instrumento era construído apenas pelo diretor ou pelo corpo pedagógico da escola como proposta de trabalho, portanto, sem caráter democrático, uma vez que a comunidade pouco participava do processo.

Logo, o interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir da experiência em dar apoio e suporte pedagógico ao processo de construção do PPP nas escolas de Oriximiná, como supervisora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Esse suporte se dava no acompanhamento pedagógico aos docentes e na organização do trabalho escolar.

No acompanhamento da implantação dos PPP nas escolas públicas de Oriximiná, percebeu-se, nas falas e nas práticas dos professores, ambiguidades sobre a concepção desse instrumento, particularmente na compreensão de tal projeto como mediação das ações pedagógicas da escola.

O contexto de implantação foi polêmico, havendo várias reuniões com as diferentes instâncias, objetivando estudar a proposta e definir as formas de concretizá-las no dia a dia das escolas. Resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperança foram sentimentos comuns entre os profissionais da educação.

Dentre os profissionais da educação, o que mais chamou atenção foram as reações dos docentes, que se viram inseridos nesse processo de mudança na organização do trabalho escolar. No novo contexto, o professor deixa de ser apenas um expectador das ações do projeto educacional, passando, a partir de então, a fazer parte dessa construção e implementação, que ultrapassa os limites da sala de aula. Assim, o contato com a realidade, e tendo por base leituras feitas sobre o Projeto Político Pedagógico, o assunto entrou em choque com a realidade na qual estava inserido.

Dessa forma, aqui se elegeu o docente como um grupo social presente no espaço escolar, que toma como uma de suas responsabilidades o processo de implementação do PPP nas suas práticas educativas, ora como professor, ora também como representante em conselhos equivalentes e, ainda, por acreditar que essas práticas preestabelecidas por esse instrumento como ação e concepção concretizam o fazer prático da escola e podem consolidar a qualidade de ensino. Para confirmar isso, autores como Perrenoud (2000), Gather Turler (2001) e Nunes e Monteiro (2007), dentre outros, afirmam que a participação docente é essencial para a execução das propostas evidenciadas nos planos, nos projetos, bem como na proposta curricular, sendo um dos itens do construto do PPP.

Outro ponto de incentivo para a realização desta pesquisa derivou das disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Nesse processo, a autora teve acesso a bibliografias que discutem Representações Sociais no Brasil e a importância desta teoria para se buscar, nas falas de sujeitos, as aspirações, os anseios e as ideias, no que diz respeito aos fenômenos presentes na cultura organizacional. De acordo com Arruda e Sá (2003), o estudo das RS cada vez mais está sendo difundida no Brasil, ampliando-se principalmente na área Educacional e, em especial,

na compreensão da relação entre educadores e organização do trabalho escolar.

A utilização da Teoria das Representações Sociais - TRS foi contemplada neste estudo como suporte epistemológico na compreensão das questões emergidas das transformações pelas quais os docentes vêm passando a partir do construto do PPP na escola pública.

Além disso, no Estado do Pará, várias pesquisas sobre o PPP já se fizeram, contudo, as apreensões sobre esse instrumento, elaboradas pelos docentes com a utilização da teoria-metodológica das TRS, até então não havia sido proposto, o que torna a pesquisa enriquecedora, importante e inédita na região, motivos pelas quais também se ancorou nas abordagens das TRS, iniciada por Moscovici e seus sucessores. Dessa forma, a intenção foi apreender as Representações Sociais que os docentes da escola pública do Ensino Fundamental do município de Oriximiná/PA elaboram a respeito do Projeto Político Pedagógico, e, ainda, identificar e descrever os conteúdos, a organização e a estrutura central e periférica das representações sociais dos docentes em relação ao Projeto Político Pedagógico.

Para tratar dessas questões, este estudo está baseado em autores que discutem o Projeto Político Pedagógico, como Távora (2002), Veiga (2003; 2007; 2008), Gadotti e Romão (2004), bem como nas Representações Sociais, a partir de Abric (2000) e Moscovici (2003).

1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para Veiga (2007), o termo projeto significa lançar-se para frente, plano, intenção, propósito, delineamento. Já o termo político, a mesma autora diz que vem de *polis*, que significa cidade e, portanto, envolve uma comunidade de pessoas. O termo pedagógico tem sentido voltado para a condução de crianças, etimologicamente, mas se configura como o ato de conhecer os princípios e as diretrizes que têm como fim a ação educativa.

