

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento
e sofrimento**

Autor: Evaldo Piolli

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Heloani

Tese apresentada para obtenção do
grau de **Doutor em Educação**
pela Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob a orientação do
Prof. Dr. José Roberto Heloani

Fevereiro de 2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P658i	Piolli, Evaldo. Identidade e trabalho do diretor de escola : reconhecimento e sofrimento / Evaldo Piolli. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientador : José Roberto Montes Heloani. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Diretores de escolas. 2. Trabalho. 3. Identidade. 4. Sofrimento. 5. Reconhecimento (Psicologia). 6. Reconhecimento social. I. Heloani, José Roberto Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	10-116/BFE

Título em inglês : Identity and work of school principal : recognition and suffering

Keywords : School principal; Work; Identity; Suffering; Recognition (Psychology); Social recognition

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Títuloção : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani (Orientador)

Prof. Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profª. Drª. Aparecida Neri de Souza

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Data da defesa: 19/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : epiolli@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título IDENTIDADE E TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA: RECONHECIMENTO E
SOFRIMENTO**

Autor: EVALDO PIOLLI

Orientador: PROF. DR. JOSÉ ROBERTO HELOANI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
EVALDO PIOLLI e aprovada pela Comissão Julgadora.

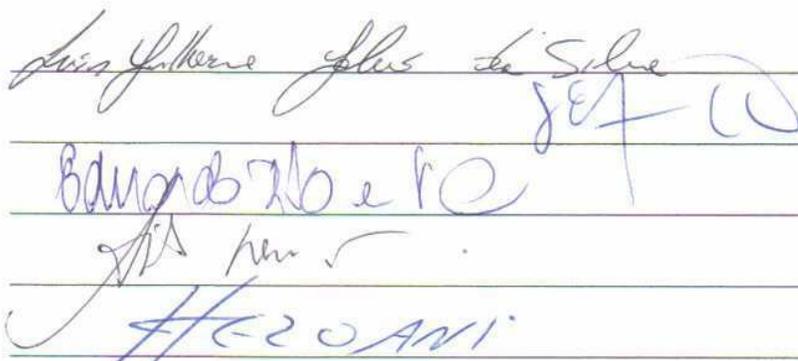
Data: 19/02/2010.

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Handwritten signatures of the judging committee members on a set of four horizontal lines. The signatures are: 1. José Roberto Heloani (with initials JRF and a circled mark), 2. Edmar do Nascimento, 3. [unclear signature], and 4. Heloani.

RESUMO

Este trabalho analisa a constituição da identidade do diretor de escola e suas transformações nas interações com a organização do trabalho. Adotamos os conceitos de reconhecimento e estratégias defensivas da psicodinâmica do trabalho, de Dejours, para compreender como esses trabalhadores constroem sua autoimagem frente aos ditames, pressões e relacionamentos estabelecidos na organização do trabalho. Estuda o sofrimento psíquico e a importância da psicodinâmica do reconhecimento no sentido da autorrealização. Discute os efeitos das mudanças no modelo de gestão nesse processo, especificamente as que foram introduzidas com as reformas educacionais ocorridas no Estado de São Paulo a partir da década de 1990. Para compreender a trajetória profissional desses diretores, os conflitos e as tensões por eles vividas, adotamos procedimentos de pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas sobre uma amostra intencional de sete sujeitos selecionados que atuam na Rede Estadual de Ensino na Região de Caieiras (a qual agrega os municípios de Caieiras, Cajamar, Franco da Rocha, Francisco Morato e Mairiporã) no Estado de São Paulo. Como resultado apurou-se que a ausência de uma dinâmica favorável nos processos de reconhecimento tem feito com que os diretores, no registro de sua identidade, absorvam uma autoimagem negativa. A convivência com a impossibilidade de canalizar a energia profissional e de encontrar um sentido de autorrealização no trabalho gera a insatisfação. Há muita insatisfação e frustração relacionada aos elementos simbólicos do trabalho, ou seja, em relação às expectativas e aos desejos individuais de realizar um trabalho digno em condições favoráveis. O que constatamos, em certa medida, foi a dificuldade desses diretores em canalizar e viabilizar a concretização desse desejo. Os sentimentos de desesperança em relação à carreira, da melhoria das condições de trabalho, enfim, das possibilidades de transformação da organização do trabalho, levam esses trabalhadores ao adoecimento. Tais condições afetam a sua qualidade de vida e o seu trabalho.

Palavras-chave: diretores de escola - trabalho - identidade - reconhecimento (psicologia) - reconhecimento social - sofrimento

ABSTRACT

This essay analyses the constitution of the school principal's identity and their makeover on the interactions concerning with the workplace organization. We have adopted the concepts of recognizing and defensive strategies of Dejours's work psychodynamics to understand how those workers set up their self-image facing the advices, pressure and established relationship in the workplace organization. It also studies psychological suffering and the importance of recognizing psychodynamics of building self-accomplishment. There is also a discussion on changing effects of managing model in that process, especially those which had been introduced with the educational improvements occurred in São Paulo State since 90's. To understand those Principal's Professional direction, the conflicts and, tensions lived by them, we have adopted qualitative research procedures with interviews semi-structures on an intentional sample of seven selected individuals who act on the State schooling system on the Caieiras region (including Caieiras, Cajamar, Franco da Rocha, Francisco Morato and Mairiporã which are small cities on the region mentioned) in São Paulo State. As upshots we have found the absence of a favorable dynamic on the recognizing processes which has made the principals, in their identity register, acquired up a negative self-image. By living together with the impossibility of conducting the professional energy, and by finding a self-accomplishment sense in the workplace generates the non-satisfaction. There are lots of non-satisfactions related with the symbolic elements on the workplace, that is, concerning with the expectancies and individual desires to accomplish an imposing job in favorable conditions. What we have achieved, to a certain point, was the difficulty of those Principals in conducting and leading the carrying of that desire. The feelings and sentiments by being hopeless concerning with the career, of improvement of the conditions in the workplace, to sum up, of the possibilities of transformation on the organization of work, lead those workers to get in poor health. Such conditions affect life quality and their job.

Key-words: school principal – workplace – identity – recognition (psychology) social recognition - suffering

A Gisley e meus filhos Lucas e Pedro

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não só é parte da minha experiência de vida mas também fruto da colaboração, direta ou indireta, de muitas pessoas que em diferentes momentos ofereceram apoio e compartilharam das minhas reflexões. A elas meus agradecimentos.

Primeiramente, ao professor Roberto Heloani pela dedicação com que sempre conduziu o trabalho de orientação.

Aos professores doutores Eduardo Pinto e Silva, Luis Guilherme Galeão da Silva, Aparecida Néri de Souza e Luiz Enrique Aguilar, que compuseram as bancas de qualificação e examinadora, pelas valiosas observações que permitiram estabelecer melhor os rumos do trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa e professores da Faculdade de Educação deixo um agradecimento especial pelos bons momentos que compartilhamos.

Um agradecimento especial para as amigas professoras Fátima e Maria de Lourdes pela ajuda na primeira revisão deste texto e, também, ao professor e amigo Jorge Freneda, pelo *abstract*.

A Jurandir Renovatto, amigo de todas as horas, pelas dicas e revisão final do texto.

À minha mãe Irani e a toda minha família, pelo apoio e o incentivo na trajetória deste caminho.

Ao pessoal da Diretoria de Ensino de Caieiras da Secretaria do Estado da Educação pela colaboração.

Enfim, gostaria de agradecer aos colegas diretores da região de Caieiras pela atenção e disponibilidade para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Meus sinceros agradecimentos,

Evaldo Piolli

Sumário

Introdução, 01

Capítulo 1. Identidade e trabalho, 17

1.1. O conceito de identidade, 18

1.2. A construção da identidade a partir do trabalho, 30

1.3. As organizações e as metamorfoses da identidade no trabalho: manipulação, alienação e sofrimento, 33

Capítulo 2. A organização do trabalho e o trabalho na escola, 43

2.1. Organização taylorista e fordista do trabalho e os pressupostos do pós-fordismo, 44

2.2. Os antecedentes: a teoria da administração na escola, 57

2.3. Pós-fordismo: organização e racionalização do trabalho na escola no contexto das reformas, 64

2.3.1. O currículo orientado por competências e as transformações na organização do trabalho escolar, 73

2.3.2. A formação e a carreira no magistério, 77

Capítulo 3. Autonomia controlada na gestão escolar: os efeitos no trabalho do diretor de escola, 85

3.1. As exigências do novo capitalismo: alguns elementos para reflexão sobre o trabalho na escola, 87

3.2. Diretor ou gestor: apenas uma questão semântica ?, 98

3.3. O trabalho do diretor na gestão pedagógica, 101

3.4. Avaliação institucional como meio de controle e manipulação, 110

3.5. A autonomia, gestão financeira e participação, 119

Capítulo 4. O trabalho e a identidade do diretor de escola: a psicodinâmica do reconhecimento, 133

4.1. Trajetória pessoal e profissional, 136

4.1.1. O começo como diretor: um aprendizado traumático, 146

4.1.2. Relações de gênero, familiares e conjugais, 151

4.2. Identidade do diretor hoje: “maestros no caos”, 156

4.3. Reconhecimento e não reconhecimento, 162

4.3.1 Valorização no trabalho, 163

4.3.2. Relações comunidade, superiores e com os pares, 167

4.4. Sofrimento psíquico e processos de saúde e doença, 175

4.4.1. Satisfação e a carga de trabalho, 176

4.4.2. Expectativas em torno da carreira, 181

4.4.3. Trabalho e saúde, 188

Considerações Finais, 193

Bibliografia, 203

Anexo 1, Termo de consentimento livre e esclarecido, 211

Anexo 2, Roteiro de entrevista, 213

Introdução

Tratar da questão da identidade dos diretores de escola e sua constituição no processo de trabalho com certeza não é uma tarefa fácil. O desafio ao qual nos propusemos foi o de construir uma análise que permitisse entender as transformações identitárias desses profissionais a partir das interações com a organização do trabalho sem, contudo, deixar de abordar as mudanças significativas ocorridas nesse âmbito com as recentes reformas educacionais. Vale destacar que o desafio se torna mais complexo uma vez que estamos estudando uma categoria profissional que, na hierarquia do sistema educacional, ocupa uma função “privilegiada” em relação ao demais trabalhadores (professores, auxiliares, secretários) que atuam na escola. Contudo, esses diretores não estão isentos de sofrer as pressões e de confrontar suas expectativas e seus desejos no sentido da autorrealização com os ditames dessa organização do trabalho.

O estudo da identidade do diretor de escola emerge como uma questão fundamental no atual contexto, pois é no cotidiano do trabalho dentro das escolas, *locus* privilegiado das reformas educacionais recentes, que os diretores de escola elaboram e constroem a trajetória profissional. Trata-se de um contexto de mudanças envolvendo novas abordagens sobre o papel da escola, da educação e dos trabalhadores do magistério, entre eles os diretores.

A nossa hipótese é a de que as reformas educacionais empreendidas pelo governo, determinadas pelos organismos internacionais, assumiram em nosso país um viés prioritariamente financeiro, cuja expressão foi o critério da “equidade social”. As estratégias de ação foram fundamentadas na racionalidade econômica, tendo como referencial principal a matriz discursiva do campo empresarial.

Com as reformas educacionais, ocorridas a partir dos anos 1990, novos princípios de gestão de características pós-fordistas foram inseridos na escola. Tais reformas, orientadas pelo mercado, impulsionaram medidas de racionalização combinando a expansão quantitativa, sob o critério da equidade social, com medidas de corte de despesas pelo Estado neoliberal. Essas medidas exerceram influência na escola tanto no conteúdo, correspondente à formação dos trabalhadores a

partir de uma nova pedagogia – a pedagogia das competências –, como também na forma, expressada pelos novos métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola.

O aprimoramento técnico, a qualificação e a premiação na Política de Valorização do Magistério, combinadas com as formas de controle por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho escolar são exemplos de práticas que estabelecem esses novos papéis, requisitos e demandas no âmbito da organização do trabalho na escola.

No Brasil, essas práticas de reestruturação se deram por meio da desconcentração administrativa¹ e de uma forte tendência à privatização. O paradigma da “eficiência” do setor privado contra a burocracia e “morosidade” do setor público foi amplamente utilizado como referencial, nos discursos dos reformadores.

Na prática, vai ocorrendo uma reedição da lógica empresarial na gestão pública e também da política educacional. Afirmamos isso porque a própria construção do conceito de administração escolar foi feita a partir de aproximações com teoria clássica da administração *taylorista* e *faylorista*. Esse esquema foi concebido sob normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. O objetivo dessa proposta seria o de garantir a unidade, a economia de tempo, recursos e a produtividade da escola no contexto da massificação do ensino.

A organização do trabalho pós-fordista, no entanto, diferentemente da organização taylorista e fordista, demanda trabalhadores aptos a participar, a mobilizar saberes, técnicas e competências, capacidade de iniciativa e de adaptação às mudanças permanentes. Ou seja, é uma nova relação que exige o envolvimento subjetivo do trabalhador. A pressão no trabalho não fica mais vinculada à execução de tarefas parciais, mas aos objetivos, finalidades e metas estabelecidas *a priori*. Trata-se de um processo no qual o indivíduo ganha mais visibilidade, assume riscos e, conseqüentemente, sente-se mais responsabilizado. O indivíduo trabalhador emerge como objeto central dos novos esquemas de gestão e de toda abordagem que se pode fazer

¹ Adotaremos, em alguns momentos do texto, o termo “desconcentração”, em substituição ao termo “descentralização”, para evidenciar os processos administrativos de autonomia controlada que se desenrolaram no contexto da reforma do Estado e das reformas educacionais. Acreditamos que o termo “descentralização”, em muitas ocasiões, vem sendo apropriado pelos reformadores de forma ressignificada, passando uma falsa ideia de democratização da gestão pública,

do trabalho e das novas condições postas. Esse indivíduo trabalhador se confronta com diferentes formas de envolvimento e compromisso (LINHART, 2000).

A que se destacar que a busca pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no campo da educação, constitui-se como uma busca tipicamente taylorista, pois não prescinde de controles centralizados e burocratizados. De acordo com Lima (2008), a novidade fica apenas por conta da aplicação dessas estratégias no campo educativo, o que passa uma ideia de inovação.

Na mesma linha, Heloani (2003) destaca que o que parece inovação, na verdade, são velhas ideias adaptadas às novas circunstâncias históricas. Vale destacar que no próprio taylorismo, as teorias das relações humanas, as teorias da motivação adquirem novas roupagens, que, no caso específico da educação, se expressam nas práticas de desconcentração, autonomia, métodos de controle, premiações, individualização do salário e avaliação da qualidade.

A introdução do conceito de gestão em substituição ao administração, longe de ser apenas uma variação semântica, surge carregada de significados condizentes com tal lógica. Na verdade, o conceito de gestão amplifica as funções da escola e do diretor, ao mesmo tempo em que requisita uma nova “atitude mental” desses profissionais no trabalho. Pois ao mesmo tempo em que ressalta atributos relacionados a funções de concepção e de autonomia, eleva o comprometimento e o envolvimento subjetivo desses profissionais com os resultados da escola.

No conteúdo das reformas empreendidas pelo Governo do Estado de São Paulo, a partir da década de 1990, o papel do diretor de escola vai sendo construído a partir de atributos e de competências individuais como as relacionadas às capacidades de liderança e de inovação. Os diretores, na concepção dos reformadores, são considerados os atores principais dos programas de reformas. Foram colocados como os agentes da mudança, como responsáveis pela escola no cumprimento das metas e nos resultados. Como nas empresas, essa estratégia de manipulação da subjetividade foi introduzida para obter uma maior adesão do indivíduo trabalhador.

A autonomia na gestão financeira da escola, recomendada pelo Banco Mundial, foi um dos pilares da reforma educacional e pode exemplificar o que estamos apontando. As medidas

quando o que ocorre, na verdade, é um processo de transferência de responsabilidade que estão submetidos a um controle centralizado por meio de avaliações de resultados baseadas em objetivos e metas.

financeiras sugeridas pelo Banco Mundial recomendam uma maior autonomia para os diretores de escola e para as escolas e ressaltam o papel de articulador do diretor de escola como o agente que irá promover o compartilhamento dos custos com as comunidades locais e captar recursos. Isso tudo submetido a controles de verificação dos resultados da escola na perspectiva da ideologia da qualidade. Contraditoriamente, estrutura-se um modelo de gestão heterônoma² nos processos de administração dos recursos baseado em meios de controle centralizados, burocratizados e informatizados.

As mudanças permanentes nas bases tecnológica e organizacional do trabalho são uma característica comum às organizações orientadas pelo modelo de desenvolvimento pós-fordista. No sistema de ensino paulista, isso é uma constante também. Elas produzem efeitos significativos no plano de vida pessoal, na imagem de si construída a partir do trabalho. Corresponde a isso o fato de que a exigência de novos atributos, de competências e habilidades vem sendo feita aos diretores, sob condições que não permitem, em muitos casos, o desempenho esperado.

Em suma, essa nova conformação do trabalho passa a afetar outras dimensões da vida e a aumentar o sofrimento, em razão do esforço de adaptação permanente às novas situações e a sua maior visibilidade pelo comprometimento com os resultados e objetivos organizacionais. Agregamos a isso as formas de autonomia controlada que pressupõem esquemas de avaliação e de remuneração individualizados.

É nesse sentido que destacamos a importância do estudo sobre a identidade e o trabalho do diretor de escola. O nosso esforço de análise* será o de compreender os efeitos produzidos por tais mudanças, na construção da identidade social desses diretores.

A partir de autores como Dejours (1999) e Ciampa (1990), concebemos que a identidade é construída socialmente e envolve contextos históricos e simbólicos. As identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente principalmente no campo social, ou mesmo na vida profissional. Elas são construções que surgem acompanhadas por processos de racionalização nos quais dois elementos se integram: de um lado a trajetória subjetiva (história pessoal) e, de outro, o contexto da ação

² Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o termo “heterônomo” refere-se ao que está “sujeito a uma lei exterior ou à vontade de outrem [ou] que recebe do exterior as leis reguladoras de sua conduta” (HOUAISS, 2001, p.1523).

determinado pela situação, em um espaço dado e culturalmente marcado. Conforme destaca Dejours (1998), essa construção implica, pois, não somente uma relação com o outro, mas também a um terceiro termo – o real. O reconhecimento não é direto, diz respeito à relação que o sujeito mantém com o real. O acesso ao real nunca é imediato e depende de um tipo de instrumentalização, no caso, o trabalho.

Concordamos, pois, com Habermas (1989) quando admite, em nosso contexto, a centralidade do trabalho como categoria legítima, nos processos de identificação profissional e na vida social. Não se trata, contudo, de ressaltar o trabalho como a única forma de identificação pessoal, mas de destacar sua importância na constituição da imagem de si e na identificação pelos outros, uma vez que está carregado de um conteúdo simbólico. Isso quer dizer que a trajetória profissional, ainda que em muitos casos seja pautada por fins pragmáticos, (ela) também está impregnada pelo elemento simbólico que inclui, por parte do indivíduo, uma projeção de uma identidade possível.

A entrada de um indivíduo em determinado ramo, como por exemplo a educação, é resultado de estratégias identitárias empreendidas pelos indivíduos para atender as expectativas de uma identidade para outro (conferida) e uma identidade para si (construída). Nesse caso, a formação passa a constituir-se em elemento essencial na trajetória profissional, pois permite ao indivíduo antecipar uma identidade profissional e uma trajetória no mundo do trabalho. Então, quando analisamos a relação homem e organização do trabalho estamos não somente tratando de questões de ordem técnica, mas da identidade construída ao longo da trajetória pessoal que contempla expectativas, sonhos e desejos pessoais de autorrealização, o que hoje chamamos de projeto de vida.

Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho de Dejours (1999), a compreensão do sujeito vai além das questões técnicas ou dos problemas de autoridade e de gestão. Ele situa esses sujeitos como envolvidos num contexto intersubjetivo, partindo do pressuposto de que o indivíduo, na condição de trabalhador, constrói a imagem de si e sua identidade de forma mediada pela organização do trabalho.

Nosso posicionamento é o de que a identidade pessoal e social dos diretores de escola está engendrada na relação de trabalho. Trata-se de uma atividade carregada do elemento afetivo que

é próprio do processo de ensino-aprendizagem que é o produto da escola. As interações são intensas e ocorrem com uma gama variada de atores sociais (superiores hierárquicos, pais, alunos, professores, funcionários) que participam ativamente do cotidiano escolar. Esses atores são fundamentais, pois participam ativamente do processo de reconhecimento e de autoidentificação desses profissionais. Pois o pressuposto que permite a afirmação da identidade não é a autoidentificação, mas uma autoidentificação intersubjetivamente reconhecida.

O reconhecimento da identidade torna-se central nos processos de afirmação da identidade. Trata-se do reconhecimento das estratégias, do esforço pessoal empreendido no trabalho, da contribuição do sujeito à organização do trabalho.

Dejours (2001) afirma que todo trabalho real está inscrito pela distância irredutível entre a organização prescrita e a organização real do trabalho. Para ele é impossível, em situações comuns, obedecer estritamente aos objetivos, às prescrições e instruções. É desse modo que vai se dando o aprendizado da profissão. Aos diretores de escola, as prescrições ficam por conta do que é estabelecido pelos especialistas e planejadores e elas estão presentes na legislação do ensino, nos métodos de ensino, nas orientações para utilização dos recursos de ensino e financeiros. Esses são os componentes da organização prescrita do trabalho. Podemos dizer que, em certa medida, essas prescrições começam na formação do diretor para o magistério e continuam nos inúmeros cursos de aperfeiçoamento. O real do trabalho, por outro lado, é o que se impõe nas situações cotidianas diante das condições oferecidas na organização do trabalho. Esse real do trabalho vai demandar do sujeito um esforço para resistir a essas situações que vão se apresentando a ele. Diante das pressões organizacionais, o trabalhador se vê diante do dilema: o transgredir para trabalhar ou ficar paralisado. O reconhecimento é, enfim, o reconhecimento das transgressões que o indivíduo realiza para poder executar bem uma tarefa para a qual ele mobiliza sua capacidade de criar, sua inteligência, trapaças e quebra-galhos. Nas situações de trabalho, o indivíduo realiza ajustes, toma decisões, mobiliza sua subjetividade.

O reconhecimento desse esforço passa a ser vital para a constituição de sua identidade e, conseqüentemente, na construção de sua autoimagem. Dejours (1999) situa dois tipos de reconhecimento: o de utilidade econômica e técnica das contribuições e transgressões que, geralmente, é emitido na linha vertical pelos superiores hierárquicos, clientes e subordinados; e o

reconhecimento de beleza relacionados com a arte e a criatividade que, em geral, que ocorre no sentido horizontal sendo emitido pelos pares.

O não reconhecimento da contribuição e do esforço do indivíduo causa o seu sofrimento e afeta a construção da identidade social e pode levar ao adoecimento mental ou somático. O reconhecimento leva à edificação e dá um sentido a auto-realização, e, nesse caso, o sofrimento será criativo. No entanto, se esse julgamento não for favorável o sofrimento será patogênico, contribuindo para a deterioração da identidade (GOFFMANN, 1975).

Nosso pressuposto é o de que a psicodinâmica do reconhecimento desempenha um papel fundamental no destino do sofrimento dos trabalhadores e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer. É do reconhecimento que depende, na verdade, o sentido do sofrimento. Quando a qualidade do trabalho e os esforços são reconhecidos, as angústias, as dúvidas, as decepções, os desânimos adquirem sentido. O reconhecimento é central na atribuição do sentido de pertencimento, na relação com o grupo, e de autorrealização do trabalhador.

Enfim, o descompasso entre o desejado e o instituído, entre as potencialidades do trabalhador e as possibilidades objetivas de desenvolvê-las ou utilizá-las é gerador de tensões e conflitos e sofrimento psíquico. O bloqueio da energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. A autoimagem idealizada, narcísica, tende a ser substituída pela identidade deteriorada (GOFFMANN, 1975). Frente a tal situação é que os trabalhadores desenvolvem suas estratégias defensivas. Tais estratégias, quando estereotipadas, configuram-se como patogênicas. Quando não divorciadas da dimensão desejante configuram-se como forças políticas de resistência e de potencial transformador da gestão e da organização do trabalho de caráter patogênico.

Assim, todo o esforço da pesquisa aqui proposta se concentrou em compreender os dilemas e as angústias na trajetória profissional e no exercício profissional dos diretores de escola, extraíndo elementos explicativos que envolvem a construção da identidade quando confrontadas com as exigências das reformas educativas dos anos 1990 e as condições de autorrealização no espaço de trabalho.

Com esse trabalho demonstramos que o diretor de escola pode vir a construir, ao longo de sua trajetória profissional, uma identidade deteriorada (GOFFMANN, 1975), ou ainda, como afirma Dejours (2007), pode repercutir uma imagem de indignidade pelo grau de objetivação imposta pela própria organização e as condições de trabalho. A convivência com a impossibilidade de canalizar a energia profissional e de encontrar um sentido de autorrealização no trabalho gera insatisfação e frustração que estão relacionadas aos elementos simbólicos do trabalho, ou seja, em relação às expectativas e ao desejo. A heteronomia dos processos e as condições de trabalho têm sido campo fértil para o aprofundamento do sofrimento psíquico e sentimentos de desesperança em relação às possibilidades de transformação da organização do trabalho.

O problema proposto será, portanto, o de analisar a trajetória profissional desses diretores e como se constitui sua identidade frente às condições reais de trabalho e em relação às prescrições e exigências que estão no conteúdo das reformas educacionais. Logo, nosso foco recaiu sobre a constituição da identidade dos profissionais com mais de dez anos a serviço do magistério público estadual.

O nosso pressuposto é o de que o diretor de escola, como qualquer outro trabalhador, pode vir a construir uma imagem de si degradada pela objetivação e relações com os outros significativos, inseridos na organização do trabalho, na sua trajetória profissional o que gera sentimentos de frustração, desistência e, conseqüentemente, leva ao adoecimento. E que a labilidade dos processos de reconhecimento no trabalho, portanto, é um fato intrínseco à organização do trabalho pós-fordista e é um elemento gerador de instabilidade e maior sofrimento.

Nosso objetivo foi, portanto, o de situar a constituição da identidade no processo de trabalho e suas metamorfoses. Reiteramos que a identidade é constituída no grupo numa relação dialética e que a identidade profissional é central nos processos de autoidentificação no campo social, mas que está condicionada pela organização do trabalho e pelas relações intersubjetivas estabelecidas nesse espaço.

O que pretendemos é destacar os efeitos dessas “inovações” sobre indivíduo no processo de construção da sua identidade. Mais precisamente, a relação que o indivíduo mantém com seu

trabalho, com a organização do trabalho, compreendendo o significado que dele retira, sua relação com a hierarquia, com seus colegas, com as diferentes dimensões da vida (família, atividades de lazer, a vida fora do trabalho e demais envolvimento).

Procedimentos metodológicos

A análise do problema proposto foi feita mediante procedimentos qualitativos de pesquisa considerando, fundamentalmente, uma fase de coleta de depoimentos na forma de entrevistas semiestruturadas. Partimos, pois, do pressuposto de que a constituição da identidade desses trabalhadores da área da educação é, em parte, determinada pela dinâmica do processo de trabalho resultante dos “novos” métodos de gestão da escola.

Contudo, a análise dos depoimentos dos trabalhadores, cujo objeto principal é o sofrimento e as angústias, nos remete a uma questão metodológica fundamental, que é a do comprometimento. Segundo Dejours (1999), tal comprometimento acaba por ocorrer “quer se queira ou não”, pois, ao exporem seus sofrimentos, os sujeitos o fazem sempre com esperança de uma resposta, com esperança de sofrer menos, numa perspectiva de mudança da sua condição.

“... Atrás do sofrimento está a questão da vida e da morte, problema que, absolutamente, não se coloca para a maioria dos pesquisadores. (...) Devemos nos preocupar, sobretudo, em não mexer no sofrimento de homens e mulheres, movidos, unicamente, por nosso interesse pessoal de pesquisadores, para sermos reconhecidos pela comunidade científica. No caso da psicodinâmica do trabalho, seria profundamente desonesto” (DEJOURS, 1999, p. 167).

As demandas apuradas junto aos sujeitos requisitam respostas de caráter “terapêutico” que, como pesquisadores, não temos condições de dar. Conforme aponta Dejours (1999, p. 167), “... antes de aceitar uma demanda, é preciso dizer que os pesquisadores não são peritos e que não são capazes de encontrar todas as soluções”.

É importante firmar a noção, de acordo com Dejours (1999), de que são os próprios trabalhadores as pessoas mais indicadas para encontrar soluções e oferecer sugestões para suas expectativas e sua defrontação com as situações de trabalho a eles impostas. Para o autor, a

dificuldade poderá ser superada quando estes não mais se sentirem incapacitados de analisar e compreender a situação em que se encontram.

“Neste caso, cabe-nos propor que tentem compreender essa situação; apresentar hipótese de que, se conseguirem entender melhor os dados da situação, eles mesmos terão idéias de como transformar [sua realidade] (...). Em termos mais gerais, pode-se dizer que nós não interviremos se não tivéssemos certeza de que os próprios trabalhadores conseguirão encontrar respostas” (DEJOURS, 1999, p. 168).

Reiteramos, nesse aspecto, que os sujeitos são produto e produtores da organização do trabalho. Pois, a identidade do diretor de escola é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho. Entendendo-se por grupo, todos os sujeitos inseridos na organização do trabalho.

Assim, acreditamos que o trabalho do diretor de escola deve ser analisado como uma ocupação que se constrói no diálogo com as ações, os eventos e os produtos que expressam sua trajetória e seu presente. Vemos aqui uma total compatibilidade dessa colocação com a abordagem da psicopatologia do trabalho de Dejours (2001), que nos mostra como que os sujeitos são produzidos num contexto intersubjetivo.

A alienação no trabalho está relacionada com a alienação psíquica, isso porque, frente ao cotidiano do trabalho, as pressões e a objetivação posta, os sujeitos desenvolvem defesas. Essas defesas são constituídas na relação que os indivíduos estabelecem com as formas de mediação construídas pelas organizações e a organização do trabalho. As mediações envolvem as relações hierárquicas, relações de solidariedade, relações de subordinação, relações de formação, relações de reconhecimento, relações de luta e relações conflituais (HELOANI & CAPITÃO, 2007). Pois, inseridos nessa relação, os indivíduos atribuem ao trabalho um significado e um sentido, e isso tem relação com a história pessoal, com as projeções do ser e com a idealização do EU (narcisismo) em relação ao OUTRO (sociedade). Constitui-se, portanto, expressão de identidade.

A escolha da amostra e a coleta de dados

Os dados foram levantados a partir de entrevistas semiestruturadas com uma amostra intencional de sete diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino de Caieiras, entre agosto de 2008 e julho de 2009. Utilizamos uma amostra intencional por entendermos que esta é uma modalidade que permite a escolha, pelo pesquisador, de sujeitos sociais que detenham os atributos do que se pretende elucidar (MINAYO, 1992).

Optamos pela região de Caieiras pela facilidade de acesso aos diretores a partir dos primeiros contatos no curso de formação de gestores promovido pela UNICAMP entre 2005 e 2006. As entrevistas foram realizadas em duas etapas, nas próprias escolas, e foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos diretores.

A amostra foi composta por quatro mulheres e três homens, sendo que cinco desses diretores são efetivos e dois designados. Do total do Estado de São Paulo, as mulheres ocupam 78% dos cargos de direção, somando um total de 4.008 diretoras. Os homens, por sua vez, ocupam 22% dos cargos num total de 892 diretores. Os não efetivos são maioria no Estado, somando um total de 4.900 diretores num percentual de 57%, contra 43% dos efetivos, que somam 3.690 diretores. Na Região de Caieiras, de um total de 78 diretores, 58 são mulheres (74%) no cargo de direção, contra 18 homens (36%). Os cargos de direção são ocupados, em sua maioria, por efetivos que somam um total de 48 diretores (62%)³.

Cabe-nos, ainda, ressaltar os aspectos éticos que nortearam a pesquisa e a dinâmica das entrevistas semiestruturadas. O primeiro ponto a ser destacado é o de que a decisão de participar ficou facultada aos diretores. A participação não envolveu a identificação dos referidos sujeitos. Todos participaram de forma anônima, e puderam optar por deixar de participar do processo caso tivessem qualquer discordância. As entrevistas foram, portanto, realizadas com a devida aceitação dos trabalhadores. Todos eles estão conscientes de que os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos científicos, inclusive com a publicação e debates nos quais será mantido o anonimato dos entrevistados. Desse modo, a participação contou com a devida

³ Fonte: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação/ DRHU. Dados referentes a outubro de 2009.

autorização dos sujeitos pesquisados, mediante a assinatura de termo de consentimento esclarecido (Anexo 1) por parte dos entrevistados.

Utilizamos como instrumento de coleta um gravador de áudio em formato Mp3. As transcrições foram feitas pelo próprio pesquisador ao longo do período de coleta.

Visando à consecução dos objetivos propostos para este trabalho, o roteiro (Anexo 2) de entrevista semiestruturada foi organizado em três blocos básicos: vida pessoal e trabalho; organização e gestão do trabalho; e, finalmente, trabalho, saúde e qualidade de vida. Essa estrutura foi pensada de forma tal que pudesse permitir uma análise da trajetória pessoal e profissional dos entrevistados através de uma espécie de memorial. Ou seja, procuramos nos aproximar do método da história de vida, por considerarmos o meio mais adequado para nossas finalidades. No entanto, quando dizemos que houve uma aproximação, é porque em alguns momentos conduzimos a entrevista para pontos que interessavam ao fenômeno que estamos querendo demonstrar, no caso, compreender como que esses diretores de escola constituem sua identidade a partir das interações com o trabalho e de como constroem sua autoimagem frente aos ditames, pressões e relacionamentos estabelecidos na organização do trabalho.

Segundo Queiroz (2008, p.96), a história de vida é uma técnica que captura o que sucede na encruzilhada entre a vida individual e social. No caso do viés sociológico serão procuradas nos informantes marcas de seu grupo social refletidas no seu interior. Numa análise psicológica serão buscadas, nos indivíduos, particularidades que singularizam o indivíduo e que têm relação com a formação da personalidade. Há, nesse tipo de relato, pouca interferência do pesquisador e os relatos são mais longos e conduzidos pelos sujeitos.

Os relatos orais são uma importante fonte que permite ao pesquisador analisar as representações do sujeito acerca da vida e de seu papel social e da maneira como este se apropria do espaço social e histórico. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador interfere conduzindo a pesquisa para os pontos que interessam diretamente ao trabalho.

A história de vida⁴ vem combinar com os relatos orais, uma vez que os dois tipos de intervenção foram adotados. Na primeira parte da entrevista, a história de vida foi utilizada como

⁴ A técnica da história de vida foi adotada para capturar apenas os elementos e fatos determinantes da trajetória profissional os quais foram selecionados e inseridos no texto conforme os objetivos do trabalho. Podemos considerar, por

meio para obtermos a trajetória pessoal e profissional desses sujeitos, as referências, as influências que culminaram com a entrada e permanência no magistério. Nossa preocupação foi a de deixar os sujeitos narrarem essa história pessoal destacando momentos que, segundo seu próprio julgamento, foram relevantes para a sua vida. Não houve uma preocupação em estabelecer uma ordem cronológica rígida, para permitir aos entrevistados uma maior liberdade e descontração.

Na segunda parte, privilegiamos os relatos orais os quais foram dirigidos por nós a partir do roteiro citado acima, basicamente em relação aos pontos relativos a organização e gestão do trabalho e, finalmente, trabalho, saúde e qualidade de vida.

Forma de análise dos resultados

Concluída a primeira fase de coleta de dados, fizemos uma análise detalhada das entrevistas através do método qualitativo da “análise de conteúdo”, conforme Bardin (1979). Dentro do conjunto de técnicas da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é a mais antiga e a mais utilizada, pois funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, ou melhor, em categorias segundo reagrupamentos analíticos. Dentre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1979).

A análise de conteúdo consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado. Desse modo, ela pode ser encarada como um conjunto de técnicas de análise que visa a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos e qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

esse aspecto, que fizemos uma história de vida “resumida” uma vez que foram preservados todos os procedimentos relativos à postura do pesquisador e do depoente no momento da entrevista.

Assim, pode-se inferir e compreender aspectos relativos à cultura, mudança de valores, atitudes, etc. pelo conteúdo da comunicação em suas diferentes formas de expressão. Procuramos fazer uma análise do significado e do sentido que os diretores de escola atribuem ao trabalho e dos processos de autoidentificação a partir dele. Com base nisso é que foram elaboradas algumas categorias que permitiram uma compreensão das transformações identitárias no exercício profissional.

Em suma, o que fizemos, mais precisamente, foi buscar uma compreensão da relação que o indivíduo mantém com seu trabalho, ou seja, com a organização do trabalho, o significado que dele retira, sua relação com a hierarquia, com seus colegas, com as diferentes dimensões da vida (família, atividades de lazer, a vida fora do trabalho e demais envolvimento).

A proposta metodológica de Bardin (1979) considera três momentos fundamentais: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados obtidos e interpretação. A partir da leitura atenta das entrevistas e levando em consideração os objetivos do estudo e as questões teóricas apontadas, ordena-se e classifica-se o conteúdo do texto final em categorias analíticas (decomposição do texto).

Bardin (1979) propõe um roteiro básico que consiste em: preparação dos dados para a análise; transcrição dos discursos obtidos; ordenação dos dados obtidos através de definição prévia de categorias; classificação dos dados obtidos através de aspectos sobre os quais se deseja analisar o conteúdo; análise com base em núcleos temáticos ou categorias de análise⁵.

Especificamente no que se refere à análise das entrevistas, no primeiro tratamento, adotamos os princípios da pesquisa quantitativa, como forma de verificar a frequência de determinados conteúdos emitidos pelos sujeitos. Contudo, como se trata de um procedimento de análise qualitativa, enfatizamos ao conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. De acordo com a indicação de Minayo (2000, p. 76), nosso intuito será o de buscar as “ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando”.

O conjunto de informações coletadas na forma de entrevistas foi organizado em categorias analíticas, considerando a frequência dos enunciados presentes em cada um dos diferentes relatos.

⁵ Bardin (1979) aponta duas unidades básicas: a unidade de registro, que se refere aos elementos obtidos através da decomposição do texto; e a unidade de contexto, que significa precisar o contexto do qual faz parte a mensagem.

Isso para que possam ser analisados e comparados entre si. No total foram cinco categorias e dentro delas algumas subcategorias. Como segue:

- a) *Trajetória pessoal e profissional*: escolha da profissão; formação e a origem familiar; a idealização da profissão; o início da carreira e as perspectivas iniciais; o aprendizado da profissão e; as relações familiares e conjugais.
- b) *Identidade do diretor hoje*: trata da deterioração da identidade frente à organização do trabalho, à infraestrutura, às condições de trabalho, à organização prescrita e real do trabalho.
- c) *Reconhecimento e não reconhecimento*: engloba a percepção dos diretores sobre a valorização, a carreira, as relações de reconhecimento com os pares, superiores hierárquicos e a comunidade.
- d) *Sofrimento psíquico e os processos de saúde e doença*: analisa a questão da carga de trabalho, a relação entre trabalho e vida pessoal; expectativas em torno da carreira (esperança em relação à melhoria das condições de trabalho, da carreira e da gestão e da política educacional); sintomas em relações ao trabalho e os processos de saúde e doença.
- e) *Gestão e políticas educacionais*: inclui as falas relativas às reformas educativas e às percepções das mudanças no cotidiano do trabalho.

Para apresentação da discussão do problema aqui proposto, pensou-se em quatro diferentes etapas.

No capítulo 1, propomos uma análise de algumas teorias sobre a identidade para, em seguida, destacarmos o papel das formas organizacionais na produção do sentido e na autoidentificação dos sujeitos. Neste capítulo, o leitor poderá compreender que sob as relações capitalistas de produção, o trabalho e sua organização tornou-se central nos processos de autoidentificação, pois surge carregado de um conteúdo simbólico atribuído pelos sujeitos e pela sociedade. A partir da perspectiva de alguns autores, em especial, de Dejours (2001, 2007),

observamos que o trabalho, na condição de trabalho objetivado e alienado, pode repercutir em sofrimento psíquico e conseqüentemente na deterioração da identidade.

Já no capítulo 2, procuramos tratar de analisar, numa breve perspectiva histórica, a transposição da administração empresarial para o campo educativo, analisando tal processo a partir dos fundamentos do taylorismo e do fordismo. Demonstramos como os fundamentos do pós-fordismo foram inseridos na escola por meio das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990.

No capítulo 3, aprofundamos a discussão demonstrando a relação entre as estratégias de manipulação da subjetividade tipicamente pós-fordistas e o conteúdo das reformas educacionais no Estado de São Paulo. Abordamos a questão dialogando com os sujeitos envolvidos na pesquisa, priorizando a maneira como interpretam, agem e se manifestam em relação às prescrições da organização escolar e seus efeitos na organização do trabalho. O conflito, os esforços de adaptação que os diretores empreendem para adequar a organização prescrita do trabalho à organização real do trabalho são a causa de muito sofrimento psíquico e produzem efeitos significativos na construção da identidade desses trabalhadores. Analisamos as mudanças na organização do trabalho na escola considerando: gestão financeira, gestão do currículo, autonomia e planejamento, gestão participativa e democrática e o sistema de avaliação da escola. Tais mudanças têm elevado as responsabilidades e a visibilidade dos diretores na produção de resultados dentro das expectativas da política de melhoria da qualidade do ensino.

No capítulo 4, para demonstrar o processo de construção e de transformação da identidade dos diretores de escola no trabalho, analisamos os depoimentos a partir das categorias apontadas. Nossa preocupação nesse momento foi a de demonstrar as causas do sofrimento e do adoecimento dos diretores no trabalho a partir do que Dejours (1999) chamou de psicodinâmica do reconhecimento.

Capítulo 1. Identidade e trabalho

Neste capítulo, iremos discutir algumas das principais teorias sobre a identidade. Abordaremos a questão da emergência das formas organizacionais e da racionalidade nos processos de identificação dos sujeitos no campo social, fundamentalmente a organização do trabalho e suas formas alienadas de agregação. Analisaremos, em seguida, a importância da centralidade do trabalho nos processos de autoidentificação intersubjetivamente reconhecida dos sujeitos na sociedade.

A identidade é construída socialmente e envolve contextos históricos e simbólicos. As identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente, principalmente no campo profissional. Dois elementos se fundem: de um lado a trajetória subjetiva (história pessoal) e de outro o contexto da ação determinado pela situação, em um espaço dado e culturalmente marcado.

Partimos do pressuposto de que, se a identidade é constituída na relação dialética com a sociedade, o processo de trabalho, dentro de relação capitalista, torna-se central nos processos de identificação dos sujeitos.

Admitimos, pois, em nosso contexto, a centralidade do trabalho nas identificações profissionais e na vida social. Não se trata, contudo, de ressaltar o trabalho como a única forma de identificação pessoal, mas de destacar sua importância na constituição da própria imagem e na identificação com os outros.

O trabalho é fundamental nos processos de autoidentificação dos sujeitos na relação com a sociedade. Na direção do que estamos abordando nessa pesquisa, entendemos que a identidade do diretor de escola, portanto, é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho. Entende-se por grupo todos os

sujeitos inseridos na organização do trabalho. Nessa perspectiva, acreditamos que o homem, ao mesmo tempo em que é constituído, também constitui o processo de trabalho.

Partilhamos da idéia de que as relações do diretor com os professores, alunos, pais e comunidade indicam um modo de trabalho que, mesmo com certo grau de objetivação representado pela organização hierárquica, pelos esquemas burocráticos administrativos e as condições objetivas de trabalho, possui uma particularidade na qual o diretor imprime suas expectativas.

Podemos afirmar que a identidade pessoal e social dos diretores aparece engendrada na relação de trabalho. Trata-se de uma atividade carregada do elemento afetivo próprio do processo ensino-aprendizagem que é o objetivo da escola. As interações são intensas e ocorrem com uma gama variada de atores sociais (superiores hierárquicos, pais, alunos, professores, funcionários) que participam ativamente do cotidiano escolar. Tais atores são fundamentais, uma vez que participam ativamente do processo de reconhecimento e de autoidentificação desses profissionais.

No entanto, esta relação com a organização do trabalho, nem sempre conduz o sujeito no sentido da auto-realização com a canalização de suas expectativas. Como qualquer outro trabalhador, o diretor submetido a um tipo de relação que se processa dessa maneira, poderá, ao longo de sua trajetória profissional, vir a ter sua identidade afetada.

Neste capítulo, iremos demonstrar como o trabalhador pode construir, ao longo de sua trajetória profissional, uma identidade deteriorada (GOFFMANN, 1975), ou ainda, como afirma Dejours (2007), pode repercutir uma imagem de indignidade pelo grau de objetivação imposta pela própria organização e condições de trabalho.

1.1. O conceito de identidade

Berger e Luckmann (2004) afirmam que a identidade é o elemento-chave da realidade subjetiva; entretanto, essa realidade acha-se em relação dialética com a sociedade. Podemos dizer, então, que a identidade é constituída e constitui a estrutura social mais ampla. Ciampa

(1994) diz que em conjunto, as identidades refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou mesmo transformando-a.

A realidade, para esses autores, é construída socialmente e já aparece objetivada, ordenada conforme padrões pré-estabelecidos. Este é um fenômeno que os indivíduos reconhecem existir independente da sua própria visão. Essa realidade da vida cotidiana é vivenciada individualmente de forma maciça, urgente e intensa, pois nos foi imposta desta forma (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Aprendo a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. Seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles tenho e que se impõe a minha apreensão. A realidade da vida cotidiana já aparece objetivada, isto é, construída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes da minha entrada em cena (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 38).

Os autores afirmam que essa realidade da vida cotidiana está organizada em torno do aqui e do agora. O aqui e o agora são o foco da atenção à realidade da vida cotidiana, é o que dá sentido à consciência. A sociedade, componente fundamental desta realidade, é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetivamente acessível ao indivíduo.

A realidade da vida cotidiana é partilhada com os outros. Os outros são experimentados na situação face a face, nos processos de interação social.

“Na situação face a face o outro é plenamente real. Esta realidade é parte da realidade global da vida cotidiana, e como tal maciça e irresistível. Sem dúvida, o outro pode ser real para mim sem que eu o tenha encontrado face a face, por exemplo, de nome ou por me corresponder com ele. Entretanto, só se torna real para mim no pleno sentido da palavra quando o encontro pessoalmente. De fato, pode-se afirmar que o outro na situação face a face é mais real para mim que eu próprio. Evidentemente "conheço-me melhor" do que posso jamais conhecê-lo”. (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 47)

Essa relação com os outros na situação face a face são muito flexíveis. Pois é difícil se impor padrões rígidos e objetivados, nesse tipo de relação, uma vez que são continuamente modificados em razão do intercâmbio diversificado e sutil de significados subjetivos colocados em interação. É desse modo que vai se constituindo a identidade.

Na mesma direção, Habermas (1983) afirma que a identidade de alguém não pode ser construída sem a identificação que os outros fazem dele. Isso porque os outros são participantes ativos no processo de interação e de reconhecimento. Ou seja, o fundamento que permite a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação, mas uma auto-identificação intersubjetivamente reconhecida. O pressuposto que permite a afirmação da identidade não é a auto-identificação, mas uma auto-identificação intersubjetivamente reconhecida.

Essa concepção está amparada na teorização feita por Berger e Luckmann (2004), segundo a qual a identidade é produzida no processo e na relação dialética do indivíduo com o mundo. Ela se expressa por meio da combinação entre a auto-identificação (identificação subjetiva e apropriada) e a identificação atribuída pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence. A realidade subjetiva é, pois, constituída nos processos simultâneos de exteriorização do ser na sociedade, de objetivação de uma realidade social e de interiorização dessa realidade pelo indivíduo.

Na mesma direção, Ciampa (1990) aponta que a identidade pessoal vai sendo construída a partir de padrões oferecidos pela estrutura social. Estando o indivíduo vinculado a um determinado contexto social, o desenvolvimento da identidade dá-se em uma espécie de relação que articula igualdades e diferenças. Dessa maneira o indivíduo desenvolve uma consciência de si pelas comparações que faz [ou realiza] nas relações sociais por ele mantidas e edificadas no âmbito das instituições sociais culturalmente constituídas.

Berger e Luckmann (2004) afirmam que os hábitos precedem a formação das instituições e estas precedem e modelam os novos hábitos. As instituições são produtoras de sentido e isso ocorre por meio da tipificação de ações habituais dos atores envolvidos. As instituições e seus mecanismos de controle exercem uma função reguladora na sociedade.

As instituições aparecem já objetivadas, pois são anteriores à nossa existência e exercem sobre nós um controle. O mundo institucionalizado é experimentado de tal forma que essa realidade se sobrepõe ao indivíduo e à sua história, pois tal realidade já existia antes dela e continuará existindo depois. Porém, os indivíduos só podem apreender essa realidade exterior na interação com os outros significativos.

As instituições produzem seus atores uma vez que as ações estão dotadas de um sentido objetivo linguisticamente estruturado. A ação é determinada socialmente. O papel do ator é reconhecido e compreendido por estar em conformidade com um repertório oferecido e partilhado socialmente. Ou seja, está de acordo com o acervo de conhecimentos produzidos pela sociedade. Os fragmentos da personalidade de um indivíduo podem ser acolhidos na medida em que estão enquadrados nas tipificações socialmente reconhecidas como válidas.

Dessa forma é que se vai constituindo o “eu social” que é experimentado subjetivamente, em sua totalidade, como distinto do “eu” com o qual pode confrontar-se.

Conforme observa Sass (2004), a consciência do “eu” não opera diretamente, mas mediatizada pelo “mim”. Com base no pensamento de Mead (1972), esse autor assegura que, do confronto entre as ações do “eu” e a reflexão da experiência em “mim”, é tecida a trama da autoconsciência ou a consciência de si. O self é um processo que envolve duas partes: o “eu” e o “me”. As atitudes dos outros formam um “mim” organizado, sobre o qual o indivíduo reage como um “eu” (MEAD, apud SOUZA, 2006).

Para Mead (1972) a socialização consiste na busca, por parte do indivíduo, de um reconhecimento como membro de uma comunidade. No entanto, essa busca não pressupõe uma passividade deste em um processo de interiorização dos valores partilhados pelo grupo, mas um ator que preencha um papel útil e reconhecido. O indivíduo apropria-se subjetivamente de um mundo social, ao mesmo tempo em que aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Isso ocorre porque ele reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal.

Os papéis sociais, enfim, são formas estruturadas historicamente pela sociedade e são objetivados linguisticamente.

“Podemos começar propriamente a falar de papéis quando esta espécie de tipificação ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum? a uma coletividade de atores. Os papéis são tipos de atores neste contexto. Pode ver-se facilmente que a construção de tipologias dos papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes linguisticamente objetivados são ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de

qualquer sociedade. Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele”. (BERGER & LUCKMANN, 2004, p.103)

Ao participar do mundo social e ao desempenhar e interiorizar papéis, os indivíduos tornam o mundo subjetivamente real. A incorporação de papéis que ocorre no âmbito institucional é objetivada linguisticamente. Há padrões a serem seguidos e desempenhados que estão em conformidade com os conhecimentos construídos socialmente, fato que possibilita o acesso aos membros de uma determinada sociedade. Dessa forma é que são constituídos os esquemas de controle institucionais, pois cada um dos atores executa papéis que, em certa medida, estão submetidos a reforços sociais que têm por função reproduzir a realidade. Os atores, ao longo do processo de socialização, recebem reforços positivos por terem uma identidade condizente com ela, ou mesmo punitivos se forem incompatíveis.

Para Berger e Luckmann (2004), a incorporação de saberes básicos e dos papéis sociais ocorre nos processos de socialização primária e secundária⁶. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e é em virtude dela que se torna membro da sociedade. Já a socialização secundária é o processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade, principalmente os institucionais. Nesta última etapa destacamos o trabalho e o aprendizado da profissão como elementos centrais nesse processo.

Berger e Luckmann (2004) e Ciampa (1977, 1990, 1994) compreendem que o indivíduo e sua personalidade, assim como suas representações simbólicas da realidade, vão se

⁶ A socialização primária, para Berger e Luckmann (2004, p. 176-177), se dá quando a “(...) A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. A personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, *que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos*. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo *se identifica* com os outros, para ele significativos, é a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade”. Já a socialização secundária se compõe da interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e o caráter são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e da concomitante distribuição social do conhecimento [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas (...) com raízes na própria divisão do trabalho” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 184-185).

configurando na relação dialética que ocorre entre ele e a sociedade na qual se insere, num processo de construção mútua da sua subjetividade e da própria sociedade.

“As identidades são atribuídas pela sociedade. É preciso ainda que a sociedade as sustente com bastante regularidade. Uma pessoa não pode ser humana sozinha e, aparentemente, não pode apegar-se a qualquer identidade sem amparo da sociedade.(BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 112)

O fato ocorre porque os sentidos e as vivências interativas e cotidianas tornam-se experiências com significado histórico. Desse modo é que se forma o acervo de conhecimentos de uma dada sociedade que reconhecemos como tradição. As ações vividas socialmente pressupõem certa uniformidade de comportamentos objetivados historicamente que, de certa forma, irão contribuir para a formação das instituições sociais.

Para Ciampa (1990), a categoria identidade deve ser concebida num processo de metamorfose permanente que representa e engendra a pessoa. A identidade, nessa perspectiva, não fica restrita a um processo de representação e distinção dos indivíduos em sua relação com um grupo de referência. A identidade é, sim, uma referência sobre a qual a pessoa se constrói e se localiza com alguma segurança.

O mesmo autor ainda diz que, por estar em constante processo de construção, qualquer característica de identidade precisa estar objetivada e socialmente compartilhada para, posteriormente, fazer parte da realidade subjetiva do indivíduo.

Desse modo, o indivíduo se apropria subjetivamente de um mundo social, ao mesmo tempo em que aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Isso ocorre porque reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal.

Para Habermas (1987), a experiência do mundo da vida está estruturada temporalmente e a sua duração decorre de vivências que se compõem das fases presente, passado e futuro. As expectativas de cada um têm a ver com a história pessoal.

A conservação da identidade ou as transformações ficam, portanto, submetidas às relações sociais objetivas das quais o indivíduo participa. É um processo no qual ocorrem as

interações comunicativas (processos comunicativos) que são tanto mediadores na construção mútua da subjetividade quanto da realidade social.

Mead (1972) considera que a passagem das primeiras identificações com os outros significativos para a construção de uma identidade social por meio de papéis e a identificação com os outros generalizados não ocorrem sem uma tensão entre o pertencimento e o reconhecimento em uma comunidade preexistente e a seleção ativa de papéis socialmente legítimos. Nesse caso, no processo de socialização, pode haver a dissociação do self:

“Entre um mim que implica necessariamente um esforço de conformidade ao grupo para ser (re)conhecido e um “eu” que sempre corre o risco de se encontrar enfraquecido ou ignorado pelos outros, o si-mesmo (self) corre o risco de se encontrar dividido entre a identidade coletiva sinônima de disciplina, de conformismo e passividade e a identidade individual sinônima de originalidade, criatividade, mas também de risco e insegurança”. (DUBAR, 2005, p. 119)

Mas a contribuição de Mead (1972) é a de que a sociedade não pode ser construída sem o amparo em um espírito da comunidade na qual se apóia. A sociedade, na mesma direção adotada por Weber (2004), não pode ser transformada sem a ação coordenada de indivíduos socializados que elaboram novas relações. Durante o processo de socialização, os indivíduos criam a sociedade” tanto quanto reproduzem a comunidade”. (DUBAR, 1999, p 119)

Para Goffmann (1975), a sociedade produz meios para identificar e categorizar as pessoas baseadas em atributos considerados normais ou naturais. É o que ele denomina de identidade virtual. Funciona como uma espécie de formalização legítima que se impõe por um determinado tempo a uma coletividade e aos atores implicados. Tal processo leva a uma forma de rotulagem e facilita a categorização desses atores em determinados ambientes. Nesse caso, ocorre uma atribuição da identidade pelas instituições ou pelos demais agentes que estão em interação com os indivíduos. Podemos resumir isso a um conjunto de atributos que se espera que o indivíduo tenha. (FABBRO, 2006)

Porém Goffmann (1975) irá destacar que essa interiorização, na verdade, é ativa ao longo do processo de incorporação da identidade pelos indivíduos. E elas só podem ser analisadas no interior das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, ou seja,

uma *identidade real* que nada mais é do que a biografia contada pelo próprio indivíduo. Ou seja, é o que o indivíduo prova ser na relação com o grupo.

O que se pode deduzir dessas colocações é que tais processos não são necessariamente coincidentes. Na situação de desacordo entre a identidade real e a virtual, o indivíduo desenvolve estratégias identitárias⁷ com o propósito de reduzir a distância entre essas duas identidades.

Dubar (2004, p. 140) irá afirmar que essas transações podem ser objetivas ou externas, quando o indivíduo procura acomodar a identidade para si à identidade para o outro.

“(…) ou a de transações internas ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a assimilar a identidade -para- o- outro à identidade-para-sí. Essa transação denominada subjetiva constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais. As estratégias identitárias podem, pois, ser comparadas ao processo de equilíbrio segundo Piaget.”

O que se pode dizer é que a “negociação identitária” envolve um processo comunicativo complexo que ultrapassa as rotulagens pré-definidas, pois implica pensar a qualidade da relação com o outro, um elemento importante da dinâmica das identidades. A produção de novas identidades é um processo de construção conjunta que inclui as confirmações objetivas e subjetivas. A transação objetiva relaciona-se à identidade virtual que cambia com identidades atribuídas com a identidade assumida (incorporada). Já a transação subjetiva está relacionada à identidade real que irá cambiar as identidades herdadas com as visadas.

“O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”. (DUBAR, 2004, p. 143)

⁷ Destacamos o que Dejours (2007) chama de estratégias defensivas desenvolvidas pelo indivíduo trabalhador entra em contato com determinada organização do trabalho.

As categorizações legítimas já discutidas anteriormente influenciam o processo de construção das identidades para si. No entanto, não determinam de forma mecânica ou esquemática, como já apontamos. Mas não podemos desconsiderar que as formas organizacionais modernas vêm complexificar a construção das identidades sociais e as transações objetivas e subjetivas, principalmente porque ampliam o leque de possibilidades de socialização dos indivíduos, ao mesmo tempo em que tornam as categorias de identificação oficiais mais dinâmicas e constantemente ameaçadas de obsolescência.

Dubar (2004) aponta que nada mais é importante para a análise sociológica do que distinguir os movimentos que influem nos modelos de identificação, ou seja, nos tipos identitários. Estes precisam ser compreendidos a partir das identificações reais dos indivíduos “entre si e para si próprios”. Ou seja, é na maneira como aceitam, rejeitam, pervertem tais categorias oficiais que é que devem ser lidas as categorias de identificação futura, pois implicam em rearranjos permanentes. Vale antecipar, para efeito de esclarecimento, a própria dinâmica de categorias de identificação no mundo do trabalho e as respostas dos indivíduos à sua dinâmica. A legitimidade da esfera do emprego e do trabalho ocorre porque emergiram como áreas pertinentes de identificação social.

Está em Max Weber (2004) a teorização feita por Mead, Berger e Luckmann e Habermas a respeito do sentido das ações sociais, quando distingui dois tipos de relações sociais: a relação comunitária e a relação associativa. A relação comunitária pressupõe um tipo de ação social amparada por um sentimento subjetivo dos participantes de atuar ou mesmo pertencer (afetiva ou tradicionalmente) a um grupo social. A relação social de tipo associativo se dá quando as ações sociais repousam em interesses racionalmente motivados com referência a fins. Nela ocorre um acordo racional, “por declaração recíproca” fundada em valores e expectativas de lealdade das partes construídas por relações contratuais. As relações associativas são predominantes nas organizações burocráticas modernas, nas quais a legitimação do domínio está fundada por critérios racionais e legais.

Antes de nos aprofundarmos na apropriação que Habermas (1987a) irá fazer desses conceitos, cabe aqui destacarmos a análise do que denominamos de instituição e organização. As instituições seriam construções culturais da sociedade criadas com o propósito de garantir o equilíbrio social. Elas definem os papéis sociais precedentes sobre os quais os indivíduos

(sujeitos) se socializam. São estruturas que produzem poder e relações de dominação. Por outro lado, as organizações seriam formas modernas, como as das empresas, de definição e papéis nas estruturas de autoridade fundadas no estatuto, nas normas e no aparato jurídico.

Este ponto é apropriado por Habermas (1987) sobre o qual constrói distinção relativa ao mundo da vida e ao mundo sistêmico. O mundo da vida pode ser representado pelo conjunto de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente. Ele coloca que

‘a linguagem e a cultura são elementos constitutivos do mundo da vida mesmo’.
[...] a linguagem guarda uma peculiar afinidade com uma imagem do mundo articulada linguisticamente’’: simbologia. A cultura “marca a linguagem, a capacidade semântica de uma linguagem é proporcionada pelos conteúdos culturais, os padrões de interpretação evoluem a expressão que esta linguagem acumula’. (HABERMAS,1987, p.178)

No entanto, esse espaço de reprodução social foi sendo paulatinamente degradado pelos mecanismos sistêmicos, que cada vez mais vão se desacoplando das estruturas sociais do mundo da vida onde ocorre a integração social.

Habermas (1987), diz que o mundo da vida, em seu sistema reprodutivo, é composto por três esferas: a cultura que atribui e determina o sentido de realidade aos membros de uma determinada sociedade; a própria sociedade que nada mais é do que os processos intersubjetivos que pressupõem a relação dialética de um sujeito com outro; e a personalidade constituída nos processos de socialização dos indivíduos, que permite aos mesmos responderem autonomamente por suas ações .

Na perspectiva de Habermas (1987), as sociedades modernas e os sistemas produzem formas organizacionais racionalmente estabelecidas e estruturadas pelos meios de comunicação deslinguistizados. Esses mecanismos sistêmicos têm por finalidade controlar o comércio social das normas e valores, ou seja, subsistemas de ação econômica e administração racionais surgem desprendidos ou independentes dos fundamentos prático-morais construídos de forma linguisticamente consensuada no mundo da vida.

As sociedades modernas e capitalistas exigem a materialização institucional e novas concepções morais de ordem prática e estática e em ideias jurídicas. No entanto, essa racionalidade.

“cognitivo-instrumental transborda dos âmbitos da economia e do Estado, penetra nos âmbitos da vida comunicativamente estruturados e adquire neles a primazia à custa da racionalidade prático-moral e prático-estática, na qual provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida”. (HABERMAS, 1987, p. 432

Essas perturbações constituem a variabilidade histórica da institucionalização que se complexifica em nossa sociedade entre as quais incluímos o trabalho e suas formas alienadas de agregação. Conforme Berger e Luckmann (2004) essas formas conduzem a uma reificação que naturaliza os produtos da atividade humana como se fossem fatos da natureza, resultados de leis cósmicas ou manifestações divinas.

A sociedade capitalista (pós-tradicional) foi estruturada baseada na organização racional e no cálculo econômico (meio dinheiro) e na organização administrativa organizada (poder) em termos burocráticos, com a ajuda de funcionários especializados situados hierarquicamente nelas. Tal formato se impõe e amplifica para outros espaços a ideia de uma sociedade e de uma organização institucionalizadas e autorreguladas voltadas a finalidades (razão instrumental) (HABERMAS, 1987).

Esses espaços deslinguistizados produzem os sujeitos e a sua subsunção por um aparato que os sobrepõe como objetivação que produzem a alienação e a despersonalização. Isso porque elas impõem o que Habermas (1987) chamou de autodelimitação neutralizadora das estruturas simbólicas do mundo da vida. As organizações têm que satisfazer sua própria necessidade de legitimação e para isso se tornam indiferentes à reprodução cultural, à sociedade e à personalidade de forma desumanizadora.

Os processos de desencantamento e de racionalização (razão instrumental) assumem formas totalitárias na sociedade capitalista moderna e estariam promovendo anomalias ou patologias que abalam o tripé que dá sustentação ao sistema reprodutivo do mundo da vida (a

cultura, a sociedade e a personalidade), conforme já analisamos. Resumindo, no que se refere à cultura verificam-se perturbações no processo de reprodução social que provocam a alienação ou a perda do sentido com a emergência de formas racionalmente estruturadas, ou melhor, destradicionalizadas. Na sociedade ocorre a anomia expressa pela crise de valores, pelo individualismo, pela competitividade e pelo consumismo. Na personalidade surgem as psicopatologias oriundas do sofrimento e das angústias modernas.

Conforme já abordamos, as sociedades modernas ampliaram o leque de possibilidades de interações produzidas por diversas instituições. As reservas de sentido não são apropriadas em comum pelos membros da sociedade, pois não existe uma única realidade. Os inúmeros programas institucionais são internalizados na consciência dos indivíduos ao longo da socialização secundária.

As instituições e organizações modernas são produtoras de sentido, orientam o ser humano numa determinada realidade social, reduzindo suas angústias e dilemas por meio de padrões previamente estabelecidos para a execução de interações e para a composição do currículo de vida. (BERGER & LUCKMANN, 2004)

A racionalização que se dá no âmbito das instituições e organizações, fundada no estatuto científico, produz a ideologização no propósito de garantir suas finalidades e objetivos. Trata-se de uma verdade produzida pela justificação científica. Esse processo teria contribuído para a constituição das formas de objetivação no mundo do trabalho, baseadas em meios de controle cada vez mais ideologizados e refinados. Foi um elemento importante sobre o qual também se constituíram as formas de representação e o significado simbólico do trabalho nas sociedades capitalistas modernas.

Dessa forma, concordamos com Habermas (1989) quando admite, em nosso contexto, a centralidade do trabalho como categoria legítima nos processos de identificação profissional e na vida social. Não se trata, contudo, de ressaltar o trabalho como a única forma de identificação pessoal, mas de destacar sua importância na constituição da imagem de si e na identificação pelos outros, uma vez que está carregado de um conteúdo simbólico e de representações sociais atreladas ao *status*, poder e consumo no campo social. Ou seja, cada vez mais as formas organizacionais vão produzindo as identidades sociais por meio do trabalho. De forma

progressiva, a lógica do indivíduo, da razão comunicativa do mundo da vida vão se subordinando à lógica das empresas ou dos sistemas. Essas questões serão discutidas de forma mais aprofundada no próximo tópico.

1.2. A construção da identidade a partir do trabalho

No primeiro tópico buscamos enfatizar que a identidade é construída socialmente e envolve contextos históricos e simbólicos. As identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente(?) principalmente no campo social, ou mesmo na vida profissional. Elas são construções de linguagem acompanhadas por processos de racionalização nos quais dois elementos se fundem: de um lado a trajetória subjetiva (história pessoal) e de outro o contexto da ação determinado pela situação, em um espaço dado e culturalmente marcado.

Pois é no âmbito das relações capitalistas de produção e no âmbito das formas organizacionais de dominação e controle que o trabalho surge como uma categoria legítima de identificação, uma vez que emerge carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos.

Dubar (2004) reforça essa tese, ao destacar que a privação do trabalho, pelo desemprego em momentos de crise, comprova a hipótese uma vez que esta situação desencadeia o sofrimento e um golpe na autoestima. Da mesma forma que o fato de ser reconhecido no trabalho e de estabelecer relações, ainda que conflituosas, tem efeitos na construção da identidade.

Dessa maneira, também concordamos com o autor, quando afirma que o trabalho não pode ser reduzido, nas abordagens sociológicas, a uma mera troca econômica (tempo contra salário) ou a uma simples dimensão estatutária relacionadas a questões de autoridade, ou seja, por questões exteriores à subjetividade. Conforme já dissemos, partilhamos da idéia de que a identidade do indivíduo é construída na interação com a organização do trabalho. O indivíduo por outro lado também é construtor da organização do trabalho na medida em que reinterpreta, transforma, perverte, aceita os papéis precedentes e socialmente legitimados no âmbito dessa organização.

A interação do sujeito com o trabalho não se dá de um modo estritamente técnico, físico ou cognitivo. Na abordagem da psicopatologia do trabalho, as relações com as pressões técnicas aparecem envolvidas num contexto intersubjetivo. As questões de ordem técnica são sempre secundárias, pois estão mediatizadas pelas relações hierárquicas, “relações de solidariedade, relações de subordinação, relações de formação, relações de reconhecimento, relações de luta e relações conflituais”. (DEJOURS,1994, p. 138)

O que vimos até aqui é que uma parte significativa da nossa identidade é determinada pelo olhar do outro nos processos interativos, principalmente pelo reconhecimento que somos capazes de provocar nos outros. Pois, como diz Heloani et al. (2008, p. 9), na medida em que o trabalho assume, cada vez mais a centralidade na vida do indivíduo, o pertencimento a um grupo, no qual possa demonstrar sua capacidade de criação e realização, torna-se crucial.

“(…) Assim, podemos dizer que não existe uma separação entre o mundo objetivo do emprego e o mundo subjetivo do reconhecimento da existência do indivíduo, pois eles se materializam na essência de uma relação dual, na qual a singularidade do fórum interior individual encontra ou não significação no espaço ampliado no mundo do emprego”. (HELOANI, FREITAS, BARRETO et.al. 2008, p.9)

Conforme já dissemos, a colonização do mundo da vida (razão comunicativa) pelo mundo sistêmico (razão instrumental) promove alterações na atribuição do sentido, perturbações e patologias. O trabalho, pois, é uma importante expressão disso. Sua centralidade, como principal fonte de reconhecimento, gera a dependência dos indivíduos, sem o qual podem até mesmo sucumbir.

Os papéis como categorias legítimas são vivenciados intensamente pelos indivíduos. O trabalho vai impondo permanentemente transformações identitárias para acompanhar as modificações no mercado de trabalho e na estrutura do emprego. A formação é um dos elementos que expressa muito bem essa relação, pois intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo e para além da formação escolar, ao longo dos processos de socialização secundária.

Na mesma direção, Sennett (2003)⁸ afirma que os indivíduos constituem sua identidade mediante a narrativa da carreira, ou seja, sua expectativa de autorrealização, a vida que gostaria de ter, o que se é e, ao mesmo tempo, o que gostaria de ser. (HABERMAS, 1989)

Para Habermas (1989, p. 6), em decisões complexas como, por exemplo, a escolha de uma profissão, pode-se concluir que não se trata absolutamente de uma questão pragmática”, pois a “[...] escolha de uma profissão, isto é, da orientação dos estudos, está ligada à questão das inclinações ou daquilo que se interessa, de que tipo de atividade satisfaria a pessoa, etc”.

Na mesma direção, Dubar (2004) irá dizer que a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho constituem um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. As escolhas feitas por meio das orientações escolares, ou ainda forçadas, permitem uma antecipação do *status* social dos sujeitos, no futuro. Podemos dizer que, desde o aparelho escolar, as orientações profissionais a um tipo de especialização constitui-se como algo significativo na construção da identidade virtual.

Dubar (2004) diz ainda que:

“[...] hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos na geração de crise. Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto na construção de si, de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível”. (DUBAR, 2004, pp. 148- 149).

⁸ Sennett (2003) demonstra como o novo capitalismo afeta o caráter pessoal dos indivíduos, fundamentalmente por não oferecer condições para construção de uma *narrativa da carreira* e conseqüentemente da vida. Ao utilizar como recurso metodológico a história de vida ele demonstra como um trabalhador fordista (Enrico – pai), mesmo tendo um trabalho burocratizado e rotineiro, conseguia constituir uma trajetória pessoal disciplinada no que se refere ao uso do tempo e estabelecer expectativas de longo prazo. Ao contrário, no atual contexto o trabalhador flexibilizado (Rico – filho), as relações de trabalho, as afinidades com os outros vêm sendo estabelecidas num ambiente de incertezas e de mudanças contínuas. Esse ponto será analisado mais adiante. Porém, convém destacar que essa abordagem será fundamental para análise dos efeitos da organização do trabalho pós-fordista, no âmbito escolar, nos processos de constituição identitária do diretor de escola.

A confrontação com a incerteza afeta a construção da identidade na medida em que, num contexto econômico e sob determinadas condições históricas, aprofunda-se o desemprego, bem como se modificam os esquemas organizacionais e a base tecnológica nas empresas (organização do trabalho), na administração pública e no setor de serviços. A identidade dos sujeitos, a projeção de vida futura fundada no trabalho pode ser profundamente abalada pelas angústias, tanto pela falta do trabalho, como pela convivência com a instabilidade. Como dissemos, os ajustes e as estratégias de identidade, tanto as objetivas como as subjetivas, podem exigir um esforço muito grande.

No trabalho são os elementos simbólicos que estão em movimento. Contudo, o descompasso entre o que se deseja e o que está instituído, entre as potencialidades do trabalhador e as possibilidades objetivas de desenvolvê-las ou utilizá-las, é gerador de tensões, conflitos e sofrimento psíquico. O bloqueio da energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. A autoimagem idealizada, narcisística, tende a ser substituída pela identidade deteriorada (GOFFMANN, 1975). Frente a tal situação é que os trabalhadores desenvolvem suas estratégias defensivas. Tais estratégias, quando estereotipadas, configuram-se como patogênicas. Quando não divorciadas da dimensão desejante, configuram-se como forças políticas de resistência e de potencial transformador da gestão e da organização do trabalho de caráter patogênico.

1.3. As organizações metamorfoses da identidade no trabalho: manipulação, alienação, deterioração e sofrimento

Para Pagès (1987), a organização é um conjunto dinâmico de respostas a contradições por meio da mediação. O desenvolvimento das organizações, desde o nascimento do capitalismo, e o da própria teoria das organizações (teoria da administração) são expressões disso.

No processo do desenvolvimento e expansão do capitalismo, a exploração visível vai sendo sucedida pela interiorização das restrições (coerções). Segundo Pagès (1987, p. 31), isso se dá com a emergência das classes médias, da canalização e da institucionalização dos conflitos, da

linguagem normalizada e unificada da "boa administração". Tais fenômenos não significaram o desaparecimento das contradições, nem mesmo sua atenuação. Mas, antes, a modificação do sistema de controle da sociedade e das empresas capitalistas, sua extensão a novas zonas, em face das mudanças do sistema produtivo e das condições da luta.

As organizações medeiam de forma constante as contradições dos grupos sociais internos e externos que delas participam. Os dirigentes, por sua vez, se tornam sujeitos necessários e estratégicos à reprodução e à perpetuação dessas. Eles são de fato agentes mediadores contingentes das contradições, pois a própria capacidade de encobrir, ocultar, faz parte da sua própria ação mediadora. A eficácia das mediações reside na própria capacidade de antecipar conflitos. Essa é uma característica das organizações hipermodernas.

As mediações, de acordo com Pagès (1987), aprimoram os sistemas de controle. As mediações de caráter econômico (salários e carreiras) substituem os laços familiares e comunitários. Esse tipo de mediação contribuiu para a imposição de um sistema de autonomia controlada e de interiorização dos controles. O projeto de vida e de mobilidade social vinculado ao trabalho tornou a organização um lugar autônomo de uma produção ideológica, que está apoiada nos aparelhos ideológicos da sociedade global, principalmente por intermédio do Estado, procurando influenciar sua orientação, integrar as escolas, as universidades, os universitários. A organização torna-se o lugar privilegiado da produção ideológica conformista. Ela produz conceitos e valores que são absorvidos pela sociedade.

As organizações desenvolvem a dominação psicológica (manipulação do inconsciente) sobre os seus trabalhadores. Elas modelam a fundo as estruturas de personalidade, pois se tornam máquinas de prazer e de angústias, oferta e retirada do amor. A organização torna-se o lugar privilegiado da identificação, da projeção e da introjeção. É com ela que os trabalhadores mantêm relações infantis de submissão e revolta.

Trata-se, pois de uma alienação explorada pela organização do trabalho, pelo jogo da motivação e do desejo. Uma alienação no sentido psiquiátrico, também, de substituição da vontade própria do sujeito pela do objeto.

“Neste caso trata-se de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de modo que o trabalhador acaba por confundir com seus desejos a injunção organizacional que substitui o arbítrio. Vencido pela vontade contida na

organização do trabalho, ele acaba por usar todos seus esforços para tolerar esse enxerto contra sua natureza, ao invés de fazer triunfar sua vontade. Instalado o circuito, é a fadiga que assegura sua perenidade, espécie de chave, necessária para fechar o cadeado do círculo vicioso”. (DEJOURS, p.137)

Voltemos para as reflexões de Pagès (1987). O que facilitou esse processo foi a troca de um sistema inconsciente do tipo paternal por um sistema tipo maternal. A organização surge associada a uma imagem inconsciente feminina, dentro da qual perde-se o medo do Pai, ao mesmo tempo em que se manifesta, no trabalhador, o medo de perder o amor maternal. Tal regressão inconsciente, na busca do reconhecimento, fica nítida nas políticas de recursos humanos e gestão de pessoas.

A ideologia da organização é bem mais aceita quanto mais se inscreve nas práticas econômicas. A mobilidade social e a progressão na carreira são atreladas, principalmente, às políticas de recursos humanos, pois, facilitam a adesão ideológica e psicológica que reforçam o poder da empresa e demais organizações modernas. Essas práticas facilitam a interiorização, pelos indivíduos, das normas dos valores da organização.

“Da mesma forma que a adesão aos “grandes princípios” faz aceitar a ideologia da empresa. E mais, o prazer que se tem pelo trabalho, do qual não se aprende abdicar. Inversamente ao salário, as alegrias do poder que cada um à sua maneira desfruta, de uma forma ou de outra, a seu nível amenizam as dúvidas, os escrúpulos morais que possam nascer; fazem com que se suportem os conflitos inerentes ao sistema psicológico, a angústia permanente, o vazio interior, a pobreza da vida particular e das relações pessoais. Trata-se de uma organização sistêmica, em que os diversos tipos de mediação se relacionam mutuamente, vem tapar os buracos sufocando as contradições nascentes. Por que sua lógica é comum, trata-se de um sistema coerente, orientado para a subordinação, para o enquadramento do indivíduo no seio de uma ordem global econômica-política-psicológica definida centralizada”. (PAGÈS, 1987, p. 29)

As contradições vivenciadas pelos trabalhadores ficam, portanto, latentes e inconscientes. Elas são transformadas e absorvidas na política contraditória da organização que individualiza os conflitos coletivos. O indivíduo isola-se dos demais trabalhadores interiorizando ou mesmo introjetando as restrições, as coerções e os estímulos transformados em angústia e prazer.

A idealização do eu e as projeções narcisísticas são canalizadas para o âmbito do trabalho dentro das organizações. A busca do reconhecimento e proteção são canalizadas para o trabalho e forjam um novo sentido, um sentido alienado da vida, o que Antunes (2002), baseando-se em Lukács⁹, denominou de “subjetividade inautêntica”.

Conforme afirma Enriquez (2007, p. 72),

“O mundo burguês do trabalho, da economia passará então a ser o único mundo sobre o qual poderão exercer um certo domínio, um certo poder. Poder de criar objetos, bens e riquezas. Sem poder exercer controle sobre sua vida, resta-lhes então a ilusão da vida através do trabalho ordenado”.

O trabalho, sob tais condições, é objetivado, criado e organizado por outras pessoas e nele há sujeição e alienação humana. Para que ele funcione plenamente é preciso que seja aceito como parte da natureza das coisas e não como produto da ação histórica dos homens.

Weber (2004) analisa o desencantamento do mundo pela racionalidade. As empresas adotam o cálculo econômico, a técnica, a previsão, o planejamento que se tornam elementos estruturantes da organização do trabalho. Esta, por sua vez, torna-se o elemento-chave das mediações do homem com a organização.

Na perspectiva weberiana, o Estado assume o monopólio institucionalizado do poder e da violência. No entanto, concordamos com a teorização feita por Foucault (1990) sobre o que ele chama de microfísica do poder, produzida nas insituições e organizações específicas, como os locais de trabalho, que envolve os sujeitos em estruturas, deveres, obrigações rotinas e agressões, e por que não dizer, angústias e sofrimento.

⁹ Sobre a subjetividade humana no trabalho Lukács diz que, “a contradição que aqui se manifesta entre a subjectividade e a objectividade dos sistemas formais modernos e racionalistas, o emaranhado e os equívocos contidos nos seus conceitos de sujeito e objecto, a incompatibilidade entre a sua essência de sistemas por “nós” “produzidos” e a sua necessidade fatalista estranha ao homem e dele afastada são apenas a formulação lógica e metodológica do estado da sociedade moderna: porque, por um lado, os homens quebram dissolvem e abandonam cada vez mais as ligações simplesmente “naturais”, irracionais “efectivas” mas, por outro lado e simultaneamente, levantam em redor de si, nesta realidade criada por eles próprios “produzida” por eles “próprios”, uma espécie da segunda natureza cujo desenrolar se lhes opõe com a mesma impiedosa conformidade às leis que outrora os tornavam forças naturais irracionais (mais precisamente: relações sociais que lhes apareciam sob essa forma)”. (LUKÁCS, 1989, p.145).

Diferentemente da noção iluminista do sujeito genérico (soberano), esse sujeito foucaultiano é produzido sob a influência externa, manipulado e oprimido por práticas que, por seu próprio caráter manipulador, aparecem naturalizadas. Portanto, para se compreender o sujeito no trabalho, é preciso entendê-lo embutido nas práticas como assujeitado e como alguém que aparece preso à própria identidade, pelo conhecimento e autoconhecimento.(NETO, 2005)

A organização do trabalho, pois, produz o sujeito trabalhador envolvido em práticas discursivas e saberes que desenvolvem a autoconsciência e o conhecimento dos sujeitos no trabalho. Ou seja, o sujeito no trabalho é produzido pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias, pelos modos de classificação aplicados pelos outros e pelo que estes sujeitos, particularmente, aplicam sobre eles mesmos.

A abordagem da psicodinâmica do trabalho, como já dissemos, amplia a compreensão do sujeito no trabalho para além das questões técnicas ou dos problemas de autoridade e de gestão. Ela situa esses sujeitos como envolvidos num contexto intersubjetivo. Parte do pressuposto de que o indivíduo, na condição de trabalhador, constrói a imagem de si e sua identidade de forma mediada pela organização do trabalho

“O acesso ao real não é, nunca, imediato: supõe sempre uma instrumentalização, ou seja, um trabalho. O que o sujeito procura fazer reconhecido é o seu fazer e não o seu ser. Portanto, o reconhecimento da identidade no campo social é mediado. Somente depois de ter reconhecida a qualidade de meu trabalho é que posso, em um momento posterior, repatriar esse reconhecimento para o registro da identidade “(DEJOURS, 1999, p. 21).

O trabalhador pode repercutir uma imagem de indignidade, ao executar uma tarefa pouco significativa, sem envolvimento material ou afetivo. A falta de “significação, a frustração narcisística, a inutilidade dos gestos, formam, ciclo por ciclo, uma auto-imagem pálida, feia e miserável” (DEJOURS, 2007, p.49). Executar uma tarefa sem o envolvimento afetivo ou material exige “esforço de vontade” que será suportado, em determinadas circunstâncias, num jogo de motivação e desejo.

A imagem de si repercute no trabalho. Tanto mais honroso se a tarefa é complexa, tanto mais admirada pelos outros se ela exige um *know how*, responsabilidade e riscos.

Durante o trabalho, alguns elementos contam na formação da imagem de si, isto é, do narcisismo. Um desses elementos, segundo Dejours (2007), pode ser identificado quando o nível de qualificação, de formação, não é, via de regra, suficiente em relação às aspirações do sujeito trabalhador. Neste caso o sofrimento se acentua, quando ocorre o bloqueio das aspirações. Um outro elemento é o da adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador. O trabalhador pode encontrar-se em situação de subemprego de suas capacidades ou, ao contrário, em situação muito complexa, correndo assim o risco do fracasso.

No que diz respeito à relação do homem com o conteúdo do trabalho, pode-se considerar, esquematicamente, dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto. No conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito, entra a dificuldade prática da tarefa, a significação da tarefa acabada (noção que contém a idéia de aperfeiçoamento e de evolução pessoal) e o *status* da tarefa ligado ao posto de trabalho.

O conteúdo significativo do trabalho em relação ao objeto comporta uma significação narcisística que pode suportar investimentos simbólicos e materiais destinados a um outro, isto é, ao objeto. A tarefa veicula uma mensagem simbólica. E “a natureza no encadeamento destes símbolos depende, ao mesmo tempo, da vida interior do sujeito, isto é, do que ele introduz de sentido simbólico para o que o rodeia e para o que ele faz”.(DEJOURS, 2007,p.50)

A significação em relação ao objeto coloca em questão a vida passada e presente do sujeito, sua vida intensa e sua história pessoal de maneira que, para cada trabalhador, essa dialética do objeto é específica e única. A complexidade do problema provém do fato de que, em grande parte, o essencial da significação do trabalho é subjetivo.

Dejours (2007) afirma que a situação em um determinado posto de trabalho, tem seu impacto no narcisismo, pois, adquire um significado em relação aos colegas, não só em relação à produtividade, mas também em relação à manutenção da disciplina e da ordem no local de trabalho.

O salário é um elemento fundamental e determinante das relações fora do trabalho. Assume, portanto, numerosas significações: primeiramente concretas (sustentar a família etc), mas também mais abstratas, na medida em que o salário contém sonhos, fantasias e projetos de

realizações possíveis. No caso inverso, o salário pode veicular todas as significações negativas que implicam as limitações materiais que ele impõe.

Dejours (2007) discute ainda a relação entre fadiga, carga de trabalho e insatisfação, fazendo uma reflexão sobre os “custos” para o trabalhador dessa insatisfação. As frustrações que resultam de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e à personalidade do trabalhador podem resultar em grandes esforços de adaptação. Para ele o sofrimento começa, justamente a partir deste ponto, quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada, quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas de aprendizagem e de adaptação. Ou ainda, quando um trabalhador usa de tudo que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa, isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra as exigências da tarefa.

“(…) A insatisfação resultante de uma inadaptação do conteúdo ergonômico do trabalho ao homem está na origem não só de numerosos sofrimento somáticos de determinismo físico direto, mas também de outras do corpo mediatizadas por algo que atinge o aparelho mental” (DEJOURS,2007,p.53)

Voltemos a Goffmann (1975). Numa situação de desacordo entre a identidade real e a virtual, o indivíduo desenvolve estratégias identitárias no propósito de reduzir a distância entre essas duas identidades. Essas transações permitem ao indivíduo construir uma identidade para si à identidade para o outro. No entanto, sob determinadas condições de trabalho e organização esse esforço pode traduzir-se em muito sofrimento. A autoimagem idealizada, narcisística, tende a ser substituída pela identidade deteriorada.

As exigências da tarefa é o que Dejours (2007) designa sob o nome de conteúdo ergonômico. Por outro lado, é preciso considerar, a partir da estrutura de personalidade de cada indivíduo, o que representa para ele o confronto com essa tarefa. O conflito não é outro senão o que opõe o homem à organização do trabalho, na medida em que o conteúdo ergonômico do trabalho resulta da divisão do trabalho. Frente a tal situação é que os trabalhadores desenvolvem suas estratégias defensivas.

A insatisfação em relação ao conteúdo significativo da tarefa engendra um sofrimento, cujo ponto de impacto é, antes de tudo, mental em oposição ao sofrimento resultante do conteúdo ergonômico da tarefa. Todavia, o sofrimento mental resultante de uma frustração, no âmbito do conteúdo significativo, pode igualmente levar a doenças somáticas.

A insatisfação proveniente de um conteúdo ergonômico inadaptado à estrutura da personalidade não é outra coisa que uma carga de trabalho psíquico. Os inúmeros efeitos desta carga e o sofrimento estão no registro mental que ocasionam desordens no corpo e não são equivalentes às doenças diretamente infligidas ao organismo pelas condições de trabalho.

No entanto, Dejours (1999) afirma que o sofrimento é mais amplo, pois é herdeiro do sofrimento dos pais e, portanto, anterior ao trabalho. Ele é o elemento que impulsiona os indivíduos ao mundo em busca de autorrealização, de alívio e quietude. Essa busca assume a forma específica de uma luta pela conquista da identidade no campo social. Entretanto, o sujeito não constrói sua própria identidade somente a partir de si mesmo. Ele necessita do olhar, do julgamento do outro, e isso, demanda o pleno engajamento dos sujeitos no mundo intersubjetivo.

Em outras palavras, a insatisfação propiciada pelo conteúdo significativo da tarefa a ser executada, e das expectativas que o sujeito projeta no trabalho, transforma-se em um sofrimento particular, que tem como alvo a subjetividade do trabalhador, ou seja, sua saúde mental.

Isso ocorre porque ao inserir-se em uma área específica da organização do trabalho, o indivíduo irá deparar-se com o real do trabalho. Esse real é composto pelas relações organizacionais e pelos procedimentos da atividade que irá desenvolver. Esses elementos emergem como uma resistência aos ditames: São situações desconhecidas impostas pelas pressões e condições de trabalho que desafiam as indicações iniciais do indivíduo. Para trabalhar, ele se vê acometido a dar um “jeitinho”, “trapacear”, elaborar “quebra-galhos”. As atitudes que transgridem são elaboradas de forma consciente, mas “o indivíduo não tem a certeza da justeza da solução adotada”(HELOANI & USHIDA, 2007, p.186). A superação dessa angústia, fica na dependência do julgamento do outro. O olhar do outro, conforme já abordamos no tópico anterior, torna-se crucial no processo de constituição da identidade dos indivíduos.