Pesquisas de Távora (2002) apontam que a ideia de Projeto Político Pedagógico surge pela primeira vez ainda na década de 1980, por meio dos programas grupais da Secretaria de Educação Superior – SESU e das Universidades, estimulada pelo Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES, com a ideia vinculada à reestruturação da Universidade e da revitalização dos cursos de graduação, na busca da organização e de sua identidade. Essa expressão, segundo Távora (2002), foi criada em trabalhos realizados em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a coordenação de César Balzan, Moacir Gadotti, Bernadete Gatti e outros.

Na década de 1990, o PPP passou a ser alvo de discussões, debates, mesas redondas, conferências e programas. A exemplo disso, Vieira (2006) afirma que na Conferência Nacional de Educação para Todos, de 1994, a escola aparece como foco de rever-se como gestão escolar. Nesse quadro, pela primeira vez se tem um painel de discussão com o tema: “Projeto Político Pedagógico da Escola”.

Entretanto, a legitimidade do Projeto Político Pedagógico da escola vem culminar apenas em 1996, com a inserção de artigos 12, 13 e 14, na Lei de Diretrizes da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, como forma de organização e delineamento de um norte para as escolas a nível nacional, buscando a participação de todos nessa construção de identidade e incumbências aos docentes.

Nesse contexto, a SEDUC/PA, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB nº 9394/96, cria as cartilhas denominadas “Série Planos e Projetos”, vista como um conjunto de orientações úteis e práticas, que objetivavam instruir as escolas em frente das mudanças advindas da nova lei.

Diante disso, a série 5 (cinco) traz como uma das solicitações às escolas conveniadas ou ligadas à SEDUC, para atender à gestão democrática a partir de 1998, que cada docente, ao se candidatar a diretor, deveria apresentar e discutir um projeto pedagógico para a escola: “Todas as escolas deverão implantar seu projeto pedagógico, quem quer de fato, melhorar a educação, não pode continuar improvisando” (LOUREIRO, 1998, p. 6). Essa cartilha foi o início das construções e implementações do PPP nas escolas do Estado do Pará, contudo, atualmente esse instrumento visa ao direcionamento da organização do trabalho escolar, e não como proposta para a eleição do diretor da escola, uma vez que esse se consolida com a construção coletiva (aspecto político do PPP).

1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais, iniciada por Moscovici em 1961 e difundida por outros pesquisadores, como Abric (2000), Jodelet (2001) e outros, vem se consolidando como leitura que se propõe entender determinado objeto pesquisado. Segundo Moscovici (2003), são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano.

Essa teoria surge na área educacional como possibilidade de atingir objetivos que investigam como funcionam os sistemas que utilizamos para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, assim como os impactos de determinado fenômeno em relação a indivíduos ou

grupos sociais. Dessa forma, as representações sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e nas políticas educacionais que se implementam no cotidiano escolar, como é o caso do construto e ação do Projeto Político Pedagógico da escola pública.

A TRS vem crescendo a cada ano e, com ela, também cresceram inúmeras críticas, que, no entanto, favoreceram o crescimento do campo de pesquisa com o apoio de diversos pesquisadores de diferentes áreas que complementaram a teoria moscoviciana com novas abordagens ou vertentes. Dentre essas abordagens estão: a *abordagem societal, relacional ou escola de Genebra* (DOISE, 1995), a *abordagem estrutural* (ABRIC, 2000) e a *abordagem dimensional ou processual* (JODELET, 2001). São matrizes que podem se articular, uma vez que são frutos da “grande teoria” de Moscovici, como afirma Sá (1998), “não se trata, portanto, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam, o que significa que uma pode enriquecer a outra ou complementar a outra” (SÁ, 1998, p. 65).

A partir desse momento, dar-se-á maior enfoque ao construto da abordagem dimensional e estrutural, pois foram a partir delas que a análise desta pesquisa se fundamentou.

1.2.1 ABORDAGEM DIMENSIONAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como este estudo está vinculado ao conteúdo, a apreensão da linguagem falada sobre o PPP, elaborada pelos docentes, priorizou dentre as abordagens complementares a denominada dimensional, porque possibilita apreender as “dimensões da representação no seu campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva, e o componente da informação que ela contém” (ARRUDA, 2002, p.140).