O indivíduo tem a expectativa de um retorno pela contribuição que ele oferece à organização do trabalho. Essa retribuição ultrapassa o plano salarial e das premiações pela produtividade para adentrar no campo moral do reconhecimento o qual vem sob a forma do julgamento que o outro faz do trabalho.

São dois tipos de julgamento destacados por Dejours (1992): o julgamento de utilidade e o julgamento considerado de beleza.

O julgamento de utilidade, que é essencial e tem que ser enfrentado pelo trabalhador, está relacionado à utilidade social e econômica e técnica do trabalho. Ele é, como destaca Dejours (1992), formulado pelos superiores hierárquicos e, casualmente, pelos clientes, ou seja, ocorre no sentido vertical. O julgamento considerado de beleza é feito pelo coletivo do trabalho, ou seja, no sentido horizontal. É emitido pela equipe de trabalho ou pela comunidade da qual o indivíduo participa e é fundamental para a construção da identidade do trabalhador. Trata-se de um julgamento bastante severo que dá ao trabalhador um sentido de pertencimento e de contribuição à obra comum. Com ele, o sujeito tem o reconhecimento de todas as suas habilidades e qualidades pelo coletivo de trabalho, ou seja, de quem faz o trabalho e que o faz sentir-se um igual aos demais. Esse reconhecimento de conformidade é o que permite o reconhecimento das diferenças, da originalidade do trabalho pelos pares.

Dejours (1992) afirma que quando isso ocorre há o fortalecimento da identidade do sujeito e o crescimento da maturação do indivíduo. Mas se esse julgamento for desfavorável, “este não poderá usufruir o reconhecimento e no limite poderá ser estigmatizado, no sentido que Goffmann (1975) empresta ao termo”. (HELOANI & USHIDA, 2007,p.187)

A identidade é o que torna o indivíduo único, singular, diferente dos outros. Ela é construída na relação com o outro, no processo de alteridade.

“O julgamento, nesse sentido, é capital. E diz respeito ao trabalho e não ao sujeito, sobre fazer e não o ser. O saber. Por seu lado envia ao ter, isto é, a possessão do saber-fazer, do *métier*, das regras, etc. O julgamento sinaliza, somente em um segundo momento para o reconhecimento do ser. Na sublimação, é ao menos o que sugere a clínica em psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento da identidade passa pela mediação do trabalho. Ela jamais é direta. (HELOANI & USHIDA, 2007, p.192)

É no trabalho, portanto, e nas expectativas em torno dele, é que os sujeitos constroem seus projetos de autorrealização e de construção da identidade no campo social. Portanto, o sofrimento em torno da questão do trabalho é o que move esses sujeitos para o mundo, na busca por “alívio de quietude” (DEJOURS, 2000, p. 20), de reconhecimento do outro, de sentir-se útil e que, por isso, constitui-se um debate que não pode ser secundarizado (HELOANI & PIOLLI, 2005). Trata-se de um processo que envolve todas as profissões e se faz presente também na constituição e na narrativa da carreira dos profissionais do magistério.

Capítulo 2. A organização do trabalho e o trabalho na escola

Procuramos abordar, até aqui, que a identidade dos indivíduos é constituída na relação dialética com a sociedade. Destacamos como as formas organizacionais e sua racionalidade estruturante são produtoras do sentido e do espaço fundamental da identificação dos sujeitos. Essas formas vão orientando o ser humano numa determinada realidade social.

Discutimos que sob as relações capitalistas de produção, o trabalho e sua organização tornou-se central nos processos de autoidentificação, pois surge carregado de um conteúdo simbólico atribuído pelos sujeitos e pela sociedade.

É no trabalho, portanto, e nas expectativas em torno dele, que os sujeitos projetam a autorrealização e constroem a identidade social. Essa identidade de trabalhador vai sendo construída engendrada na relação com o trabalho.

Vimos também que o sofrimento em torno do trabalho é o que move esses sujeitos para o mundo, na busca de autorrealização, “alívio de quietude” (DEJOURS, 2000, p. 20), de reconhecimento do outro, de sentir-se útil. É um processo que envolve todas as profissões inclusive as do magistério. Essa identidade do trabalhador é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho. Entende-se por grupo todos os sujeitos inseridos na organização do trabalho.

A partir da perspectiva de alguns autores e, em especial, de Dejours (2001, 2007), observamos que o trabalho, na condição de trabalho objetivado e alienado, pode repercutir em sofrimento psíquico e conseqüentemente na deterioração da identidade.

Neste capítulo, analisaremos a transposição da administração empresarial para o campo educativo a partir dos fundamentos do taylorismo e do fordismo.

Abordaremos tais transformações no âmbito das escolas e no sistema educativo no Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 1990. O propósito dessa análise será o de apontar os

elementos do pós-fordismo na organização do trabalho escolar para, a partir daí, abordar os aspectos relativos à constituição da identidade do diretor de escola em tal contexto.

2.1. Organização taylorista e fordista do trabalho e os pressupostos do pós-fordismo

Condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este se constitui numa atividade consciente. Para Marx o homem deve sua existência ao trabalho. Sendo assim, ele é , portanto, categoria ontológica e fundante da sociabilidade e da humanidade do homem., ou seja, o fundamento das várias formas pelas quais os homens organizam sua produção e distribuição da riqueza social deu ao homem a transcendência sobre a natureza, que humanizou o homem.

Para Marx o trabalho permitiu ao homem, ser histórico, a possibilidade de permanecer e se imortalizar. E o produto do trabalho é a corporização desta permanência do homem apesar dele mesmo., seus vínculos com os outros homens, com o passado e com o futuro.

Enquanto condição da existência humana, o trabalho revela o caráter universal da atividade humana, ou seja, a necessidade natural de o homem transformar a natureza para satisfazer suas necessidades básicas, ou seja, a “eterna mediação do intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1984, p. 202). O trabalho é entendido por Marx como um ato criativo consciente e objetivado (voltado a fins) do homem. Nele ocorre o dispêndio fisiológico de energia, concentração e atenção.

Não devemos descartar ainda os elementos subjetivos envolvidos no trabalho. Quando trabalhamos, em complemento ao que foi dito acima, transportamos um pouco de nós, da nossa subjetividade ao produto, espelhando-nos no mundo e vice-versa, “assim nossa subjetividade é também incorporada, independentemente do modo de produção adotado ou da técnica dominada” (HELOANI, 2003, p 128).

O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido.

Nas relações capitalistas de produção, o trabalho surge como alienado, representado pela separação do produtor do objeto. Essa relação produz também o estranhamento (exteriorização) que causa hostilidade, sofrimento e negatividade¹⁰. Ou seja, como importante elemento de mediação, o trabalho enriquece o mundo de mercadorias ao mesmo tempo em que empobrece a vida interior do trabalhador, que deixa de ser dono de si próprio.

“O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização”. (MARX, 1989, p.149)

O produto do trabalho aparece como algo estranho com um poder independente do produtor, e as relações mútuas dos produtores tomam a forma de uma relação entre coisas. A atividade humana aparece rebaixada a um mero meio de subsistência e a própria vida humana torna-se um meio de efetivação da atividade estranhada.

Nesse tipo de relação, as dimensões concretas do trabalho são substituídas pela abstração como trabalho assalariado. Como mercadoria o trabalho pertence a outro, é valor de uso para outro, sendo que o objeto e o produto do trabalho emergem como estranhos e externos ao sujeito. A relação entre os homens se tornou relações entre coisas.

A opressão, a dominação do homem sobre o homem se dá com a produção de valores de troca e com a substituição dos processos de cooperação simples pela cooperação capitalista.

A cooperação capitalista, pressupõe o trabalhador como assalariado que vende sua força de trabalho ao capital. A produção capitalista tem como ponto de partida o emprego simultâneo de muitos trabalhadores, no mesmo processo de trabalho. A apropriação da força coletiva do trabalho, por parte do capitalista, tem como propósito elevar a produtividade do capital. O

¹⁰ Marx utiliza-se tanto do termo alienação (entausserung) quanto estranhamento (etfremdung) para se referir ao trabalho na sociedade capitalista. Antunes (1995), Ranieri (2001) e Heloani (2003) concordam que o termo alienação tem sido utilizado como sinônimo de estranhamento (etfremdung). Heloani (2003, p.128) afirma, concordando com os autores acima, que alienação concerne à separação do produtor do seu produto, independentemente das condições e relações sociais em que essa separação é efetuada, enquanto que o termo estranhamento/estranho é relativo a um contexto histórico definido, em que ocorre a expropriação, dominação e mesmo hostilidade em relação à obra do trabalhador.

trabalhador vende sua força-de-trabalho individualmente ao capitalista. Já a força coletiva, absorvida no processo produtivo, é apropriada gratuitamente pelo capitalista. A cooperação capitalista é forçada, pois quanto mais se eleva a cooperação, mais acentuado torna-se o controle do capital sobre o trabalho coletivo.

Contudo, sem se aprofundar nessa questão, Marx fornece os elementos para análise de burocratização e dos sistemas de controle formal no âmbito das empresas. A análise da divisão do trabalho, da cooperação e a conseqüente concentração do processo produtivo prenunciam as formas de racionalização que seriam adotadas na fase monopolista do capitalismo. O próprio conceito de cooperação capitalista constitui a base sobre a qual analisaremos a relação do homem com a organização do trabalho.

medida que aumenta a divisão do trabalho e a especialização das tarefas se aprofunda, o trabalho vai ficando simplificado e o trabalhador vai perdendo a habilidade e a destreza características do trabalho artesanal. Ou melhor, a divisão do trabalho vai desfazendo a unidade entre concepção e execução. Cabe ao planejamento deter o saber e aos trabalhadores, a execução de tarefas pormenorizadas. O trabalhador fica, assim, alienado do produto do seu trabalho e também do próprio conhecimento a respeito desse mesmo trabalho.

A separação entre as funções de concepção e de execução que será aprofundada e sofisticada na fase monopolista do capitalismo.

A terceira fase da industrialização se inicia com a decadência dos ofícios tradicionais. Os ofícios qualificados subdividem-se, especializam-se, embora outros ofícios continuem qualificados, percam parte de seus valores. Os novos ofícios estão na dependência de uma máquina que sofre aperfeiçoamento contínuo. A maquinaria específica dessa nova divisão do trabalho é o trabalho coletivo, como continuidade dos trabalhos parciais (TRAGTENBERG, 1980, p.70)

Já na fase monopolista do capitalismo, o taylorismo veio aprofundar essa separação entre concepção e execução. Constituiu-se uma forma de organização do trabalho e das empresas, bastante hierarquizada e burocratizada, ao mesmo tempo em que requeria dos trabalhadores um grau elevado de conformidade, pelas práticas de disciplinamento, pelo controle dos modos de

fazer, dos procedimentos e dos modos operatórios. As regras de evolução estavam vinculadas à especialização e à estabilidade.

A pedagogia fabril de Taylor pretendia moldar e docilizar o trabalhador visando à produtividade, à economia do tempo e à harmonização do espaço de trabalho. Cabia ao departamento de planejamento promover a organização científica do trabalho sob critérios racionais; estudar e estabelecer os ritmos das tarefas com uso do cronômetro, os padrões de produção e, ao mesmo tempo, selecionar o trabalhador certo para cada função.

A organização científica do trabalho desenvolveu modos de classificar, comparar, avaliar e controlar os trabalhadores, reordenando-os de forma disciplinar no espaço da fábrica. A introjeção do discurso da cooperação e sua consolidação na subjetividade possibilitou a colocação do discurso da ambição como uma necessidade inerente à personalidade do trabalhador.

A confluência ideológica entre os interesses dos empresários e dos trabalhadores estava consolidada no sistema burocrático de Taylor. A separação entre direção e execução, o formalismo acentuado, a desqualificação do trabalho, o controle do tempo morto teriam um efeito positivo na elevação da produtividade. A tolerância ao ritmo intenso do trabalho, ao sistema de regras e ao disciplinamento na empresa seria garantida pela elevação do salário: os prêmios.

Na concepção de Taylor, a identidade de interesses entre patrões e empregados só é possível porque o homem é egoísta e utilitarista e age interessado no trabalho. Exposto a uma racionalidade absoluta no âmbito da empresa, o homem torna-se previsível e controlável principalmente se, em troca da obediência às normas e prescrições do trabalho, obtiver alguma compensação econômica (*homo economicus*).

O taylorismo vai, assim, modelando a subjetividade do indivíduo trabalhador que, tendo o incentivo do aumento de salário, internaliza o desejo de ver aumentada a produção. (HELOANI, 2003)

A Organização Científica do Trabalho – OCT, receberá também a contribuição da obra de Henri Fayol (1841-1925), cujo propósito foi o de modelar o homem no trabalho por meio da disciplina, da previsão, do mando, da coordenação e do planejamento. A organização da empresa,

em sua concepção, deve ser material e social, com todas as ações em seu âmbito previstas e traçadas, em um programa que será amplamente controlado.

Fayol estabeleceu quatorze princípios por ele considerados adequados para gerir a empresa capitalista¹¹. Sua teoria reforça a subordinação do trabalhador e a necessidade de controle do processo produtivo pela direção, a quem caberia a missão de “manejar os homens”. Ele ressalta a importância da educação e do ensino da administração, ao mesmo tempo em que professa o conceito de valor do pessoal nas organizações com base nas “qualidades individuais, ou seja, nas qualidades intelectuais para aprender, nos conhecimentos especiais típicos das funções exercidas e na cultura geral”.(HELOANI, 2003, p. 62)

O padrão de acumulação desse período potencializou a intensificação do trabalho e o aumento da produção. Conforme Heloani (2003), os trabalhadores sofrem duramente com esse processo: houve aumento do desemprego e diminuição dos salários.

Há que se considerar ainda que o processo de industrialização trouxe uma nova estratificação social com as classes médias que surgem com elemento conservador do sistema. Os novos estratos de classe foram gerados no próprio processo de burocratização das empresas e do surgimento das ocupações na função pública como os *White collar* (Mills, 1951), dotados de poder e *status*¹². O trabalho, como fator de mobilidade social, reforça e legitima o aparelho educativo, sua burocracia, sua liturgia baseada em notas e exames para certificação e fornecimento do diploma.

A linha de montagem desenvolvida por Ford, em confluência com o taylorismo, apresentou-se como uma nova teoria de gestão da produção. Conforme situa Heloani (2003), foi designada como fordismo pela combinação da tecnologia (mecanização) com os princípios tayloristas, a produção e o consumo de massa.

¹¹ Os quatorze princípios que são a base de uma administração, segundo Fayol (1994), são: divisão do trabalho; autoridade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; subordinação de interesses individuais a interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do quadro de pessoal; iniciativa; espírito de solidariedade e lealdade. O pensamento de Fayol exercerá forte influência no Brasil na administração de empresas públicas (HELOANI, 2003) e administração das escolas públicas brasileiras, fundamentalmente na produção de José Querino Ribeiro.

¹² Heloani (2003), ao analisar a Genealogia do poder em Foucault, afirma que não devemos restringir a análise do poder, esquematicamente, apenas aos aparelhos de Estado como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. O poder opera por canais muito mais sutis que envolvem cada um de nós como titular de um certo poder e que, por isso, veicula o poder. Também Enriquez (2007) complementa dizendo que o lugar oficial ocupado pelo indivíduo na hierarquia das organizações burocráticas confere a ele um certo poder limitado.

A produção e o consumo de massa serão componentes fundamentais da equação fordista. De forma abrangente, o fordismo consistirá em um projeto social de melhoria das condições de vida do trabalhador, envolverá certo grau de política de proteção social em torno do estado e acesso a bens de consumo. , a começar pelo salário como elemento de remuneração¹³. Do ponto de vista comportamental, o fordismo se distinguirá do taylorismo pela valorização do trabalhador, transformando-o em consumidor.(HELOANI, 2003)

A organização fordista do trabalho, na qual o salário ganha a função de remuneração, na divisão do trabalho, na disciplina e no consumo, será reforçada pela ampliação do Estado, fundamentalmente pela oferta de serviços sociais e na regulação da relação capital e trabalho, conforme os fundamentos do keinesianismo¹⁴.

Conforme Harvey (1996), o fordismo caracterizou-se pela sua rigidez que se expressava numa participação intensiva do Estado na regulação econômica, imobilizando capitais (capital fixo) e subsídios na produção, na constituição da previdência social (Estado do bem-estar social), na participação ativa e na negociação coletiva entre capital-trabalho. No âmbito da produção são os grandes complexos industriais que atuam na produção em escala de produtos padronizados em linhas de produção com alto grau de especialização das tarefas dos trabalhadores, com ênfase no disciplinamento e na organização vertical do trabalho, com a ampliação da aplicação dos princípios tayloristas. Os espaços fabris caracterizam-se pela forte divisão espacial do trabalho, com uma produção centralizada em uma única fábrica.

A maior objetivação representada pela organização do trabalho taylorista e fordista, expressa na acentuada divisão do trabalho, na repetição das tarefas e na rigidez, implica na redução do conteúdo significativo do trabalho. Sob tal esquema organizacional, menores são as chances do trabalhador influir e mudá-lo, conseqüentemente o sofrimento aparece aumentado.

(...) A insatisfação resultante de uma inadaptação do conteúdo ergonômico do trabalho ao homem está na origem não só de numerosos sofrimentos

¹³ Ford propõe um salário de 5 dólares por uma jornada de trabalho de 8 horas que, antes, não passava de 2,5 dólares. Estabelece um sistema de controle dos trabalhadores por um programa de assistência social. “Apesar do aumento dos custos salariais, ele consegue baixar o preço dos veículos, já que seu objetivo era alcançar o consumo de massas [...]”. O capital da empresa, “que era de 2 milhões em 1907, passa a 250 milhões em 1919 graças aos lucros incessantes” (GOUNET, 1997, p.P. 20).

¹⁴ O keinesianismo caracterizou-se por instituir um tipo de intervenção estatal na vida econômica para uma política do pleno emprego. O pensamento e as propostas de Keynes podem ser encontrados na sua principal obra; “A Teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda”, de 1936.

somáticos de determinismo físico direto, mas também de outras do corpo mediatizadas por algo que atinge o aparelho mental (DEJOURS, 2007, p.53).

A rigidez e a padronização da organização do trabalho seria produtora de conflitos entre o sujeito e a organização. O que Taylor propôs foi um modelo, no qual se reforçava a submissão do trabalhador pelo controle da direção fundado em normas, formalização dos procedimentos e operações bem como da supervisão. Embora diferente, o taylorismo converge com o fordismo e o fayoisismo na busca do reordenamento da subjetividade do trabalhador ao espaço produtivo (HELOANI, 2003).

Na busca de promover um ajustamento maior da organização ao processo produtivo é que são implantadas novas técnicas de relações humanas no espaço produtivo, porque, com o próprio avanço do capitalismo, avançam também o sindicalismo e os grupos informais no âmbito da organização.

Os grupos informais surgem dentro da estrutura rígida de forma contestatória à padronização da subjetividade, para satisfazer necessidades como afeto, segurança, aprovação e reconhecimento pessoal. Os pensadores da administração vão se debruçar na tentativa de gerenciar esses grupos informais.

Um novo esquema de decisão apura o sistema de comunicação interna e a não diretividade. Os articuladores das propostas de relações humanas no trabalho irão combater a controlabilidade e previsibilidade do taylorismo /fordismo e pregar que a gestão do pessoal está carregada de incertezas, uma vez que envolve o elemento motivacional e afetivo, os quais imporiam um limite ao próprio marco regulatório, fundado no controle burocrático como forma de regulação social.

Para essa escola de administração, o homem é apresentado como um ser cujo comportamento não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas. Tais pensadores, acreditam que, condicionado pelo sistema social e pela biologia, todo homem, apesar das diferenças individuais, possui necessidades de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e autorrealização. (MOTTA, 2002)

A partir de suas pesquisas, Mayo (1954), um dos criadores da escola de relações humanas, destacou que a produtividade do indivíduo no trabalho está relacionada ao grau de satisfação e sentido do indivíduo em relação ao trabalho e ao padrão social estabelecido no grupo de trabalho. O autor coloca em segundo plano as condições físicas e destaca que a necessidade de segurança e senso de pertencer são determinantes para o moral do trabalhador e para a melhoria da produtividade. Os conflitos sociais e industriais dependem do grau de “responsabilidade social” da empresa em promover a harmonia e restabelecer a ordem.

Tragtenberg (2004) destaca que a preocupação de Mayo é dominar os conflitos que ocorrem na empresa, instituindo relações sociais cooperativas e espontâneas.

A arte das relações humanas passa a ser sinônimo da arte de cooperação. A empresa é o novo sacrário, fornece segurança, o apoio e os conselhos das igrejas antigas, só que o novo clérigo é o administrador, aquele que domina as técnicas da ‘human relations’. (TRAGTENBERG, 2004, pp. 30-31)

A concorrência que opõe o capital ao trabalho é combatida por Mayo (1954). O conflito deve ser gerido por uma elite gerencial capaz de restabelecer a solidariedade perdida, no processo de desenvolvimento tecnológico e da produção em massa. O fundamento da escola de relações humanas é o positivismo de Durkheim para quem o conflito afeta a coesão social e a consciência coletiva.

Como oposição ao sindicalismo, a escola de relações humanas desenvolveu-se no pós-guerra, nos EUA e na Europa. Ela contribuiu para a transformação e desenvolvimento da empresa em uma instituição produtora de ideologia. A psicologia, a entrevista, a dinâmica de grupo, juntamente com a maior eficiência dos aparelhos de comunicação e de informação, seriam expressões de uma nova pedagogia fabril focada na harmonização dos sujeitos com a organização.

O conceito de *homo social* agora se sobrepõe ao conceito de *homo economicus*. O bem estar do sujeito e suas boas relações no trabalho ocupam a centralidade nas preocupações dos mentores da escola de relações humanas. A motivação seria garantida pelo trabalho dos psicólogos organizacionais, por meio de entrevistas e dinâmicas, para entender o comportamento

do trabalhador em relação a sua lealdade ou hostilidade ao sistema, como forma de controle dos conflitos. Os psicólogos utilizam técnicas de aconselhamento que individualizam conflitos produzidos na relação do sujeito com a organização do trabalho.

A racionalidade e lógica da produção, bem como a ideologia patronal, são opostas ao grupo informal. A agressividade e o conflito teriam que ser conciliados no âmbito das organizações.

Maslow (2005), com base nos seus estudos da psicologia humana nas organizações, desenvolve uma teoria que coloca as “necessidades humanas” em uma hierarquia. Na sua concepção, o comportamento do homem na organização está relacionado à busca de satisfação de necessidades que precisam ser compreendidas pelos gerentes. Na base da pirâmide estariam as funções fisiológicas ligadas à remuneração. Nos níveis intermediários, estão as necessidades de segurança (benefícios), as necessidades sociais como a inserção em grupos, as necessidades ligadas à autoestima (planos de carreira). No topo estaria a autorrealização vinculada ao *status* do posto de trabalho e grau de qualificação.

A motivação¹⁵ como área de estudo da teoria da administração ganhará novas abordagens e anteciparão a implementação de esquemas participativos, no âmbito das organizações. As necessidades de *status*, poder no trabalho serão combinadas àquelas relacionadas ao padrão de vida e poder de consumo. As teorias motivacionais visavam à promoção da harmonia e da conciliação dos interesses de classe pela via do desejo de autodesenvolvimento e realização. O trabalho é, na perspectiva desses teóricos, a chave que fornece sentido à sua realização.

A organização do trabalho surge, assim, como um *locus* privilegiado da produção ideológica. Ao mesmo tempo em que manipula a subjetividade, vai oferecendo elementos de referência para a construção da identidade dos trabalhadores.

O modo de regulação fordista começa a ser rompido com a crise iniciada no final dos anos 1960 e início dos 1970: pelo questionamento feito às suas bases por, movimentos operário e estudantil; pela crise do petróleo (1973) e as políticas de ajuste decorrentes; e pela baixa

¹⁵ Além de Maslow (1943), outros teóricos irão contribuir para a construção de teorias motivacionais. São eles: Herzberg (1965), McGregor (1966), Argyris (1957). As teorias motivacionais são desenvolvidas num contexto de profundo questionamento das bases fordistas e tayloristas (MOTTA, 2002). A escola de relações humanas e as teorias motivacionais surgem como uma resposta patronal à crise e ao avanço do sindicalismo.

competitividade das indústrias européias e americanas frente às indústrias japonesas do setor automotivo. Frente a isso, o capital investe em novas estratégias que irão preservar suas características historicamente consolidadas, centradas no lucro, na acumulação e na exploração do trabalho vivo. A produção em massa vai sendo substituída por esquemas flexíveis e diversificados. Surgem novas formas de acumulação de riquezas e de organização do trabalho e da produção, que trazem graves consequências para a qualidade de vida dos trabalhadores. (HELOANI, 2003; HARVEY, 1996)

A organização do trabalho orientada pela ideologia da qualidade e da competitividade prega a participação, a manifestação e o envolvimento subjetivo do trabalhador na apuração dos resultados. Tais esquemas não ficam restritos apenas às empresas privadas, mas também às organizações estatais que incorporam tais práticas. Um dos exemplos é o da prestação de serviços no setor público no qual todos se transformam em fornecedores e clientes de seus colegas e dos usuários. Essa nova organização do trabalho disseminou o discurso da valorização da pessoa, da formação contínua, da mobilização e da formação por competências, da iniciativa, polivalência e autonomia.

A autoidentificação dos indivíduos no trabalho deverá ser construída sobre uma base flexível que lhes cobra qualidades de adaptação permanente. Os esforços de adaptação individual aumentam o sofrimento vivido pelos trabalhadores.

A convivência com a instabilidade, a avaliação permanente, o cumprimento de metas e índices de produtividade, quando realizados sob condições precárias afetam a autoestima dos trabalhadores.

O aprofundamento da competição capitalista de forma globalizada leva as empresas a buscarem estratégias para a obtenção de ganhos de produtividade por meio da racionalização dos processos produtivos, pela utilização da microeletrônica e pela flexibilização dos processos de trabalho e de produção, fatores que provocaram uma generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, via intensificação e precarização do trabalho.

A desregulamentação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho, as novas formas de organização e flexibilização do trabalho, o crescimento dos empregos precários, o desemprego cíclico e estrutural, e a exclusão de contingentes de trabalhadores do mercado formal

são componentes de um novo arranjo societal que busca restabelecer a hegemonia do capital e seu sistema reprodutivo calcado na busca incessante do lucro e na superexploração do trabalho vivo.

As estratégias do capital não ficam restritas apenas à esfera econômica, mas avançam também sobre as dimensões políticas, sociais e culturais, envolvendo mudanças significativas no papel do Estado. No processo de acumulação flexível, o Estado, ao contrário do período fordista, assume uma forma ‘enxuta’, atua na desregulamentação ou na regulamentação do trabalho, na precarização e na privatização da seguridade social, visando à desoneração do capital para o reestabelecimento do princípio do mercado.

As propostas de reforma do Estado ganham impulso no início dos anos 70, após um período de notável crescimento econômico situado entre os anos 1950 e 1973. É que os países centrais, principalmente europeus, devido a problemas de ajuste econômico relativos à crise do petróleo, passam a contestar as bases do Estado-do-bem-estar social. No Brasil as reformas acontecem mais acentuadamente ao longo da década de 90.

As transformações no processo produtivo, encabeçadas por grandes grupos transnacionais e monopolistas, se dão em razão da concorrência e da competitividade em nível mundial e pela necessidade de controlar as lutas sociais advindas do trabalho. “Essa resposta não ficou restrita ao universo produtivo, pois visava “gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade [...]”. No plano ideológico, esse projeto faz ascender um ideário fragmentador e uma apologia ao individualismo, ao narcisismo, “é contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”. (ANTUNES, 2002, p. 48)

Na produção ocorre a flexibilização dos processos de trabalho, bem como a redução dos níveis hierárquicos, o trabalho em equipe, a adaptabilidade do trabalhador e a eliminação da demarcação de tarefas. Diferentemente do fordismo, a ênfase das estratégias empresariais requisita a corresponsabilidade do trabalhador no processo produtivo. Há maior flexibilidade – com constantes inovações – dos produtos e dos padrões de consumo. Tal flexibilidade envolve a implantação de processos de terceirização, de subcontratação por parte das grandes indústrias, que incentivam a formação de pequenos negócios (estruturas antigas de produção, familiares e artesanais) e de descentralização da produção.

Os novos métodos de organização e gestão do trabalho combinam a elevação da produtividade e a intensificação do trabalho. Essa produtividade será conquistada com a adoção da automação do processo de trabalho e da gestão informatizada dos fluxos produtivos, o que altera significativamente, como já abordado anteriormente, a organização e a divisão do trabalho. As empresas procuram sempre ajustar sua capacidade produtiva a uma demanda variável em volume e composição do consumo e é isso que designamos por flexibilidade. Como decorrência, estrutura-se uma organização flexível do trabalho, na qual o trabalhador precisa desenvolver uma capacidade de ocupar diferentes postos laborais. A exigência de flexibilidade conjuga-se com a de fluidez para requerer uma mão de obra polivalente, qualificada, bem formada, operando em equipes.

A especialização, marca fundamental da organização fordista, é substituída por uma relação equipe polivalente/sistema de máquinas automatizadas (toyotismo). Esse novo modelo, principalmente para as operações que ocupam o centro das atividades produtivas, visa à superação do taylorismo pela introdução de relativa recomposição das funções de concepção, alterando o sistema de qualificações no qual a mecanização taylorista é muito pouco absorvida. (HELOANI & PIOLLI, 2005)

São essas as situações de trabalho que vêm provocando o aumento do desemprego e da instabilidade, impactando significativamente na identidade dos trabalhadores, no sentido e no significado que atribuem ao trabalho e às suas possibilidades de projetar o futuro.

Diferentemente da relação prevista no esquema taylorista, a empresa inserida num ambiente concorrencial em escala global necessita da receptividade e do envolvimento do indivíduo. Os novos arranjos em termos de organização do trabalho, criados para o funcionamento das empresas, demandam trabalhadores aptos a participar, a mobilizar saberes, técnicas e competências, capacidade de iniciativa e de adaptação às mudanças permanentes. Trata-se de uma nova relação que exige o envolvimento subjetivo do trabalhador. A pressão no trabalho não fica mais vinculada à execução de tarefas parcializadas, mas aos objetivos e finalidades das empresas. Nesse processo o indivíduo ganha mais visibilidade.

“É sobre a base da individualização que as operações destinadas a introjeção, pelos assalariados, da cultura, da *“one best way* gestionária, dos interesses da empresa poderão se constituir. Os dispositivos de formação, comunicação, as práticas

participativas, inteiramente consagradas à transmissão de valores, de mensagens (como os CCQs – Círculos de Controle da Qualidade, os grupos de expressão, as mobilizações em torno do projeto da empresa ou de certificação da qualidade) são destinadas a obter a adesão dos trabalhadores numa base pessoal”. (LINHART, 2000, p.30)

A individualização está relacionada aos esquemas de gestão de pessoas que individualiza o salário pelo cumprimento de objetivos e metas da organização. O método consiste na avaliação constante das performances dos indivíduos e dos grupos. Sobre tais desempenhos são destacadas as demandas que nortearão a elaboração de programas de formação continuada de trabalhadores.

A maior visibilidade do trabalhador fica por conta da autonomia relacionada à gestão por projetos conduzida por equipes de trabalho. Isso permite a implantação de esquemas gerenciais que promovem a redução das estruturas hierárquicas nas organizações. Os indivíduos, situados em equipes, assumem a responsabilidade pelos resultados previstos conforme os objetivos organizacionais. Esse esquema foi transposto para o sistema público de ensino com as reformas educacionais sendo encontrados nos processos de desconcentração administrativa e pedagógica.

Como veremos mais adiante, o restabelecimento das funções de concepção no trabalho vem sendo introduzido ao mesmo tempo em que são atribuídas maiores responsabilidades aos trabalhadores, no cumprimento de metas e objetivos organizacionais. Concordamos com Heloani (2003) quando afirma que a autonomia delegada ao trabalhador e suas equipes tem significado uma máxima responsabilidade.

Não só nas empresas, mas também no âmbito do Estado e nas escolas, essas formas de trabalho vão sendo incorporadas, impulsionadas pelas reformas neoliberais. A ampla reforma do Estado redefine as funções deste em matéria de políticas públicas, adotando, neste campo especificamente, práticas “inovadoras” de gestão. Assiste-se, e com o Brasil não é diferente, a uma reestruturação cujas práticas combinaram a descentralização com uma forte tendência à privatização.

O paradigma da “eficiência” do setor privado, foi disseminado no discurso dos reformadores. Seus argumentos e suas críticas estavam direcionados para a “ineficiência do setor público” fundamentalmente, pelo “excesso de burocracia, morosidade e custos elevados”.

De acordo com Lima (2008), a busca da eficácia, da eficiência e da qualidade, ainda que recente no âmbito do universo educativo,

“é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola de relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais etc. A novidade residirá apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhado foros de inovação”. (LIMA, 2008, .p. 128)

Vale destacar, nesse processo, a busca incessante por resultados mensuráveis a partir de metas estabelecidas à priori.

Conforme destaca Heloani (2003), o que chamamos de inovação, na verdade, são velhas idéias adaptadas às novas circunstâncias históricas. Vale destacar que o próprio taylorismo, as teorias das relações humanas, as teorias da motivação adquirem novas roupagens, que no caso específico da educação, se expressam nas práticas de desconcentração, autonomia, nos métodos de controle, premiações, individualização do salário e avaliação da qualidade.

2.2. Os antecedentes: a teoria da administração na escola

A respeito das mudanças relativas à organização do trabalho na escola, no Brasil, Hypólito (1991) destaca que esta passou por uma série de mudanças que refizeram o seu papel em termos de estrutura e organização. Segundo o autor, tais modificações transitaram de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático caracterizado pela redução da autonomia em relação ao ensino e à organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização – enfim, por uma marca burocrática muito acentuada.

“Este modelo traz como características: a fragmentação do trabalho na escola; hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógicas e administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo sistema de ensino e outras características [...] (HYPOLITO, 1991, p. 5).

Essas foram as influências que a escola recebeu no contexto do Estado Novo cujo modelo de organização apareceu engendrado no processo de racionalização do Estado e da administração pública. O planejamento estatal como instrumento da racionalização veio valorizar o discurso da eficiência técnica como instrumento estratégico para o desenvolvimento do país.

É nesse contexto que são desenvolvidas as bases de uma organização escolar influenciada pelo taylorismo, ou seja, da organização científica do trabalho. O próprio INEP¹⁶ estava centrado na formação de pessoal, docente, técnico e administrativo.

“A administração Escolar surge como disciplina no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cuja reforma foi elaborada por Anísio Teixeira, em 1933, sendo em seguida adotada, em 1934, no Currículo do Curso Especializado de Administradores Escolares do Instituto de Educação de São Paulo. Em 1939, é incluída, também, no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Brasil”.(FELIX, 1984,p. 24)

O pensamento que estava em vigor naquele contexto era o de que o modo de organização do sistema escolar produziria resultados, se cada vez mais ele fosse equiparado às organizações racionalmente estruturadas de forma eficiente e produtiva.

O regime militar implantado após o golpe de 1964 opta por um projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro e de internacionalização da economia. A

¹⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

estrutura administrativa do Estado torna-se mais complexa e burocratizada e, com ela, surge um corpo técnico profissionalizado para atuar nas estruturas racionalmente estruturadas¹⁷.

No entanto, a história do curso de pedagogia, desde a sua regulamentação em 1939, esteve sempre vinculada aos propósitos administrativos da escola cujos conhecimentos estavam agrupados à disciplina Administração Escolar. Conforme destaca Libâneo (2005), no Parecer 292/62, do Conselho Federal de Educação, constava a disciplina Elementos de Administração Escolar nos cursos de licenciatura cujo propósito era o de ambientar o futuro docente na estrutura e na organização da escola.

Com o decreto 5.540/68, da Reforma Universitária, sobre a formação de especialistas e de professores, houve uma grande expansão dos cursos de licenciatura e de pedagogia, principalmente pela expansão da rede privada (faculdades e institutos isolados). Tal concentração visava à formação rápida da força de trabalho para atender à demanda de expansão da rede pública de ensino, que ocorreria mais intensamente nos anos 1970.

No artigo 30 da lei 5.540/68 ficava estabelecido que:

“A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior”.

A reforma universitária e a subsequente reforma de 1º e 2º graus (Lei 5692/71) visavam modificar o sistema escolar e torná-lo mais racional e adequado ao projeto de desenvolvimento econômico do país. Pretendeu a articulação do sistema ao mercado de trabalho orientando o ensino para a formação técnica. Com uma concepção de escola produtiva, o governo pretendia racionalizar os recursos e promover a expansão e ampliação da oferta de vagas a um baixo custo. Seu foco era também a adequação do ensino ao projeto de desenvolvimento.

¹⁷ Segundo Felix (1984), a título de exemplo, é em 1965 que foi regulamentada a profissão de administrador e a expansão dos cursos de administração, de economia entre outras ciências afins. A autora aponta que houve uma evolução surpreendente das matrículas em cursos dessa natureza nesse período. Somente no Estado de São Paulo a evolução foi de 235 em 1950, para 21.802 em 1974.

Logo em seguida à reforma, foram homologados dois outros pareceres, 252/69 e 672/69, os quais incluíram a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus¹⁸ que veio substituir a disciplina de Administração Escolar.

Segundo Libâneo (2005, p 39), argumentava-se no Parecer 672/69 que “com a administração Escolar, o aspecto administrativo acabava prevalecendo, sem que se considerassem aspectos específicos referentes à estrutura e funcionamento do ensino”.

A Lei nº 5.692/71 instituiu que os cursos primário e ginásial passariam a ser um só curso, com a denominação de ensino de primeiro grau, sendo obrigatório e com uma duração de 8 anos. Houve a extinção do cargo de Diretor de Grupo Escolar e a criação do cargo de Diretor de Escola. O que é importante destacar aqui é que o cargo de diretor de escola vai se firmando, com exigências de qualificação cada vez mais específicas. A concepção de direção de escola vai sendo construída a partir da imagem do administrador de empresas.

A concepção de administração escolar que prevaleceu, nesse contexto, foi inspirada na escola clássica de administração empresarial, baseadas no taylorismo e no fayloismo. A administração das escolas e do sistema educativo seria concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, com o propósito de garantir a unidade, a economia de tempo e de recursos e a produtividade. Esse esquema envolveria normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados.

O tecnicismo foi a concepção pedagógica em vigor que privilegiava a racionalidade técnica e a eficiência inclusive na formação dos especialistas. As reformas vieram, portanto, sedimentar ao nível legal a intervenção dos interesses econômicos nas instituições educativas e culturais do país, o que já vinha sendo evidenciado desde a celebração dos primeiros acordos MEC /USAID, no Governo Dutra, na década de 1940 (FELIX, 1984).

Junto com a expansão das redes de ensino ao longo dos anos 1970, houve também um aperfeiçoamento da burocracia, da hierarquia e dos meios de controle. Os secretários, planejadores, delegados regionais de ensino, supervisores e diretores, serão exemplares de ocupações especializadas no sistema educacional.

¹⁸ Segundo a LDB, Lei 9394/96, a antiga denominação de 1º e 2º grau hoje corresponde aos níveis fundamental e médio

A racionalidade estaria fundamentada em ensaios como os de Alonso (1976) e Ribeiro (1978) que promoveram uma aproximação entre a Administração Escolar e a teoria da Administração de Empresa. A primeira autora utiliza a teoria dos sistemas como apoio a sua abordagem e o segundo lança mão dos princípios da administração científica de Taylor.

Alonso (1976), ao definir os objetivos da escola, afirma que

“Esse objetivo não se configura na elaboração de produto concreto, mas na realização de um serviço social, ou melhor, na ‘produção’ de comportamentos definidos como desejáveis socialmente e úteis ao indivíduo, para sua participação no mundo social. Através de um conjunto de operações técnicas, a escola pretende transformar o comportamento dos educandos de modo a atingir um estado desejável estabelecido como meta da escola”. (ALONSO, 1976., p. 9)

Tal construção teórica tinha como propósito ajustar a organização e o sistema escolares às demandas da sociedade e, para tanto, se fazia necessário assimilar métodos e técnicas de administração como forma de garantir a maior eficiência do sistema. Alonso diz que

A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade. (ALONSO, 1976, p. 11)

Para Ribeiro (1978), a administração escolar bem sucedida necessita de uma fundamentação na teoria da administração geral. Em seu ensaio sobre a *teoria de administração escolar* afirma que:

A administração escolar deve igualmente, como a de qualquer outro tipo de empresa, resolver, dentro do setor da economia, a questão dos sistemas de medidas para o rendimento de trabalho e o aproveitamento do material. (RIBEIRO, 1978, p. 99)

A racionalidade presente nesse pensamento e seu formato organizativo combina critérios de eficiência e produtividade típicas da empresa capitalista. O princípio econômico de Ribeiro (1978) e a racionalidade tinham como propósito destacar o papel estratégico da Administração Escolar no processo de massificação do ensino (“escola para todos”) minimizando os custos. Conforme o texto a seguir:

O que se trata é de tirar dos enormes dispêndios o melhor proveito possível [...] o objetivo da economia deve ser buscado ajustando e articulando, tão perfeitamente quanto possível, o pessoal às funções, não com a preocupação da avareza ou do simplismo, mas com o do aproveitamento integral de todos os recursos disponíveis e a satisfação integral dos objetivos a atingir. (RIBEIRO, 1978, p.55)

Numa perspectiva estritamente técnica e “neutra” o autor ainda destacaria que a administração escolar, para conquistar seus objetivos, deveria estar isenta de fatores políticos, sociais e econômicos. Assim, a matéria administração escolar deveria desvencilhar –se

“(...) dos demais assuntos que lhe são correlatos – filosofia e política – para possibilitar a noção clara e precisa da administração propriamente dita [...] para o estabelecimento conveniente das bases sobre as quais poderia construir uma teoria, produtora e instrumentalizável [...] (RIBEIRO, 1978, p. 118).

Sob o projeto modernizador e autoritário do regime militar, a escola foi concebida sob forte regulação do Estado, conforme aborda Werle (2001), ao analisar a função do diretor de escola. Nesse contexto, afirma que ele estava situado como pessoa-chave na condução da escola a resultados satisfatórios. Exercia suas funções de forma centralizada. No entanto, com o processo de democratização dos anos 1980, o diretor passou a ter que conviver com novas demandas colocadas pela sociedade, referentes à democratização da gestão da educação.

A atuação dos movimentos pela democratização da escola pública e a dos sindicatos dos profissionais da educação por melhorias salariais contribuíram para mudanças nas orientações da administração escolar. A própria constituição de 1988 veio consolidar tais reivindicações, contribuindo para a construção de novas expectativas quanto aos papéis dos profissionais que atuavam na direção escolar.

O conceito de gestão democrática ganha corpo com algumas mudanças significativas envolvendo a implantação de instâncias participativas nas escolas, tais como os conselhos escolares que abriam espaço para a participação da comunidade.

Como observa Ganzelli (2005), a utilização do termo gestão democrática veio se contrapor, naquele contexto, ao conceito de administração escolar que, naquelas circunstâncias, aparecia como um termo carregado de conteúdo tecnocrático e que firmava uma visão do diretor de escola como mero executor da política educacional.

Como resultado do próprio processo de expansão e massificação da educação pública nos anos 1970, verifica-se, também, uma forte tendência à piora das condições de trabalho na escola. No âmbito acadêmico, vários estudos¹⁹ relatam a situação das escolas e a tendência à proletarianização e desvalorização dos profissionais da educação.

Nos anos 1990, o processo de Reforma do Estado, sob a orientação neoliberal, veio priorizar as demandas do mercado e da valorização do capital. Tais demandas irão ter efeitos na escola, seja no seu conteúdo, correspondente à formação dos trabalhadores a partir de uma nova pedagogia – a pedagogia das competências, como também na forma, que contempla novos métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola, baseados nos fundamentos pós-fordistas. Há, como destaca Kuenzer (2002), uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar que insere novas demandas e papéis ao diretor de escola, agora gestor.

Conforme destaca Lima (2008), o setor educativo tem sido um terreno privilegiado de medidas de racionalização, uma vez que combina a expansão quantitativa com medidas de corte de despesas públicas típicas da orientação neoliberal. A “educação de qualidade para todos” seria alcançada não pelo aumento dos investimentos, mas por meio de reformas que adotaram medidas de racionalização que objetivaram dar maior eficácia e eficiência ao sistema de ensino.

¹⁹ Apple M e Teitelbaun K.(1991); Enguita (1991); Costa (1995) e Cunha (1991).

Sob tais esquemas, a escola passa a ser o foco privilegiado desse novo modelo de gestão pública. Ela ganha maior visibilidade nos processos de desconcentração e de autonomia controlada a partir de critérios e metas estabelecidos *a priori*.

O aprimoramento técnico, a qualificação e a premiação na Política de Valorização do Magistério, combinadas com as formas de controle por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho escolar são exemplo de práticas que estabelecem novos papéis, requisitos e demandas no âmbito da organização do trabalho.

Conforme já apontamos, os sistemas flexíveis requisitam constantes adaptações dos trabalhadores à base tecnológica e à organização do trabalho. A manipulação e o envolvimento subjetivo do indivíduo trabalhador emergem como objeto central dos novos esquemas de gestão e de toda a abordagem que se pode fazer do trabalho e das novas condições postas.

Esses novos direcionamentos, somados à precarização das condições de trabalho, são mediadores na construção da identidade dos diretores de escola, pois produzem efeitos significativos na trajetória profissional.

2.3. Pós-fordismo: organização e racionalização do trabalho na escola no contexto das reformas

As inúmeras transformações que agem na sociedade têm seus reflexos no âmbito da política educativa e, conseqüentemente, no âmbito interno das organizações escolares. São novos imperativos impondo-se no dia a dia das instituições de ensino, embutidas nos novos direcionamentos das políticas educacionais, que no Brasil se evidenciam a partir dos anos 1990.

As mudanças na estrutura macroeconômica internacional e a ascensão do neoliberalismo impõem mudanças ao mundo do trabalho, na forma de processos determinantes de todo um conjunto de exigências que participam do ambiente escolar. Os valores e os conceitos que decorrem do mundo dos negócios e da lógica competitiva surgem, no âmbito escolar, por meio

do conteúdo das reformas educativas, e passam a exigir de todos os envolvidos no processo de ensino uma nova “atitude mental”, uma “nova subjetividade”.

Esse contexto promove significativas mudanças no trabalho dos diretores. No espaço escolar, elas se expressam tanto na forma como no conteúdo. No que se refere ao conteúdo, as mudanças surgem nas orientações do currículo que apontam para a formação do “cidadão-trabalhador”²⁰ adaptado às novas exigências do mundo produtivo e da economia flexível, capaz de “gerir as suas competências” ao longo da vida. As exigências que se referem à forma participam do cotidiano dos educadores, principalmente pela implementação de mudanças no modelo de gestão e condução da política educativa e nas ações voltadas para qualificação e formação dos educadores, no intuito da maior eficiência e eficácia.

A nossa hipótese é a de que as reformas educacionais empreendidas pelo governo, determinadas pelos organismos internacionais, assumiram em nosso país um viés prioritariamente financeiro, cuja expressão foi o critério da “equidade social”. As estratégias de ação foram fundamentadas na racionalidade econômica, tendo como referencial principal a matriz discursiva do campo empresarial.

O novo modelo de gestão da política educacional, a exemplo da empresa moderna, buscou a eficiência do processo e a legitimação junto à sociedade pela introdução de novas medidas de financiamento, avaliação e controle da política educacional. O conteúdo das novas propostas envolveu o discurso e as práticas relativas à questão da formação e da qualificação, cujo propósito principal foi o da elevação da produtividade do trabalho docente. Pode-se identificar isso, nas propostas voltadas para a formação docente implementadas após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases –LDB DE 1996 e na Política de Valorização do Magistério.

Essas transformações inscrevem-se no contexto da transição do fordismo para o pós-fordismo ou acumulação flexível, verificadas no Brasil a partir do final da década de 1980. As estratégias adotadas pelos governos e as empresas, pelo imperativo da chamada globalização, buscam a desoneração do capital para facilitar seus fluxos e, portanto, não ficam restritas apenas à esfera econômica, mas avançam também sobre as dimensões políticas, sociais e culturais, envolvendo mudanças significativas no papel do Estado.

²⁰ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN

No processo de acumulação flexível (HARVEY, 1996), o Estado, ao contrário do período fordista, assume uma forma ‘enxuta’, atua na desregulamentação do trabalho, na precarização e na privatização da seguridade social, visando à desoneração do capital para o reestabelecimento do princípio do mercado.

Todo ideário em torno do Estado mínimo ou do neoliberalismo pela re-hegemonização do princípio do mercado, segundo Heloani (2003), ganha impulso, nos países desenvolvidos, no início dos anos 1970, após um período de notável crescimento econômico situado entre os anos 1950 e 1973. As propostas de reforma do Estado ganham impulso no início dos anos 1970, após um período de notável crescimento econômico situado entre os anos 1950 e 1973. É que os países centrais, principalmente europeus, devido a problemas de ajuste econômico relativos à crise do petróleo, passam a contestar o Estado sobretudo, o bem-estar social. No Brasil as reformas acontecem mais acentuadamente ao longo da década de 1990.

O ideário neoliberal foi respaldado pelas idéias de Hayek (1987) em “O caminho da Servidão” cuja obra, publicada pela primeira vez em 1944, é recuperada no início dos anos 70, justamente no contexto da crise do fordismo. Hayek criticou, nesta obra, os fatores que limitavam os mecanismos de mercado pela ingerência do Estado, como uma ameaça à liberdade do indivíduo, não somente no campo econômico, mas no político também. Em seus argumentos combateu a idéia de igualdade defendida pela social-democracia, pelo socialismo e pelos movimentos operários, argumentando que toda a política de proteção social incorreria em assistencialismo e, conseqüentemente, em servidão. Em sua concepção, somente uma sociedade, com fundamentos centrados no mercado e na livre competição é que poderiam atingir um grau elevado de prosperidade. As ideias de Hayek influenciaram políticos, empresários e intelectuais das grandes corporações e da grande mídia, que enxergaram nelas, algumas respostas para a crise.

O princípio do mercado procura legitimar-se pelo discurso da reforma do Estado que passa a fundamentar o conjunto de políticas públicas, a partir da década de 80. No Brasil, esse discurso começa a ser disseminado com propostas de reformas do ex-ministro Bresser Pereira, ainda no final da década de 1980 no governo Sarney, colocadas em prática a partir do governo Collor [1990 –92], aprofundadas ao longo da era FHC (1994-2002) e com o próprio Bresser

Pereira a partir de 1995²¹, e mantidas no governo Lula (2003 -2010) com a política de ajuste fiscal.

A justificativa para a Reforma do Estado pode ser identificada no pensamento de Pereira (1997), como segue:

“A globalização impôs uma dupla pressão sobre o Estado: de um lado representou um desafio novo – o papel do Estado é proteger seus cidadãos, e essa proteção estava agora em xeque; de outro lado, exigiu que o Estado, que agora precisava ser mais forte para enfrentar o desafio, se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente”.(PEREIRA, 1997, p. 14)

Ao comentar o ideário do Estado neoliberal, Heloani (2003, p.100) observa que,

“Nas organizações privadas e públicas, termos como empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, *downsizing*, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos e gozam de inaudito concurso da mídia e de alguns intelectuais orgânicos...”.

Todos os processos de reformas, dentro dos quais se incluem reformas educacionais, serão fundamentados pelo discurso da agilidade administrativa e técnica. O referencial para os argumentos dos agentes públicos foi encontrado no setor privado e nas teorias administrativas, dos quais foram extraídos conceitos como: *produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência*. Esse novo pacote conceitual foi amplamente disseminado pelos agentes públicos para legitimar as reformas junto à sociedade. As justificativas ficaram por conta também da “morosidade” e “ineficiência burocrática da máquina pública” e seu corpo de funcionários.

²¹ Em 1995 teve início no Brasil a Reforma do Estado com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19. Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal, no MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

Na política educativa a partir da década de 1990, a idéia de racionalidade econômica irá compor as propostas de gestão tendo o financiamento e a avaliação como estratégias principais e legitimadoras das reformas (OLIVEIRA, 2004).

No Brasil e nos demais países da América Latina, as orientações convergiram para o modelo inglês, ou *thatcherismo* de reforma do Estado, cuja preocupação fundamental estava centrada na redução dos gastos públicos destinados às políticas de proteção social, principalmente dos mais pobres, ”sobretudo a partir dos fundos públicos criados para este fim, com existência provisória”. (OLIVEIRA, 2004, p. 95)

O marco dessas estratégias fica por conta do Consenso de Washington (1989)²². Os países ali reunidos, representados por economistas de cunho liberal, estabeleceram um conjunto de políticas de ajustamento de contas para países em desenvolvimento, defenderam a elaboração de bases para uma nova política econômica, social, cultural e educacional. Nesse encontro firmou-se também todo o ideário da reforma do Estado, ou seja, do Estado mínimo e neoliberal que se traduziu, em nosso país, nas políticas que buscavam a desregulamentação, descentralização, autonomia (leia-se: mercê do mercado sem recursos do Estado) e privatização dos serviços públicos.

Um outro marco significativo foi a Conferência Mundial sobre “Educação para todos” de Jomtien, na Tailândia, realizada em março de 1990. Nessa conferência foram lançadas as bases e as orientações para as reformas educacionais nos países mais pobres e populosos do mundo por meio da política da “equidade social”.

Artigo 2. Expandir o enfoque

“1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas

²² Esse encontro foi promovido pelo Institute for International Economics que tinha como proposta avaliar o desempenho econômico dos países latino americano. O tema do encontro foi “Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?”. Desse encontro participaram vários economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo dos EUA. O encontro teve um caráter acadêmico, mas suas decisões transformaram-se em um receituário das agências multilaterais citadas acima, para a concessão de empréstimos, monitoramento, ingerência em assuntos internos dos países como (no) ajuste econômico e (a) reforma do Estado.

convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças”. (UNICEF, 1990)

A expansão da educação básica para os países pobres significou encontrar estratégias para “elevação no nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos” (OLIVEIRA, 2004b, p.130).

O Artigo 9 do mesmo documento refere-se à mobilização de recursos privados e voluntários em complementação:

“(…) Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários”. (UNICEF, 1990)

O critério da equidade adotado na política educacional consubstanciou-se para os países pobres, em políticas focalizadas (“cobertor curto”) para atender as populações mais vulneráveis econômica e socialmente. Tal focalização teve como propósito entregar a essa população os desígnios de encontrar caminhos para sua sobrevivência.

Analisar o critério da equidade, Souza (2005) afirma que os relatórios dos anos noventa, produzidos pelo Banco Mundial, discutem a pobreza da perspectiva,

“de sua administração e do abandono de políticas sociais universalistas. No combate à pobreza, as políticas sociais desempenhariam um caráter compensatório, devendo ser dirigida aos grupos mais vulneráveis. É nesse contexto que ocorre a substituição conceitual da concepção de igualdade pela de equidade, como possibilidade de redução das desigualdades de acesso à educação”. (SOUZA, 2005, p.104)

Ao analisar a influência do Banco Mundial no direcionamento da política educacional pelo critério da equidade a autora demonstra que:

“As necessidades educacionais são maiores que os recursos, afirma o Banco Mundial, portanto há que se direcionar os gastos para aqueles setores mais vulneráveis da sociedade, como, por exemplo, as meninas e os povos indígenas. A educação para a pobreza é uma diretriz de diminuição dos custos de educação para o setor público, considerando que as necessidades educacionais são maiores do que os recursos disponíveis”. (SOUZA, 2008, p.104)

A “equidade social” far-se-ia presente, principalmente nas políticas de financiamento, a partir de custos mínimos assegurados a todos. Essas diretrizes foram e ainda estão sendo cumpridas no Brasil pelos acordos firmados com o Banco Mundial que passa, de maneira mais intensa ao longo dos anos 90, a definir os valores e concepções de conhecimento para as políticas educacionais. Entre os principais pontos das propostas do Banco Mundial para a educação, destacam-se os processos de descentralização e autonomia expressadas no processo de municipalização, nos projetos de parceria com o setor privado e, no campo ideológico, no ideário da qualidade, da equidade, da eficácia, da eficiência e das competências.

A desconcentração e a autonomia favoreceram a regulação estatal à distância, medindo a eficácia, mensurando os resultados pela avaliação institucional. No campo educativo, especificamente, tais propostas surgem vinculadas ao discurso da qualidade amplamente disseminado nos anos 90. Nessa perspectiva, a gestão escolar tem, de forma contraditória, sua autonomia de atuação ampliada, ao mesmo tempo em que fica mais controlada.

Pode-se verificar que os aspectos que estamos questionando, no texto acima, são princípios norteadores da LDB (Lei 9394/96). São eles: a) autonomia que pressupõe a maior mobilização da gestão na busca da colaboração e envolvimento dos atores internos (professores e pessoal administrativo e operacional) e externos (comunidade) na busca de resultados; b) descentralização que pressupõe uma maior desconcentração das decisões em termos administrativos e financeiros; e c) democratização que espera maior participação.

No artigo 12 tais funções já aparecem ampliadas, quando destaca suas incumbências:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. promover meios para a recuperação dos alunos com menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a sua proposta pedagógica.

A mesma lei em seus artigos 14 e 15, apontam para a autonomia, pedagógica administrativa e financeira. Como segue:

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

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A exigência de um grau elevado de profissionalismo e envolvimento do quadro do magistério não combina com a redução dos investimentos em infraestrutura e em melhoria das condições de trabalho.

Diante do “novo paradigma” de organização do Estado, o terceiro setor e todo seu ideário emergem de forma expressiva. O terceiro setor vincula a gestão das políticas públicas e dos serviços essenciais ao conceito prestação de serviços que tem no discurso empresarial sua fonte de inspiração e de fundamentação.

De acordo com Santos (1996, p. 255), o terceiro setor ajuda a legitimar a retirada do Estado da prestação desses serviços, o “que é aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na economia: a proteção e viabilização de empresas, os incentivos fiscais, o protecionismo, ou a cobertura de situações de falência muitas vezes até por meios fraudulentos”. Ou seja, atua na defesa do princípio do mercado e recorre ao princípio da comunidade, embutidos no discurso do participacionismo, “na solidariedade, no auto-governo, para a obtenção de cumplicidade ideológica, na legitimação da transferência dos serviços sociais para o setor privado não-lucrativo”.

As reformas educacionais, no Brasil e na América Latina, podem ser identificadas pela introdução de novos processos administrativos e pedagógicos padronizados, com o propósito de baixar os custos (eficiência) ou redefinir os gastos e permitir o controle central da política educacional. Entre as estratégias de controle podemos destacar o planejamento e a desconcentração administrativa. Incorpora-se a elas a possibilidade de complementação orçamentária via recursos da própria comunidade assistida e de parcerias (OLIVEIRA, 2004b).

Podemos identificar nessas reformas, no Brasil, uma nova regulação das políticas educacionais.

“Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo de planejamento e gestão: o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (Fundef), por meio da lei n. 9424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação [...], bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade” (OLIVEIRA, 2004b, p.130).

Os pontos descritos acima pela autora expressam as características das reformas educacionais no Brasil ao longo dos anos 1990. Em resumo, podemos dizer que elas introduziram novas medidas reguladoras focalizadas na gestão, no financiamento e na avaliação. Como consequência, ocorrem modificações significativas nas relações de trabalho, no âmbito da escola, em razão das novas demandas introduzidas pelo modelo de gestão.

2.3.1. O currículo orientado por competências e as transformações na organização do trabalho escolar.

Afora as questões apontadas no tópico anterior e com igual relevância, destacamos também a reforma do currículo ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990. A reforma curricular foi implementada para cumprir os requisitos das transformações produtivas e do novo arranjo social pós-fordista. Como destaca Kuenzer (2004, p. 85),

“As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz da escola.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) é bastante claro nesse aspecto ao vincular o trabalho à ideia de cidadania.

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p.140).

O conceito de competência vem ocupando uma posição central no processo de reforma curricular no Brasil, como um ideal a ser atingido, pois está ligada à capacidade de adequação do indivíduo às novas formas de organização do trabalho. Tais requisitos se relacionam a adaptação a novas situações e capacidades de resolução de problemas no trabalho.

Conforme destaca Oliveira (2003, p. 12),

“... Ao mesmo tempo, essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, a livre concorrência, que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar no mercado e sobreviver nele. Essa noção de competência vem acoplada à de empregabilidade, à de responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho”

A educação formal assume um papel de destaque uma vez que tem sido tratada como único caminho para se encontrar um emprego ou manter-se nele. Do mesmo modo, a formação passou a ser uma “estratégia defensiva” para os trabalhadores do magistério que, “por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo a sua pouca capacitação a razão do seu insucesso” (OLIVEIRA, 2003, p. 32) O que se deve a própria natureza do trabalho que está estritamente vinculada ao conhecimento e a sua transmissão através da escola.

Oliveira (2003, p.32) afirma que “tal sentimento explique tanto ‘mal estar’ manifestado pelos professores de que precisam saber cada vez mais, de que lhes faltam cursos e programas de qualificação [...]” ou ainda como dissemos, envolve esforços de adaptação fundamentais no processo de construção da identidade.

Os trabalhadores do magistério, que atuam na escola, são muito visados pelos programas governamentais. São considerados agentes da mudança diante das reformas. São responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

As mudanças têm impactos diretos na organização do trabalho escolar, pois passam a exigir mais tempo de trabalho. Esse tempo, se não é transformado em aumento da jornada de trabalho, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, a quem obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo (OLIVEIRA, 2003).

A orientação por competências afetou sobremaneira a organização do trabalho na escola. Na concepção do currículo destacamos a organização da escola²³ em ciclos como medidas de não repetência, como no caso da progressão continuada. Essa concepção enfatiza o ritmo próprio do aluno, com um enfoque construtivista dimensionando a função socializadora da escola. A gestão passa a contemplar estratégias de envolvimento da equipe escolar no planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo, da avaliação, da qualidade da educação e dos resultados da escola.

A proposta de organização curricular tem como finalidade quebrar a concepção linear e hierárquica da aprendizagem e da idéia de conhecimentos traduzidos para saberes e competências. As Diretrizes Curriculares Nacionais contempla a idéia do “conhecimento em rede” e da “flexibilização curricular”, relacionando o conhecimento escolar, contemplado na Base Nacional Comum, a todas as esferas da vida do aluno compreendidas como Parte Diversificada²⁴.

Com a reforma curricular, novas demandas são colocadas para a escola e para seus trabalhadores. Uma delas é a concepção de trabalho por projetos. Conforme aponta Barreto (2008), os projetos podem ser elaborados por iniciativa da própria escola com o envolvimento dos professores individualmente, em grupos, ou diretores e coordenadores; dos órgãos gestores

²³ Oliveira (2004) faz a distinção entre a organização escolar e a organização do trabalho na escola. Organização escolar refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está reestruturado: Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar. Já o conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. (...) Apesar de estarmos tratando de trabalho docente em escolas públicas, não podemos deixar de considerar que a escola que conhecemos hoje está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade.

²⁴ Ver artigos 22 e 26 da Lei 9394/96 - LDB. Destacamos também, a transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN que podem contribuir para uma compreensão do que estamos querendo dizer.

das redes de ensino; ou por meio de parcerias com ONGs, universidades públicas e privadas, empresas e instituições prestadoras de serviços.

O trabalho por projetos vem inserindo novos papéis aos docentes, coordenadores e diretores, disseminando um sentimento de perda da identidade profissional, de desprofissionalização pela constatação, por parte desses trabalhadores, de que “às vezes ensinar não é o mais importante”. Tal processo se reforça com as estratégias de gestão que envolvem o voluntariado e o comunitarismo (OLIVEIRA, 2003).

As reformas educativas baseadas no princípio da competência do sistema escolar tem inserido instrumentos de controle de qualidade externos e internos à escola, que expressam bem o conceito de autonomia controlada utilizado por Pagès (1987). São modelos estruturados a partir de uma lógica gerencial de mercado que pressupõe certa descentralização com a transferência de parte das responsabilidades de algumas decisões das esferas federal e estaduais para os municípios e para as próprias escolas. É importante destacar que as propostas de autonomia da gestão financeira e da gestão do currículo estão submetidas a esquemas centralizados de avaliação do sistema.

O controle centralizado se expressa por meio de metas de qualidade que foram construídas a partir de instrumentos como o Saeb, o ENEM, e o IDEB²⁵. Concordamos com Lima (2008) quando afirma que tais meios de controle expressam uma “ideologia organizativa de tipo neotayloriano”, uma vez que concentra-se em resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos a priori e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objetivos. O autor diz se tratar de uma perspectiva gestonária utilitária e

²⁵ O Saeb foi criado em 1988 para coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Vem sendo aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). O Enem foi criado em 1998, com o propósito avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências e habilidades e ao mesmo tempo possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o ProUni, por exemplo, que utiliza os resultados do exame como pré-requisito para a distribuição de bolsas de ensino em instituições privadas de ensino superior. O Ideb foi criado em 2007 com a finalidade de “melhorar a qualidade da educação” através de metas de desempenho bianuais. Os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

mecanicista da organização escolar que desconsidera reais carências e dificuldades das condições de trabalho.

2.3.2. A formação e a carreira no magistério

A exemplo da empresa, o discurso da formação também é incorporado como solução adaptativa às novas exigências expressas na política educacional. Na direção do que estamos apontando, muitas mudanças foram introduzidas na formação do magistério e no exercício profissional. Contudo, podemos antecipar que tais alterações aparecem sob a forma de novas exigências mesmo com a permanência dos problemas e dificuldades históricas, no exercício profissional. O enfoque teórico da formação recai na “falta de preparo técnico” do docente sobre a ideologia do profissionalismo. Esse último fator revela o caráter prescritivo dos programas de formação. Parece predominar um tipo de concepção formativa sem uma sintonia com as reais necessidades das escolas e dos trabalhadores que nela atuam.

Podemos afirmar que, apesar das novas propostas no campo formativo se apresentarem como meio de valorização do magistério, o que se tem verificado, ao tomar conhecimento das condições precárias existentes, é que essas mesmas medidas têm, na verdade, como propósito potencializar as atribuições da escola e, portanto, intensificar o trabalho do diretor. Empreendedorismo, polivalência, qualidade, parceria, mobilização e participação da comunidade são conceitos recorrentes nas atividades formativas.

Desde o final da década de 1970 e anos 1980, as entidades do magistério reivindicam abertamente a estruturação da carreira em nível nacional. Parte dessas reivindicações foi contemplada no texto constitucional de 1988. No capítulo referente à educação (Art. 206), fica assegurada a necessidade de garantir planos de carreira para os docentes do setor público, piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos. Esse texto foi regulamentado mais tarde no art. 67 da LDB.:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Na lei do FUNDEF²⁶ esse artigo foi reforçado. Contudo, no que se refere aos salários do magistério, a vinculação de 60%²⁷ dos recursos gerados pelos impostos para o pagamento de professores em exercício protegeu o nível do salário do magistério, propiciando aumentos significativos onde às remunerações eram irrisórias (MONLEVADE, 2001). Essa nova situação favoreceu a prática gerencial de uma relação maior aluno-professor. A lei também estimulou o nivelamento, por baixo, alcançando municípios onde os professores recebem menos que um salário mínimo, mas achatando os salários do magistério em regiões urbanas onde o quadro de inativos é maior e os salários mais elevados. Tais princípios foram preservados, mesmo com a criação do FUNDEB.

O Plano Nacional de Educação – PNE reconhece que a qualidade do ensino somente poderá ser atingida e alcançada, se for promovida a valorização do magistério. E destaca que essa valorização só pode ser obtida por meio de “uma política global de magistério” que implicaria

²⁶ Lei 9.424/96 – cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundão); Estabelece como foco dos investimentos o Ensino Fundamental. O fundo é composto por 15% do Fundo de Participação dos Estados ou de 15% do Fundo de Participação do Município que são resultantes do IPI de exportação e do ICMS. A lei considera para efeito de distribuição o número de alunos matriculados no ensino fundamental e o custo mínimo per capita anual. Se os recursos forem insuficientes, a União deve, segundo a lei, complementar os recursos do Fundo; 60% dos recursos devem ser utilizados para pagamento dos professores do EF.

²⁷ Lei Rita Camata e de Responsabilidade Fiscal.

simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada.

No entanto, mesmo confluindo com a ideologia do profissionalismo, em seu diagnóstico, o documento é bastante claro e demonstra o conhecimento do governo sobre as condições precárias em que se encontram os profissionais docentes no país. Mas, ao mesmo tempo em que detecta tal situação, remete a solução para o campo da formação, ligando esta à perspectiva de evolução na carreira. A qualificação e a formação surgem como sinônimos de profissionalização, logo, valorização do magistério.

“(…) Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm-se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço), por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. A avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. (BRASIL/MEC. 2001, p. 150)

Esse ideário pressupõe que a capacitação é a solução para a superação dos problemas como a falta de infraestrutura material e física das unidades escolares. O texto levanta preocupações e prioriza a adaptação dos docentes às condições adversas e não sua transformação, principalmente ao considerar o critério de focalização dos recursos já comentados anteriormente.

Esse discurso pautará toda a fundamentação da pedagogia das competências²⁸ para a formação docente encontrada no parecer 09/2001 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior curso de licenciatura²⁹.

Como assinalamos, é de pleno conhecimento do governo a situação precária dos trabalhadores da educação, posto que o relatório da pesquisa sobre o Perfil do Professor do INEP (2003) é bastante revelador. Na avaliação das condições de trabalho dos docentes da rede pública, o documento aponta que

“(...) Enquanto 80% das funções docentes da rede privada atuam em escolas com biblioteca, na rede pública esse índice é de 55%. Com relação a laboratório de informática, a relação é de 64% versus 26%, relação similar no que se refere ao acesso à Internet. A desproporção de recursos mantém-se quando olhamos para a presença de laboratório de ciências: 46% na privada contra 20% na pública. Esses poucos indicadores deixam claro o quanto as condições que o professor encontra para realizar o seu ofício em uma escola pública são piores que aquelas encontradas na rede privada, muito embora essas últimas também deixem muito a desejar, assim como o fato de que possuir um bem ou serviço não assegura a sua utilização já que são muito comuns bibliotecas e laboratórios pouco utilizados”.(INEP, 2003, p. 43)

O levantamento realizado Gatti e Barreto (2009) para a UNESCO revela que os trabalhadores da educação têm como atividade principal o exercício do magistério³⁰. Essa hipótese parece concretizar-se quando se analisam os dados relativos às séries finais do Ensino

²⁸ Sobre a noção de competência, podemos dizer que teria surgido no campo empresarial e seu significado vinculado à capacidade de resolução de problemas numa situação dada, tornando o trabalhador e o desempenho mensuráveis pela aferição dos seus resultados. (PIOLLI, 2003). Como assinala Tanguy (1997, p.55) “(...) o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia dos saberes e das práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, o teórico e o prático ou entre o geral e o técnico, por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria horizontal e não mais vertical. (...) reforça as particularidades do trabalhador, ressaltando sua individualidade ” para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola (INEP, 2003, p. 43).

²⁹ No recente Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, as preocupações com a formação têm espaço privilegiado dentro das perspectivas de “valorização do magistério”. Um exemplo disso é o Programa Universidade Aberta (UAB), criado em 2006, que está voltado para a formação inicial de professores em exercício que ainda estão sem uma graduação, ou, ainda, oferecer formação continuada.

³⁰ Segundo o Art. 67, § 2º da LDB: Para os efeitos do disposto no § 5 do art. 40 e no § 8 do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). No entanto, o estudo feito pelas autoras se restringe aos docentes, ou seja, aos que atuam em sala de aula.

Fundamental e do Ensino Médio, onde atua a maioria dos docentes com formação em nível superior, assim como também da educação infantil. O percentual de docentes com apenas um trabalho na educação infantil é de 88,4%; no ensino fundamental, 82%; no ensino médio, 75%. A jornada média de trabalho docente é de 30 horas semanais.

O mesmo relatório constatou ainda que o número médio de 35 alunos por turma, na rede pública de ensino, pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino (GATTI & BARRETO, 2009).

De volta ao levantamento do INEP (2003). Na creche, por exemplo, observou-se uma média de quase 18 alunos por turma. No Ensino Médio essa medida foi de mais de 37, sendo que 20,4% das turmas desse nível de ensino, em termos nacionais, possuíam mais de 40 alunos. As Regiões Norte e Nordeste, ainda de acordo com o levantamento, possuíam as maiores médias de alunos por turma. Esse fato decorreu principalmente devido a uma tentativa de reduzir os custos educacionais, uma vez que o salário do professor é o componente de maior peso. O Fundef, que vinculou o repasse de recursos a um valor *per capita*, também induziu um inchaço das turmas como forma de fazer o dinheiro “render”.

“O salário inicial do professor tem, no geral, sido baixo, quando comparado a outras profissões que exigem formação superior. Isso pesa sobre as características de procura desse trabalho, assim como sobre o ingresso e permanência na profissão [...]. Tomando por base a PNAD³¹ 2006, “a média salarial dos docentes da educação básica é de R\$927,00, mas a mediana, ou seja, o ponto em que 50% dos professores recebem abaixo desse valor, é R\$720,00. Apenas poucos ganham acima de R\$2000,00 e no nordeste 60% ganham menos do que R\$530,00” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 6)

Na realidade, as reformas educativas têm contribuído para o processo de deterioração da imagem social ou da representação social produzindo efeitos marcantes na construção da identidade pessoal dos trabalhadores do magistério, dentre eles os gestores. Por força da própria legislação, esses trabalhadores estão tendo que dominar novas práticas e saberes no exercício de suas funções, mesmo sob as condições já relatadas.

³¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –PNAD. É elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBEG

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³² do governo Lula reconhece as reivindicações históricas do magistério ao propor um piso salarial nacional³³, com um valor nominal de R\$ 950,00 para os profissionais de nível médio, por um jornada básica de 40 horas semanais. Tal medida, que pretende atingir todos os profissionais do magistério, demonstra o quanto se tem, ainda, que avançar em termos de “valorização do magistério”.

No texto do PDE encontramos ainda algumas ressalvas:

“É a primeira categoria a ter um piso salarial nacional definido na Constituição. Prefeitos e governadores não precisarão pagar o valor total do piso imediatamente. O valor integral deve ser pago em 2010, a partir de reajustes anuais. Em 2009, estados e municípios devem pagar a mais dois terços da diferença entre o valor pago atualmente e o valor do piso. Se um profissional recebe hoje R\$ 500, terá direito, em 2009, a R\$ 300 a mais no salário mensal. Em 2010 terá, integralizados, os R\$ 950 para uma jornada de 40 horas semanais. De julho de 2008 a janeiro de 2010, prefeitos e governadores terão de promover ajustes na estrutura administrativa para conseguir pagar o valor total do piso. Os entes federados que comprovarem insuficiência de verba para oferecer os reajustes receberão complementação da União com recursos do Fundo da Educação Básica – Fundeb. (BRASIL/MEC, 2009)

O apelo à participação da comunidade nos processos, no espaço da escola, a pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, colocam-se como exigência às quais os trabalhadores gestores se vêem obrigados a responder. Contudo, esses trabalhadores “expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004b, p. 1140).

Os problemas relativos à identidade dos profissionais da educação expressam-se por meio das doenças no trabalho, abstinência e fuga do trabalho e estão relacionados a essas condições precárias de trabalho. Nesse processo acarreta-se também o desprestígio social e baixos salários. Essa situação tem-se refletido na perda e não permanência do quadro de trabalhadores efetivos,

³² O PDE foi lançado em 2007. Ele aborda três pontos importantes para análise: o sistema de avaliação da qualidade da educação, o piso salarial do magistério e a formação do magistério.

³³ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

no aumento de professores contratados sem qualificação e no consequente aumento da rotatividade nos sistemas de ensino.

Vimos até aqui que as reformas educacionais, empreendidas pelo governo, foram fundamentadas no discurso de critérios voltados para a “equidade social”. Para tanto, buscou-se introduzir estratégias empresariais no campo da educação, pois foram importados conceitos do mundo produtivo e da teoria da administração e como tal focalizaram suas ações na eficiência do sistema como viés explicitamente financeiro.

A exemplo das empresas, a eficiência buscada por intermédio do financiamento, da avaliação e da gestão visa, na verdade, a elevação da produtividade do trabalho dos profissionais que atuam no magistério. Produtividade esta pensada somente no contexto da competição de mercado, do aluno cliente, imperando o quantitativo sobre o qualitativo. Essas estratégias ficaram restritas ao campo formativo, seja para a preparação de novos profissionais seja para a reconversão daqueles que já atuavam. O foco privilegiado das políticas de valorização do magistério foi envolvido pelo discurso da formação por competências. Convém enfatizar que a gestão por competências favorece a individualização pela possibilidade de mensuração dos resultados e culpabilização desses mesmos indivíduos pelo fracasso frente aos objetivos organizacionais.

No próximo capítulo iremos abordar como tais medidas vem sendo adotadas no Estado de São Paulo. Nossa preocupação será a de dar voz aos diretores de escola e sua percepção sobre essas reformas no cotidiano do seu trabalho (o real do trabalho) demonstrando os esquemas de interpretação, as estratégias defensivas, os esforços de adaptação, os conflitos e as contradições envolvidas na prática.

Capítulo 3. Autonomia controlada na gestão escolar: os efeitos no trabalho do diretor de escola

Estudamos, nos capítulos anteriores, as transformações produtivas e analisamos, de forma breve, as formas de manipulação da subjetividade com o propósito de compreender melhor o processo de construção da identidade do trabalhador que, a nosso ver, está engendrada no trabalho e nas interações no âmbito das organizações.

Procuramos destacar também que, não só nas empresas, mas também na esfera do Estado, as novas formas de organização do trabalho vão sendo incorporadas e impulsionadas pelas reformas neoliberais. A ampla reforma do Estado redefine as funções deste em matéria de políticas públicas, adotando, neste campo especificamente, práticas “inovadoras” de gestão. Assiste-se, e com o Brasil não é diferente, a uma reestruturação cujas práticas foram a descentralização com uma forte tendência à privatização. O paradigma da “eficiência” do setor privado contra a burocracia e “morosidade” do setor público tem sido utilizado como referencial, nos discursos dos reformadores.

Observamos que, de forma diferenciada da organização taylorista e fordista, as organizações inseridas num ambiente concorrencial em escala global, necessitam da maior receptividade e do envolvimento do indivíduo. As formas de organização do trabalho pós-fordista demandam trabalhadores aptos a participar, a mobilizar saberes, técnicas e competências, capacidade de iniciativa e de adaptação às mudanças permanentes. Ou seja, é uma nova relação que exige o envolvimento subjetivo do trabalhador. A pressão no trabalho não fica mais vinculada à execução de tarefas parcializadas, mas aos objetivos e finalidades das empresas. Trata-se de processo no qual o indivíduo ganha mais visibilidade.

No que se refere à escola demonstramos, num breve histórico, as aproximações da teoria clássica da administração (taylorismo e fayolismo) com a administração escolar. Vimos que a administração escolar foi concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo propósito era garantir a unidade, a economia de tempo, recursos e a produtividade da escola no contexto da massificação do ensino. Esse esquema foi concebido sob

normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. E foi sob tais fundamentos de organização do trabalho que foi sendo construído o papel do diretor de escola.

Procuramos demonstrar como os fundamentos do pós-fordismo foram inseridos na escola por meio das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990. Tais reformas, orientadas pelo mercado, impulsionaram medidas de racionalização combinando a expansão quantitativa, sob o critério da equidade social, com medidas de corte de despesas pelo Estado neoliberal.

As medidas influíram na escola, tanto no conteúdo, correspondente a formação dos trabalhadores a partir de uma nova pedagogia – a pedagogia das competências, como também na forma, que contempla novos métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola, baseados nos fundamentos pós-fordistas. Verifica-se uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar que inseri novas demandas e papéis ao diretor de escola, agora gestor.

O aprimoramento técnico, a qualificação e a premiação na política de valorização do magistério, combinadas com as formas de controle por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho escolar são exemplo de práticas que estabelecem novos papéis, requisitos e demandas no âmbito da organização do trabalho.

Neste capítulo iremos analisar como no arranjo social pós-fordista, o estranhamento ocorre por meios mais sutis e sofisticados. A manipulação do trabalhador ocorre pela via das estratégias de gestão que requisitam a maior adesão dos trabalhadores e seu envolvimento subjetivo. Sob tais condições postas, os esforços de adaptação dos trabalhadores aos novos esquemas de organização do trabalho, num clima de instabilidade e medo, são constantes e aumentam o sofrimento.

Em seguida, iremos demonstrar como, no contexto das reformas educacionais no Estado de São Paulo, os aspectos acima podem ser identificados. Abordaremos a questão dialogando com os sujeitos envolvidos na pesquisa, priorizando a maneira como interpretam, agem e se manifestam em relação às prescrições da organização escolar e seus efeitos na organização do trabalho. O conflito, os esforços de adaptação que os diretores empreendem para adequar a organização

prescrita do trabalho à organização real do trabalho são a causa de muito sofrimento psíquico e produzem efeitos significativos na construção da identidade desses trabalhadores.

Com o propósito de demonstrar o conteúdo das reformas, iremos primeiramente problematizar as mutações no trabalho do diretor analisando os conceitos de administração e gestão. Iremos demonstrar também a percepção dos diretores de escola (sujeitos da pesquisa) sobre alguns dos aspectos das reformas educacionais do Estado de São Paulo com o propósito de apontar as confluências dessas reformas com os fundamentos do pós-fordismo e os efeitos no cotidiano desses trabalhadores.

Abordaremos as mudanças na organização do trabalho na escola considerando: gestão financeira, gestão do currículo, autonomia e planejamento, gestão participativa e democrática, e o sistema de avaliação da escola. Tais mudanças têm elevado as responsabilidades e a visibilidade dos diretores na produção de resultados dentro das expectativas da política de melhoria da qualidade do ensino. A atribuição de certo grau de autonomia tem ocorrido, mas com um forte esquema de controle dos resultados da escola, fato que amplifica o papel do diretor e causa do maior sofrimento pelos esforços que tem que fazer para adequar a organização prescrita à sua realidade, a qual nem sempre favorece a produção dos resultados esperados. O sofrimento desses trabalhadores começa com o não reconhecimento do seu esforço de adaptação, da sua engenhosidade, criatividade e transgressões para fazer a escola funcionar.

3.1. As exigências do novo capitalismo: alguns elementos para reflexão sobre o trabalho na escola.

Conforme exposto no capítulo anterior, a racionalidade econômica vai se expandindo a todos os setores da sociedade. É na década de 1990 que se consolidam e acirram os processos de racionalização e de burocratização. Nesse período houve um aprofundamento dos processos de burocratização, envolvendo instituições públicas, empresas, sindicatos, igrejas que se organizam cada vez mais com base na razão instrumental, segundo os princípios da

produtividade, lucratividade, da qualidade, e, por que não dizer, da eficácia e eficiência, em concordância com Habermas (1987).

Houve um refinamento pelo processo de ideologização das formas de dominação tradicionais. Os processos de institucionalização delimitam as formas do agir comunicativo, por meio de legitimação ideológica.

A forma totalitária desses processos, que se traduzem em concepções presentes no campo educativo, penetram em vários âmbitos da sociedade de forma ideologizada, tornando-se um elemento-chave na nova configuração do capital, e parte integrante e legitimadora dos novos processos de dominação e de acumulação.

Muito do que se diz, em termos da adaptação do trabalhador às inovações, passa pelo campo formativo, ou seja, pela educação. Esta ganha destaque, nesse contexto, sob o nome de formação continuada.

Na mesma direção de Dubar (2005), destacamos que os esforços de adaptação, seja na formação inicial ou continuada em um ambiente de incertezas, provocam efeitos na identidade social dos indivíduos. As permanentes inovações tecnológicas e na organização do trabalho impactam no plano de vida pessoal, na imagem de si construída a partir do trabalho. E, em muitos casos, a exigência de novos atributos, de competências e habilidades vem sendo feita sob condições, oferecidas pelas organizações, que não permitem o desempenho esperado. Como no caso dos trabalhadores da educação, muitas vezes sob condições de trabalho degradadas ou degradantes.

Cabe-nos, portanto, analisar as exigências feitas aos trabalhadores nessa nova configuração do processo de acumulação capitalista e pontuar como as organizações e seus esquemas de gestão elevam seus mecanismos de controle de maneira mais sutil e refinada com estratégias de manipulação da subjetividade do trabalhador.

A nova organização do trabalho coloca o indivíduo como objeto central de sua abordagem. Um indivíduo que aparece confrontado por solicitações cada vez mais complexas e exigentes que requisitam seu maior envolvimento nos resultados e objetivos organizacionais. Essa nova conformação do trabalho passa a afetar outras dimensões da vida e a aumentar o sofrimento, em

razão do esforço de adaptação permanente às novas situações e a sua maior visibilidade pelo comprometimento com os resultados e objetivos organizacionais. Agregamos a isso as formas de autonomia controlada que pressupõem esquemas de avaliação e de remuneração individualizados.

A suposta repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produzem novas estruturas de poder e controle, em vez de criar situações de emancipação. Toda essa dinâmica, imposta por um mundo do flexível e da superfluidade, da competição acirrada, nos remete ao debate sobre as questões relativas à identidade do trabalhador, para quem as situações de instabilidade e de risco se tornaram necessidades a serem enfrentadas diariamente, assim como os sentimentos de fracasso. (SENNETT, 1999)

“A flexibilidade designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste de restauração da sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrando por elas. A sociedade de hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis”.(SENNETT, 1999, p.53)

A identidade de muitos profissionais, dentre eles os do magistério, inserida nos esquemas de organização do trabalho, no contexto pós-fordista, está sendo construída carregada de frustrações, angústias associadas ao sentimento do fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional, o que parece cada vez mais evidente. No entanto, a adaptação aos novos requisitos deverão, nessa perspectiva, ser preenchidos pela formação continuada ou, ainda, pela qualificação e requalificação.

No caso dos profissionais do magistério, o discurso da qualificação e da requalificação aparece atrelado ao da qualidade e do profissionalismo. A falta de qualificação é a “causa principal da crise da educação” e fator determinante no processo de reconhecimento da carreira e da profissão.

Os fundamentos ideológicos das propostas relativas à qualificação do trabalhador, veiculados nas diferentes políticas educativas e disseminados pelo discurso empresarial, e pela mídia em geral, aparecem não apenas nas exigências de educação básica geral e de conhecimentos voltados para a nova base tecnológica, mas também na adesão plena do trabalhador ao novo modelo de reprodução do capital. Esse novo modelo engloba as estratégias

de gestão e controle sobre o trabalho, adequadas ao esquema de produção flexível, o que exige também trabalhadores flexíveis, polivalentes e com capacidade de interferir no processo produtivo.

Os discursos empresariais evidenciam a necessidade de qualificação da força de trabalho, de forma a torná-la apta a atuar na base técnica da reestruturação produtiva. De acordo com Segnini (2000, p.73):

“O conhecimento aparece como fator essencial de ascensão social num mundo globalizado e informatizado ...”, o que dá à formação do trabalhador um sentido político-prático. [...] a “educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de adaptar os trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego” (SEGNINI, 2000, p. 73).

O ideário das competências é amplamente disseminado nos esquemas de avaliações individualizados no âmbito das empresas e seus novos instrumentos de gestão de pessoas. Principalmente porque essas noções, passam a participar dos critérios modernos de avaliação e de manipulação da subjetividade, que procuram identificar o potencial de “entrega” dos indivíduos aos objetivos organizacionais.

A idéia de competências pressupõe a capacidade de os indivíduos mobilizarem saberes tácitos, técnicos ou profissionais, em favor da organização, ou seja, mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que “agreguem valor econômico à organização” (FLEURY, 2000).

Essa visão da educação, baseada no discurso das competências, foi disseminada ao longo da década de 1990, e serviu de referencial para justificar e fomentar a proliferação de cursos em nível superior, em diversas áreas, por centros universitários e institutos isolados, movidos pelo setor privado de ensino (ISEs). Entre esses cursos situamos os de formação do magistério em licenciaturas e cursos de pedagogia em nível de graduação ou, ainda, de pós-graduação em nível de especialização.

O estranhamento sob a organização do trabalho pós-fordista é dado por um tipo de envolvimento cooptado que permite ao capital apropriar-se do saber fazer do trabalho. O trabalhador deve agir para o capital em prol da produtividade sob uma aparente eliminação da distância entre concepção e execução, no processo de trabalho. Tal eliminação é aparente porque a decisão efetiva sobre o que vai ser produzido e do como produzir não pertence aos trabalhadores.

As teorias da qualidade são um exemplo desse novo tipo de envolvimento. Heloani (2003) aponta que tais programas vêm reordenar a subjetividade do homem no trabalho ou requisitar uma nova “atitude mental”.

A nova subjetividade requisitada dos trabalhadores fixa-se em “manifestações propositivas” dos indivíduos, como a vontade de aprender, a capacidade de enfrentar desafios, a disponibilidade para estudar e adquirir novos conhecimentos fora do horário de trabalho, inclusive nos finais de semana, muito mais do que as possibilidades e os limites reais relacionados à disponibilidade de tempo e rendimentos do trabalhador. Tal enfoque procura, também, culpabilizar individualmente cada um pelo fracasso.

Trabalhar em equipe, atingir metas, trabalhar por objetivos são componentes da pretensa autonomia do trabalhador nas organizações hipermodernas. Concordamos com Heloani (2003), quando afirma que esta autonomia pode significar, na verdade, uma máxima responsabilidade. Trata-se de uma autonomia controlada, como apontou Pagès (1987).