A abordagem dimensional iniciou com Moscovici (2003) e se expandiu com Jodelet (2001). Sendo conhecida também como processual ou dinâmica, prioriza o conteúdo e aponta a representação social como um todo que se organiza de acordo com as proposições, reações ou avaliações de cada grupo, cultura ou classe, por meio de três dimensões, a considerar: 1) a *informação*, que procura identificar e estudar os conhecimentos que os sujeitos ou grupos/classes têm a respeito do objeto de forma quantitativa e qualitativamente; 2) a *atitude*, considerada como a preparação para a ação. Nessa dimensão, verifica-se se os indivíduos possuem atitudes condizentes ou não ao objeto e, por fim, 3) o *campo da representação*, que permite visualizar o conjunto de conhecimentos que o grupo/classe

possui a respeito do objeto de estudo e a articulação desses conhecimentos e atitudes sob forma de teorias.

Como precursora dessa abordagem, Jodelet (2001) afirma que a construção das representações sociais decorre da necessidade das pessoas de saber como se comportar, como dominar o meio, identificar e resolver problemas; por isso, as representações sociais são importantes na vida cotidiana. Nesse sentido, não há dicotomia entre sujeito e objeto, o objeto está inscrito em um contexto ativo, em que toda a realidade é reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada ao seu sistema de valores, sua história, seu contexto social e ideológico (MOSCOVICI, 2003).

1.2.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Além da apreensão do conteúdo, a intenção neste estudo foi identificar e descrever a estrutura central e periférica das representações sociais dos docentes a respeito do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, optou-se também pela abordagem complementar das Representações Sociais, denominada estrutural.

Jean-Claude Abric elaborou a abordagem estrutural a partir da Teoria do Núcleo Central, a título de complementação à teoria de Moscovici. Foi proposta pela primeira vez dentro do quadro de pesquisa experimental, em 1976, por meio da tese de doutoramento desse autor, denominada *Jeux, conflits et representations sociales*, na Universidade de Província. Abric (1994) a formulou a partir dos seguintes termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994, p.119 *apud* SÁ, 2002, p.62).

Seus objetivos básicos indicam que a representação social possui uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que se estruturam em torno de um Núcleo Central - NC, constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado. Para Sá (2002), a Teoria do Núcleo Central - TNC é uma abordagem complementar à "grande teoria". Segundo o mesmo autor,

[...] a objetividade que críticos negam à teoria original de Moscovici pode ser encontrada na teoria que busca complementá-la e, plausivelmente, isto deve ter tido origem na disposição para perscrutar detalhes ou relações apenas sugeridas, como aquelas – de demonstração problemática, atestada pelos estudos americanos no

campo das atitudes sociais – entre o conhecimento e o comportamento social (SÁ, 2002, p.61).

O NC aponta para funções, sendo uma geradora e outra organizadora. Segundo Abric (1994, p.73), “a ideia essencial da teoria é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna”. Ele pode ser determinado pela natureza do objeto representado ou pela relação que o sujeito ou o grupo mantêm com tal objeto.

O NC define a homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva, o que Denise Jodelet já define como “grupos de pertença”. Essa teoria é determinada pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcada pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas. Sendo normativo, é resistente à mudança, e sua função primordial é garantir a continuidade da representação.

Dessa forma, o NC é um “subconjunto da representação, composto de alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente” (ABRIC, 2000, p.73). Esses elementos complementares são denominados por Abric e Flament como “periféricos”.

Paralelo à ideia de centralidade, surge o conceito de sistema periférico, em que ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa, quebrando o consenso e remetendo a “representação à mobilidade, à flexibilidade e à expressão individualizada” (SÁ, 2002, p.73). Diante disso, Abric (2000) afirma que se o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional, o que quer dizer que é a partir da periferia que uma representação pode se ancorar na realidade do presente ou do momento.

Segundo Sá (2002), o sistema periférico como complementaridade do núcleo central possui as seguintes funções: a *concretização* do Sistema Central, mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; a *regulação* e *adaptação* do NC, que tem como ação mapear os constrangimentos e as características de situações à qual o grupo se encontra confrontado, além de defender e proteger a significação central da representação; e a flexibilidade e elasticidade, o que liga a representação das variáveis individuais interligadas à história, experiências e o vivido de cada sujeito, permitindo, assim, a elaboração de “representações sociais individualizadas” organizadas em torno de um NC comum.

Para isso, foi necessário identificar na pesquisa os elementos do NC que dão significação às representações sociais sobre o PPP e que originam os laços e entrelaçam entre si os elementos do

conteúdo, enfim, que governam sua evolução e sua modificação elaboradas pelos docentes da escola pública.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo em uma abordagem multimétodo, realizado com 77 docentes de quatro escolas do Ensino Fundamental do Município de Oriximiná/PA, escolhidos a partir do *locus* onde trabalham, caracterizadas como escolas que possuem PPP construído e implementado, Conselho Escolar atuante e projetos educativos reconhecidos no município.