Ao trabalhar por objetivos, o trabalhador assume riscos e, ao assumi-los, compromete-se mais com a organização. A autonomia integra um jogo que faz o trabalhador interiorizar as normas e sentir-se mais controlado. O indivíduo é colocado diante de contradições, tensões e solicitações nas novas situações de trabalho. O indivíduo foi colocado no coração do processo de modernização das organizações, exposto a um sofrimento ainda mais profundo. (LINHART,2000)

A dominação da organização, exercida pela interiorização de valores, fica então favorecida, não só pelas novas estratégias de gestão de pessoas, mas também por gerar a instabilidade e a insegurança nos trabalhadores. São exemplos disso, as contradições entre o discurso da qualidade e o da eficácia na prestação de serviços como objetivo organizacional diante das condições reais, muitas vezes precárias, que o trabalhador tem para sua efetivação.

Esses fatores, somados aos esquemas de remuneração particularizados por metas e objetivos, contribuem para a redução dos custos e a elevação da produtividade. A dominação da empresa moderna vai se estabelecendo, assim, pela progressiva substituição de um sistema de ordens por um consistente sistema de regras e normas interiorizadas. Trata-se de um sistema sofisticado de controle e poder que engloba um sistema de valores que devem ser utilizados pelos indivíduos, dentro das organizações. As estruturas mentais dos trabalhadores tornam-se ajustadas à organização.

Foucault (1989) analisa a transição dos processos sociais punitivos à normatização e é com base nisso que Pagès (1987, p.49) irá afirmar que a passagem da gestão por meio de ordens para a gestão por regulamentos “é uma característica fundamental das novas formas de poder. Passamos assim da obediência a um chefe à adesão a uma lógica”.

De acordo com Pagès (1987), quanto mais inatingíveis forem os princípios, maior será a “autonomia”, ou seja, maior a responsabilidade do indivíduo no trabalho. O que o autor chama de autonomia controlada é um processo que exige do trabalhador maior sujeição e dedicação com vistas aos objetivos, metas e princípios pré-estabelecidos, e quem não se sujeita é visto com desconfiança. A adesão aos objetivos é o ponto-chave das relações de trabalho:

“A contradição entre liberdade e submissão aparece quando o indivíduo percebe que está submetido a um jogo. Estar submetido ao jogo provoca temor não só de perda, mas de perder-se, perdição esta que é a consciência angustiada da alienação. Então a única maneira de tentar remediar a eclosão desta contradição é reconhecê-la afirmando cinicamente: “em uma sociedade capitalista é preciso ser capitalista”. O sonho é voltar suas próprias regras contra a organização capitalista”.(PAGÈS, 1987, p. 59)

Trata-se de um jogo feito com base na evolução da carreira dos indivíduos. No entanto, inserido nele, o indivíduo pode vir, às vezes, a se tornar a própria vítima. Na busca de autorrealização e reconhecimento, todos jogam e têm consciência do jogo. A linguagem legitima o sistema de regras, constituindo o sistema de representações. Assim Pagès coloca que

“Todo aquele que queira ser compreendido na organização deve adotar esta linguagem para ter crédito e situar-se em relação às normas que ela enuncia. Todo

discurso que foge disso não será entendido, pois situa-se fora do campo das representações coletivas que este quadro de referência delimita. Um tal discurso não seria nem mesmo combatido e considerado uma ameaça para os princípios fundamentais da ética da organização, seria apenas incongruente, irrelevante”.(PAGÈS, 1987, p.77)

A apologia desse “*novo ser no trabalho*” faz-se por meio de uma farta literatura, produzida na área da administração de empresas para a gestão de pessoas. Esse ideário vem sendo partilhado por executivos e instituições educativas, órgãos governamentais que atuam no campo educativo e nas políticas de emprego. Não podemos excluir dessa lista as entidades sindicais de trabalhadores que atuam no campo da formação profissional. São disseminadores ainda os cursos de MBA, de administração e gestão de negócios, treinamentos no âmbito das próprias empresas, entre outros. A prática discursiva e seus principais enunciados envolvem a grande *mídia* também e um amplo mercado da literatura de autoajuda. O conteúdo, via de regra, relaciona-se à adaptabilidade do homem novo ao mundo produtivo, flexível e volátil.

Um dos fundamentos dessa literatura, por exemplo, foram os quatro pilares da educação propostos pela Unesco a partir das pesquisas coordenadas por Jacques Delours (1999).

O “aprender a conhecer” é estratégico para a “empregabilidade” de quem vive num ambiente cada dia mais competitivo. Coloca os sujeitos na condição de construtores de seu próprio destino e como responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, num mundo em permanente transformação. O “aprender a ser” e o “aprender a conviver” visam atender às demandas dos novos ambientes organizacionais flexíveis que requisitam habilidades e competências comunicacionais, e do trabalho em equipe. Situam os sujeitos como responsáveis por construir um ambiente harmonioso baseado na fusão amorosa. Já o “aprender a fazer” alia-se à maior aproximação entre os saberes práticos e teóricos, ao mesmo tempo em que relaciona a permanência e/ou manutenção do emprego a um novo comportamento dentro das organizações baseado na polivalência, flexibilidade, competência, competitividade, "vestir a camisa da empresa".

Conforme observa Foucault (1990, p. 13),

“(...) a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [...] é objeto de combate político e de confronto social (lutas “ideológicas”)

A prática discursiva aparece articulada ao pragmatismo econômico e vem provocando o surgimento de sentimentos de medo e submissão, e acentuando o sofrimento moral e físico. Tais sentimentos neutralizam a capacidade de mobilização coletiva frente à precarização e intensificação do trabalho. Conforme destaca Dejours (2001), sob tais condições é que surgem as estratégias defensivas do silêncio, da cegueira, da surdez e do individualismo.

Para Pagès (1987), conforme já abordamos, as organizações surgem como lugar autônomo de uma produção ideológica uma vez que estão apoiadas em aparelhos ideológicos da sociedade global, principalmente por intermédio do Estado. Essas organizações procuram influenciar a sociedade com sua orientação, integrando as escolas, as universidades, os universitários. A organização torna-se o lugar privilegiado da produção ideológica conformista, ao mesmo tempo em que produz conceitos e valores que são absorvidos pela sociedade.

Nesse ambiente, o medo, a insegurança, os sentimento de fracasso como sofrimento são negados, pois, de certa forma, representam a “incompetência e a falta de zelo no trabalho”. Dentro dos ambientes organizacionais “... o processo de trabalho só funciona quando os trabalhadores beneficiam a organização do trabalho com a mobilização de suas inteligências, individual ou coletivamente. (...). O medo, a submissão, a ordem, a obediência e o zelo no trabalho fazem apelo à subjetividade . A mobilização da inteligência pela gratificação e pelo reconhecimento do trabalho benfeito não tem limite”. (DEJOURS, 2001,p.56)

Todas as ações no ambiente organizacional são justificadas pelo que Dejours (2001) denominou de ideologia defensiva do realismo econômico. A concorrência e a necessidade de adaptação permanente às mudanças na organização do trabalho são imperativos que precisam ser enfrentados pelos sujeitos.

Isso acontece em virtude do capital econômico. Como diz Dejours (2001):

“A ideologia do realismo econômico consiste, levando em conta o que sugere o estudo clínico — afora a exibição da virilidade —, em fazer com que o cinismo passe por força de caráter, por determinação e por um elevado senso de responsabilidades coletivas, de serviço prestado à empresa ou ao serviço público, até de senso cívico e de interesse nacional, em todo caso, de interesses supra-individuais. Tais qualidades exaltadas coletivamente, são logo associadas à formação de uma idéia de pertencimento a uma elite, implícita no exercício e na adoção de uma Realpolitik. Quer dizer, tudo se há de fazer em nome do realismo da concorrência econômica, da "guerra das empresas" e pelo bem da nação (que estaria ameaçada de aniquilamento pela concorrência econômica internacional). Os outros, evidentemente, são as vítimas. Mas isso é inevitável. Para arrematar o dispositivo da ideologia defensiva, alguns chegam a sustentar que o "trabalho sujo" não é feito às cegas, mas, obviam de maneira racional e científica. Demitem-se prioritariamente os menos capazes, os velhos, os inflexíveis, os esclerosados, os que não podem acompanhar o progresso, os retardatários, os passadistas, os ultrapassados, os irrecuperáveis. Além disso, muitos deles são preguiçosos, aproveitadores e até maus-caracteres” (DEJOURS, 2001,p.90).

A ideologia defensiva, vai se tornando a principal referência do processo de seleção. A seleção dos capazes, criativos, flexíveis, dos exemplos que legitimam a atual conformação da organização do trabalho.

Heloani (1997), para ilustrar o que estamos apontando, diz que as empresas, no Brasil, têm utilizado conceitos como qualidade, reengenharia, *dowsinzing*, sem uma reflexão sobre o contexto em que foram produzidos, para justificar cortes de pessoal e, ao mesmo tempo, instaurar o medo. Desse modo, a organização empenha-se em desenvolver uma identidade forçada e, ao mesmo tempo, promover a abnegação, a identificação total dos trabalhadores com a organização e fazê-los “vestir a camisa”.

O medo e a insegurança aumentam com a responsabilização do indivíduo trabalhador pelo cumprimento de metas e objetivos estabelecidos *a priori* pela organização. A exposição do trabalhador e das equipes ocorre com a divulgação de *rankings*, índices e ganhos de produtividade. A gestão pelo medo torna o trabalhador mais competitivo e mais produtivo.

Compactuamos com Dejours (2001), quando diz que a sociabilidade no mundo do trabalho e as regras de convivência são importantes para a organização do trabalho, na medida em que essas relações

afetam sobremaneira a subjetividade. A organização do trabalho de caráter patológico neurotizante produz maior sofrimento no trabalhador e é por conta disso que se elevam os números relativos a disfunções psíquicas.

O realismo econômico, com sua lógica competitiva, produz a distorção comunicacional³⁴ e a mentira sob a forma de resultados positivos. Esses têm por propósito produzir mensagens que ocultam o sofrimento dos trabalhadores.

Esse papel que cumpre a comunicação empresarial foi aprimorado para servir de propaganda visando ao exterior da empresa, ou seja, ao mercado consumidor e à clientela. Na atualidade, contudo, a comunicação também é construída para servir aos objetivos “internos”, da “cultura da empresa”, ajustando, assim, a produção e a organização do trabalho às exigências do mercado e dos clientes. Essas partes interessadas são convencidas de que a satisfação dos funcionários daquele seu fornecedor foi atestada. Logo, no título da empresa aparece: “valorização” da comunidade interna. (DEJOURS, 2001)

Para efeito de ilustração, destacamos a ocultação do sofrimento feita também pelo Estado, quando publica uma imagem da política de qualidade na prestação de um serviço social, pela implantação de um novo modelo de gestão, como é o caso da educação, omitindo as reais condições de trabalho a que estão submetidos seus trabalhadores.

A expressão “distorção comunicacional” foi desenvolvida por Habermas (1989) e está embutida no processo de colonização do mundo da vida pelos imperativos do mundo sistêmico. "De modo que a mentira pode concorrer eficazmente com a discussão e a deliberação sobre o real do trabalho e sobre o sofrimento dentro da empresa." (DEJOURS, 2001, p.66)

A valorização da cultura organizacional, a mentira comercial, é utilizada para "esconder" o sofrimento. A informação é pré-formatada e vem na forma de panfletos, jornais; dados divulgados

³⁴ São exemplos desta distorção as políticas de gestão e certificação da qualidade, do meio ambiente, da saúde e segurança no trabalho e da responsabilidade social. Hoje muitas empresas adotam o Sistema de Gestão Integrada envolvendo essas diferentes esferas. Tem-se também a verdade da concisão de informações; que nas muitas vezes em que se mostra existente, justifica-se através da falta de tempo das pessoas leitoras, pois desta forma é suprimida com simplificação das informações “logo é preciso ser direto”. Os receptores destas mensagens, na maioria das vezes, não são conhecedores das áreas que se tenta comunicar. Logo, novamente a mensagem precisa ser de fácil compreensão. Ressalta ainda que aqueles que detêm o poder apresentam a dissimulação da comunicação nas organizações (DEJOURS, 2001).

são permeados pela mentira comercial O sistema de comunicação ocupa-se em promover o engajamento profundo do trabalhador, a responsabilização, mesmo quando não lhe são oferecidos meios e condições necessárias para tanto.

Voltemos a Dejours (2001). Segundo o autor, o indivíduo desenvolve estratégias de defesa para suportar a organização do trabalho, pois as contradições entre as expectativas traçadas pelos sujeitos, em sua dimensão desejante, confrontadas com as normas interiorizadas e as condições reais e objetivas do trabalho são o fermento do comportamento patológico e estereotipado. Como a normopatía e a neurose profissional de traços esquizóides ou paranóicos.

São exemplos, portanto, dessa distorção comunicacional as políticas de recursos humanos e de gestão de pessoas, uma vez que contribuem para a manipulação do inconsciente. Conforme já apontamos, o significado e o sentido do trabalho têm relação com a história pessoal, com as projeções do ser e com a idealização do EU (narcisismo) em relação ao OUTRO (sociedade) e, portanto, constitui-se como expressão de identidade.

Em concordância com o que diz Pagès (1987), o indivíduo, diante da organização poderosa, pode identificar-se plenamente com ela. O medo inconsciente e a culpa possibilitam a plena identificação dos indivíduos com os fins organizacionais, na expectativa do reconhecimento e da recompensa (amor).

Ocorre nesse processo a infantilização do homem no trabalho. O conflito aparece despolitizado em torno do reconhecimento, da promoção, dos grupos informais divergentes e da disputa entre setores. Elas aprofundam a alienação gerando a competitividade e o individualismo, ao mesmo tempo em que reforça atributos de personalidade identificados com sua lógica.

A alienação no trabalho também se completa com a alienação psíquica. Isso pode ser expresso pelas estratégias de defesa que o indivíduo constrói para sobreviver no trabalho.

As pressões no trabalho contribuem para a violência e a alienação. Elas surgem sob a forma de resistência e de forma totalitária, no contexto pós-fordista e do realismo econômico. A coragem viril é um dos mecanismos de defesa contra o medo desenvolvido pelos trabalhadores submetidos a um contexto de instabilidade e pressões. Dejours (2001) afirma que ela não se manifesta apenas no comportamento, mas também no discurso, no raciocínio lógico

supostamente científico e totalizante. Essa ideologia defensiva do cinismo viril, a racionalização pelo econômico é uma forma de domínio simbólico típico dos homens (DEJOURS, 2001).

Dejours (2001, p.101) destaca que

“Um bom trabalhador, um combatente confiável e valoroso é aquele que se mostra – mesmo fora da situação que exige conduta corajosa e viril – ter assimilado de tal modo essas qualidades que elas passaram a fazer parte de sua pessoa e que, seja qual for a tarefa em que seja empenhado, é capaz de mobilizar espontaneamente tais qualidades. Em outras palavras o domínio é constante. Domínio de um conhecimento técnico vivencial graças ao qual o homem corajoso pode demonstrar a todo instante que não tem medo”

Procuramos demonstrar, até aqui, por meio de uma breve análise das transformações produtivas, os processos de manipulação da subjetividade no âmbito das organizações. Procuramos evidenciar os efeitos desse processo na construção da identidade dos trabalhadores. Vimos que sob um esquema de organização do trabalho pós-fordista, os esforços de adaptação aos novos esquemas de organização do trabalho são constantes e aumentam o sofrimento.

Vimos como, sob o contexto do arranjo social pós-fordista, o estranhamento ocorre por meios mais sutis e sofisticados que requisitam a maior adesão dos trabalhadores e seu envolvimento subjetivo. Neste próximo tópico iremos analisar, através da manifestação dos diretores de escola, as confluências do novo esquema de gestão pós-fordista sobre alguns pontos das reformas educacionais que envolvem a gestão escolar.

3.2. Diretor ou gestor: apenas uma questão semântica?

A mudança do conceito de Administração Escolar para o de Gestão Educacional e de Diretor para Gestor tem um conteúdo que é diferenciado, pois contempla os novos requisitos e expectativas de papéis provenientes do “novo paradigma produtivo”. Portanto, fica longe de ser apenas uma variação semântica.

O conceito de gestão³⁵ amplifica as funções da escola e do diretor, ao mesmo tempo em que requisita uma nova atitude mental desses profissionais no trabalho. Com base no que já analisamos no capítulo dois, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que aprofunda as funções de concepção e de autonomia, pressupõe um maior envolvimento subjetivo desses profissionais com os resultados da escola. O termo diretor, conforme Cury (2002), sugere predominantemente uma posição hierárquica, referência à autoridade administrativa mais alta em uma estrutura organizacional.

Para Cury (2002), o administrador pressupõe uma designação que remete a uma neutralidade técnica, que tem sua matriz na teoria clássica de Fayol (1994), que considerava a possibilidade de dividir o conjunto de operações de toda empresa em seis grupos, quais sejam, operações técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, de contabilidade e administrativas, esta última incluindo previsão, organização, direção, coordenação e controle.

Conforme destaca Luck (2006), a administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva* de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e racional. A gestão não se propõe a depreciar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações do enfoque fragmentado, simplificado e reduzido.

Na mesma direção, Werle (2001) destaca que o gestor escolar é uma designação que indica um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos, que o indivíduo dispõe, bem como sua capacidade de relação interpessoal.

Podemos afirmar que o conceito de gestão, estabelece novos papéis, novas competências que envolvem elementos de participação e de autonomia controlada típicas dos esquemas

³⁵ Cury (2002:164) nos ensina que gestão provém do verbo latino *geo*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, *gestação*. É o ato pelo qual se traz, em si e dentro de si, algo novo, diferente: um novo ente. Da mesma raiz provêm os termos *genitora*, *genitor*, *gêrmen*. Neste sentido, a gestão é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz uma pessoa.

empresariais. Como exemplo disso, destacamos o trabalho na escola baseado em metas estabelecidas à priori, combinado com novos esquemas de gestão financeira e de participação da comunidade nas decisões. No caso específico do Estado de São Paulo, o Circuito Gestão foi bastante representativo de tal aproximação.

O Circuito Gestão³⁶, realizado pelo Governo do Estado de São Paulo entre 2000 e 2002, inseriu, no seu conteúdo programático de formação dos diretores e demais membros do grupo gestor, os principais fundamentos do modelo de gestão empresarial pós-fordista. O programa de treinamento adotou conteúdos como: motivação, liderança, qualidade, gestão de projetos, gestão de pessoas, liderança, comunicação, relações interpessoais, trabalho em equipe, para citar alguns temas.

O documento aponta as características do que pode ser considerado uma revolução gerencial no serviço público:

Caráter estratégico ou orientado por resultados; descentralização; flexibilidade; desempenho contínuo e crescente; competitividade; direcionamento estratégico e transparência e cobrança de resultados (SÃO PAULO/SEE, 2000, p.26).

Em seu módulo II apontava para os recursos pessoais necessários ao gestor:

Capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo; criação de novas significações em um ambiente instável; capacidade de abstração; manejo de tecnologias emergentes; negociação; visão de longo prazo; assumir responsabilidades pelos resultados; comunicação (saber expressar-se e escutar) e improvisação (SÃO PAULO/SEE, 2000, p.27).

No que se refere ao perfil do gestor na “nova administração” o programa destacou:

³⁶ Conforme Lyra (2003), os Circuitos Gestão foram cinco encontros modulares oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De um total de cinco Módulos, o Módulo I e o Módulo III contaram com a parceria do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Eles aconteceram nas cidades de Porto Ferreira (primeiro e quinto módulos em maio de 2000 e julho de 2002, respectivamente), Monte Aprazível (segundo e quarto módulos em maio e dezembro de 2001 respectivamente) e em Ilha Solteira ocorreu o terceiro Módulo em julho de 2001.

Estimular lideranças; competir quanto a resultados; possuir visão pluralista das situações; cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade); fundamentar suas decisões; ser pluralista; comprometer-se com a emancipação de seus funcionários; atuar em função dos objetivos (SÃO PAULO/SEE, 2000, p.27).

No documento de orientação aos gestores da nova proposta curricular do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) lançado em 2008, o conceito de gestão aparece assim definido:

Gestão é entendida aqui como o esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação. Isso exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos. (SÃO PAULO/SEE,2008,p.7)

O conceito de gestão destaca os atributos individuais do diretor de escola, como a capacidade de liderança e de inovação. Aos olhos dos reformadores da educação, os diretores são os atores principais dos programas de reformas. São tidos como os agentes da mudança, como responsáveis pela escola, pelo comprometimento com as metas e os resultados.

3.3. O trabalho do diretor na gestão pedagógica

Vimos no capítulo 2 que por força da própria legislação foram introduzidos elementos que apontam para a autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A autonomia prevista na legislação parece condizente com os modelos de gestão participativa e democrática da escola.

A idéia da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – PPP por mecanismos de participação expressam uma nova concepção de currículo e de planejamento, requisita um papel articulador do diretor de escola, na mobilização dos atores internos e externos, através dos conselhos e dos demais órgãos colegiados que, na teoria, representam um ideal de gestão.

No Parecer CEE nº 67/98, que instituiu as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais em São Paulo, constam dispositivos que regulamentam a gestão democrática no sistema educacional estadual, define as diretrizes e os princípios que a alicerçam, estabelecendo,

também, orientações norteadoras para a elaboração do Regimento Escolar. De acordo com o parecer, a proposta pedagógica da escola deverá ser elaborada pelos profissionais da escola vinculando a participação de alunos e pais ao Conselho de Escola e à APM.

No entanto, a nova proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominada de “*São Paulo Faz Escola*”, implantado na rede estadual pública de ensino no ano de 2008, mantém características de centralização que conflui com o ideário do Banco Mundial e suas propostas para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o Banco Mundial, a qualidade educativa está pautada no investimento em três itens:

“(a) Aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa; (b) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades a distância)” (TORRES, 1998, pp 134- 135).

O Banco Mundial vem recomendando que a elaboração do currículo seja feita de forma centralizada ao mesmo tempo em que concebe a educação como um campo sem especificidade ou discussão pedagógica, “... no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades” (TORRES, 1998, p. 141).

No entanto, ao apresentar a recente reforma do currículo para as Escolas Estaduais a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, justifica a proposta dizendo que a “criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SÃO PAULO/SEE, 2008a, s/p.).

A proposta apresenta uma visão de escola e de currículo bastante próximo aos da escola reflexiva³⁷. A concepção de

“... escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho”. (SÃO PAULO/SEE, 2008b, p. 11)

O papel da gestão e dos diretores fica destacado no documento, como articuladores do Projeto Pedagógico, juntamente com os outros membros da equipe gestora – Vice-diretor e coordenadores – no papel de promover e organizar o trabalho “nas condições singulares de cada escola” para “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas”. (SÃO PAULO/SEE, 2008b, p. 4)

A nova proposta curricular introduziu na rede pública estadual uma espécie de sistema apostilado com conteúdos a serem trabalhado pelos docentes, mantendo os esquemas de padronização dos conteúdos a serem ensinados. Os depoimentos, em geral, mostram que ao longo do processo e das vivências os diretores foram desenvolvendo uma identidade oprimida, de perda da autonomia e de certa desesperança em razão da descontinuidade dos projetos e das orientações pedagógicas desenvolvidas por várias gestões que se revezaram dos 1990 para cá. As falas demonstram a insatisfação dos diretores com as mudanças pela negação, em cada uma delas, do saber que acumularam ao longo de sua trajetória profissional.

Diretor (5): “Eu vejo a gestão da secretaria da educação muito centralizada. Essa é uma visão que eu tenho da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É centralizado. Todas as ações não levam em consideração as características individuais. Elas são coletivas, no geral. Então não importa minha realidade aqui [...] Então não há dimensionamento com as características regionais, da cidade, da cultura. Tudo é tratado de forma geral e padronizada [...] Então primeiro é isso é tudo centralizado. Então a autonomia ela é parcial. No que é que eu tenho autonomia? Olha eu tenho autonomia para reunir minha equipe, meu grupo, achar soluções para os problemas do meu cotidiano. Achar

³⁷ Ver Alarção (2005), para quem professores e escolas reflexivas são capazes de agir com autonomia e flexibilidade frente às mudanças permanentes.

soluções para os problemas pontuais. Autonomia para resolver problemas dentro da legalidade. E só. [...] Agora fazer montagem da escola, envolvendo o currículo, envolvendo grade. Isso não. Não, imagina ! Isso não existe. Então a grade é essa, o currículo é esse e 'tô!'. “Olha nosso grupo tem uma filosofia de trabalho” Isso não. Abre a boca aí [gesticula como se estivesse colocando algo na boca] vem “guela abaixo”. Então não existe né ? A autonomia é assim: resolve aí. Tá resolvendo ? Então você tem autonomia”.

O diretor revela haver ainda um padrão taylorista na construção curricular com explícita separação entre concepção e execução, a padronização, a diretividade no sistema de decisões.

Diretor (1): “Então as coisas “tão” ficando muito muito burocráticas, invés de pensar no pedagógico, haja vista a liberdade limitada que temos para se trabalhar com os nossos problemas e dificuldades [...] a gente vê os professores cobrando muito essa questão. Hoje vem uma apostila pronta da Secretaria da Educação, onde o professor é obrigado, tudo bem que vai ter alguma liberdade, sem envolver aquele conteúdo...fazer adaptações...., mas ele fica atrelado, ele fica amarrado àquilo o tempo todo”.

A respeito da mesma proposta curricular uma a Diretora (2) afirma que:

Diretora (2): “Eu acho que falta autonomia, autonomia que sempre foi cantada em verso e prosa, autonomia pro projeto pedagógico, autonomia pra administração escolar, essa autonomia ela não existe, como eu te disse anteriormente é teoria do discurso, ela não existe, porque na prática a teoria é outra”.

A proposta ainda ressalta, em conformidade com o padrão taylorista, o papel estratégico da equipe gestora na liderança e condução dos trabalhos na escola. Destacamos do documento a previsão de coordenação de ações entre as diferentes disciplinas e as áreas do conhecimento; o reforço a práticas que valorizem e estimulem a vida cultural da escola e o fortalecimento de relações com a comunidade. Para isso propõe orientações e estratégias para a formação continuada dos professores, com a ampla participação da equipe gestora.

Conforme o Caderno de Orientação aos gestores,

“O ceticismo dos agentes ao receberem a Proposta deve ser considerado como um argumento real. Muitos dirão “aí vem mais um pacote, um texto que eu já li e já sei o final”. Os agentes têm razão, e a História da Educação no Brasil pode exemplificar esse argumento. Como fazê-los acreditar que as mudanças propostas serão de fato produtivas? [...] para rebater esse argumento, deve estar informado sobre as ações “práticas” da Secretaria, e usar essa informação para convencer os agentes de que a Proposta Curricular é, antes de tudo, uma Proposta Política que apóia os movimentos inovadores escolares e que aposta na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar. Para isso, lança mão de pesquisas educacionais permanentes sobre a evolução e avaliação dos critérios de qualidade da gestão e do ensino e de seus resultados”. (SÃO PAULO/SEE, 2008c, pp. 8-9)

No entanto, se a proposta revela seu lado ‘progressista e inovador’ ao privilegiar as relações sociais que afetam o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, ela, de forma contraditória, desconsidera as dificuldades e dilemas enfrentados por professores, diretores e coordenadores no cotidiano da escola. Como segue no depoimento do diretor:

Diretor (1): “Eu estou na rede há 22 anos. Nesses 22 anos eu já passei por todas as mudanças ocorridas, tanto pedagogicamente como administrativamente na rede. Passei pelo Ciclo Básico, passei pela Escola Padrão, passei pelo auge do construtivismo, e todas essas questões que foram iminentes na rede e o que você percebe é que não existe uma sequência. Muda-se o governo, muda-se a filosofia. E quando eu falo muda o governo, não muda o partido, tendo em vista o governo que aí está, ele é responsável pelos últimos 20 anos na educação do estado de São Paulo. Mas, toda vez que muda o governo em si, muda o governo, muda o secretário, mesmo sendo do mesmo partido muda-se o secretário e não tem uma sequência. Parece que tudo que o anterior fez não tem valor. Então, começa-se tudo novamente, e aí o mandato muda-se novamente e essa sequência ela não ocorre, o que dificulta nosso trabalho. Porque toda a vez que você tá assimilando algo essas mudanças ocorrem. São mudanças estruturais mesmo, são mudanças pontuais e importantes no eixo da educação. Então todas essas questões dificultam, haja vista a nova Secretaria da Educação... você percebe uma postura muito autoritária, né, e que tá tirando o prazer do professor, né, de estar em sala de aula, porque nós como gestores, nós ouvimos muito isso ...”

Na mesma linha um outro diretor descreve as mudanças no sistema de avaliação ao longo de sua trajetória profissional. Ele destaca que as mudanças são superficiais e descontínuas e não atingem efetivamente a realidade do ensino, segundo seu próprio entendimento.

Diretor (6): “Agora muitas mudanças ocorrem, eu mesmo passei por várias. Cada governo tem uma idéia, cada secretário tem uma coisa na cabeça. Muitos querem mudar o sistema e as normas, mas lá na ponta a coisa está difícil. Não conseguem chegar aonde é preciso chegar. Tanto é que...Bom, eu sou do tempo em que a nota era de 0 a 100, e depois mudou para de 0 a 10, depois virou conceito de A a E, mas que até hoje ninguém sabe lidar com isso. Não é? Depois virou P.S, S e I. Quer dizer mudou a letra mas no fundo, não mudou nada. Mudou o trabalho do professor? Mudou a educação? Mudou o sistema e o povo em geral que não convive com isso acha que está havendo mudanças. Quer dizer, mudam as moscas mas o resto... não muda nada! Então agora recentemente voltou a ser de 0 a 10 novamente com o arredondamento da nota para cima. Por exemplo: o 4,5 é 5,0 [...] Sempre para a nota maior. Eles querem a aplicação da nota como conceito apenas para agradecer aos pais ...”

O diretor ainda continua sua fala abordando a questão da progressão continuada e as dificuldades que diretores e professores tem em relação ao entendimento da proposta.

Diretor (6): O governo quer que o professor avalie o aluno globalmente. Se é interessado, se não falta e se participa das avaliações. Tudo isso consolidado numa nota que é conceito. [...] Então você fica trabalhando em cima dessas mudanças todas [...] Além disso, veio a Progressão Continuada³⁸ um sistema importado da Espanha [...] E aí você já viu, né? Eles querem que a nossa educação seja igual a de um país de primeiro mundo. Só que aqui o aluno não tem essa consciência da formação e da estrutura.... Ele não tem consciência de que é ele que tem que estudar e que isso depende dele e de que não depende muito da escola, ele tem que estudar, ele tem que vir. O aluno aqui fica contente quando não tem aula. [...] Então fica difícil a educação! Trabalhar em ciclos de 1ª a 4ª série, reprova na quarta. Ciclo 2, de 5ª a 8ª, reprova na 8ª. Assim é que nós

³⁸ O Diretor se reporta a Deliberação do CEE N° 09/97 que instituiu o regime de Progressão continuada no Estado de São Paulo com a organização em ciclos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, com a instituição da recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

estamos recebendo alunos na 8ª série analfabetos. Temos alunos na 8ª com 17 anos. E aí ele atrapalha os colegas e aí a gente joga no Supletivo (EJA).

A manifestação da diretora abaixo dá uma indicação mais precisa sobre o processo de implantação da progressão continuada nas escolas estaduais e ainda aponta como ela foi interpretada pelos docentes e gestores. A forma diretiva da implantação, a ausência de subsídios, de condições objetivas para a organização da recuperação contínua e a falta de tempo e espaço para a discussão. Esses foram alguns fatores apontados pela Diretora.

Diretora (7): “(...) olha a progressão continuada é um exemplo de como as coisas são feitas no Estado [...] Não houve uma discussão com os professores...montaram a proposta e mandaram cumprir ... Só que todo mundo ficou meio perdido e desorientado [...] Ninguém veio perguntar se havia condições para implantar isso. Como organizar a recuperação ? Quais os critérios de avaliação ? Como preparar os professores ? Veio de cima para baixo !!! [...] Isso ainda tem sido a causa de muitos problemas para nós diretores (...)”.

Sobre a forma como a Progressão Continuada foi recebida na escola a diretora (4) diz que:

Diretora (4). (...)na verdade foi implantado, não foi discutido [...] Nós não estávamos preparados, ou melhor, ainda não estamos [...] Em primeiro lugar os professores entenderam que era uma promoção automática [...] e a outra coisa é que muitos passaram a atribuir os problemas de aprendizagem dos alunos pelo fato de não poder ser reprovado [...] não houve nenhum tipo de preparação...disseram que ia funcionar em ciclos e pronto. Tudo ficou na superficialidade [...] Deram um treinamento para um multiplicador e ficou assim [...] é como se tivessem tirado o chão do professor [...] o professor ficou desorientado.... acho que isso deixou uma lacuna na hora da avaliação [...] Com relação ao reforço eu digo que é uma aposta no fracasso do aluno, faço investimentos em salas de reforço e não na sala de aula comum[...] eu cheguei a montar 12 turmas este ano [2008] e não consegui professor....olha, eu na verdade tenho que me virar e me desdobrar para fazer a coisa acontecer mais ou menos como eles pedem...é desgastante demais...

Outra diretora revela a forma como medidas importantes que afetam a gestão de escola são implementadas no sistema. Tal foi o caso da implantação do ensino de 9 anos³⁹ anos no Estado.

Diretora (2): A secretaria também faz umas coisas que, eu acho que quem trabalha na secretaria, desconhece totalmente a realidade da escola. Quer ver um exemplo: a matriz curricular para o ano de 2009 é publicada, acho que no início de dezembro, não, 28 de novembro, eu estava com a matriz pronta, depois tive que juntar o conselho de escola pra discutir uma coisa que eles já tinham decidido sobre isso, né, bom...explicar essa matriz....e foi tudo mandado do jeito que...no formato que a diretoria de ensino queria; né ? Bom e aí saiu uma publicação, agora, alterando a matriz curricular, agora dia 23 de dezembro [2008], todo mundo estava entrando em recesso, e agora eu liguei pra diretoria lá... porque daí a gente fez agora 5º, 6º, 7º e 8ª, agora tem que entrar 5º e 6º ano, é... 6º e 7º ano, 8º e 9º ano, sabe nomenclatura, se ta entendendo ? ...isso é uma coisa que, desde quando estão discutindo essa coisa de... da matriz ? Parece brincadeira né ?, publica um negócio aí você faz, tem todo um procedimento burocrático desde a coisa de baixar a impressão a organização, a montagem da escola, vai homologa, homologa depois não é mais aquilo, volta, vai fazer de novo [...] Olha...Tenha santa paciência !!! (...)

A forma se reproduziu também no esquema de contratação de professores OFAs⁴⁰ no final do ano de 2008. Ao longo do ano de 2009 novas medidas foram adotadas para a contratação desses professores.

Diretor (1): “(...) E acaba ficando nós, diretores, que sempre... haja vista a atribuição no começo do ano, se dormia numa situação e se acordava com outra situação. No dia seguinte se pensava que era da prova, como foi decidido hoje, amanhã já era uma situação diferente, já se tinha uma situação totalmente diferente, e isso gerava e gerou para nós diretores insegurança, gerou dificuldades, gerou erros na atribuição por conta disso. Você nunca sabia o que

³⁹ Deliberação CEE Nº 61/2006 que foi revogada pela Deliberação CEE Nº 73/2008, publicada no DOE em 03/4/08 sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos.

⁴⁰ Ocupante de Função-Atividade – OFA. A situação foi criada com a interpretação do Tribunal Superior do Trabalho de inconstitucionalidade, no ano de 2007, do regime de contratação de professores temporários e do regime da previdência segundo a Lei 500/74. O diretor refere-se ao problema criado com a tentativa do governo classificar os temporários por meio de uma prova e mudar o regime de contrato desses professores. O processo foi cancelado a partir de uma medida liminar impetrada pela Apeoesp, fato que gerou mudanças repentinas para a atribuição de aulas para o ano letivo de 2009. Atualmente, o governo do Estado publicou a lei 1093/2009 que cria o contrato por tempo determinado e reconhece os direitos dos contratados antes de 2007. Criou uma nova prova classificatória para a contratação.

ia se dar a coisa no dia seguinte. E o que a gente percebe é que a cobrança está acontecendo, mas não está valorizando o profissional”.

O modelo de gestão da Secretaria Estadual da Educação tem se caracterizado pelas mudanças contínuas e pela imposição de tarefas em descompasso com as condições de trabalho e a realidade da escola. O imediatismo das solicitações como ritmo o trabalho no atual esquema de gestão têm sido causa de sofrimento para os diretores.

Diretor (1):”Bom, hoje o diretor passou a ser muito mais burocrático do que pedagógico, tá? Então ele acaba tendo que é... eu até costumo dizer a ‘internet’ ou a informática veio para ajudar mas, a quantidade de papel a ser entregue continua a mesma. E o que você vê muito na rede ainda ... parece, eu costumo usar um termo bem “chulo”, parece pastelaria, entendeu? Pede ontem para antes de ontem. As coisas não têm muito tempo para você sentar, repassar, tentar fazer uma coisa certa, as coisas estão chegando muito prontas lá de cima, e você tem que fritar e já servir, então por isso que eu considero hoje como uma pastelaria”.

Nesse aspecto, consideramos válido recuperar a análise de Dejours (2001) relativa à relação entre a fadiga, carga de trabalho e insatisfação e os custos ao trabalhador. Muitas das frustrações resultam de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e à personalidade do trabalhador o que pode resultar em grandes esforços de adaptação.

Diretora (4):”Eu sei que poderia fazer outras coisa, apontar soluções, mudar algumas coisas, mas...autonomia, não existe. No papel existe. é bonito né ? [...] autonomia: essa palavra é tão engraçada aqui pra gente né ?. Porque que autonomia a gente tem ? Então são coisas assim que aparece que a gente autonomia mas a gente não tem. A gente acaba fazendo aquilo que tem que ser feito do jeito que vem lá de cima. Acho que somos “empreendedores” [RISOS] nesse malabarismo aí (...)”

O sofrimento começa, justamente, quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada, quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas de aprendizagem e de adaptação. Ou ainda, quando um trabalhador usa de tudo que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar a organização do trabalho, isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra as exigências que ela impõe.

A intensidade das mudanças e o ritmo como elas ocorrem vai modelando um tipo de identidade oprimida que desqualifica o trabalhador e que impõe limites à dimensão desejante e ao potencial transformador da organização do trabalho. No caso, conforme abaixo, o diretor muitas vezes considerado o “elemento chave” nos processos de reforma vai emergindo, na verdade, como “executor de tarefas”.

Diretora (2): (...) Eles sempre colocam o discurso de que o diretor é o elemento chave na , como diria, no sucesso dos projetos da secretaria, qualquer que seja o projeto, se não for o diretor, a coisa não anda...isso é a teoria do discurso, ao meu ver, porque na prática o que é cobrado da gente é assim, injeção de tarefas o tempo todo (...)

Já vimos que para Goffmann (1963) isso expressa uma situação de desacordo entre a identidade real e a virtual, o indivíduo, que é diretor de escola, desenvolve estratégias identitárias no propósito de reduzir a distância entre essas duas identidades. Essas transações permitem ao indivíduo a identidade para si à identidade para o outro. No entanto, sob determinadas condições de organização do trabalho esse esforço pode traduzir-se em muito sofrimento. A autoimagem idealizada, narcísica, tende a ser substituída pela identidade deteriorada. No caso, como executor de tarefas, ou ainda, de controlador.

3.4. Avaliação institucional como meio de controle e manipulação

Já vimos que os esquemas de avaliação institucional e de desempenho escolar estão atrelados ao discurso da autonomia e da qualidade. Na verdade trata-se do que Pagès (1987) chamou de autonomia controlada, uma vez que as escolas, submetidas às novas formas de gestão

descentralizadas, trabalham para cumprir metas e objetivos estabelecidos previamente, ou seja, a autonomia vem atrelada à avaliação por objetivos, no final do processo.

No caso da política educacional do Estado de São Paulo, essas metas de qualidade foram estabelecidas em âmbito nacional e internacional:

“Atualmente, uma das maiores demandas sociais é a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial. O “Compromisso Todos pela Educação” estabelece cinco metas que visam garantir Educação Básica de qualidade para todos os Estados brasileiros em 2021, bicentenário da Independência do Brasil. O PQE está alinhado com este Compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista”.(SÃO PAULO/SEE, 2009, pp. 5-6).

O documento citado acima diz que a inovação do PQE⁴¹, em 2008, foi propor metas de longo prazo para “a melhoria de toda a rede estadual de ensino” e, com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam as metas de longo prazo.

“As metas anuais servem como um guia da trajetória que as escolas devem seguir, fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista”. (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 6)

As expectativas e prescrições da Secretaria de Estado da Educação são as de que, com as metas de longo prazo, as escolas públicas do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE),

⁴¹ Resolução SE - 74, de 6-11-2008. Programas de Estado da Educação que estabelece metas a longo prazo para a “melhoria da qualidade da educação” e institui o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais.

que, na sua perspectiva, são os “mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação”.(SÃO PAULO/SEE, 2009, p.6)

O diretor percebe que, na verdade, as metas, os índices de qualidade realizados por meio de controles informatizados e estatísticas criadas pelos órgãos governamentais se transformaram num poderoso esquema de controle do trabalho na escola.

Diretor (6): O governo com essa sistemática toda ele tem até um controle de cada escola com esse negócio de informática. Ele tem o controle sobre o número de alunos, de cada sala, número de retidos, reprovados e evadidos. Ele tem o controle do rendimento do professor. Porque hoje é tudo digitado. Hoje o boletim do aluno está na ‘internet’. Então lá eles têm um levantamento de cada escola e de cada professor [...] É o ‘big brother’ aplicado na gestão (...)

Para tanto a Secretaria do Estado da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, visando avaliar a “qualidade da escola”. Essa avaliação considera como uma “boa escola” aquela na qual a maioria dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal – o ano letivo. O IDESP é “composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam)”.(SÃO PAULO/SEE, 2009, p.6)

O cumprimento das metas estabelecidas para cada escola repercutirá em uma bonificação particularizada aos servidores. Tal esquema, semelhante ao das empresas quando redistribuem ganhos de produtividade, coloca em evidência e visibilidade a escola e seus servidores⁴², ao mesmo tempo em que gera a competitividade entre os pares. Nos depoimentos, notamos que os diretores reconhecem a importância da avaliação institucional como instrumento de orientação e de melhoria do trabalho na escola. No entanto, percebem que o sistema de avaliação empregado pela secretaria tem um caráter punitivo e de controle.

Diretora (4): “Pra mim seria válido se não fosse um mecanismo de pressão. Seria válido se fosse para tipo: ‘olha vocês tem um problema aqui, vamos trabalhar esses problemas, porque também a gente não tinha isso. Eu acho que seria

⁴² Os servidores são avaliados também pela assiduidade, ou seja, número de faltas.

interessante. A forma como está atrelada ao bônus né? De colocar em reuniões: [...] “escola tal, nossa ela está no fim da fila”. Bom, mas o que está acontecendo com aquela escola? O que aconteceu no decorrer do ano? Teve algum problema? Teve troca de professor? Como são esses alunos? Como é essa comunidade? Porque é muito fácil você comparar aqui com a escola lá de Novo Horizonte, por exemplo. A prova foi a mesma, será que o aluno que está lá no interior é o mesmo que está aqui? Como vai ser feito esse índice IDESP? Aí tudo que a gente pensa de adequar a realidade do aluno, como fica isso? Eu não vejo que isso vai nos trazer coisa boas não. Eu não sei qual é a intenção disso, a gente tem até alguns pensamentos do que seja. Eu vejo assim, a educação foi politicamente trabalhada de maneira que achavam que tinha que ser, não deu certo e agora tem que “caçar as bruxas”. Então aí vamos caçar as bruxas e aí ver o que está acontecendo. [...] As bruxas é lógico seriam o diretor, o professor, a comunidade. Seria por aí”.

Uma outra diretora concorda com essa interpretação e ressalta as condições de trabalho e de vida dos professores

Diretora (2): “Bom, na minha concepção...eu concordo com as avaliações externas desde que ela seja um diagnóstico né, pra ser um indicador do nosso trabalho. Pra mostrar pra gente com outro olhar o que a gente tá fazendo, tá caminhando, tá fazendo sentido, tá tendo evolução, sabe, nesse sentido. Agora pra nos classificar como verde, amarelo e azul, ou baixo índice, menor índice, se isso valer pra bonificação; isso eu discordo. Porque nós somos produto do meio, não sei se você concorda com isso, se eu tenho um ambiente que me propicia a melhorar minha formação, eu vou melhorar minha formação; se eu tenho um ambiente que não me propicia a melhorar a minha formação, como que eu vou? Então se eu trabalho; agora eu vou falar na condição de professora; eu tenho ótimos professores aqui, mas eu tenho péssimos professores aqui, mas eu tenho professor que trabalha em três escolas, ele acumula prefeitura, estado e trabalha na escola particular. Como que essa pessoa vai estudar? Que condições ela tem pra estudar? [...] A maioria eu ainda acredito sabe, que se dedicam demais e não conseguem criar condições de estudo pra ele, ou pelo cansaço ou pela condição financeira. [...] Então como que uma pessoa que trabalha tanto, tem filho pequeno, tem uns que tão fazendo faculdade, conseguem trabalhar na sua formação? Mas o governo não vê desse jeito; não propicia o? que eu digo condições né, quer seja financeira, quer seja de tempo, pra isso [...] Avaliar a escola e os professores sem dar condições é perverso ...é injusto”.

O bônus instituído desde o início dos anos 2000 fica, agora, com a promulgação de 2008⁴³, atrelado ao IDESP. A bonificação será paga ao servidor, na proporção direta do cumprimento das metas definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a unidade de ensino ou administrativa onde estiver trabalhando.

§ 1º - Para os fins do disposto no “caput” deste artigo, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas referidos nos artigos 4º a 7º desta lei complementar.

§ 2º - As metas deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

O Diretor (5) é mais enfático ao não concordar com o sistema de avaliação por meio das metas estabelecidas pelo governo por considerá-la parcial. Os números do IDESP não favorecem o reconhecimento do trabalho realizado pelo diretor.

Diretor (5): Agora eu vou dizer por que eu não concordo com isso tudo...olha, nós temos aqui 3000 alunos, um centro de línguas, atendemos 30 alunos com deficiência auditiva [...] tenho vários projetos implantados com recursos e por iniciativa própria...isso sem nenhum centavo do governo, meus funcionários são ótimos [...] cumprimos todas as obrigações com diretoria, a secretaria, atendemos muito bem os pais e a comunidade[...] com isso tudo não há um índice que avalie nosso trabalho aqui...as coisa não se resumem em um número [...] aplicam uma prova no aluno mas ninguém quer saber se na escola houve mudanças [...] quantos eu matriculei para atender a comunidade ? Com que dificuldade vieram ? Então isso para mim não significa nada [...] mas eu fiquei “puto da vida” quando veio o bônus. Meu índice foi 3 e a meta era 3,8 de IDESP[...] Ai você vê uma escola cujo índice é de 1,9 e tinha 1,01, dizem que ela melhorou em 100 % ...eu acho isso incorreto...deveria ser uma avaliação institucional global da escola e não essa...isso mexeu com os professores houve um aumento do índice de faltas de professores e eles diziam: 'porque é que eu vou me esforçar...eu não !!!...ficar me esforçando e fazendo isso e aquilo ninguém valoriza nosso trabalho...' “

⁴³ Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 que institui bonificação por resultados , no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas.

Como estratégia meritocrática, a pretexto de premiar “os melhores”, o bônus vai se constituindo como um instrumento despolitiza a luta coletiva por melhorias das condições de trabalho e na carreira do magistério. Entre as críticas ao bônus feitas pelos diretores, destacamos a função de controle, de manipulação e de individualização.

Diretora (7): “Parece que tudo agora gira em torno do bônus... o governo encontrou uma forma muito eficiente de controlar os professores [...] todo mundo só fala nas metas e nos valores...”

Diretora (3): “Eu acho que é a forma mais eficaz que o governo teve de controlar o resultado da escola, em todos os sentidos. Tanto positivo como negativo. E a gente procura de todas as maneiras fazer com que a escola vá bem. Então, apesar de você gostar do que faz, fazer com amor e se dedicar, você, além disso, tem que produzir um resultado, um número. O ano passado eu não tive bônus, não foi suficiente, não foi satisfatória minha nota. E como isso acontece se todo mundo aqui se julga competente. Todo mundo faz o melhor que pode. Como é que a gente não consegue bons índices ? E aí eu me senti no papel de controladora para produzir o resultado. Então o governo não podia inventar uma coisa melhor do que mexer no bolso. Ele faz com que de uma maneira voluntária ou não você passe a querer conquistar novos resultados pra ter mais dinheiro. Então foi uma forma de controle”.

A diretora, no depoimento abaixo, demonstra como que o sistema de avaliação e os critérios de bonificação não foram muito bem interpretado pelos trabalhadores. A sua fala ressalta o clima de disputa, desconfiança e de individualismo que a medida vem gerando entre os que trabalham na escola.

Diretora(7): (...) não é valido porque a partir do momento que essa avaliação é feita e é atrelado um bônus a isso, tá tudo errado. Porque assim se você é professor de uma unidade, o senhor dá aula de 5ª (6º ano) a 8ª série (9º ano) lá, a 8ª série não foi bem, você pode ser um excelente professor, mas como você está inserido naquele grupo, você vai ser desvalorizado, você não vai receber, então isso vai estimular ou desestimular você como professor?[...] porque se você está comprometido com a escola e a aprendizagem dos alunos, outros podem não estar. Como é que fica isso? [...] acho que isso não valoriza o professor (...).”

Exposto a tal esquema na organização do trabalho na escola, o diretor começa a desenvolver estratégias de defesa para suportar determinadas situações, pois as contradições entre as expectativas traçadas pelos sujeitos em sua dimensão desejante, confrontadas com as normas interiorizadas e as condições reais e objetivas do trabalho, são o fermento do comportamento patológico e estereotipado. Diante do jogo ao qual está submetido o diretor, em alguns casos, pode encontrar-se conformado com as “regras do jogo”.

Diretora (3): “(...) O ano passado com o resultado do SARESP. Eu não acreditava. Eu falei: O quê? Com uma escola exclusiva de ciclo 1 e com toda essa gente competente nós tivemos somente essa nota? Ai eu tenho que saber porque que essas coisa acontecem. Só sei que o ano passado eu estava muito brava com o pessoal da escola por conta desse resultado do SARESP. De lá para cá eu comecei a exigir mais e a controlar o pessoal. Esse ano [2009] eu quero que melhore nossa nota (...) Já que é assim, vamos fazer isso com seriedade (...)”.

Pagès (1987) afirma que o indivíduo, diante da organização poderosa, pode identificar-se plenamente com ela. O medo inconsciente e a culpa possibilitam a plena identificação dos indivíduos com os fins organizacionais, na expectativa do reconhecimento e da recompensa (amor). O mesmo autor fala que o jogo, comandado pela organização, infantiliza os indivíduos pela oferta e retirada do amor.

Ao trabalhar por objetivos, o trabalhador assume riscos e, ao assumi-los, compromete-se mais com a organização. A autonomia integra um jogo que faz o trabalhador interiorizar as normas e sentir-se mais controlado. Na busca pelo reconhecimento⁴⁴ o indivíduo pode encontrar-se, de acordo com Pagès (1987), numa situação de plena identificação com o sujeito agressor.

Diretor (5): “(...) quando falamos de qualidade...se você exige qualidade, você tem que dar subsídios, recursos. Eu teria que ter um meio de escolher o professor, selecionar os funcionários em quantidade e em qualidade para produzir os resultados melhores (...)”.

Diretora (3): (...) Essa autonomia é uma coisa de fachada. Nós não temos autonomia para a escolha de bons professores e funcionários. A autonomia ela só está no papel por que é bonito e faz parte. Compõe bonito no papel, ela não existe. Para que temos autonomia? [...] Eu não tenho autonomia em administrar

⁴⁴ O reconhecimento será analisado de forma mais aprofundada no próximo capítulo. Trata-se de uma categoria central para entendermos as transformações identitárias dos diretores de escola no cotidiano do seu trabalho.

um corpo administrativo, um corpo de trabalho eficaz, por que a eficiência está longe de ser eficaz. Então a gente não tem essa autonomia, não tem poderes de modificar uma situação implantada no sistema educacional. [...] pra melhorar algumas coisas aqui eu tercerizei minha parte de limpeza que era péssima. Então a única medida foi adotar a parceria com uma cooperativa, não está bom nós trocamos o funcionário. Isso porque a escola precisa estar limpa [...] Agora eu gostaria de fazer isso com todos os níveis, mas eu não posso. Então eu faço isso com o pessoal da faxina !

Conforme já apontamos no primeiro tópico deste capítulo que o indivíduo vai sendo inserido em situações de trabalho carregadas de contradições, tensões e solicitações. A partir do que aponta Linhart (1999), como todos os trabalhadores, os diretores de escola foram colocados no coração das reformas, como agentes das mudanças e estão sendo expostos a situações de trabalho causadoras de mutio sofrimento.

A pressão que se impõe ao trabalhador não se dá mais no sentido da regularidade ou das cadências impostas, mas pela tensão e urgência, pela exigência do risco de tudo gerenciar respeitando os prazos e os imperativos da qualidade. O trabalhador moderno sofre uma falta de escapatória das coerções que ele sofre na organização do trabalho, pois esta organização do trabalho não oferece todos os recursos necessários à ação do trabalhador.

Para Linhart (2000, p.33) o indivíduo é

“jogado em situações de impotência, de incoerências, das quais ele tem dificuldades para sair. Ele é preso na arapuca de seu ‘reconhecimento’ pois ele não encontra na organização os recursos para ser eficaz em condições suportáveis. O trabalho moderno não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada, como anunciam alguns, mas por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle”.

A dominação da organização, exercida pela interiorização de valores, fica então favorecida, não só pelas novas estratégias de gestão de pessoas, mas também, por gerar a instabilidade e a insegurança nos trabalhadores. São exemplos disso, as contradições entre o discurso da qualidade e o da eficácia na prestação de serviços como objetivo organizacional diante das condições reais, muitas vezes precárias, que o trabalhador tem para sua efetivação.

As novas estratégias empresariais da qualidade foram aplicadas na gestão escolar com o propósito de elevar a produtividade da escola, baseada em metas e objetivos. Ao diretor fica, portanto, a tarefa de articular os meios para que sejam atingidos, mesmo sob condições de trabalho precárias. A esse respeito a diretora (3) se manifesta dizendo:

Diretora (3): “(...) Eu acho que o diretor é mais uma figura dentro desse cenário. Porém, ele tem que tomar determinadas atitudes em posição de fazer valer as coisas: eu que mando e acabou. Então o poder não é assim que se conquista. Não é falando dele. Mas em determinados momentos eu tenho que avisar para as pessoas que quem manda sou eu. Ou de outro modo que eu sou a responsável legal pela escola. Ele pode nem acatar, nem concordar, mas ele tem que fazer porque nós estamos seguindo determinadas orientações previstas na legislação. Então, de vez em quando, a gente tem que chamar a atenção em relação a isso. Aí dá a impressão de que você está impondo determinadas situações. Mas se você deixar e pegar leve e cada um sair fazendo o que quer a gente não chega num consenso. O que cada um vai fazer tem que seguir isso aqui [mostra a proposta pedagógica da secretaria e o projeto da escola] [...] Então se vamos fazer, vamos fazer sério. Não é para brincar não. E daí eu sou chata também. [...] com relação ao cumprimento de regras... Eu posso até cumprir...em outros momentos não cumpro porque não dá. Mas eu tenho medo de não cumprir e ser repreendida por isso. Porque assim como eu trabalho em um ambiente de trabalho hostil eu posso ser denunciada aqui dentro mesmo. Então eu procuro não escapar muito das regras mesmo. Mas, sempre que posso, eu me manifesto contrário às coisas que vem de cima e que eu não concordo”.

No sistema educacional, os métodos de avaliação dão maior visibilidade ao trabalho do diretor de escola ao relacionar o seu desempenho com os resultados. Segundo Dejours (2001), tais métodos são geradores de insegurança, instabilidade e sofrimento. Para sobreviver nesse ambiente o trabalhador desenvolve defesas que podem ser caracterizadas pelo comportamento estereotipado e patológico.

A situação que vai se criando abre um campo fértil para o que Dejours (2001), denominou de ideologia defensiva do realismo econômico, na qual todos os meios podem ser adotados em prol do resultado, da economia, do objetivo maior da organização. Abre-se espaço para violência, para a indiferença, em que sobrevivem os mais competentes e competitivos.

3.5. A autonomia, gestão financeira e participação

Já apontamos que a autonomia pedagógica e financeira da escola vem sendo garantida no âmbito legal, principalmente nos artigos 14 e 15 da lei 9394/96. Em resumo, os artigos garantem a participação da comunidade escolar em órgão colegiados com progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. O fato é que se tais garantias foram, em certa medida, fruto de reivindicações de alguns setores da sociedade, entre elas as entidades do magistério que no início dos anos 1980 lutavam pela democratização do ensino e da escola. No entanto hoje, no contexto das reformas educativas, elas têm sido utilizadas para justificar o processo de descentralização administrativa e financeira empreendidas pelo Estado (OLIVEIRA, 2004).

Como destaca Torres (1998), um dos pilares das reformas educacionais, orientadas pelo Banco Mundial, foi o processo de descentralização. Esse processo significou a atribuição de maior autonomia para as escolas com o aumento de suas responsabilidades nos resultados com a centralização das funções de controle da qualidade.

As medidas financeiras recomendadas pelo Banco Mundial para as escolas, além de outras medidas de caráter mais amplo, tiveram dois pontos principais: o compartilhamento dos custos com as comunidades locais e o estímulo a diversificação dos recursos. O Banco recomendou também, maior autonomia para os diretores de escola para “definir certos assuntos como: alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, determinar o calendário, o horário escolar, a língua de instrução a fim de conseguir maior adaptação às condições locais”. (TORRES, 1998, p. 136)

No que se refere ao trabalho do diretor na gestão financeira das escolas públicas estaduais pesquisadas, a descentralização das verbas tem significado maior responsabilização, como maior exposição aos esquemas de controle. Assim, na mesma direção de Lima (2008), podemos dizer que a autonomia, a descentralização e os mecanismos de participação estão cumprindo finalidades organizativas instrumentais e, portanto, ocorrendo sob contextos organizacionais heterônomos. No caso das escolas do sistema público estadual paulista, são expressões disso os meios de controle dos resultados da escola estabelecidos a priori e elaborados de forma centralizada.

A administração das verbas no cotidiano das escolas estaduais tem como principal responsável o diretor de escola. Ele administra verbas como: Despesas Miúdas para Pronto Pagamento (DMPP)⁴⁵; as verbas da FDE⁴⁶ para manutenção do prédio escolar e; os recursos do Programa do Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴⁷. No entanto, o rigor dos meios de controle para execução dos recursos e para a prestação de contas tem sido muito criticado pelos diretores devido ao tempo de trabalho que demandam, às pressões que sofrem por conta das cobranças, à insegurança e ao excesso de burocracia.

A heteronomia nos processos de administração dos recursos se expressam por meio dos mecanismos de controle centralizados, burocratizados e informatizados.

Diretor (6): “Então, hoje, o governo procurou descentralizar tudo. Só que eles não confiam nas pessoas, no diretor. Pode até ser que existam diretores corruptos [...] Agora na minha escola, onde deveria haver uma confiança até maior ou facilitar a prestação de contas, facilitar esse movimento de verbas, né? Isso não existe. Se você quer comprar, por exemplo, se eu preciso de giz eu sou obrigado a comprar copo descartável. Então já vem determinado o que você tem que comprar. É uma coisa complicada porque é tanto papel que até dificulta. Além da papelada, você tem um prazo para prestar contas. [...] Você quer ver uma coisa? [nesse instante o diretor mostra uma caixa] aqui eu tenho um cartão com uma conta na Caixa Econômica Federal para a verba do MEC/FNDE, tenho uma outra conta só para a FDE, outra da APM. Eu tenho três contas cartões. Eu tenho seis contas só nessa parte da APM, mais duas contas mais antigas. No total são oito. Como é que você administra isso? É complicado não é? Manter em ordem toda essa papelada [mostra um armário com pastas de arquivo com as prestações de contas]. Além dessa papelada, isso vai para a ‘internet’ também. Porque não se faz somente no site? Ou ainda apenas no papel?. Mas não. Se faz tudo na papelada e na ‘internet’. Depois eles verificam e devolvem para a escola. Quer dizer que tem mês que eu fico aqui somente fazendo essas coisas. Às vezes dizem que o diretor não faz nada...Esse é um tipo de trabalho que não é visto pelas pessoas”.

⁴⁵ Lei 10320, de 16 de dezembro de 1968.

⁴⁶ Convênio entre a Fundação Estadual para o Desenvolvimento da Educação –FDE e as Associações de Pais e Mestres - APM das escolas. Os recursos são repassados em quatro parcelas ao ano num valor de R\$ 3,20 (Três reais e vinte centavos) por aluno/ano. Devem ser aplicados na manutenção do prédio escolar, na higienização sanitária, manutenção e recuperação de equipamentos e despesas com institucionalização (SÃO PAULO/SEE/FDE, 2009).

⁴⁷ O PDDE atende desde 1995 escolas públicas do Ensino Fundamental e escolas privadas de Educação Especial. No caso das públicas, o dinheiro é depositado anualmente em uma conta do conselho escolar, da associação de pais e mestres (APM) ou do caixa escolar.

Diretora (2): “A prestação de contas da(do) FDE toma muito tempo porque é bem burocrático né. Essa verba da FDE que é a manutenção do prédio, além de fazer no sistema, você tem que fazer ela toda impressa também, digitada, conferida, aí tem que fazer conciliação bancária, tem que ter o extrato, as notas, os impressos dessas notas que é essa parte chata. A digitação no sistema, que toda vez que você vai digitar, o sistema tá travado, e tem prazo pra você fechar e o sistema ‘tá’ travado”.

Diretor (1): “(...) eu acho que nós diretores teríamos que nos unir para que nós tivéssemos ou a APM da escola tivesse uma autonomia maior sobre os recursos na escola [...] então nós ficamos muitas vezes...nós ficamos presos, e não conseguimos desenvolver um trabalho melhor, por conta de estarmos atrelados a essas questões menores, como é a questão das verbas serem direcionadas pra determinado tipo de compra”.

Durante o trabalho, alguns elementos contam na formação da imagem de si, isto é, do narcisismo. Um desses elementos, segundo Dejours (2007), pode ser identificado quando o nível de qualificação, de formação não é, via de regra, suficiente em relação às aspirações do sujeito trabalhador. Nesse caso o sofrimento se acentua, quando ocorre o bloqueio das aspirações. Um outro elemento é o da adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador. O trabalhador pode encontrar-se em situação de subemprego de suas capacidades, ou, ao contrário, em situação muito complexa, correndo assim o risco do fracasso.

Os diretores percebem que a tarefa da prestação de contas vem demandando mais tempo de dedicação no seu cotidiano de trabalho. Por conta disso os diretores (1),(4) e (6) estão sentindo uma mudança significativa no seu papel dentro da escola, cada vez centrado na parte administrativa e burocrática, ou seja, no papel de “contador” e mais distante do trabalho pedagógico.

Diretor (1): “Eu acho que a gente perde muito tempo no burocrático, na prestação de contas, nessas coisinhas, eu acho que isso toma muito tempo [...] Acho que uma das tarefas mais complicadas da escola hoje é a questão dos recursos que caem na escola e o diretor sem ter conhecimento contábil, ele é obrigado a fazer essas tarefas; compras, prestação de contas. Então eu acho que isso ainda deixa muito a desejar na escola. E é uma cobrança, é uma cobrança muito grande, em relação a isso, é um recurso insignificante e que ao mesmo tempo é muito desgastante pro diretor tá fazendo, ele compromete muito tempo com essas prestações de conta, quando deveria estar dando atenção ao pedagógico[...].”

Diretor (6): "E a informática ? Eu me lembro que quando fui delegado de ensino, eu ia participar de reuniões lá em São Paulo e diziam: "vamos informatizar tudo e acabar com a burocracia. Vai ter uma rede para todo Estado e 'internet'. Hoje tem computador aqui por todo e qualquer canto. Tem 'internet', tem intragov⁴⁸. Diziam que seria o fim da papelada. Mas se você for ver ainda fazemos tudo no papel. Você faz duas ou três vezes o mesmo serviço, o mesmo trabalho. Então, no caso do diretor, além de ele alimentar o sistema, você está recebendo e-mail toda a hora. Coisas de hoje para amanhã. Tudo para cumprir certas coisas ou certas tarefas no mesmo dia ou no dia seguinte. Às vezes você nem recebe o e-mail e é cobrado. Você manda as coisas e depois dizem que você não mandou. Nesse caso tem que mandar de novo. Você tem que salvar. Então o trabalho dobrou, triplicou, não é ? [...] A informática ajuda, mas a papelada parece que aumentou muito mais. Então isso atrapalha um pouco o nosso trabalho [...] Com o excesso de burocracia você acaba deixando certas partes pedagógicas ou até partes mais interessantes que seriam mais proveitosas para o aluno do que aquilo que você faz. Então hoje a burocracia é muito grande, muito complicada, não é ? A estrutura do estado é muito complicada [...]"

Diretora (4): "(...) Toma muito tempo. Além de muito tempo, toma energia da gente mesmo. Porque você fica dedicada a uma situação que não é o que você gostaria de fazer. Eu gostaria de poder ir para a sala de aula e ver o que está acontecendo, e muitas vezes você não vai porque você tem essa demanda e você tem que ficar preso nisso"

Diretora (6): "Eu gostaria muito de lidar com o pedagógico. Portanto, se tiver um diretor que consegue a gente precisa aprender porque tanto eu como as pessoas com quem eu convivo, os outros diretores, a nossa reclamação é a mesma. Cem por cento não, mas a grande parte do nosso trabalho é administrativo, burocrático. É uma exigência de coisa que a gente faz e repete. A gente faz de novo e fica preso nisso. Então é como se a gente fosse contador"

Diretora (4): "(...) a prestação de contas, que eu acho assim, uma coisa horrível... o que exigem da gente para a prestação de contas ! Eu não sou formada para isso. Fiz curso de Letras e nunca tive curso disso. Fiz curso de Pedagogia. Idem. Então é como se a gente fosse contador. Não, como se a gente fosse não, é isso. Nós somos sem a gente ser. Então você tem que dar conta do que muitas vezes você nem sabe. E corre o risco de errar. É isso...Eu acho essa cobrança...essa coisa de prestação de contas é uma coisa que deixa a gente muito mal. Porque você não pode errar. Pelo menos é isso que dizem. Que é o que te pega e é isso que te dá dor de cabeça, Então a gente fica em cima de uma situação horrível (...)"

⁴⁸ A implantação do Projeto Intragov e a constituição do Grupo de Administração, nos termos da Resolução SGGE-46, de 23/07/1999 e 11 de fevereiro de 2000. O objetivo foi integrar as redes de comunicação de dados, voz e de vídeo das Secretarias e Órgãos do Estado, visando um melhor aproveitamento de recursos materiais, humanos, financeiros e orçamentários dos participantes. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009) In www.intragov.sp.gov.br/menuprinc/casos.html

A convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola foi também uma das importantes estratégias administrativas presente na reforma. A participação e o envolvimento são estimulados como uma condição que facilita o desempenho da escola pela contribuição econômica e sustentação da infraestrutura. (TORRES, 1998)

A participação dos pais na escola em suas instâncias colegiadas vai acontecendo de maneira formal, na prática parece existir apenas para cumprir as exigências burocráticas. Os diretores relatam as dificuldades dos pais em participar principalmente pelo desconhecimento das rotinas burocráticas, a falta de tempo, a situação em relação ao crédito (para o caso da APM). Mesmo quando tais órgãos são constituídos, as decisões e os encaminhamentos ficam nas mãos do diretor.

Diretora (2): “(...) quem planejou lá estudou, deveria ver, conhecer a realidade da escola né?...se eu não conheço, então, tem uma resolução que vai fundamentar o diretor, os professores do conselho de escola, que vai ter que consultar o conselho de escola e vai ter que discutir com o conselho de escola, então ter essa autonomia; não tem essa autonomia, ou é dentro do padrão ou não é, então pra que consultar conselho de escola, é meramente formal ter conselho de escola, é meramente formal ter APM, é só pra ter um órgão, porque os pais não tem nem habilidade pra lidar com procedimento burocrático da APM, eles deixam isso no caso pro diretor, pra eleger uma APM é um caso sério, (se) tem que pegar pai a laço, e eles só concordam em participar, tipo assim, a palavra que eles acham é essa: “emprestar nome”, sabe, eles vem na reunião, conversam tal, mas quando é a parte assim que tem que operar com extrato de conta, prestação bancária, eles não querem saber disso, eles delegam pro diretor isso [...] Eles dizem: “trabalho que a senhora faz a gente confia que a senhora faz para a escola” (...)”

Diretora (4): “Bom, a gestão democrática...acho que a gente já falou um pouco como acontece com a APM. É óbvio que é necessário, mas na prática é um pouco complicado.[...] Ai você escuta: “olha eu não tenho tempo”; “eu não entendo disso”, “eu não posso”. Então fica muito difícil. A gente vê isso na APM e no conselho também [...] A APM, é tão complicado isso da APM, apesar da gente fazer aquela eleição no começo do ano chamando os pais e convidá-los a participar [...] Eles não têm tempo de se dedicar. Se eu sinto dificuldade de estar resolvendo essas questões e problemas e eu estou aqui diariamente, imagine pra uma pessoa de fora.[...]eu entendo que fica muito complicado. [...]É sempre a gente que acaba fazendo tudo [...] A maior dificuldade é você, no começo do ano, achar uma pessoa que queira assinar um cheque da APM e eu até entendo porque é o nome dela que está ali e não sabe o que vai acontecer. Outra coisa é você achar uma pessoa que esteja com o CPF em ordem e que não tenha o nome no SERASA. A gente tem esse problema aqui. Isso pra ela ter essa conta bancária e assinar esse cheque [...] para a diretoria [DE ENSINO] tem que ter, né? Isso é

...tem que ter! É muito assim ó. A relação do que acontece aqui de fato com o que se exige lá. Faça ! E isso, eu não sei o que a gente faz que acaba cumprindo correndo atrás. Acho que a palavra malabarista, que saiu aqui, quer dizer que a gente vive assim mesmo, sabe ?...tendo que correr pra cá, pegar ali e segurar ali. É bem por aí mesmo”...

Diretor (6).”Olha, a APM é a única entidade juridicamente instalada nas escolas. Tem CGC e tudo. Só que você tem muita dificuldade para montar a APM. Os pais, muitas vezes, não querem, primeiro pela responsabilidade, pelo número de reuniões e, segundo, pelo trabalho que dá. E tudo na verdade acaba sobrando para o diretor de escola mesmo que é o presidente do conselho deliberativo. Sobre as verbas que vem para cá na verdade sou eu que decido, com conselho de escola, os professores e coordenadores o que vai ser feito. Quem acompanha aqui, no caso é o diretor de escola [...]O conselho de escola é formado pelo diretor, que é o presidente, professores, funcionários, alunos e pais. O diretor é que decide o que vamos fazer e o que não vamos fazer. Na verdade o conselho, na maioria das escolas, ele não é muito atuante, porque o pessoal, ou não tem muita disponibilidade para participar, e quando vem acaba aceitando aquilo que a gente acaba passando. Mas são órgãos da escola que são importantes (...).

Diretora (2):”(...)Quer ver uma coisa que eu discordo: quando vem dinheiro pra pintar a escola (?) fazer mutirão com os pais, um monte de pai desempregado vai fazer mutirão com pai, ter que pintar a escola de graça, e ele desempregado, tá entendendo o que eu tô colocando? Eu acho isso uma exploração [...] agora, projeto de embelezamento da escola pra pai vir pintar a escola é balela, porque o governo quando manda pintar a escola, ele paga uma fortuna pra empreiteira, aí quando é pra pintar a escola que o dinheiro vem pra escola, é chamar pai pra pintar porque faz de graça, isso eu acho exploração. Você entende o que eu tô colocando?”.

Para refletirmos sobre a organização do trabalho na escola, vale aqui destacarmos a contribuição de Dejours (1999), quando diz que a qualidade da discussão é decisiva para que seja possível construir o sentido subjetivo da relação com o trabalho. O significado do sofrimento depende da psicodinâmica do reconhecimento. Ele afirma que,

“Se o sofrimento é reconhecido como engenhosidade, a pessoa pode repatriá-lo para o registro da construção de sua identidade; se não é reconhecido pelos outros, se os esforços e contribuições individuais não são reconhecidos pelos outros, o sofrimento é experimentado como absurdo, torna-se sem sentido porque não pôde ser transformado, não pôde ser subvertido. Nesta situação, o sujeito é condenado à repetição, à crise de identidade, à doença” (DEJOURS, 1999, p.32).

A organização prescrita do trabalho impõe aos diretores de escola um esforço muito grande de adaptação à organização real do trabalho. Cada um deles lança mão de sua

engenhosidade e criatividade para sobreviver no trabalho. No entanto, tais estratégias nem sempre são reconhecidas como legítimas pelo pares e superiores hierárquicos. Ou seja, conforme já abordamos no capítulo 1, o reconhecimento da contribuição de cada um desses trabalhadores à organização do trabalho e o reconhecimento dos quebra-galhos, transgressões necessárias ao funcionamento da escola e do sistema de ensino chocam-se com as prescrições, com as resistências de seus superiores hierárquicos, dos seus pares que também se defendem do próprio sofrimento.

São dois tipos de julgamento destacados por Dejours (1992): o julgamento de utilidade e o julgamento considerado de beleza. O julgamento de utilidade é aquele que ocorre em sentido vertical e é emitido pelos superiores hierárquicos. O julgamento segundo a beleza é aquele emitido pelos pares, pela comunidade e é fundamental para a construção da identidade uma vez que dá a ele um sentido de pertencimento.

Entendemos que as estratégias desenvolvidas pelos diretores para “manter a escola funcionando”, principalmente diante da falta de recursos que possui para tal, é fundamental no processo de construção da identidade de cada um desses trabalhadores. A visibilidade e os riscos que assumem são geradores de muito sofrimento e contribuem para, como veremos mais adiante, o adoecimento. Ou seja, o reconhecimento vai emergindo, e isso entrecorta todas as entrevistas como uma questão vital para a identidade desses trabalhadores.

Diretora (3): “(...) quando acontece isso, de não ter dinheiro para cumprir despesas emergenciais [...] eu vou ficar devendo e depois eu pago. A gente aqui, em Caieiras, sai pendurando e depois acerta. Mas se precisar a gente dá um jeitinho (...)”.

Diretor (5): “Eu acho que é correto e legal controlar. Tem que ser assim. Controlado. Porque existem abusos e quando eu me tornei diretor os abusos eram maiores do que eu pensava [...] Tem que ter ata da APM também. Pessoas que comprovam que participaram daquele processo. Agora os orçamentos são uma dificuldade [...] Então eu acho que com orçamentos, pra um determinado valor, não saberia dizer qual [...] só se faria uma pesquisa. Eu acho que isso poderia desburocratizar [...] Isso toma muito tempo, dificulta muito nosso trabalho...eu acabo dando uma ajeitada para ficar tudo certo...”.

Diretora (7): “(...) a prestação de conta é bem clara, eu não tenho dificuldade em prestar contas não, agora... o que eu acho, por exemplo, ter que gastar

exatamente o que vem, aí eu tenho uma devolução aí de dois reais fico mais tempo naquele impasse de gastar cinco reais do que a devolução que tem que fazer, então, assim eu gostaria de poder comprar em lugares diversificados (...)”

Diretora (4): “Bom, ela vem da FDE. E o que a gente pode fazer com esse dinheiro ? É pequenos consertos elétricos e hidráulicos, por exemplo. Para executar essa verba, você tem que arrumar três pessoas e fazer três orçamentos pra poder consertar seu banheiro, por exemplo, e isso porque o aluno tem que usar. E como é que a gente faz isso no dia-a-dia. Como é que eu consigo três profissionais aqui nesse bairro que cumpram as exigências depois para prestação de contas, porque a gente tem que pensar nisso[...] Tem que ter nota fiscal, tem que estar com a documentação em dia e a gente tem que consertar. Às vezes a gente não tem o dinheiro [...] Por conta disso foram várias vezes que eu tive que por dinheiro do bolso. Hoje eu já não faço isso. Mas no começo eu não tinha experiência”.

Diretor (1): “(...)Mas muitas vezes, quando a verba chega já tá comprometida com outras coisas que acabaram acontecendo no meio do percurso, e você acaba não tendo. Então, vai virando uma bola de neve, e muitas vezes o diretor é obrigado a abrir mão de seu cartão de crédito, abrir mão de seus recursos pra fazer com que a unidade funcione de acordo. Porque os funcionários e os pais de alunos que estão lá, eles não sabem que a verba é pra determinada coisa. Por exemplo, o pessoal da APM, você tenta sempre estar orientando, falando da especificidade de cada uma das verbas, mas mesmo assim eles não conseguem... se pra nós é difícil de entender isso, que dirá pra eles, que são leigos no assunto, entender que vem verba na escola, mas você não pode comprar o papel higiênico, que você tem que comprar tinta pra impressora mesmo que a impressora tenha tinta. E na minha escola mais ainda, se torna mais difícil ainda por ser uma escola pequena com espaço físico, como nós dissemos anteriormente, bastante é... bastante difícil, e com esses poucos recursos você tem que suprir todas as necessidades da escola. Então, o que é que a gente, que nós, diretores, muitas vezes fazemos? Abrimos mãos de recursos próprios, ou compramos fiado; coisa que não deveríamos, pra poder sanar, pra poder de imediato, uma coisa que se você for pedir leva aí... meses e meses e você não consegue resolver”.

Diretora (2): “Infelizmente recorremos, a gente divide um pouquinho as verbas, driblando. A gente faz uns...como que eu posso dizer, no bom sentido desvio de verba, nós somos obrigados a fazer isso. Então tem que utilizar verba do recurso “x” para usar no recurso “y”, e a gente pega a nota pertinente ao recurso “x” sendo que usou no recurso “y”, porque se não for dessa maneira a gente não consegue administrar. E isso é um tipo de coisa que se a gente for falar... “não, mas você não pode fazer isso”, só que se não fizer dessa maneira, a escola não funciona. Nós estivemos, logo que essa secretária entrou, ela fez uma reunião conosco lá em São Paulo, e alguns diretores colocaram essa problemática pra ela, nós fomos verdadeiros e dissemos pra ela essa problemática nossa de estar tendo que tirar verba daqui colocando lá. Vamos supor, se tiver uma auditoria do tribunal de contas, como eles colocam o tempo todo, porque a gente é ameaçado,

viu?, pela diretoria se você não sabe: “olha o tribunal de contas vai na escola”, parece quando você tá falando pra uma criança: “olha o bicho papão vem e vai te engolir, vai te comer, vai...” sabe, a diretoria faz um pouco esse jogo com a gente, psicológico, sabe. [...] Falam sempre em averiguação e sindicância. [...] Eles dizem: “Não é que a gente tá querendo assustar, mas cuidado com o que vocês vão fazer”... Embora no nosso caso, eles nos obrigaram a fazer esse tipo de coisa, a gente faz tão bem feitinho que nós já somos craques em fraudar...[RISOS]

Diretor (5): “Aí eu tenho o recurso próprio também. Nós temos a cantina que é feita a locação. O aluguel é de R\$ 700,00 (setecentos reais). É o que quebra o meu galho. Que faz com que eu não precise usar a opção de correr e tirar daqui e colocar lá. Esse aluguel é tudo. Sem esse aluguel eu não saberia o que fazer. Por que tem esse recurso específico. Alguma coisa como ‘xerox’ por que é mão-de-obra, serviço. Com a verba de manutenção não pode, com o PDDE não pode, com o DMPP não pode, com o recurso virtual não pode. Não tem !. Olha se eu não tivesse esse recurso....Quer ver outro exemplo: o sistema de alarme que eu tenho aqui. Quem mantém é esse recurso, a APM. Sai desse aluguel da cantina. É milagroso !! [...] e, inclusive, tenho um funcionário que é inspetor. Eu pago R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) para ela(?) por uma quantidade de horas que não chega a ser oito horas. Eu fiz uma proposta para ele: “olha eu posso te pagar esse tanto” e ele aceitou. Ele está aposentado e já foi funcionário nosso.[...] Esse recurso ajuda muito !”

Diretor (1):“(...)Então você é obrigado a lançar mão de coisas simples como, por exemplo, fazer uma festinha na cidade, tirar é... arrecadar fundos, dentro de... por ser uma comunidade carente que é a minha, pra sobrepor o que o Estado deveria dar, estar bancando o que o Estado, por sua vez, essa comunidade simples e pobre é a minha, estar pagando por uma questão duas vezes. Uma quando se recolhe seus impostos e outra quando ela é obrigada a participar de uma atividade numa festa da escola, pra gente gerenciar algumas questões dentro dela. Então, o pobre paga duas vezes, por uma ineficiência do Estado”.

A rigidez da gestão financeira gera cobrança, desconfiança e causam o medo e a insegurança.

Diretora (3): “(...)Ninguém acha que o diretor gasta bem o dinheiro[...] Então eu acho que é assim.. Eu acho que as pessoas confundem, às vezes, as coisas. Falam por falar, sem conhecer. Então, tem determinadas verbas que servem para uma coisa, tem outras que servem para outras e assim por diante. Mas o pessoal acha que verba é verba e que é para gastar. [...] O pessoal fala por maldade. Eu acho que por maldade. [...] Meu ambiente de trabalho é hostil (...)”

Diretora (4): “(...) sobre a cobrança que você falou e o que mais a gente ouve é cobrança. Isso é grave e nos faz mal. Tem muito disso: “você vai responder”, “vamos apurar responsabilidades” Então isso te deixa inseguro em agir muitas vezes” [...] a cobrança, isso é péssimo. Quando não(?) vamos para as reuniões

[NA DIRETORIA DE ENSINO] a maioria dos diretores saemEu acho que se eu tirasse uma foto na hora que começa a reunião e não hora que termina. Eu acho que seria visível assim no físico mesmo. Por que por mais que você saiba que você não está roubando dinheiro de nada, nem fazendo coisas...mas assim, aí vem essa coisa, “você vai responder”, “você vai ser culpado”. Isso te deixa mal. E nas reuniões dizem: façam direitinho porque vocês sabem quem responde”. Então é assim, por mais que você queira se alegrar aí vem a cobrança que te dá aquela coisa que te joga para baixo. Isso é ruim (...)”

Diretora (7): “A cobrança acontece a todo momento...”

Diretor (1):”A todo o momento chega documentação e essa documentação, é como eu falei, você não tem funcionário suficiente, aí você acaba ultrapassando um pouquinho o prazo, e eles ficam ligando ficam cobrando, é aquilo bem da pastelaria que eu te falei”.

Diretora (4): “(...) O diretor que te disser que ele aplica a verba corretamente, como tem que ser, é mentira. Ele não consegue . Porque você não administra a escola [...] Todo mundo dá sempre um jeito....Isso causa insegurança, muito, muito e muito. Porque você fica assim...E agora o que é que eu faço ? Eu preciso fazer isso. A gente não fez por querer. A gente faz por necessidade, por precisar. E outra coisa assim que você fica...porque as pessoas que estão junto contigo, até sabem que você está fazendo o que é necessário, o que é preciso ser feito. Só que futuramente ela pode usar isso contra você. Entendeu ? Então você não tem que ter apenas jogo de cintura, mas jogo de corpo inteiro. Isso pra saber levar e pra lá na frente isso não ser usado contra você, como se você tivesse roubando a escola. (...)”.

Diretora (7):. “(...) você está fazendo algo pelo bem da escola, para que ela funcione mas sempre correndo risco, “pisando em ovos”. Tem que saber fazer para não errar e sofrer punições. É assim que vamos levando...isso não muda...”

A exposição e visibilidade dos diretores nos processos de descentralização e de autonomia controlada pretende, contraditoriamente, ocultar o sofrimento desses trabalhadores em prol das metas de qualidade.

Imersos nas condições reais de trabalho, os trabalhadores acabam por desenvolver estratégias pessoais e coletivas de transgressão que, no cotidiano, fazem a organização funcionar. Esse é o caso dos diretores de escola. O não reconhecimento de tais estratégias por parte da alta direção é um fator gerador de tensões, insegurança e medo. O sofrimento completa-se na realização do trabalho sob as condições precárias nas quais se encontra a organização do sistema público de ensino.

O relato do diretor (1) abaixo mostra como os esforços para atender a prescrição de “mobilizar a comunidade” para “fazer render os recursos aplicados na escola” diante das condições precárias que tinha, o expôs a um constrangimento muito grande com efeitos significativos na sua identidade profissional e, conseqüentemente, na saúde.

O conflito identitário atravessa todo o depoimento abaixo, pois, o diretor confronta sua formação, adquirida na trajetória de vida, com a organização do trabalho. Dela ele extrai um julgamento desfavorável, mesmo “dando o sangue” para que as coisas aconteçam.

Diretor (1): “Já me fizeram uma averiguação em 2006 [...] eu era diretor de determinada escola de Franco da Rocha e veio tinta pra pintar a escola toda, tinha tinta mas não tinha como fazer mão-de-obra, né, a mão-de-obra tinha que ser mutirão com a comunidade. Então nós pintamos a escola toda e sobrou... A averiguação aconteceu em 2006, mas a tinta, a verba... porque vinha verba pra você comprar tinta e o trabalho tinha que ser feito com a comunidade em mutirão. E a gente conseguia alguns parceiros, alguns pais, alguns funcionários da escola mesmo. Nós pintamos a escola toda, que era uma escola monstruosa, fazia muito tempo que ela não havia sido pintada, então foi a escola toda. No ano seguinte, eu saí dessa escola e fui para uma outra [...]daí abriu-se uma averiguação, dizendo porque que eu não tinha pintado a escola toda. Aí eu fui chamado, havia uma denúncia de que eu não havia pintado a escola toda...abriram uma averiguação [...] não fui eu que fiz a prestação de contas naquele momento [...] a supervisora queria saber onde havia sido aplicada a verba, aí eu falei: “a verba foi aplicada nisso, nisso, nisso.” “Ah mais por que você não pintou determinada sala da escola?”,aí eu falei: “porque não deu tempo, você tinha que trabalhar com trabalho voluntário, num mutirão.” “Ah! mas e a tinta?” Eu falei: “A tinta tá lá na unidade escolar, tem 20 latas de tinta, tal, tal, tal.” “Tem certeza?” “Tenho certeza, se a senhora voltar lá na escola, a senhora vai achar as tintas lá.” Daí ela foi na escola, constatou que as tintas estavam lá, mas mesmo assim a averiguação foi feita. [...] eu acho que um dos fatores atrelados a um outro, um dos fatores sérios, que me afetou a coluna, que eu nunca tive problema de coluna, foi o estresse desse momento que eu vivi, entendeu? E isso tem repercutido na minha vida toda. Eu acho que esse estresse, atrelado ao esforço físico que eu fiz é o que me levou a sofrer esse problema de coluna. Eu tava num estresse, eu tava num nervosismo tão grande, que eu nunca fui... eu nunca sofri, em 45 anos da minha vida, eu nunca sofri nada semelhante. Eu nunca fui acusado de uma coisa a qual eu não tinha feito, porque a gente tem uma criação no interior, uma criação e uma formação diferente, né, de pessoas pobres, de pessoas simples do interior. Mas de gente honesta. Você não pode pegar nada que é do próximo. E isso me afetou muito, psicologicamente, né, e acho que até hoje me afeta um pouquinho, porque toda vez que eu falo nisso, me vem aquela situação de angústia, aquela sensação...”.[O diretor (1) se emociona e chora]

Dejours (1999) afirma que a organização do trabalho é atravessada por contradições entre organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho. No entanto, ela não pode se furtar a dispensar discussões, deliberações e debates de opiniões entre trabalhadores. Para o autor, é preciso vencer os obstáculos que impedem uma escuta autêntica, ou seja:

“(...) levanta-se novamente a questão das condições sob as quais é possível vencer as resistências criadas pelas estratégias defensivas de que todos necessitam para lutar contra o sofrimento no trabalho. Todo o trabalho é sempre, portanto, tensionado entre, de um lado, o sofrimento e as estratégias defensivas e, de outro, a viabilidade das condições de intercompreensão. (...) Buscar efeitos estruturantes. (...) Para conjurá-los e convertê-los tem que ser possível substituir o sofrimento no trabalho pela elaboração do que, neste sofrimento é vivenciado”.(DEJOURS, 1999, p. 32).

As diretoras, nos trechos abaixo, colocam o problema da falta de compreensão com os problemas da escola e das dificuldades em serem ouvidas.

Diretora (2): “(...) nós estivemos logo que essa secretária entrou, ela fez uma reunião conosco lá em São Paulo, e alguns diretores colocaram essa problemática pra ela, nós fomos verdadeiros e dissemos pra ela) essa problemática nossa de estar tendo que tirar verba daqui colocando lá [...] ficou nisso mesmo...não tivemos um retorno “.