Para a coleta de dados foi utilizado o questionário sociodemográfico e a Associação Livre de Palavras – ALP, que teve como palavra indutora a unidade da língua denominada “Projeto Político Pedagógico”. As evocações dos participantes foram tratadas a partir do *Software Ensemble de programmes Permettant L’analyse des Évocations* - EVOC (VÈRGES, 2000).

A organização do banco de dados foi construída a partir da ordem média de evocações - OME e frequência das palavras que se constituem a partir do programa *Tabrgfr* nos quatro quadrantes. Além disso, utilizamo-nos da Análise Fatorial por Correspondência - AFC realizada pelo programa computacional *Tri-deux-mots* (CIBOIS, 1996). O princípio básico da AFC

[...] consiste em destacar eixos que explicam as modalidades de respostas, mostrando estruturas constituídas de elementos do campo representacional. O que permite representar graficamente a atração entre as variáveis fixas e as variáveis de opinião, que quando cruzadas revelam a dinâmica de atração e distanciamento entre as modalidades de respostas e características dos grupos (COUTINHO *et al.*, 2003, p.189).

Assim, o programa permite identificar os conteúdos da RS e entrecruzar com os dados do Núcleo Central obtidos pelo EVOC e as variáveis fixas do questionário sociodemográfico. Os dados foram interpretados de forma descritiva e interpretativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A ORGANIZAÇÃO E A ESTRUTURA CENTRAL E PERIFÉRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao mapear as evocações dos 77 participantes desta investigação no EVOC, obteve-se o Núcleo Central que, segundo Abric (2000), são elementos intocáveis, estáveis e os que mais resistem às mudanças, e os elementos periféricos, que para Flament (1994 *apud* ABRIC, 2000), são esquemas organizados pelo Núcleo Central. Dessa forma, os dois sistemas, o NC e o periférico, funcionam como

“uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte” (ABRIC, 2000, p.33). Assim, ao analisar as evocações dos docentes a partir do termo indutor PPP, obteve-se um quadrante de quatro casas, que desenha o Núcleo Central e o Núcleo Periférico das RS sobre o objeto em questão.

Na construção dos quadrantes são distribuídos os termos evocados considerando a frequência e a ordem de evocações produzidas, possibilitando, dessa forma, a estrutura e a organização dos termos gerados em função desses dois indicadores. Nesse caso, a ordem média de evocações aqui considerada foi de 2,2 com a frequência mínima igual a 5 ou até, no máximo, 9 evocações e frequência média igual ou maior que 10. Nesse processo, as evocações que apresentaram a maior frequência e importância no esquema cognitivo dos participantes tiveram a maior possibilidade de serem candidatos ao Núcleo Central da representação (SÁ, 1998), como demonstra a Figura 1 dos quatro quadrantes.

Figura 1 - O Núcleo Central e Periférico emergido no quadro de quatro casas a partir do termo indutor PPP e processada pelo software EVOC 2000.

OME <2,2				OME ≥2,2		
(f)	NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
≥ 10	MOTS	(f)	OME	MOTS	(f)	OME
	<i>aprendizagem</i>	19	2,105	Ação	29	2,793
	planejamento	19	2,000	Coletividade	12	3,667
	<u>responsabilidade</u>	15	1,867	<u>Compromisso</u>	19	2,263
				Conhecimento	17	2,529
				Objetivos	11	2,636
				Organização	19	2,368
			Participação	24	2,708	
(f)	ELEMENTOS DE CONTRASTE			PERIFERIA DISTANTE		
5 ≤ 9	democracia	5	2,000	<i>Avaliação</i>	9	3,333
	elaboração	7	1,857	<u>Dedicação</u>	6	3,000
	norte	6	1,667	Desenvolvimento	5	2,800
				Recursos	5	3,400
				<u>Sucesso</u>	5	2,800
			<i>Trabalho</i>	5	4,200	

Legenda: Negrito = Categoria Gestão Democrática; *itálico*= Categoria Currículo; sublinhado = Categoria Avaliação; (f) = frequência das evocações; OME = Ordem Média de Evocação.

Fonte: elaborada pelos autores.

Observa-se que cada quadrante traz uma informação específica para a RS, nela encontramos o NC onde agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes (ABRIC, 2000), e está localizado na parte superior e do lado esquerdo. Nesse caso, as seguintes palavras emergiram como NC das

RS's a partir do termo indutor "Projeto Político Pedagógico": *aprendizagem, planejamento e responsabilidade*.

Nesse contexto, a composição do sistema central (1º quadrante, superior, à esquerda) reforça as três categorias emergidas nos conteúdos da RS: a **gestão democrática**, o **currículo** e a **avaliação**, como observado na legenda do quadro de quatro casas, o que reflete a importância e valida essas três grandes categorias para o PPP elaboradas pelos docentes.

Contudo, vale ressaltar que a categoria gestão democrática se destaca na estrutura das representações sociais, e isso se delinea no conjunto dos quadrantes a partir dos estímulos de opinião considerados mais frequentes e mais importantes para os docentes. Das 19 palavras que emergiram, 12 encontram-se atreladas à categoria gestão democrática (destaque em negrito). A Gestão democrática aparece no Núcleo Central com a palavra *planejamento* e é reforçada na primeira periferia pelas palavras: *ação, coletividade, conhecimento, objetivos, organização, participação*, pelos elementos de contraste com as palavras *democracia, elaboração e norte* e, ainda, pela periferia distante com as palavras *desenvolvimento e recursos*.

Vale lembrar que a TNC propõe a hierarquização das representações sociais em torno de um NC, constituído de elementos que dão significado à representação social. Os elementos periféricos da representação organizam-se em torno do Núcleo Central. Nesse sentido, as palavras *aprendizagem, planejamento e responsabilidade*, que compõe a centralidade, explicam as funções geradoras e organizadoras das representações sociais, bem como as dimensões normativas e funcionais.

Nesse sentido, é notório que o Núcleo Central reforça a ocorrência de uma mudança significativa de representações sobre o PPP pelos docentes, em que a gestão democrática substitui modelos de gestão burocratizantes, sem a participação coletiva. Assim, aquele que era apenas um documento burocrático construído de cima para baixo pelo dirigente escolar ou por outros setores educacionais oriundos do reflexo tecnicista do regime militar, transforma-se em um instrumento democrático, elaborado de forma planejada e coletiva, no sentido de permitir a participação dos docentes na tomada de decisões em prol da qualidade de ensino. É uma ação que permite organizar, dar um norte para a escola no intuito de atingir seus objetivos.

Acompanhada à categoria **gestão democrática** aparece no Núcleo Central da estrutura das RS's a evocação da categoria **currículo** (destaques em itálico) com a palavra *aprendizagem*. E por último, a categoria **avaliação** (destaque sublinhado), com a palavra *responsabilidade*. Essas categorias

ganham significados com as palavras emergidas na primeira periferia, núcleo de contraste e periferia distante.

Na primeira periferia, são encontrados os elementos mais importantes, localizados ao lado direito e superior, possuindo uma frequência maior que a frequência média e um *rang* (fila, ordem de importância) também maior, composta das evocações: *ação*, *coletividade*, *compromisso*, *conhecimento*, *objetivos*, *organização* e *participação*. Esses elementos reforçam o significado, os conceitos e ideias a respeito do Projeto Político Pedagógico apresentados no Núcleo Central.

Do lado esquerdo inferior do quadrante de quatro casas, encontramos os elementos de contraste, composta das palavras: *democracia*, *elaboração* e *norte*. Os elementos de contraste são compostos de elementos de baixa frequência, mas considerados importantes pelos participantes. Abric (2000) aponta que esse quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p.64), como pode ser apenas elementos complementares da primeira periferia. Nesse sentido, apresentam uma frequência de evocação inferior à frequência média das palavras e um *rang* inferior ao *rang* médio das evocações.

Conforme se pode observar no esquema figurativo no quadro de quatro casas, os docentes revelam que o PPP está ancorado na categoria **gestão democrática** com maior incidência, por se obter a evocação *ação* com a maior frequência no total de 29 estímulos de opinião, acompanhado da palavra *participação* (24f), isso confirma que na primeira periferia e zona de contraste são encontrados os elementos que podem revelar elementos que reforçam o NC. Por estar ancorada a essa dimensão, tanto a *ação* quanto a *participação* deram sustentação ao Núcleo Central quando os sujeitos a objetivam a *planejamento*, presente no NC. Assim, o PPP é representado para os docentes da escola pública coma a ação de planejar de forma participativa.

Além disso, a categoria gestão democrática apreendida com as evocações a respeito do PPP é vista pelos docentes como um resultado de trabalho *coletivo*, o qual envolve a *participação* dos que fazem parte da escola e que tem como *objetivo* os fins da educação, e, na dimensão pedagógica, o *conhecimento* e a *organização* do trabalho escolar.