Diretora (4): “Do meu ponto de vista é uma coisa cortada e fatiada. [...] A gente vê que, às vezes, o que acontece de problema na escola é por falha de comunicação. De um setor estar sabendo coisa que o outro não está. Na diretoria isso acontece muito. Então, é assim... altos problemas eu não tenho com eles, mas tem essa relação: “a gente manda e vocês obedecem”. Eu entendo que não tem como a gente modificar esse sistema. Eles vão mandando e a gente vai obedecendo. Tal dia você tem que entregar o relatório e tal dia eu vou lá e entrego. Tal dia tem que entregar a prestação de contas, eu vou lá e entrego. Ai tem a questão da comunicação. A gente não tem muito espaço para falar sobre isso. Não tem um momento específico para você estar falando isso. Tem reunião com o dirigente? Tem mas você mais ouve do que fala. Você vai lá para buscar informações e pronto. “Faça isso, você vai ter que entregar isso ! “ [...] Agora um momento nosso de dizer de falar, de sugerir, não há. É aí que eu acho que eles pecam muito. Talvez se ouvissem muitas sugestões nossas e, talvez até mesmo o trabalho deles seria facilitado”.

Todo trabalhador necessita de que as organizações lhe ofereçam condições de trabalho, salários dignos, estabilidade no emprego, progressão de carreira, reconhecimento social, para listarmos alguns desses objetivos. Contudo, no magistério nem sempre tais expectativas são correspondidas. As condições de trabalho são, muitas vezes, bastante precárias, com a infraestrutura, em geral, comprometida inclusive pela falta de material básico nas muitas escolas. Isso para não falar da situação crescente de violência. Tais questões estão associadas ao sofrimento desses trabalhadores na organização do trabalho, são aspectos que interferem diretamente na construção da identidade, tais pontos serão aprofundados no próximo capítulo.

Para finalizar, Dejours (1999) diz às pessoas encarregadas da gestão de recursos humanos que o sentido do sofrimento depende fundamentalmente da qualidade da discussão, a qualidade da discussão depende do espaço no qual a discussão se desenvolve e esse espaço é da responsabilidade direta dos administradores. Ele finaliza dizendo que a discussão é sempre uma questão muito difícil, porque é possível falar sem dizer nada. Para que a discussão leve à transformação da organização do trabalho e dê acesso à psicodinâmica do reconhecimento é preciso que a palavra seja autêntica.

Capítulo 4. O trabalho e a identidade do diretor de escola: a psicodinâmica do reconhecimento

Neste capítulo, iremos analisar a constituição da identidade do diretor de escola através da psicodinâmica do reconhecimento no âmbito da organização do trabalho.

No capítulo 1 ressaltamos a centralidade do trabalho nas identificações profissionais e na vida social. Vimos que na abordagem da psicodinâmica do trabalho de Dejours (1999), a compreensão do sujeito vai além das questões técnicas ou dos problemas de autoridade e de gestão. Ele situa esses sujeitos como envolvidos num contexto intersubjetivo, partindo do pressuposto de que o indivíduo, na condição de trabalhador, constrói a imagem de si e sua identidade de forma mediada pela organização do trabalho.

Dejours (1999) afirma que o sofrimento é anterior à entrada do indivíduo no trabalho, pois é herdeiro do sofrimento dos pais. Ele é o elemento que impulsiona os indivíduos ao mundo em busca de auto-realização e da conquista da identidade no campo social. O sujeito não constrói sua própria identidade somente a partir de si mesmo, mas sim, num processo que vai ocorrendo em interação com os outros. Ele necessita do olhar, do julgamento e do reconhecimento do outro, e isso, demanda o pleno engajamento dos sujeitos no mundo intersubjetivo.

A identidade de alguém não pode ser construída sem a identificação que os outros fazem dele, pois, os outros são participantes ativos no processo de interação e de reconhecimento. Ou seja, o fundamento que permite a afirmação da própria identidade não é a autoidentificação, mas uma autoidentificação intersubjetivamente reconhecida. (HABERMAS,1983)

No capítulo 1 ainda vimos que Berger e Luckmann (2004), compreendem que a identidade é produzida no processo e na relação dialética do indivíduo com o mundo e que ela se expressa, por meio da combinação entre, a autoidentificação (identificação subjetiva e apropriada) e a identificação atribuída pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Tal situação ocorre no âmbito das instituições sociais que exercem um papel regulador dentro da sociedade. Elas aparecem já objetivadas, pois são anteriores à nossa existência e exercem sobre nós um controle. O mundo institucionalizado é experimentado de tal forma que essa realidade se sobrepõe ao indivíduo e à sua história, pois tal realidade já existia antes dela e continuará existindo depois. Porém, os indivíduos só podem apreender esta realidade exterior na interação com os outros significativos.

As instituições vão produzindo os atores e delimitando, por meio de processos linguisticamente estruturados, suas ações. O papel desse ator é reconhecido em função da conformidade ou não com o repertório, o acervo de conhecimentos e expectativas partilhados socialmente. Os fragmentos da personalidade de um indivíduo podem ser acolhidos na medida em que se aproximam das tipificações reconhecidas socialmente.

E é essa a realidade que o indivíduo encontra quando entra em uma determinada organização do trabalho e ela se impõe ao indivíduo tanto no que se refere às relações organizacionais de maneira geral, como em relação aos processos, atividades que irá desenvolver (HELOANI & USHIDA, 2007). Portanto, o reconhecimento da identidade passa pela mediação do trabalho. Só depois de ter reconhecida a qualidade do trabalho é que os indivíduos podem transferir esse reconhecimento para o registro da identidade.

A categoria identidade deve ser concebida num processo de metamorfose permanente que representa e engendra a pessoa. A identidade, nessa perspectiva, não fica restrita a um processo de representação e distinção dos indivíduos em sua relação com um grupo de referência. A identidade é, sim, uma referência sobre a qual a pessoa se constrói e se localiza com alguma segurança (CIAMPA, 1990).

A noção de identidade permite problematizar a tensão entre o que vem do passado e o que vem do presente. Essa tensão é produzida nas situações reais com as quais o indivíduo se defronta e pode tanto desestabilizar ou mesmo provocar crises sobre a identidade, como também, canalizar os desejos e expectativas da pessoa. E é nesse sentido que o julgamento e o reconhecimento do outro torna-se vital. (DEJOURS, 1997)

A identidade, mesmo estando em permanente construção, precisa estar objetivada e socialmente compartilhada para, posteriormente, fazer parte da realidade subjetiva do indivíduo.

Esse indivíduo se apropria subjetivamente de um mundo social, ao mesmo tempo em que aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Trata-se pois de um fenômeno singular que ocorre porque o indivíduo reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal. Isso significa dizer que as expectativas de cada um em torno do que vive no presente, tem a ver com a história pessoal.

A conservação da identidade ou as transformações ficam, portanto, submetidas às relações sociais objetivas das quais o indivíduo participa. É um processo no qual ocorrem as interações comunicativas (processos comunicativos) que são tanto mediadores na construção mútua da subjetividade quanto da realidade social. Isso significa dizer que a identidade pessoal e social dos diretores aparece, portanto, conforme já dissemos, engendrada na relação de trabalho. As interações, por eles vividas, ocorrem de forma intensa com vários atores sociais (superiores hierárquicos, pais, alunos, professores, funcionários) que participam ativamente do cotidiano escolar. Esses atores são fundamentais, uma vez que participam do processo de reconhecimento e de auto-identificação desses trabalhadores.

O trabalho constitui-se, pois, como um elemento central na realidade subjetiva e nos processos da constituição da identidade dos sujeitos na relação com a sociedade. A identidade do diretor de escola, portanto, é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho.

Uma parte significativa da nossa identidade é determinada pelo olhar do outro nos processos interativos, principalmente pelo reconhecimento que somos capazes de provocar nos outros. Na medida em que o trabalho assume, cada vez mais a centralidade na vida do indivíduo, o pertencimento a um grupo, no qual possa demonstrar sua capacidade de criação e realização, torna-se crucial. Ou seja, não existe uma distinção entre o mundo objetivo do trabalho e o mundo subjetivo do reconhecimento.

Conforme Habermas (1987a) a colonização do mundo da vida (razão comunicativa) pelo mundo sistêmico (razão instrumental) promove alterações na atribuição do sentido, perturbações e patologias. O trabalho, pois, é uma importante expressão disso. Sua centralidade, como principal fonte de reconhecimento, gera a dependência dos indivíduos, sem o qual ele pode até mesmo sucumbir.

O trabalho vai impondo permanentemente transformações identitárias para acompanhar as modificações na organização do trabalho e na estrutura do emprego. A formação é um dos elementos que expressa muito bem essa relação, pois intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo e para além da formação escolar. Ela se estende ao longo dos processos de socialização secundária. Isso acontece porque as mudanças contínuas na organização do trabalho exigem esforços permanentes de adaptação dos sujeitos. Essa é uma característica fundamental da organização do trabalho pós-fordista e seus esquemas de autonomia controlada, cujos processos tendem a elevar a visibilidade do indivíduo pelo seu comprometimento com os resultados e envolvimento subjetivo com os objetivos organizacionais. No contexto das recentes reformas educacionais, o diretor de escola vem sendo responsabilizado pelos resultados relativos às metas baseadas em indicadores de qualidade, e também pela eficiência financeira da escola.

A instabilidade dos processos de reconhecimento no trabalho, portanto, é um fato intrínseco à organização do trabalho e é um elemento gerador de insegurança e maior sofrimento ao trabalhador. Sob tais circunstâncias o trabalhador, e com o diretor de escola não é diferente, tem a chance aumentada de ter um julgamento desfavorável e de não poder usufruir do reconhecimento, conforme apontamos. Conforme destacam Heloani e Ushida (2007), o trabalhador estará sujeito ao sofrimento patogênico, pois o que está em jogo é a sua identidade. A identidade é um elemento importante no fortalecimento psíquico e da sua saúde mental, ao mesmo tempo também, da sua saúde física.

Para demonstrar o processo de construção da identidade dos diretores de escola no trabalho optamos em analisar as entrevistas a partir das seguintes categorias e subcategorias: a) Trajetória pessoa e profissional ; b) Identidade do diretor hoje; c) Reconhecimento e não-reconhecimento; d) Sofrimento psíquico e os processos de saúde e doença.

4.1. Trajetória pessoal e profissional

Baseados em Sennett (2003) e Habermas (1989) afirmamos que os indivíduos constituem sua identidade mediante a narrativa da carreira, ou seja, sua expectativa de autorrealização, a vida que gostaria de ter, o que se é e, ao mesmo tempo, o que gostaria de ser. Nesse sentido é que

escolha de uma profissão se torna algo muito complexo e não apenas uma decisão absolutamente pragmática. Vimos que a escolha de uma profissão, isto é, da orientação dos estudos, está ligada à questão das inclinações ou daquilo que se interessa, de que tipo de atividade satisfaria a pessoa, etc., ou seja, o trabalho assume uma centralidade na definição do que hoje se convencionou chamar de projeto de vida.

Antes de identificar-se com um grupo profissional ou um tipo de formação, o indivíduo, na sua infância, herdou uma identidade daqueles que tiveram a incumbência de educá-los, no caso seus pais e familiares. Evidentemente a primeira identidade que a criança absorve provém do aprendizado de papéis que ocorre no processo de socialização primária. As relações afetivas, as primeiras identificações com os outros significativos, que se dão nesse campo irão constituir as marcas da personalidade que serão confrontadas nos processos de socialização secundária. Diante das instituições, como no caso da escola, a criança irá submeter-se às categorizações dos outros (colegas, professores etc) passando a viver a experiência de uma identidade social. Esse processo se estende por toda a vida e se dá por meio do aprendizado de novos papéis e identificação com os outros generalizados. No entanto, esse aprendizado não ocorre sem uma tensão entre o pertencimento e o reconhecimento de uma comunidade preexistente e a seleção de papéis legítimos.

Portanto, a trajetória profissional, ainda que siga determinados fins instrumentais e pragmáticos, pela situação do mercado de trabalho e da estrutura do emprego, também está impregnada pelo elemento simbólico que inclui, por parte do indivíduo, uma projeção de uma identidade possível. A escolha resulta das estratégias identitárias que o indivíduo desenvolve para atender as expectativas de uma identidade para outro (conferida) e uma identidade para si (construída). Nesse caso, a formação passa a constituir-se como um elemento essencial para a trajetória profissional, pois permite ao indivíduo antecipar uma identidade profissional e uma trajetória no mundo do trabalho.

As trajetórias profissionais dos diretores de escola entrevistados são bastante semelhantes. A escolha profissional teve forte relação com as referências pessoais adquiridas no meio familiar, escolar e na comunidade. Em todos os depoimentos, destacam-se as expectativas de mudança de vida e de mobilidade social. Destacamos aqui ainda, que esses diretores, ao longo da sua trajetória formativa (licenciatura e formação pedagógica) obtiveram sua certificação em

instituições privadas. Exceto o diretor (6) que se licenciou em educação física, pela USP, mas teve sua formação pedagógica também numa instituição privada.

Diretor (1): “Falando um pouquinho da minha vida pessoal, pra que a gente possa entender um pouquinho do profissional...eu venho duma família que meu pai era português, minha mãe índia, e de uma família... vamos dizer, muito pobre, né, do interior. Até os 17 anos de idade eu fui boia-fria, trabalhei na roça, né, e vi no magistério a possibilidade de mudança na minha vida. Concluí o magistério na época, trabalhei em algumas escolas, por área do município de 84 a 86, e em 87 eu cheguei em Franco da Rocha. Cheguei em Franco da Rocha, como professor I [...] fiquei 10 anos como PEB I na rede estadual, depois fiz Ciências Biológicas em Jundiá, me formei, me efetivei em 89, me efetivei na rede estadual como professor de matemática, fiquei uns 5 anos como professor da rede, logo após me afastei e estou como diretor designado há mais de 7 anos na rede, entre diretor e vice. Entre esse período PEB I, PEB II e diretor de escola, eu fiquei 2 anos como coordenador de escola. Fiz como já disse Ciências Biológicas, fiz Pedagogia, fiz extensão na USP em Física e fiz extensão em Ciências Físicas Biológicas na PUC. Fiz Pedagogia também, que me dá direito hoje a função de diretor. Estou nesta escola já pelo terceiro ano consecutivo, mas fui diretor de inúmeras escolas de Franco da Rocha, sendo a maior da região aqui, ou da cidade [...] eu montei várias escolas aqui na cidade [...] um dos motivos da escolha da carreira foi a questão da mudança das condições de vida que eu tinha, né, uma luz no fim do túnel, uma mudança de vida. E outro motivo, foi que todos os meus irmãos estavam ligados à área da educação, né, e como eu tinha a minha mãe que era analfabeta; meu pai por ser europeu, tinha uma formação, mas a minha mãe por ser índia era analfabeta; e ela sempre priorizou e sempre cobrou que a gente tivesse uma formação. Na minha cidade, que era uma cidadezinha do interior, né, chamada Buri, na região de Sorocaba, era uma cidade que não tinha...nós não tínhamos como ter acesso à faculdade, à Universidade, então, restava-nos o magistério [...] Eu via no magistério a 22, 23 anos atrás, eu via um glamour, que hoje se perdeu ao longo do tempo. E um pouquinho desse glamour, que era uma coisa assim, que você tinha uma, uma importância na sociedade, você era respeitado, você era querido, você era a pessoa ali que tinha...como eu posso dizer...tinha o respeito mesmo da comunidade onde você estava inserido; o que perdeu-se um pouco ao longo do tempo’.

Diretora (2): “Bom, a minha origem é de família humilde né, nascida no interior, eu sou filha de pais separados. A mãe teve uma vida muito dura. A minha mãe era costureira e lavadeira, ela fazia de tudo pra que fosse possível dentro de um trabalho digno sustentar três filhos. E entre os meus irmãos, né, nos éramos em três ao total, eu fui a única que estudei, que fiz um curso universitário. Eu sou a filha caçula, então meu irmão teve que trabalhar muito cedo pra ajudar minha mãe, então aos onze anos de idade meu irmão já tocava boiada...[...]Eu consegui terminar o Ensino Médio, mas não tinha muita perspectiva de fazer uma

faculdade, eu tinha vontade, mas não tinha perspectiva em função das condições financeiras, que tinha que trabalhar. E nessa época que eu tinha que trabalhar, já depois que eu conclui o Ensino Médio, não tinha muitas informações que a gente tem hoje, de fazer vestibular e fazer, por exemplo, uma faculdade Estadual, Federal; a gente não tinha essas informações da forma que a gente faz hoje, que divulga que tem acesso geral pela televisão e tudo mais. [...] então aconteceu que eu terminei o Ensino Médio, conheci meu marido quando a gente tava cursando o Ensino Médio... [...] foi em 78 porque a gente se casou em 80. Nós terminamos o Ensino Médio, casamos e viemos morar aqui em Francisco Morato, aí, depois de um ano, planejamos tivemos nosso filho, meu marido é policial militar, e nós tínhamos uma vida muito dura, Morato já é uma cidade difícil ainda há trinta anos atrás era muito mais. As condições assim de estrutura, eu moro num bairro, eu não moro no centro [...] E a gente viu que aquela vida não dava mesmo a gente tendo, já tinha um filho, e não dava a gente tinha que fazer alguma coisa. Então eu comecei a estudar. Eu falei pra ele: eu vou voltar a estudar, e eu escolhi o magistério porque eu já tinha vontade de ser professora, desde criança, eu adorava meus professores, e eu tinha vontade de ser professora. Aí eu fiquei sabendo que aqui tinha escola, né, tinha curso de formação para magistério Aí eu fiz a matrícula, meu marido me deu o maior apoio, e ele foi fazer faculdade, foi fazer faculdade de direito e eu vim fazer magistério. Então a gente batalhou bastante, quando eu terminei o magistério eu já entrei na Faculdade de Biologia. [...] E aí eu não parei mais né, eu fiz o curso de Ciências, licenciatura em Biologia [1989], na Faculdade Anchieta em Jundiá, plena, né. Depois eu fiz Administração Escolar Supervisão [1992 na UNIBAN] logo na sequência. Depois eu fiz alguns cursos assim, mas nada que...nada em nível de pós-graduação, porque aí eu já não consegui mais conciliar a casa, trabalho...eu tinha vontade de fazer mestrado mas não dava, um curso de graduação também não dava. E a nossa vida também não dava, estudando, pagando escola pro filho, aí foi fazer faculdade também; que isso tudo passa rápido, né, quando a gente vê já... Aí entre pagar um curso pra mim de pós ou de mestrado e pagar pro meu filho, obviamente eu preferi pagar pro meu filho. Aí depois que meu filho terminou a faculdade também, teve essa oportunidade de fazer pós-graduação pelo governo do Estado, que eu achei que foi bacana [refere-se ao curso de gestores oferecido pela UNICAMP] [...] Teve gente que acreditou, teve gente que não acreditou, pra mim foi muito válido, eu aprendi muito, muito, muito [...] É, eu comecei trabalhar no magistério no mesmo ano que eu comecei estudar, eu era professora eventual na própria escola que [...] as estudantes do magistério substituíam ali...é...a ausência dos professores, que nessa época já havia ausência, rsrsrsrs. E logo de início a a gente não assinava ponto, não ganhava nada, era uma experiência, que foi em 82. [...] Aí no final de 82 eu já consegui uma substituição de uma professora que hoje é vereadora; ela fez uma cirurgia e eu fiquei quinze dias na sala dela, adorei a experiência. Gostei e aí tive certeza que era isso que eu queria fazer, que era dar aula. Bom, aí eu tive uma sala efetivamente minha, foi em 85, eu tinha terminado o magistério, era o primeiro ano que eu concorria, eu tinha habilitação para... Terminei a faculdade de Biologia em 1989 e em 1990 passei no concurso para PEB I, antes dei aulas de matemática em um outra escola (Escola Padrão), naquela escola passei a

coordenadora e depois fui ser vice-diretora. Fui também diretora designada numa escola central da cidade quando já havia terminado o curso de administração e supervisão escolar que fiz na UNIBAN. Entre 2000 e 2003 fui para supervisão como designada. Voltei para direção nesta escola em 2003. Aí eu voltei pra escola. Por quê? Eu não queria mais ...na supervisão, eu entendo assim, você não vê seu trabalho realizado, você não tem contato com aluno, e eu gosto do contato com o aluno, sabe, o contato com o aluno, com pai de aluno é uma coisa que faz você se sentir vivo, na supervisão você faz tarefa, faz tarefa, não que aqui na direção a gente não faz tarefa, faz muita tarefa, mas o que te recompensa é o contato, é o aprendizado com os alunos, com os pais, na supervisão você não tem isso, você só faz tarefa, faz tarefa, faz tarefa, você tem que ficar respondendo pelo que os outros fazem, né, você não é o autor da sua própria...do seu próprio fazer. Você tá entendendo o que eu tô dizendo?”

Diretor (6): “Eu fui diretor efetivo, delegado de ensino e aí fui supervisor de ensino substituto, aí eu me removi para a Escola [nome da escola]. Sou diretor de escola [Cita o nome da escola]. Supervisor eu fui duas vezes. Eu estava na supervisão substituindo até 2003. E em junho de 2003 eu vim para cá. Eu deixei a supervisão e assumi meu cargo aqui para esta escola [...]. Hoje eu estou aqui só desempenhando minha função de diretor de escola e pretendo me aposentar. Porque em fevereiro deste ano eu fiz 40 anos de magistério de 1968 a 2008. Uma vida voltada totalmente para a educação [...] A minha mãe foi professora. Ela foi a primeira professora aqui da região [...] Ela me conduziu para essa profissão, ela faz 90 anos, ela dava aulas dentro da Escola onde hoje eu trabalho só que ela funcionava dentro da CIA Melhoramentos [...] ela se aposentou quando eu ainda estava no colegial. As vezes faltava professor lá na escola dela e eu era chamado para ajudar porque aqui não tinha professor que viesse de São Paulo, a minha mãe era a única professora que morava na cidade. Então eu com 15 anos já ia dar aulas no primário 1ª e 2ª série. Não tinha professor e a diretora me chamava... então você acaba se envolvendo com a educação e ao mesmo tempo, ganhava uns “trocadinhos”. Na época, quando eu estava no ginásio e no colegial muita gente me procurava para dar aulas nas épocas de exames finais e 2ª época [O DIRETOR RELATA VÁRIOS CASOS] depois do colegial eu entrei na USP em Educação Física e em 1969 fiz pedagogia...complementação pedagógica em Administração Escolar...então a educação é primordial ela é importantíssima...”

Diretora (7): “Nasci em Caieiras, sou de uma família humilde, de trabalhadores, estudei nesta unidade escolar na [Cita o nome da escola], depois fui a universidade cursando física, na PUC, terminei a licenciatura em física passei então a fazer matemática na Tereza Martin que o tempo era menor e o custo também menor na época, eu terminei em 84 física, fui para Tereza Martin [Faculdade] em 85 e terminei matemática em 87, me casei em 86 entrei na rede pública como professor- aluno em 82, estou na rede pública até hoje, aguardando a aposentadoria obviamente [RISOS]. Depois em 92 cursei complementação pedagógica e supervisão de ensino [...] em Barretos, aí assumi a primeira direção de escola em 2000 [...] era o CEFAM de Franco da Rocha, quando o CEFAM se desmembrou em julho de 2000, porque o CEFAM era uma escola agrupada [...]

Como professora de matemática, fiquei 2003 na sala de aula em 2004 assumi a vice-direção do [Cita o nome do diretor] [...]. Logo em seguida, ele foi para diretoria como supervisor de ensino eu fui designada como diretora a onde eu ocupo cargo, a função até hoje [...] eu escolhi o magistério porque eu sempre gostei muito de matemática e dos professores que tive na educação básica...comecei fazer matemática por opção, eu trabalhava em PCP, (Planejamento e Controle de Produção) comecei a fazer matemática e aí o pessoal começou, você pode me explicar isso, aí eu comecei a dar aula particular, aí eu comecei a gostar, gostar, gostar, aí me inscrevi para dar aula, comecei a dar aula fiquei até 2004 dando aula, dois anos de diretora antes e depois, atualmente ainda costumo explicar a matéria, costumo me sentar com os alunos pelas escadas, aí fazer alguns exercícios, tirar dúvidas eu gosto dessa parte. [...] A direção de escola veio assim como, a primeira vez eu fui convidada pra ser vice, para substituir um diretor, aí eu comecei assim gostar da função na época, e acabei saindo depois do nascimento da minha filha e quando eu vim pra cá, eu vim ser vice do [Cita o nome do diretor na ocasião] e assim como vice dele era mais tranquilo, a escola era muito abandonada, quando ele assumiu ele começou organizar a escola nos moldes mais assim tradicionalistas né, e isso me agradou então eu acabei ficando como diretora na unidade escolar”.

Diretor (5): “Eu sou professor de Biologia. Fiz biologia não pensando em lecionar. Não era meu objetivo lecionar Biologia. Iniciei trabalhando no setor de manipulação. Fui supervisor de farmácias de manipulação de laboratório. Iniciei um projeto ligado à biologia com psicultura e aquarismo que ainda me dá um retorno financeiro. Em 1990, na década de 1990, passei por dificuldades financeiras e vi um “nicho” do magistério e foi um gancho para pegar aulas, aquelas “coisas”. Os critérios para lecionar eram menos rigorosos. Você ia lá na escola e o diretor mesmo que atribuía. Não precisava de inscrição. Eu me lembro que eu cheguei na escola e não precisava fazer inscrição na diretoria de ensino. Hoje há um calendário, um cronograma diferente. Em 1991 comecei a dar aulas porque eu estava na faculdade e já trabalhava. [...] Eu vi um “nicho”, uma brecha para a crise que estávamos enfrentando nos anos 1990, pois eu estava desempregado. Para mim foi uma oportunidade viável. Aí dentro dessa trajetória eu me realizei como professor de biologia . Trabalhava muito com meus alunos na prática a biologia como minha área de interesse é ecologia e botânica e é uma área fácil...Em 1992, veio o primeiro concurso da prefeitura de São Paulo. Eu fui e trabalhei um ano. Eu tinha vários currículos encaminhados e fui chamado no Instituto Mairiporã [Escola de Ensino Fundamental e Médio], aí eu me exonerei porque o salário da prefeitura era menor. Aí era mais interessante, eu não visava o funcionalismo público. Fiquei em Mairiporã por três anos e prestei outro concurso para Ciências e Biologia no Estado. Passei no concurso e ingressei nos dois. Eu falei vou assumir porque tem estabilidade. Isso foi em 1995. Eu tinha habilitação em Matemática, Ciências para o atual ciclo dois e Biologia para o Ensino Médio. [...] Fiquei dois anos nos cargos e com aulas no Instituto Mairiporã e depois me exonerei do cargo de biologia. Na rede particular eu trabalhei em três escolas [...] Também trabalhei em cursinhos. [...]”

Diretora (3): “Eu venho de uma família simples daqui de Caieiras, sempre estudei em escola pública até o meu Magistério ..meu pai era professor do Estado... também... minha família inteira é voltada para a educação [...] eu hoje estou na escola, mas no meu tempo de estudante sempre achei a escola muito chata ... um lugar bom de se estar mas um lugar muito chato de ficar lá sentado ouvindo os professores falarem por horas e horas. Eu sempre fui muito agitada ... sempre estive envolvida em motins da escolas, sempre encabeçando algum movimento, algum abaixo-assinado. A gente sempre montava jornal, montava as disputas do centro cívico. Sempre fui difícil e questionadora das coisas. Gostava de ir à escola e não de estar sentada assistindo aula na escola. Achava a dinâmica das aulas muito chata !! [...] Dentro da minha carreira profissional comecei como auxiliar de contabilidade, entrei na faculdade de contabilidade e também não gosto muito de números...e aí, fui parar na pedagogia. Dentro da pedagogia eu fui mudando de área de interesse...eu trabalhava no banco...e eu sou muito falante, e eu era muito popular aqui em Caieiras... eu falava muito, trabalhava no caixa, minha fila não andava, meu caixa não batia. aí me colocaram no atendimento eu me dava muito bem, vendia seguros. Mas aí chegou o momento de optar, aí eu já namorava com meu atual marido. Ele é uma pessoa muito diferente de mim, ele não é muito popular, aí a gente vai podando e delimitando os caminhos para poder viver de uma maneira harmoniosa. Ele não gostava que trabalhasse no banco por que eu era muito comunicativa e popular e faladeira. Fui procurar fazer alguma coisa dentro da minha pedagogia ... foi quando eu comecei a dar aulas [...] Do banco trabalhei em paralelo dando umas aulas...trabalhei na zona rural de Caieiras. Foi quando comecei a me chocar com a educação. Isso começou em 1986... era uma escola Estadual que ficava ao lado da casa do diretor da Empresa. Era uma Escola de Emergência [Cita o nome da escola], ligada à escola [cita o nome da escola].[...] Eu não era concursada, eu era ACT (Admitido em Caráter Temporário).Eu fiquei dois anos naquela escola. Eu chorava... Uma porque tinha medo. Era um pessoal rude. Porque você estava na faculdade, lia e escutava falar em Piaget, Tragtemberg... aí meu Deus, e aquela realidade!... aqueles pais com a foíce na mão e no ombro para falar com você, num linguajar que você não estava acostumada. Uma pobreza. Eu pensei... meu Deus, isso é o fim do mundo. E não era. Era o começo. Porque dali para frente só foi degradação. A educação melhorou em termos técnicos, mas em termos humanos foi piorando... era uma classe multisseriada... aí eu terminei pedagogia em Jundiá e passei no vestibular da PUC para fazer geografia. Eu queria virar PEB II, não queria mais ser PEB I. E eu alternei porque naquela época a gente ganhava consideravelmente bem para não precisar sair de Caieiras [...] Quando eu me efetivei como PEB I, um pouco antes, eu fui para a Prefeitura de São Paulo como PEB I também. Aí eu larguei PEB II e fiquei só como PEB I mesmo. Foi na época da Erundina quando a Prefeitura de São Paulo estava muito bem e aí eu fiquei conciliando o Estado e a Prefeitura, já como coordenadora... passei nos dois concursos, era concursada nos dois sistemas e aí eu casei e tive que fazer algumas opções. Trabalhar o dia inteiro do jeito que tava, não tava dando...estava casada e tive meu primeiro filho... Depois fiz o concurso para diretor de escola do Estado, passei. Assumi uma escola feia pra caramba, ela ficava lá em Franco da Rocha. Eu pensei, meu Deus do céu !. Nesse meio tempo

eu estava afastada da prefeitura em licença. Eu prolonguei minha licença gestante. Aí eu fiquei em dúvida. Se eu ia virar diretora ou continuar como coordenadora. Aí eu fiquei dois meses naquela escolinha de Franco. Feia pra caramba !!! [...] quando a fossa enchia era uma calamidade ia água até na diretoria, era tudo muito precário... fiquei dois meses ali e depois me transferei... eu fui para a uma escola que fica no centro de Caieiras [...] e em 2002 vim para esta escola..."

Diretora (4): "Eu comecei com o magistério lá em Novo Horizonte e depois vim para Francisco Morato porque lá em Novo Horizonte não tinha campo de trabalho e eu queria fazer uma faculdade também. Eu venho de uma família, como eu vou dizer, sei lá em que classe social a gente se encaixa. Mas era uma família que não tinha condições de colaborar para a gente fazer uma faculdade. Enfim, eu estudei na escola pública e o magistério também na escola pública. Não podia parar de trabalhar. Eu fui trabalhar num escritório e isso foi uma tortura por que não dava, não era a minha praia, né? Dei aulas numa escola particular em Novo Horizonte, mas não tinha como crescer, por isso, vim para Francisco Morato. [...] Foi em 1985, eu nunca tinha saído de casa para nada [RISOS]. O máximo que eu tinha chegado era em Araraquara na casa dos meus tios. Aí eu cheguei em Francisco Morato, eu tinha na mão uma malinha e meio salário mínimo. [...] Alguns amigos já tinham vindo e arrumaram uma sala de aula, porque na época não tinha professor. Então a gente vinha e consegui aula muito fácil assim. Eu precisava muito. Aí eu fiquei e acabei fazendo faculdade de letras e fiquei lecionando. Os meus pais só permitiram minha vinda porque tinham certeza de, com o meu perfil, sempre muito presa a família e junto deles eu ia ficar dois ou três meses e voltaria. Lá se vão 22 anos [RISOS]. Eu não voltei. Acabei gostando, fui me aprofundando. Depois fiz Pedagogia em 1993, Letras em 1987 na Faculdade Anchieta em Jundiá. [...] O magistério eu terminei em 1984. E como que eu cheguei na direção? Eu sempre gostei de trabalhar com alfabetização. E passei em todos os concursos que eu prestei e fui ficando. Só que a partir de 1994, eu tive um problema sério de tendinite e fiz tratamento e assim foram dois anos de terapia ocupacional, acupuntura. Se eu tivesse continuado em sala de aula eu estaria readaptada. E aí eu acho que eu sofreria muito. Porque estar readaptada e tomando conta de biblioteca... não é que eu não goste, eu gosto de livros e logo eu que sou formada em Letras, mas eu acho que me sentiria mal de não estar produzindo o que eu gostaria. Eu penso assim. Aí surgiu o concurso de diretor. E foi uma boa oportunidade para fugir dessa situação e até também de partir para coisas novas. [...] Aí eu acabei passando no concurso e ingressei aqui em 2002 [...] Tive a chance de voltar mas não tive esse desejo. E depois tem outra se eu for para lá hoje, o meu filho vai ter que fazer o mesmo caminho que eu fiz. Que não é um lugar que ofereça futuramente pra ele uma faculdade, uma formação, que a gente espera que ele queira ter. Então eu decidi ficar por aqui [...] acho que se eu tivesse continuado em Novo Horizonte estaria como minhas primas que se casaram e estão na dependência do marido (...)"

A entrada do indivíduo em determinado campo profissional, conforme já destacamos, vem carregado do elemento simbólico que contém as expectativas que serão confrontadas com o real do trabalho, ou melhor, com a organização do trabalho. O que está em questão, portanto, não é uma simples escolha da profissão, o diploma da pessoa, mas a construção pessoal de uma estratégia identitária que envolve a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos. Isso tem relação com o que Goffmann (1975) denominou de identidade real que é a biografia contada pelo indivíduo e o que ele prova ser na relação como o grupo a partir de categorias legítimas para ambos.

O indivíduo, ao adentrar numa determinada organização do trabalho, traz consigo uma energia profissional que foi construída na sua história pessoal a qual ele espera desenvolver e utilizar. As limitações impostas a essa energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador.

Diretor (1): “(...) Eu acho que ser diretor de escola foi uma consequência do professor, do trabalho. Mas o que me levou a ser diretor de escola foi a questão de que, eu sempre pensei, e até hoje eu comento com os professores, eu procuro ser um diretor que eu nunca tive. Por quê? Porque eu venho de uma formação, onde o diretor é aquela figura autoritária, onde o diretor fala e todo mundo diz: amém. A minha visão de diretor é diferente. Minha visão de diretor é não ser o dono da verdade, é unir o coletivo e discutir os melhores caminhos a seguir. Isso me levou a ser diretor de escola, essa busca...pra ser diferente, dá pra ser autoridade, sem ser autoritário, entendeu? Foi isso que me levou a ser diretor, buscar isso que até então eu não tinha visto nos diretores aos quais eu tive a oportunidade de trabalhar [...] ele é quem vai gerir toda essa deficiência que a escola tem, é fazer um ambiente alfabetizador ao mesmo tempo, tá, fazer não, propiciar, ajudar, junto com seu coletivo, fazer um ambiente o melhor possível, um ambiente onde as pessoas se respeitem, onde as pessoas busquem as informações e acolhedor ao mesmo tempo”.

Diretor (6): “Olha eu vou dizer para você. Olha eu fiquei na educação porque eu sempre acreditei na educação. Desde jovem eu achava que ser professor era uma profissão do futuro [...] Eu fui para a área da educação primeiro porque eu gostava. E tive uma oportunidade na educação. Sempre acreditei que a educação seria uma profissão do futuro, dada a importância que ela tem na formação do ser humano, né? Mas hoje eu vejo que não é bem assim”.

Diretora (3): “(...) quando eu subi as escadas do [Cita o nome da escola onde foi aluna] me veio toda aquela satisfação de estar ali. Eu fui muito feliz ali, como

aluna dali eu aprendi muitas coisas boas e ruins. E eu, como diretora, iria poder fazer tudo aquilo que não fizeram por mim... eu vinha com uma experiência em trabalhar com projetos ...eu queria implantar projetos interdisciplinares...”

Diretor (5): “(...) como diretor foi essa coisa de ver os erros dos outros com quem eu convivi, a intransigência e a possibilidade de ascensão por que eu vi também que havia uma diferença salarial pelo tempo que eu tinha de magistério [...] eu percebi que ia dar uma diferença salarial considerável [...] foram vários fatores, não foi um único. Não foi por um ideal, foi a possibilidade de ascensão, foi a decepção com a atitude de alguns diretores de olhar e pensar, eu posso fazer melhor, “ não, eu posso fazer melhor que isso “. Se eu posso fazer melhor que isso eu vou fazer...”

Diretora (4): “Bom, do meu trabalho, o que eu posso dizer.... Que a gente reclama muito. Isso faz parte da profissão de tá... mas eu gosto do que eu faço. Com todos os problemas que a gente tem... eu vejo muitas coisas boas e nunca me enxerguei fazendo outra coisa. Eu não entrei no magistério, assim como eu vejo outras pessoas conversando com colegas, como algo que eu tive que fazer. Na verdade eu quis fazer, eu quis entrar. Eu gosto muito do meu trabalho (...) me esforço para fazer o melhor para os alunos”.

Diretora (2): “Então esse papel que eu represento e eu não represento teatralmente né, eu represento com significado, pra comunidade...é isso que me move no meu trabalho, né, se eu, “eu” que eu digo é eu com a minha equipe, e a equipe que envolve todos os funcionários e professores, que diferença nós vamos fazer nessa comunidade, que papel é esse que nós temos. A questão é essa: que diferença nós vamos fazer nessa comunidade? Mesmo você tendo ordens e você tendo que cumprir as ordens, mas nós temos que ter um diferencial, porque nós somos uma experiência pra comunidade”.

Diretora (2): “(...) Eu já tive oportunidade de entrar em outro ramo, mas eu não fui, porque eu gosto, eu reafirmo, eu amo o que eu faço, gosto mesmo, de verdade. Então eu me sinto sim realizada. Eu nunca tive grandes ambições de ganhar uma fortuna, de ser uma pessoa famosa, eu sempre quis... eu acho que eu sempre quis ser professora e fazer o que eu faço. Na época que eu era criança eu queria ser professora, a princípio eu queria ser policial feminina, e depois eu quis ser professora, e aí eu coloquei no meu projeto de vida ser professora e... fui né? Então como eu sempre fiz o que eu quis, que eu projetei fazer, então eu não sou infeliz com o meu trabalho de jeito nenhum, nem quando eu era professora de educação básica, eu amei ser professora de educação básica (...)”.

Dejours (1998) irá dizer que o sofrimento é o que move as pessoas no mundo na busca de alívio e quietude, como já apontamos, ele é, portanto, anterior ao trabalho, ele é expectativa. Ele prefigura um futuro para uma esperança e ao mesmo tempo para a decepção, ou seja, é o

elemento que move o indivíduo na busca de condições para a autorrealização. Essa busca é incessante e assume a forma de uma luta pela identidade no campo social. No entanto, conforme o mesmo autor, o sujeito não constrói essa identidade sozinho, ele depende do julgamento do outro.

4.1.1. O começo como diretor: um aprendizado traumático

Goffmann (1975) afirma que a sociedade produz meios para classificar e categorizar os indivíduos a partir de atributos tidos como normais ou naturais, denominados de identidade virtual. Trata-se de um processo que conduz a uma atribuição de identidade pelas instituições e pelos demais agentes que estão em interação com os indivíduos. Isso se por meio de tipificações do que se espera que esses indivíduos tenham.

Em uma situação de desacordo entre a identidade virtual (tipificações estabelecidas pelos outros) e identidade real o indivíduo desenvolve estratégias identitárias para diminuir a distância, o que exigirá maiores esforços dos indivíduos. Essa relação torna-se central nas interações que o indivíduo estabelece com a organização do trabalho e portanto, nos processos de reconhecimento da identidade no trabalho.

O aprendizado do trabalho envolve o campo formativo e sobretudo as relações na confrontação com o real do trabalho. Fatos, situações de trabalho que vão moldando, produzindo efeitos na identidade dos trabalhadores. O como “deve ser” (Dejours, 1998) estabelecido, pensado pelos especialistas e planejadores estão presentes na legislação do ensino, nos métodos de ensino, na utilização dos recursos de ensino e financeiros. Esses são os componentes da organização prescrita do trabalho. As prescrições começam na formação do diretor para o magistério e continuam nos inúmeros cursos de aperfeiçoamento pelos quais se submetem ao longo da carreira.

A qualidade da formação desses profissionais produz efeitos no aprendizado do trabalho, nas decisões e nos ajustamentos necessários no processo de aproximação entre a organização prescrita e real do trabalho.

A realidade do trabalho é a aquela com a qual o indivíduo confronta no cotidiano e poderá se constituir, ou não, em um obstáculo ao como ‘deve ser’. Nessa realidade estão alguns aspectos que compõe o cotidiano escolar, as relações com os pares, professores, os recursos que a escola possui, os problemas da instituição, a violência e o modelo de gestão adotado no sistema de ensino etc. Esses são alguns dos elementos que estarão mediando a relação do diretor com o seu trabalho e compondo o aprendizado da profissão.

Entre várias histórias pessoais relativas ao início da carreira como diretor de escola destacamos essas duas por traduzir o que estamos tentando demonstrar. A dimensão desejante, confrontada com a organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho se traduziu em um “aprendizado traumático”, em esforço de adaptação e em sofrimento. Dejours (1998) afirma que a relação do indivíduo com o real, ocupa um lugar incontornável. No trabalho esse real mostra-se essencialmente à pessoa pela distância irreduzível entre a organização prescrita e real do trabalho. Ele afirma que:

“Na verdade, quaisquer que sejam as qualidades da organização do trabalho e da concepção, é impossível, nas situações comuns, atingir objetivos da tarefa, respeitando rigorosamente as prescrições, as instruções e os processos”. (DEJOURS, 1998, p.26)

É diante dos múltiplos aspectos que configuram a realidade do trabalho que o diretor vai ter que por à prova seus conhecimentos, o seu saber-fazer, sua ‘competência profissional’. É nesse contexto que vai mostrar sua capacidade de ser frente às exigências sociais e às suas próprias expectativas do que é ser um bom diretor de escola. Enfim, é nessa realidade que o diretor aprende o seu trabalho e que as interações podem ou não criar obstáculos ao que ele deseja.

O diretor (5) relata a situação da escola ao assumir o cargo na direção da escola. Alguns funcionários haviam sido remanejados para uma escola central que havia sido municipalizada. Ele relata que ao chegar à escola para trabalhar percebeu que alguns dos funcionários assinavam o ponto, mas não trabalhavam na unidade.