Para complementar, o núcleo de contraste localizado abaixo do NC do lado esquerdo do quadrante, composta pelas palavras *democracia*, *elaboração* e *norte*, também reforça a centralidade da estrutura das representações sociais e ainda a categoria Gestão democrática, vista como a maior evidência do PPP na escola pública. Os docentes veem o PPP como um instrumento que possibilitou maior espaço de *democracia* a partir de sua *elaboração* e concretiza o que Veiga (2007) já

argumentava: “[...] o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas” (VEIGA, 2007, p.13).

Além disso, evidencia o aspecto de planejamento e organização da escola quando evocam a palavra *norte*, que significa direcionar as ações educativas previstas ao longo dos anos letivos e um dos fins da dimensão política. Reafirma que “um projeto se constrói com uma direção política, um *norte*, um rumo” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.34).

Por último, a periferia distante, que fica no quadrante à direita e abaixo da primeira periferia. A periferia distante foi formada pelos elementos menos frequentes e também menos importantes composta das palavras: *avaliação, dedicação, desenvolvimento, recursos, sucesso e trabalho*.

Constata-se que a periferia distante emergida pelos estímulos de opinião evidencia algumas preocupações com a implantação do PPP, detectados como problemas que os docentes e a escola vêm enfrentando e que se apresentam como entraves na concretização das ações de forma mais concreta. Aqui, os docentes ressaltam que o *desenvolvimento* desse instrumento requer maior *dedicação* de todos no processo, o que significa que, apesar de ter avançado para os segmentos no construto do PPP, ainda é necessário ocorrer a participação significativa de todos no processo de implementação.

3.2 A ANÁLISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIA-AFC DOS CONTEÚDOS APREENDIDOS NO PROGRAMA COMPUTACIONAL TRI-DEUX MOTS

Diferentemente do *software* EVOC, o *tri-deux mots* permite visualizar graficamente tanto as variáveis fixas (sexo, idade, tempo de experiência e envolvimento no PPP) como as variáveis de opinião anunciadas pelos participantes diante do estímulo “Projeto Político Pedagógico”, por meio da Análise Fatorial por Correspondência - AFC.

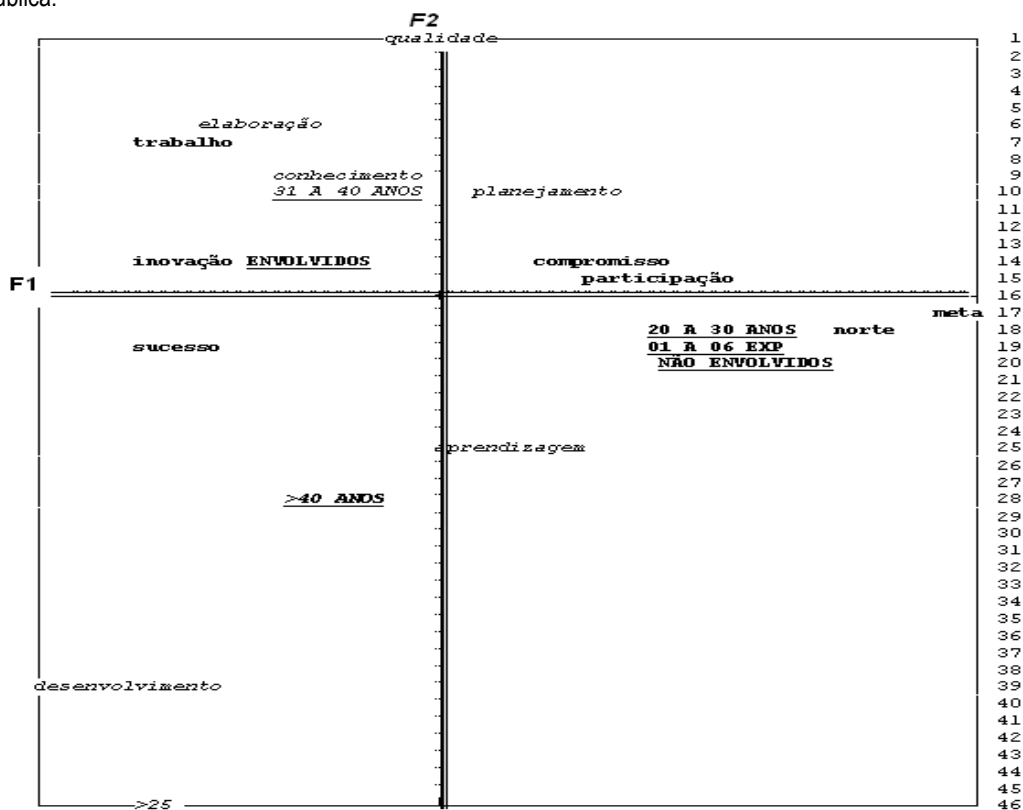
Assim, tal análise permite a correlação entre o grupo de pertença, no caso os professores com suas características diversificadas, apreendidas pelo questionário sociodemográfico, bem como as representações que esses grupos característicos apreendem sobre o objeto.

Para esse momento, o *software* revelou 25 palavras que apresentaram carga fatorial. Contudo, apenas 13 palavras fizeram parte do plano, que se encontram no Gráfico 2, discriminadas em cada espaço fatorial emergido. Seguindo orientações de Saraiva (2007), as palavras que fizeram parte do

plano possuem carga fatorial média igual a 40, tomando-se por base o somatório das cargas (1000) dividido pelo total de palavras (25).

A partir da ALP foi possível, por meio das variáveis fixas e de opinião, a emergência de dois fatores distribuídos em um plano fatorial, que serão mais bem detalhados de forma abrangente a seguir. A Figura 2 permite oferecer uma leitura que representa graficamente as variações semânticas na organização do campo fatorial, assim como revelar as aproximações e oposições nas modalidades da construção dos dois fatores (F1 e F2) e analisados por meio na AFC.

Figura 2 - Plano Fatorial de Correspondência das Representações Sociais a respeito do Projeto Político Pedagógico da escola pública.



LEGENDA: **Negrito** = F1; *itálico* = F2; CAIXA ALTA SUBLINHADA = VARIÁVEIS DE OPINIÃO.
 Fonte: elaborada pelos autores.

Como observado, o gráfico destaca dois campos semânticos configurados em oposição (Fator 1 e Fator 2). No fator 1 (F1), linha horizontal, do lado esquerdo do gráfico e em negrito, encontramos as representações sociais dos envolvidos na elaboração e implementação do PPP; estes identificam o instrumento como *inovação*, *sucesso* e *trabalho*. Em oposição, do lado direito e em negrito, encontramos os não envolvidos com o PPP de 20 a 30 anos de idade e que possuem de 01 a 06 anos de exercício na profissão. Esses representam o PPP como *compromisso*, *participação*, *norte* e *meta*.

Analisando os dois campos, observa-se que há semelhanças e diferenças entre os envolvidos e não envolvidos. Como semelhanças, os dois grupos primam pelo compromisso social e fins da escola, retratadas nas palavras *sucesso*, *norte* e *meta*. Como diferença, vimos que os envolvidos, de uma forma geral, buscam, a partir do construto e consolidação do PPP, a escola *inovadora*, tornando-se, a partir desse instrumento o diferencial, a construção da verdadeira identidade da escola. Além disso, tal fato remete a ver uma mudança de representação dos docentes em querer algo novo e sair do improvisado de forma que propicie o *sucesso* escolar, apesar dos envolvidos acharem que implementar o PPP requer muito *trabalho*, o que foi levantado também na periferia das RS no quadro de quatro casas.

Por outro lado, os não envolvidos em início de carreira objetivam para o PPP maior comprometimento político, na qual as palavras *participação* (24f) e *compromisso* (19f) são bem relevantes como representação, de acordo com o observado na análise do EVOC anteriormente.

Mesmo que os não envolvidos não se encontrem totalmente integrados, percebe-se que eles têm consciência de que a participação e o compromisso são essenciais para a implementação do PPP na escola. Acredita-se que pelo fato de os docentes estarem em início de carreira, em processo de integração e reconhecimento de sua vocação profissional (HUBERMAN, 1997), ainda se encontram retraídos e participantes nas ações da escola, mas com grandes possibilidades de engajamento pela emersão de sua representação.

No fator 2, eixo vertical, parte superior do gráfico e em itálico, obteve-se a representação dos docentes de 31 a 40 anos de idade, professores em consolidação da profissão e que objetivam no PPP o *planejamento*, a *elaboração*, o *conhecimento* e a *qualidade*. Por outro lado, na parte inferior e em itálico, obteve-se as representações sociais dos docentes com mais de 40 anos, que possuem mais de 25 anos de experiência na docência e estão em fase de fim de carreira. Próximos à aposentadoria, estes objetivam a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*.

De um lado, encontram-se os docentes em consolidação na profissão, de outro, os que estão em fim de carreira, muitos dos quais já viram modelos e práticas de planejamento acontecer na escola, assim como mudanças no formato de gestão, deixando de ser burocrática e tecnicista para ser um formato de gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, percebeu-se que as representações sociais construídas no cotidiano da escola a partir do movimento de inter-relações presente nos grupos já existentes e nas leituras advindas de nossa formação inicial e continuada, e também no momento em que se instituiu o PPP na escola de forma participativa e com a parceria dos docentes, ocorreu mudanças de forma positiva. Esse fato concretizou um novo formato de escola para o século XXI, diferentemente das escolas resultantes do regime militar, anterior à implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e, ainda, foi possível perceber que os docentes, depois de dez anos da instituição do PPP nas legislações, configuram esse instrumento como importante na organização do trabalho escolar, possibilitando uma mudança significativa.

Assim, o Núcleo Central reflete que o professor se torna corresponsável pelo *planejamento* do PPP e pela mudança da escola onde ele está inserido, além de proporcionar *aprendizagem* significativa no processo de elaboração e de implementação.

Os resultados apreendidos pelo *software tri-deux mots* proporciona reforçar o resultado do EVOC e seus conjuntos de programas. O diferencial está na riqueza e na validação dos dados emergidos a partir dos grupos de pertença, indicados pelas variáveis fixas que o conjunto de programas do *tri-deux mots* proporciona a partir da AFC.

Em suma, o Projeto Político Pedagógico para os docentes é um instrumento necessário para a organização e o direcionamento do trabalho escolar. Além disso, é visto como uma *responsabilidade* do docente, por exigir maior comprometimento nas ações a serem implementadas na escola a partir do que foi planejado de forma conjunta. O instrumento também se reflete como uma oportunidade de *aprendizagem*, como mecanismo de formação continuada.

Por fim, observou-se que a grande vantagem da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico é possibilitar a participação docente e dos demais segmentos à vivência do processo democrático, necessário para o comprometimento dos profissionais da educação com a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das RS. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2ª Ed. Goiânia: AB Editora, 2000.

- OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ARRUDA, A.; SÁ, C. P. de (Orgs.). **Anais da III jornada Internacional e Representações Sociais e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. Rio de Janeiro, 2003.
- ARRUDA, A. A teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- CIBOIS, U. F. R. **Tri-deux-mots**. Versão 2.2 Paris: Sciences Sociales, 1998
- COUTINHO, M. da P. de L. et al. **Representações sociais: Abordagem interdisciplinar**. João pessoa: Ed. Universitária/UEPB, 2003.
- DOISE, W. Representations et relations entre groupes. In: MOSCOVICI, S. **Introduction à la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, 1995.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, M. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GATHER THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora Ltda, 1992.
- JODELET, D. Representação sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- LOUREIRO, V. R. **Projeto Pedagógico da Escola**. Série Planos e Projetos n. 5. Belém: SEDUC-PA, 1998.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. **La Pschanalyse, son image et son public**. Paris, Press Univeritaires de france, 2001
- MOURA, A. L. de. **O projeto político pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal: emancipação ou regulação?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação/UNB. Brasília, 2002.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- NUNES, C. do S. C.; MONTEIRO, A. L. A formação de professores e a escola frente ao quadro de inovação e mudança educacional: desafios para o trabalho docente. **Revista Cocar**, v.1, n.2, jul./dez., 2007.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações Sociais**. Petrópolis: vozes, 2002.

PERRENOUD, P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SARAIVA, E. R. de A. **A experiência materna mediada pela depressão pós-parto: um estudo das representações sociais**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2007.

TÁVORA, M. J. de S. **Projeto Político Pedagógico: estado da arte**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª Ed. Campinas: Papyrus, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno CEDES/Centro de Estudos Educação**. v. 23, n. 61, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. 13ª Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VERGÈS, P. **Manuel Ensemble de programmes permettant L' Analyse des evocations: EVOG 2000**. Versão 5 Abril, 2002. O programa Windows (Delfos 2 e 3) foi realizado por Stéphane SCANO e por Christian JUNIQUE (MMSH). Os programas Turbo-Pascal foram realizados por Pierre VERGÈS (LÂMINAS).

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. de S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

¹ Professora Assistente I da Faculdade de Educação e Ciências Humanas da UFPA/Campus de Breves; Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA.

² Doutora em Educação pela UNESP/SP. Professora do PPGED/UEPA.