Diretor (5): “Eu falei isso não existe !!! Fui até a diretoria para falar com o dirigente e ele não estava. [...] Eu falei com a chefe do setor de pessoal e eu perguntei sobre o amparo legal. Eu estava entrando e com medo do ingresso e fui questionar [...] tinha poucos alunos, isso estava acontecendo em todas as escolas estaduais que tinha de 2 a 3 funcionários afastados para a prefeitura. Eu tinha sete funcionários. Eu disse: ah, é um convênio entre o dirigente e a prefeitura ? pois então você fale para seu dirigente que a partir de amanhã o diretor do Celestina está colocando falta injustificada para todos os funcionários que não estiverem cumprindo sua carga horária na escola [...] Aí houve aquele alvoroço...[...] O [cita o nome do dirigente interino] ligou para mim e eu disse: eu não quero nem saber !!! quem não aparecer não assina o ponto [...]Fim da história, não sei por que, não me pergunte. Eu cheguei no outro dia tinha sete funcionários aqui sentados com cara de bravo, com a malinha debaixo do braço. [...] só sei que acabou o convênio. Aconteceu que todas as escolas tiveram seus funcionários de volta. [...] Isso aconteceu quando começou o processo de municipalização. Então eu não sei explicar, porque o bom é que eu tive meus funcionários de volta mesmo contra a vontade deles [...] só sei dizer que todos estão aí até hoje [...] O que aconteceu é que eu passei a sofrer uma atenção muito especial por parte da diretoria. Mesmo sabendo que eu era responsável como diretor e que como diretor e responsável eu não tinha nem dois meses no cargo... A escola tava daquele jeito que eu encontrei. Nunca ninguém me explicou o convênio. Só os funcionários vieram trabalhar e fim. Isso me marcou, porque aí eu senti uma mudança de comportamento da diretoria e por parte da política do município. Acho que eu sou o único diretor que tem uma moção de repúdio de vereadores. Eu tenho uma moção de repúdio. Isso foi em 2003 [...] Só sei que eu passei a receber uma atenção muito especial da diretoria [...] cobranças das quais eu não era responsável pela forma como estava a escola [...] eu tava chegando, então tinha essa parte estrutural. Se a escola estava decadente não foi por minha culpa. Não foi num mês que tudo aconteceu, se o mato estava batendo no teto não foi em um mês, se a parte da secretaria, administração estava desorganizada, prontuário de professor, problema de pagamento, isso não aconteceu naqueles dois meses que eu estava, isso é do histórico da escola. Qual era minha obrigação ? Era arrumar aquilo, mas a cobrança que eu recebi: “Você não está vendo isso, aquilo. O que você vai fazer ? Olha como está o pátio ? Olha o consumo de drogas, a quantidade de droga tá enorme !” [...] A UDEMO me apoiou muito ,peguei muita orientação na UDEMO e fui respondendo sem receio. Aí, na época, minha supervisora não me ajudava em nada só me cobrava e me acusava. Era só cobrança e acusação, isso me marcou [...] Bom, marquei uma hora e fui até lá [na diretoria de ensino] [...] e ele [o então diretor de ensino da região de Caieiras] me falou: “ ‘Olha eu coloquei esse pessoal lá para te olhar de perto porque, porque você chegou e já chegou querendo mudar as coisas, mudar muito’. E falou assim para mim na maior sinceridade. ‘É verdade eu fiz isso mesmo’, disse ele...’Mas a partir de hoje vai mudar’. [...] As pessoas que o cercavam são pessoas sem personalidade, porque eu sou alguém e tenho minha personalidade, eu tenho minhas características. Eu sou [cita seu nome] e não mudo minhas características para agradar alguém. As pessoas que o cercavam estão na diretoria até hoje e foram mudando de acordo com quem estava lá para

agradar... 'então aquele lá agia daquela forma, então eu vou agir também' [...] Agora é o Chalita, pedagogia do amor, eu vou mudar. Então eu olhava as atitudes, pô... essa que até agora tava me querendo me amarrar no tronco, agora mudou. Então aí é que eu falo que aconteceu meu aprendizado traumático foi em função de coisas desse tipo [...] Isso me marcou muito, marcou muito. Eu tive um acidente com um aluno no andar superior. Ele subiu e entrou na sala de aula por fora para fechar a sala por dentro no intervalo. Na hora de sair correndo, por causa do sinal, ele caiu e quebrou o maxilar, a mandíbula, eu não sei em quantos pedaços, nisso os pais vieram e disseram: "foi culpa da escola, como o Sr. não viu? Aí teve toda aquela sindicância, na época era sindicância, não era averiguação [...] Aí teve uma investigação administrativa, sobre qual o meu grau de culpa e negligência, se havia negligência minha e eu fui respondendo. Por isso, é que vem o meu aprendizado traumático. Aí eu fui respondendo. Ninguém me ensinou a lidar com essa situação, eu fui aprendendo. Tive outro caso de aluno menor com droga, como conduzir, que eu chamo também de aprendizado traumático. Enfim, nessa mesma época eu tive um caso de um aluno drogado que chutou o peito de um professor, pulou com os dois pés no peito do professor. [...] Houve lesão corporal e eu tive que ... ninguém me ensinou isso. E o cara também tentando te agredir, como conduzir isso? Todas essas coisas que eu relatei foram acontecendo simultaneamente. Aí foram episódios marcantes que foram acontecendo entre 2002 e 2003. Tive também acusações envolvendo a parte financeira com averiguação" [O diretor nesse momento pede um tempo na entrevista e se emociona]

A diretora (3) relata como foi sua trajetória à frente da escola na qual tentou implantar um modelo de gestão democrática e participativa. Os esforços em adequar a prescrição de trabalhar com projetos “inovadores”, envolver a comunidade e as famílias, esbarraram na forma burocrática da organização real do trabalho.

Diretora (3): "(...) eu quase matei o povo, naquela escola... mas implantamos o grêmio, fizemos banda, fizemos tudo de teatro e assim tudo oficializado via Diretoria de Ensino, mandava projeto, era um ano de implantação, de elaboração de projeto e eu já vinha de uma experiência da prefeitura de São Paulo, com uma base de projeto já implantado... então, eu achava que tinha que trabalhar com projeto interdisciplinar, não havia flexibilização na escola, administrativamente a flexibilização é um caos, mas para os alunos era muito legal. Um professor chegou e me disse: Agora eu sei quem é meu aluno, porque eu tenho 6 aulas por semana com ele, eu concentrava as matéria no semestre, então o professor podia falar do aluno com competência, foi muito legal, na parte pedagógica, na parte administrativa foi um caos. E o que aconteceu?... apesar de toda a satisfação para com os alunos, a gente sempre tem o outro lado [...] a gente começou a ter problemas, né! Alguns professores desagradados porque a voz era do aluno,

começamos a ter problemas burocráticos e administrativos [...] o pessoal que trabalhava na secretaria da escola começou a pedir remoção. A supervisão começou a fazer marcação... fiscalizar... acompanhar... e eu, ou a gente no auge do Projeto Gestão, onde a escola havia sido premiada, isso foi entre 2000 e 2001, e eu lá, em Botucatu, apresentando os projetos inovadores, eu me sentia a pessoa mais ambígua do mundo, lá nas apresentações a gente era a estrela da coisa [...] e aqui a gente era massacrado, massacrado como incompetente administrativamente. Como um lixo da administração! E todo mundo criticando, todo mundo criticando. Ai... professor é muito bom enquanto você só fala amém... havia um grupo de professores que era contrário a esse modelo de gestão [...] eu fiz tudo que uma gestão democrática se propõe a fazer [...] e assim eu louca com esse rabo de foguete aqui sem funcionário e eu fiz pagamento errado e tive que tirar do meu bolso.... E eu pensei: eu vou cair fora disso aqui e eu já tinha passado meu cargo pra lá. Quando eu fiz remoção para o Albino Fiori que era a escola que eu iniciei, trabalhei lá dez anos... quando o pessoal ficou sabendo que eu ia pra lá, a diretora que estava lá há 17 anos o comentário era o de que eu estava destruindo o Valter e “ela vai destruir aqui também”, diziam: “Ela deixa maconheiro entrar na escola.” Como que pode? “Então, nós não queremos isso na escola!” Fizeram um movimento, tinha faixa na escola, puseram no jornal, foi uma coisa terrível. O tempo que deixou a indicação da remoção até a efetivação da remoção, foram dois meses nesse processo, foi tortura... ligaram na minha casa, me ameaçavam, meu pai... ele dava aula lá na época, eles quebraram todo o carro do meu pai, cataram o tambor de lixo e jogaram lixo, tudo, dentro da perua do meu pai (...) [se emocionou e chorou], mas mesmo assim eu tive que ir. Ai a gente tentou o ECA, que coisa, né? E justamente eu não aguentei a pressão, lá no Valter, por que se eu tivesse, eu teria ido representar a Secretaria da Educação, lá em Brasília, pelo projeto inovador que era flexibilização [...] eu tentei reverter o pedido [...] porque eu tinha me arrependido de ter pedido a remoção por tudo que eu vinha enfrentando e eu estava a base de tomar calmante e eu me sentia como uma criminosa e pensava, eu fiz aquelas crianças tão felizes, por que eu estou sendo tratada desse jeito? [a entrevistada se emociona e chora] No dia da minha posse havia uma passeata contrária à minha transferência para a Escola.. Enfim eu fui para a escola tomar posse dentro de um camburão de polícia... eu fiquei sozinha, a supervisora na época [cita o nome] não fez nada para me ajudar... eu fui levando as coisas... foi um mês e meio. Foi difícil, por que eu tinha vergonha, como que eu ia andar pelos corredores da escola? Ai ela ficou de licença e voltou e eu já estava tendo uma conversa com alguns projetos que vinha da secretaria e eu tentei colocar a escola no projeto que eu apresentei para CENP, que na época dava 17 mil reais [...] fiquei exatamente um ano naquela escola, depois me transferi para esta escola, eu nem precisei de amparo da polícia, já está bom... fui bem recepcionada, mas os problemas que eu sinto na escola são os mesmos”.

4.1.2. Relações de gênero, familiares e conjugais

A maior responsabilização pelos resultados tem aumentado a carga de trabalho dos diretores. Os efeitos nas relações familiares e conjugais são sentidos com a extensão da jornada de trabalho, realizar tarefas da escola em casa. Os diretores revelam em seus depoimentos que o envolvimento com o trabalho em razão das responsabilidades tem sido motivo de conflitos conjugais.

Diretor (1): “(...) acho que é um trabalho muito estressante hoje, né, acho que essa sobrecarga, esse estresse interfere sim, porque às vezes você chega tão estressado em casa, com os problemas que você acaba trazendo da escola, por mais que você quiser deixar do portão pra fora, ele acaba interferindo sim, na sua relação. Há um desgaste um pouquinho da relação devido ao estresse, da jornada de trabalho, porque se deveria ganhar melhor por uma jornada menor, onde você pudesse melhorar as condições do seu trabalho. Então a carga horária, que a gente é submetido, não por querer, hoje você não trabalha em dois vínculos porque você quer, mas você trabalha porque se faz necessário. Os dois vínculos juntos, o que você ganha é uma miséria. Então o que você faz? Faz que você tenha uma jornada dupla de trabalho, e uma terceira jornada em casa, ajudando a esposa que hoje faz a mesma coisa. E isso acarreta um estresse completo. Em muitos momentos, o estresse se torna tão grande, tão angustiante que é doloroso até a convivência [...] Apesar de não levar papelada pra casa pra fazer essas coisas, tentar evitar ao máximo levar trabalho da escola pra casa, mas as coisas que a gente tem que fazer ficam remoendo, você fica o tempo todo pensando, o tempo todo tentando se organizar no final de semana, pra agilizar melhor o seu tempo durante a semana. Então isso é normal, não tem como você se desvincular totalmente disso”.

Diretor (5): (...) Com minha família eu não tenho o hábito de comentar, eu só comento os casos pitorescos. Eu percebo nelas [FILHAS] que elas admiram minhas atitudes. A minha esposa já é mais crítica. Ela é pedagoga, então uma crítica dela em relação a mim é que eu sou falho no pedagógico. Eu sou ótimo administrador mas que eu peço no pedagógico [...] Eu faço tudo... eu não deixo de cumprir nada dentro do meu horário de trabalho ... às vezes levo algum serviço para casa mas por opção minha... porque eu quero fazer... e isso às vezes incomoda um pouco (...)”.

Diretor (6): eu gosto do que eu faço, né ?, e procuro fazer o meu melhor possível, às vezes até prejudicando a família por causa da escola, em primeiro lugar para mim está a escola. Já tive problemas em casa por conta disso mas isso já melhorou”

No entanto, para as mulheres, a questão do reconhecimento do trabalho por parte dos filhos e cônjuges parece um tanto mais complexa que para os homens. Essa relação fica mais clara quando nos apropriamos da teorização feita por Ciampa (1994) sobre o conceito de personagem. A forma personagem expressa, para esse autor, as diferentes predicções, ou papéis, que compõem a identidade na sua generalidade.

Ciampa (1994) destaca que a personagem permite olhar a identidade como um processo dinâmico e singular que permite compreender como determinada pessoa desempenha um papel. Essa predicção está relacionada à categoria atividade que explicita que o indivíduo é o que faz e o fazer é atividade que o indivíduo realiza no mundo em permanente relação com o outro. Um papel, portanto, expressa um personagem que representamos em determinado contexto. No caso dos depoimentos abaixo os papéis são: diretora, mãe, esposa etc.

O magistério foi um dos primeiros campos profissionais no qual a mulher veio atuar massivamente com grande aceitação da sociedade. As mulheres foram impelidas a ele em função da lógica do patriarcado que associa a tarefa educativa à maternidade. (COSTA, 1995)

Ao considerar o trabalho feminino, assim como o magistério numa perspectiva de gênero, provocamos uma ruptura com o biologismo que carrega o uso do termo sexo. Conforme destaca Oliveira (1999), o uso do termo gênero ultrapassa o mero significado gramatical e passa a ser fundamental para a explicação dos atributos que cada cultura impõe ao masculino e ao feminino, a partir do lugar social e cultural construído hierarquicamente como relação de poder entre os sexos. “O termo sexo reporta a um significado biológico, ao passo que gênero é utilizado na perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo”.(OLIVEIRA, 1999, pp. 67- 8)

Conforme destaca Fabbro (2006, p. 84), a análise do trabalho sob a perspectiva de gênero implica considerar as seguintes questões:

“as desigualdades nas relações de gênero, numa perspectiva de revisão dos papéis masculinos e femininos; o questionamento de posições que consideram a maternidade como impeditiva e discriminatória para o envolvimento da mulher na esfera pública; uma reflexão sobre os modelos vigentes dos papéis de mãe e profissional, que não conseguem superar as ambivalências vivenciadas pela

mulher, em especial aquela que trabalha; e uma análise do trabalho feminino sob a ótica tanto daquele desenvolvido no âmbito doméstico como no profissional.”

É importante destacar que a identidade das diretoras, assim como a da maioria das trabalhadoras, vem sofrendo mudanças frente aos papéis tradicionais, inclusive culminaram com a entrada das mulheres no magistério. Trata-se da relação com o cuidar das crianças, os cuidados com o lar e a dependência do pai ou do marido. O fato é que essas diretoras hoje são provedoras, dividem as despesas e cumprem um papel fundamental na reprodução do grupo familiar. Elas estão assumindo papéis em espaços tipicamente masculinos. Nesse processo de mudança, as atividades tradicionalmente femininas, somam-se às tradicionalmente masculinas, constituindo o que denominamos de dupla jornada de trabalho.

Diretora (3): “Eu tenho minha dedicação da minha família, depois que eu saio daqui eu tenho minha dedicação exclusiva para o meu filho, porém se precisar eu tenho que voltar aqui, eu pego ele volto com ele, já na condição de mãe. Mas eu estou sempre à disposição da escola, sempre, ou de alguma reunião, ou de alguma situação que a gente tem que resolver, ou mesmo em casa quando estou fazendo alguma coisa e lembro de alguma coisa: “Aí decidi uma coisa com alguém” ou “Vou ligar para não sei quem...” Então, assim, o site que a gente visita no computador, são sites educacionais. Então eu acho que meu trabalho é o norteador da minha vida [...] Hoje eu tenho uma compreensão melhor do meu marido, em relação ao meu trabalho, por que ele também é professor, ele também dirige uma escola em outro sistema, no sistema privado, mas hoje ele consegue me entender, em determinadas coisas que ele não entendia antes, antes eu tinha uma festa de sábado na escola, era um tumulto em casa, por que ele achava que eu não tinha que trabalhar de sábado, hoje ele já consegue, já não tem tanto desgaste em nosso relacionamento, por conta do trabalho. O meu filho me cobra muito!”

Diretora (2): “Bom, eu gosto muito do meu trabalho, conseqüentemente eu acabo ficando muito tempo aqui, e não por obrigação, sabe, eu não sinto, eu gosto tanto que me envolve. Então eu não consigo, por exemplo, tô indo embora, tem algum problema e eu digo assim, ou tem alguma coisa que nem seja um problema sério só, mas se é alguma coisa que eu considero importante, um pai pra ser atendido, eu não consigo dizer: “fala com o vice-diretor que eu tô indo embora, é meu horário”, eu não consigo fazer isso, é mais forte que eu, sabe, eu vou ouvir, eu vou conversar, eu vou atender, e faço isso com prazer. Aí onde surge o conflito pessoal, porque meu marido me cobra muito isso, até ele não ter se aposentado, dava pra gente equalizar isso um pouco porque ele chegava mais tarde um pouco em casa; mas depois que ele se aposentou a gente começou a ter alguns

problemas, assim de ordem... “Ah, por que é que você fica tanto?”, sabe essas cobranças, que é normal, né... mas eu me sinto bem fazendo as coisas que eu faço, entendeu? Eu me sinto bem de poder ouvir um aluno, de escutar, de ouvir um pai que vem conversar, às vezes a gente escuta cada coisa que você não acreditaria, e eu gosto de fazer isso. Então se tiver que ir à casa de um aluno pra conversar com alguém, a gente vai, não existe nenhuma regra, mas eu gosto. Eu, se tiver que ficar aqui horas, eu fico. Ai, se eu tô cansada, não tem alguma coisa pra fazer, eu vou, se tem, eu fico.

Diretora (4): “Por exemplo, final de ano, e a gente tá voltando de um final de ano [...] Na semana que ficou fechada a escola, cada chuva que dava eu ficava preocupada [RISOS]. Eu pensava: “meu Deus, será que aquela calha entupiu de novo? É porque aqui nós temos um problema de entupimento de calha por causa dos pombos. E eu, “será que está vazando água lá? Vou ligar para o caseiro para saber se está tudo bem.” Sabe, coisas desse tipo [...] Em casa eu tive que encontrar uma forma de dar uma disfarçada nesse meu comportamento. O meu marido já aceitou muito comentário a respeito da escola. Agora ele procura dar umas “tesouradas”. Ele diz: “Mas você vai falar disso de novo? Você não sabe que isso é assim mesmo? Você tem que encarar que você não vai resolver tudo dessa maneira.” Então, eu já não comento muito não, não é? Porque senão a gente começa a entrar em crise. Eu achei uma forma de não ficar comentando tanto para não haver mais conflitos e discussões ... Na verdade eu escondo. Falo mais com as amigas e no fim seus amigos acabam sendo todos da mesma profissão. Então, quando a gente se reúne para almoçar o negócio é ficar falando de escola. Sabe aquela terapia de grupo? [RISOS] Todo mundo fala. Mas em casa eu tenho dado uma evitada e... Bom, eu não comento mais pra eles [RISOS]”.

Diretora (2): “Então só voltando uma pouquinho essa coisa se satisfaz ou não o que eu faço... Meu marido diz que no dia da reunião de pais, e as vezes ele implica muito comigo por eu ficar muito tempo, e ele ficou dali assistindo a reunião, lá do pátio, e ele disse pra mim, quando acabou, em casa já a gente conversando, ele disse pra mim: “Eu entendo agora o que você... hoje só que eu fui entender o que é que você sente na escola, quando você conversava com os pais e eles conversavam com você, seu rosto mudava, seus olhos brilhavam”. Eu até me emocionei porque meu marido nunca falou isso do meu trabalho, você entendeu? Ele falou: “nossa você se transformou, você se transforma, junto com os pais, né, assim como junto com os alunos, então eu entendo hoje porque que você emprega tanto suas energias nesse trabalho” [A entrevistada se emociona e chora. paralisamos a entrevista por uns instantes] [...] O reconhecimento dele foi muito importante para mim...”

Diretora (4): (...).eu tenho um filho de 9 anos e às vezes eu não consigo dar a atenção para ele, né? Porque você chega cansada da escola, né? Ele tá naquela fase de brincar e algumas vezes, algumas não, todas as vezes eu estou muito cansada. E eu não tenho paciência, eu não tenho. [...] Eu tenho uma paciência de Jó com o filho de todo mundo e com o meu não. Às vezes ele vai fazer tarefa e... Nossa Senhora! Eu não tenho aquela... Sabe? Aquela dedicação que você quer

dar para o seu filho. Isso faz mal pra gente, porque depois que passa, você fala: “nossa, o que foi que eu fiz?”, né? “Eu me dediquei tanto ao filho dos outros e o que é que eu estou fazendo com o meu?” Então, são pequenas questões... pequenas não, são enormes questões do dia a dia. O relacionamento com o meu marido se complica porque você acaba sempre ficando chata, amargurada, com dormência, com cansaço naquilo. Então fica... Ele tem outra profissão e ele é muito mais LIGHT e outra por ser homem também é diferente [...] às vezes a gente acaba tendo uns atritos.

Diretora (7):Eu tenho dois filhos de pouca idade um de 11 e outro de 06 e eles acham que minha função é muito chata, menina principalmente [...] Olha a sua mãe é diretora da escola [CITA O NOME DA ESCOLA], eles nem sabem o nome da mãe, aí eles às vezes não gostam de ser taxados como filho da diretora, né? Então, pra eles acho que isso influencia e influencia muito, né? Às vezes ficam constrangidos com certas coisas, então acho que isso é ruim pra crianças, por isso que eu acho que eles sentem minha profissão como chata.

Diretora (7):Meu esposo está acostumado, já foi professor, já foi diretor e atualmente é supervisor, então já está acostumado com as queixas da diretora e com o cotidiano da escola. Ah, olha, ele faz ressalva sim, eu sou uma pessoa muito explosiva, ele é uma pessoa muito ponderada e muito centrada, se eu fosse dez por cento centrada como ele é, eu estaria muito feliz. Mas, assim, isso não interfere na relação, ele consegue, eu às vezes não consigo, separar, mas ele faz isso muito bem, e olha, se não fosse ele eu não chegaria aonde eu cheguei, ele que me ajuda em tudo, no lar, na escola, com as crianças, em tudo, tudo, tudo, ele além de esposo é um super amigo [...] Então, a função de diretora influencia muito na vida, é principalmente ... mesmo com a vice-diretora na escola... mas qualquer problema que acontece na unidade é reportado ao diretor, quantas vezes eu saí com meus filhos e tive que voltar para atender a unidade. Isso atrapalha a vida? Atrapalha, no meu caso que tenho filhos pequenos, eles cobram e cobram muito a presença do pai, da mãe, aquela presença, assim: “Ah, você combinou aquele passeio tal dia...” “Ah, mas esse sábado tem apresentação dos alunos na escola... olha, não vai dar pra ir.” Isso influencia ? Sim, influencia muito nas relações familiares.

Dejours (1999) diz que quando as mulheres tentam utilizar o trabalho para a autoidentificação, elas correm o risco de, ao mesmo tempo, desorganizar sua identidade sexual.

Nas situações reais de trabalho a diretora mobiliza uma série de competências para ajustar e aproximar a organização prescrita do trabalho à organização real. Nos depoimentos das diretoras pode-se notar que elas realizam tarefas que se reportam a uma identidade tradicional (“ajeitar”, “deixar tudo arrumado”, “dedicação para cuidar do filho”). Essa identidade e seus atributos de competências são fundamentais para o funcionamento da escola. No entanto, o

sofrimento parece maior porque tais competências, não encontram o devido reconhecimento diante de uma expectativa de papéis relacionados a um tipo de identidade moderna que está estruturada sob critérios de racionalidade e virilidade, atributos tipicamente masculinos. Essa tensão produz efeitos significativos na autoimagem e gera tensões, não apenas no trabalho, mas nas relações familiares e conjugais. Esse não foi o foco do nosso trabalho, mas é um tema que merece aprofundamento, uma vez que na gestão das escolas do sistema estadual de ensino elas estão em maior número.

4.2. Identidade do diretor hoje: “maestros do caos”

A identidade do diretor é mediada pela organização do trabalho na escola e seu reconhecimento passa pelo do seu trabalho, pelo seu saber-fazer, ou seja, pela maneira como cada um cria, contorna problemas no seu cotidiano. Os esforços em lidar com as dificuldades, como a falta de recursos e as condições precárias, foram destacados por todos os entrevistados.

Conforme já discutimos, Dejours (2001) aponta que o real no trabalho mostra-se essencialmente à pessoa pela distância irreduzível entre a organização prescrita e a real do trabalho. Tal concepção do real indica a impossibilidade de execução de qualquer tarefa, independente do tipo de organização do trabalho, em plena conformidade com as prescrições, plano, instruções ou processos. Esse real do trabalho demanda do sujeito um esforço para resistir nas situações cotidianas que vão se apresentando a ele. Diante das pressões organizacionais o trabalhador se vê num dilema: ou transgredir para trabalhar ou ficar paralisado o que em circunstâncias de trabalho não pode ocorrer. Para isso o indivíduo lança mão de estratégias criativas, trapaças, quebra-galhos etc.

Quando perguntados sobre o significado de ser diretor hoje, as respostas combinaram ainda algumas expectativas e idealização do papel. Notadamente isso ficou explicitado nos depoimentos do diretores (1), (4) e (6). O diretor (1) vê o papel de diretor como um herói, como alguém capaz de superar as dificuldades, mesmo diante das condições precárias. Essa visão combina com a da diretora (4) que se vê na condição de ter que realizar em uma estrutura que não permite encontrar soluções nem sempre adequadas. O diretor (6) acha que o trabalho do diretor

depende do compromisso com a educação, apesar do salário. Em resumo, revelam um compromisso, um interesse, um desejo em querer superar, mudar a organização do trabalho.

Diretor (1): “Ser diretor é uma coisa muito difícil, porque nós falamos, ao mesmo tempo que ele tem que ser o gestor, a pessoa que vai organizar, que vai propiciar para que esse espaço seja o melhor para que isso aconteça, ao mesmo tempo ele está em algumas questões, pelas quais a gente já citou, que é, como o senhor mesmo viu, a estrutura física dessa escola, já dificulta bastante, a questão do quadro de funcionários, o senhor viu que dificulta também o trabalho. Hoje, na minha escola, esse ano que eu venho contar com coordenador, eu não tinha até o ano passado coordenador, eu não tenho vice-diretor, eu não tenho secretário de escola, eu tenho duas agentes de organização que foram contratadas pelo governo, agora, por um ano, a gente ensina o trabalho, quando elas estão pegando o trabalho elas são dispensadas, daí vem um novo pessoal que foi contratado agora, que vem sem capacitação nenhuma, sem formação nenhuma, que passa no concurso. O gestor tem que acabar fazendo esse papel, de estar transmitindo, de estar mostrando, de estar ensinando o trabalho, e daí acho que esse é um dos grandes problemas. [...] Eu acho que ainda tá um pouquinho longe ser o diretor que eu gostaria de ser. Acho que sou uns 70% do que eu gostaria. [...] Eu acho que essa é a diferença dos diretores aos quais eu tive, né, enquanto professor, e o diretor que eu busco em mim, que eu quero ser. Pode ser que eu ainda não alcancei isso, mas é uma luta constante, né, de melhorar isso que eu achava defeito nos outros [...] Eu acho que para você fazer com que o grupo trabalhe, você não tem que... o coletivo não tem que ter medo da figura do diretor e sim respeito pela pessoa e procurar desenvolver um trabalho, porque faz parte do seu cotidiano, porque faz parte das suas responsabilidades. Eu acho que é um pouquinho disso [...] Dentro de toda essa realidade, eu acho que ser diretor hoje é ser herói. Numa escola com todas essas deficiências pelos quais nós falamos, o diretor, ele é a alma da escola”.

Diretor (6): “Eu vejo assim, para qualquer tipo de emprego, você tem que primeiro gostar e fazer o seu melhor, independente de salário. Se você for pelo salário você não faz nada. Então, independente de salário, se você assumiu o cargo você tem que assumir e gostar do que você faz, senão você não vive, não é?. Problemas existem, existem. Eu faço quarenta anos no magistério porque eu gosto e tenho compromisso com a educação. Eu acho que é nossa responsabilidade atuar perante a juventude que vem e que é o nosso futuro. Então se eu assumo o cargo eu procuro dar o meu melhor, cumprir o meu horário e ser um exemplo. Seja professor, coordenador ou diretor, hoje gestor, e sempre falo isso para todos que nós somos exemplos para eles. [...] Se eu não cumpro minhas obrigações, chegar aqui de chinelão e bermuda, que exemplo eu estou dando? [...] Nesse sentido que a presença do diretor é importante (...)”.

Diretor (6): “Eu aqui nessa escola tenho uma equipe boa que trabalha como equipe. Eu cito até o Felipão [técnico da seleção brasileira de futebol] que foi campeão porque montou uma equipe. Ele trabalhou em equipe. Eu sempre dou esse exemplo. Ele dizia: “aqui não tem o bom ou o melhor, aqui nós temos uma equipe”. Outro exemplo é o da orquestra. Todos instrumentos tem que estar afinados, ou seja, não adianta o professor trabalhar direitinho e o servente não trabalhar, assim como o escriturário. Então eu dou o exemplo da orquestra, onde todas as pessoas e todos os instrumentos são importantes. [...] Mas é o diretor que é responsável por tudo dentro da escola. Por mais que você descentralize, o vice-diretor não vai assumir. Os coordenadores pedagógicos não vão assumir nada. Se acontece alguma coisa aqui é o diretor que responde [...] Na verdade o diretor tem que ser empreendedor, ser gestor, não é? O gestor vai gerir tudo aquilo que acontece na escola. Essa nova nomenclatura coloca o diretor, vice e o coordenador como equipe gestora. Mais para mostrar que eles dividiram essas tarefas, mas no final nessa coisa de gestor, é o diretor mesmo que tem que fazer. Ele é responsável por tudo. Eu até procuro trabalhar descentralizando algumas coisas. Mas na verdade é o diretor que decide e é responsável por tudo. Ele é empreendedor e, ao mesmo tempo, um gestor”.

Diretora (4): “Em parte, eu preciso administrar o caos, porque tem um monte de coisa que você tem que realizar dentro de uma estrutura que não te permite a realização, ou te obriga a buscar soluções que, no meu ponto de vista, não seriam soluções adequadas. Isso pelo lado negativo da coisa. Por outro lado, o positivo, por exemplo, ver, no dia a dia, o desenvolvimento do aluno. [...] numa cerimônia de colação de grau, ver a felicidade da família. É uma conquista e isso é importante. Isso eu acho que é fundamental. Se você não tiver uma boa direção na escola, esse fruto não vai ser tão bom... Mais ou menos assim: eu vejo como se fossemos maestros. Você pode ter uma equipe de músicos excelentes, mas se você não tiver um bom maestro a equipe não vai, a sinfonia lá não vai sair a contento [...] É óbvio que nem tudo é negativo se não a gente também não ficava [RISOS]”.

No caso dos diretores o reconhecimento desse esforço passa a ser vital para a constituição de sua identidade e conseqüentemente na construção de sua autoimagem. A impossibilidade de uma escuta autêntica, a falta do diálogo por parte dos condutores responsáveis pela gestão do ensino estigmatiza, gera tensão ao mesmo tempo em que degrada a identidade social desses profissionais. A pressão em trabalhar mal (DEJOURS, 2001) gera também um sentimento de desesperança quanto à possibilidade de mudanças na organização do trabalho.

A impossibilidade de canalização do desejo na organização do trabalho é um fator que afeta o sentido de autorrealização desses trabalhadores. Como decorrência disso os sentimentos de angústia e de frustração são comuns em todos os depoimentos abaixo.

Os diretores manifestam que mudaram e, hoje, por conta das demandas e pela falta de condições, se dedicam mais à parte administrativa, tornaram-se ‘burocratas’, ‘mais duros’ etc. Chama a atenção o grau de despersonalização que a diretora (3) manifesta.

Diretora (3): “(...) eu não sou a diretora que eu gostaria de ser. Nem vou ser mais. Veja, queM enfrentou tudo que eu já enfrentei... [lágrimas e silêncio]. Mudei de concepção. Mas ainda eu não sou realizada, nem financeiramente e nem profissionalmente. Eu gosto muito do que eu faço. Eu faço tudo com muito amor, com muita dedicação, mas eu ainda não... Eu só vou ser reconhecida e valorizada na hora em que eu tiver a parte financeira equilibrada com a parte profissional. Eu não tenho isso ainda. [...] o que a comunidade, o que os professores querem, o que a parte administrativa quer? Um diretor burocrático. Eles não querem que eu saia disso. Eles querem uma diretora de ‘tailleur’ e salto alto e que despache. Eu não sou de despachar, eu sou despachada, eu ando atrás de aluno, eu corro, eu vou dançar com aluno na hora do recreio. E isso choca as pessoas [...] E eu estou aqui, hora sendo a [Cita o nome] e hora sendo a [Cita o nome] que eles querem, por que eu aprendi o jogo. A Diretora pra brigar com o aluno. Aos gritos: “Vou dar advertência, etc. Vai para o conselho tutelar...” Ai a mãe vem aqui e reclama dizendo que vai tomar providência... Vou chamar o professor, eu dou advertência. É isso que eles querem, o militarismo de volta, infelizmente. Eles foram criados nessa época e eles acham que é isso que tem que ser até hoje. Vai do contra aquela escola que eu gostaria. Minhas crianças aqui não são felizes o tanto que elas tinham que ser. [...] Eu acho que eu aprendi a ser diretora... eu não sou diretora... eu aprendi nesses dez anos desde que assumi o cargo.. eu sou professora de 1ª a 4ª série e alfabetizadora, que foi coordenadora e atualmente diretora [...] então eu achei que no cargo de diretora eu poderia aplicar os conhecimentos que a gente vê nos livros. Eu achei que a gente ia poder acompanhar o desenvolvimento de uma criança e discutir... Só que no dia a dia a gente vai perdendo isso. Porque o dia a dia vai te cobrando coisas mais frias. Papéis e números é o que você vai fazer [...] Eu hoje me tornei controladora, eu sou centralizadora [silêncio e lágrimas por parte da entrevistada]...eu me tornei uma pessoa pior...nesse tempo todo eu mudei muito, e para pior, eu acho. É, eu aprendi a ser diretora e isso é muito triste. Por que o educador que deixa de ser educador ele vai ser só administrador. Então, a coordenadora me cobra muito: “Você não participa do pedagógico.” Eu não sei mais participar da forma como fazia antes. Eu só sei impor. No HTPC, começa a discussão: “A gente podia fazer isso, podia fazer aquilo” eu digo: “Para! Vai fazer assim. Vamos lá, no primeiro dia tal, no segundo dia exposição e tal, e pronto. Ok?” Mas eu não concordo!” Eu não estou perguntando se você concorda, mandei fazer!” Então, assim, perdi muito do diálogo. Eu brinco, mas da minha brincadeira eu não admito mais argumentação. É a minha opinião que tem que seguir na parte pedagógica da escola [contradição] Se eu não concordo eu sou meio cruel até. [...] Eu chego a babar de ódio. Mas eu perdi aquela coisa do diálogo. De tentar construir junto. Nós não temos que construir mais nada! Nós não somos pedreiros”.

Diretor (5): “Ser diretor é uma “bucha” do caramba. [RISOS]. Olha pra eu te dar uma definição... Se eu fosse definir em um único termo, seria uma função com muita responsabilidade. O que pesa mais é a responsabilidade. Eu percebo que se eu não agir corretamente provoca consequências na convivência, provoca consequências no dia a dia das pessoas que frequentam a escola. Então é uma responsabilidade muito grande. Influi muito no bem estar e na parte estrutural [...] Eu me sinto e me classifico como melhor professor que diretor. Eu me acho melhor professor de biologia [...] sou melhor que diretor. Eu acabo sendo atropelado pelo burocrático e a minha dedicação acaba sendo muito pequena ao pedagógico. Em alguns bimestres, eu nem vou falar, ela chega a ser zero [...] Eu sou informado pelo coordenador [...] Mas eu também absorvo mais essa parte administrativa [...] Em contrapartida, o contato com a secretaria, a vida funcional do professor e dos funcionários é... a relação com a diretoria, tudo sou eu que faço, eu consigo e faço bem sossegado, eu não extrapolo nem horário de trabalho”.

Diretora (2). Outra solicitação que eu tenho feito, de colocar as telas de proteção que são caras, que com o recurso da manutenção não dá, não é suficiente, não veio, sabe? Então é assim, “eu vou resolver”, mas não resolve, aí, por exemplo, você quer ver... aí você vai falar... aí, você já está entrando no campo da picuinha... Eu vou pedir um armário novo, uma carteira nova: “mas você pede demais, a sua escola é ótima, não precisa.” Se a minha escola tá do jeito que tá hoje, é em função de eu ficar correndo atrás, porque se eu não correr atrás o que vai acontecer? A pintura vai descascar, a carteira vai ficar quebrada, só, porque carteira quebra, o material é ruim. Então é a “pidoncha” [RISOS], não sei se você está acostumado com esses tipos de expressões. “Você pede demais, você quer demais, só você quer que a sua escola seja assim ou seja assado.” Então eu acho que falta, honestamente falando: eu acho que falta decência em nosso trabalho... falta, na pessoa do diretor. Mais uma vez eu vou usar a mesma frase que eu usei atrás: ele é valorizado lá na teoria do discurso, mas na prática não é.

A organização prescrita impõe padrões que estão em descompasso com a realidade e isso é causa de muito sofrimento e afeta a identidade profissional. A heteronomia nos processos de gestão é sentida pelo diretor (1) na forma de cobrança por parte das instâncias superiores mesmo diante das condições precárias que tem para realizar tais prescrições. Os depoimentos dos diretores (1), (4) e (7) ilustram como, diante das prescrições e da realidade que enfrentam, a identidade profissional vai sendo descaracterizada. Seja por terem que desempenhar outras funções para as quais não se sentem preparados para executar, ou ainda, pelo acúmulo de tarefas pelas quais já tem que responder no seu cotidiano. Cabe destacar que as frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e as necessidades do trabalhador podem ser uma fonte de muito esforço e conseqüentemente, de sofrimento.

Diretor (1): “Eu acho que tá muito difícil, eu acho que teria que ter melhores condições, maior autonomia para que o diretor, que é quem conhece o entorno, que é quem conhece a comunidade, que é quem conhece seus docentes, né, toda a sua clientela, de estar realizando tudo da melhor forma possível... E olha que os coordenadores, os diretores, os professores são heróis, são heroínas, porque hoje está muito difícil desenvolver seu trabalho, tá, qualquer coisinha, qualquer coisa que aconteça na escola, ao invés de procurar ir lá orientar, que é o papel do supervisor, que é o papel da diretoria de ensino, a primeira coisa que eles fazem é abrir uma sindicância, antes da sindicância, vai lá orienta, porque se tem algum problema hoje aqui detectado é porque não foi orientado lá, quem deveria orientar não orientou da maneira como deveria. Se é mais fácil você punir, do que você ajudar, do que você mostrar, do que você construir junto...”

Diretor (1): “Então acho que isso angustia muito o diretor da escola, porque ele tem que ser o pedagogo, tem que ver e estar atento ao pedagógico, que eu acho que é o principal; a questão burocrática, ele tem que ser contador, ele tem que ser um pouquinho de mestre de obras, porque tem que fazer o que tem que fazer na escola, e como utilizar os poucos recursos que chegam na escola. Então ele tem que priorizar certas coisas e outras deixar de lado. E esse priorizar certas coisas e deixar de lado as outras é que é difícil. Porque o que é que você vai priorizar, sendo que as duas coisas são necessárias? E como você vai resolver esse conflito, haja visto que a prestação de contas tem que ser feita, dentro daquilo que a verba foi liberada? Eu acho que esse é um dos grandes entraves. Eu acho que poderia, né, que nós diretores e toda a equipe teríamos que pressionar em relação a isso, ou maior autonomia de você gerenciar [...] Eu não sou contador, né, na questão das obras na escola, eu não sou mestre de obras, eu não sou engenheiro. Como é que eu vou ver se a obra foi realizada a contento? A gente faz com a experiência que a gente tem com a própria casa da gente, da vivência, mas não o olhar técnico em cima dessas duas questões. Então, eu acho que eu não me sinto em condições e com segurança suficiente para essas duas demandas”.

Diretora (4): (...) Outra coisa que é cobrada do diretor e para qual ele não tem habilitação é ser engenheiro, encanador, porque o prédio escolar todo o dia tem problema. Eu não me sinto em condições de realizar tudo. Até que eu faço um monte de coisas. Mas tem coisa que eu não sou habilitada para fazer. Eu não sou formada para fazer! [...] Às vezes você se sente impotente perante algumas demandas que surgem e que você não consegue realizar.

Diretora (7): “Eu me esforço muito e procuro trabalhar de maneira bem planejada, bem estruturada, para que não haja esse apagar contínuo de incêndios, entendeu? Alguns incêndios causados obviamente por instâncias superiores, como, por exemplo, atribuição de aula, atualmente os professores falam: ‘Olha, haverá uma nova atribuição, o Sr. tem que estimular o professor a não desanimar’. Alguns deles acham que no meio do ano vão perder essas aulas e qual estímulo do trabalho desse professor? Nenhum!.. E aí a função do diretor é primordial: ‘Olha, vamos garantir alguma coisa, tem esse projeto, vamos trabalhar de uma maneira diferente, isso daí ajuda ao professor, ao corpo

docente todo, não só o docente, mais ao discente e também os funcionários da escola, isso é primordial'. Tem uma outra coisa: quando se fala de escola a alma da escola é a secretaria, isso ninguém fala, a parte administrativa de uma escola é a secretaria, tendo um bom secretário nós temos uma parte estruturada, muitas escolas da rede pública não tem secretário e essa parte de secretário... e isso faz com que o diretor tenha que se desdobrar mais no administrativo do que no pedagógico, né, e "você não consegue assoviar e chupar cana"... isso aconteceu aqui algumas vezes... aqui o diretor atende até o guichê..."

4.3. Reconhecimento e não reconhecimento

De acordo com Dejours (2001), o reconhecimento não pode ser considerado apenas como uma reivindicação daqueles indivíduos que estão inseridos em uma organização do trabalho. Ao contrário, ele é decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho, ou seja, do que em psicologia ficou denominado classicamente como motivação.

O reconhecimento é sempre esperado porque mobiliza esforços, envolve-se subjetivamente com o trabalho. No entanto, conforme já apresentamos no capítulo 1, no trabalho esse reconhecimento assume formas bastante reguladas. O primeiro julgamento é o da utilidade, feito pelos superiores hierárquicos e clientes; e o segundo, é o da beleza, feito pelos pares.

Segundo Dejours (2001), a psicodinâmica do reconhecimento desempenha um papel fundamental no destino do sofrimento dos trabalhadores e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer. É do reconhecimento que depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade do trabalho é reconhecida e também os esforços, as angústias, as dúvidas, as decepções, os desânimos, adquirem sentido. O trabalhador tem a noção de que seu sofrimento cotidiano não foi em vão, pois prestou um serviço à organização do trabalho e, ao mesmo tempo, como compensação o tornou diferente do que era antes do reconhecimento. Depois de ter reconhecido seu trabalho o indivíduo poderá repatriar esse reconhecimento para a construção da sua identidade. Isso dá um sentido de alívio, de prazer, de pertencimento, segurança, ou ainda, de leveza d'alma.

Se impossibilitado de gozar os benefícios do reconhecimento, o trabalhador vai se distanciando do sentido da sua relação com o trabalho. O sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento.

4.3.1 Valorização no trabalho

O reconhecimento se dá também com a valorização do esforço do trabalhador por meio do salário, dos benefícios e do plano de carreira propiciado pela organização. Tais elementos têm uma série de significados ao trabalhador, fundamentalmente, o de manter uma vida digna fora do trabalho.

Em seus depoimentos, os diretores, de modo geral, manifestaram uma grande frustração com os salários e com o plano de carreira no magistério. Entendem que programas de valorização pelo mérito tais como o bônus não constitui uma política de valorização do magistério, é o que destaca o diretor (5). O diretor (1) aponta que a falta de uma remuneração digna leva o professor a ter mais de um vínculo e que essa situação impede a formação e a capacitação continuada. Os diretores (5) e (7) dizem que os salários e o atendimento à saúde aos profissionais do Estado são degradantes.

Vale destacar, novamente, que o salário tem numerosas significações concretas e abstratas (DEJOURS, 2007). As concretas são as que estão relacionadas ao sustento da família, enquanto que as mais abstratas, estão relacionadas à possibilidade de concretização de sonhos, fantasias e projetos etc. No caso inverso, o salário pode veicular todas as significações negativas que implicam as limitações materiais que ele impõe.

Ainda sobre a valorização do magistério, os diretores apontaram várias ações no campo formativo. A diretora (7) coloca que as ações governamentais ficaram mais restritas ao campo formativo. Os diretores reconhecem o Curso de Formação de Gestores realizado pela UNICAMP, entre 2005 e 2006, como uma ação que ofereceu contribuição para sua formação.

A questão da valorização foi ainda relacionada, pelos diretores, à falta de autonomia, ao não reconhecimento do esforço pessoal, principalmente na fala dos diretores (1) e (2). A diretora (2) fala da falta de apoio e chega a afirmar que a “secretaria pune quem faz”.

Diretor (1): “O curso da UNICAMP (Gestores) foi uma oportunidade de retornar aos bancos da universidade [...] eu acho que poderia contribuir muito mais se tivesse oportunidade de frequentar... é... as escolas públicas, mas não com cursos de EAD, mas com cursos presenciais. Seria outra coisa se eu tivesse uma remuneração digna como funcionário do Estado para que eu não tivesse que procurar um outro vínculo empregatício, para que nesse espaço que sobrasse desse segundo vínculo eu pudesse aproveitar numa escola pública, numa Universidade Pública, estar me aperfeiçoando pra poder contribuir melhor com a minha comunidade e com a sociedade em si... eu acho que, é aquilo que nós falamos, eu acho que falta ainda um pouquinho mais de autonomia, um pouquinho, um pouquinho não, acho que eu tô sendo bonzinho, “ bastante”, de uma jornada de trabalho menor, com um salário mais justo, para que você pudesse se dedicar de corpo e alma a apenas um vínculo de trabalho, e não a dois vínculos. Você, às vezes, tá em um, pensando no outro, no outro pensando no que você está no momento. Eu acho que seria o reconhecimento, pessoal e financeiro, é isso que falta.[...] olha, pela comunidade escolar eu me sinto reconhecido e valorizado [...] agora pela secretaria da educação, pela instituição, não, por conta do seguinte: eles colocam todo mundo no mesmo caldeirão de “dendê”. Entendeu? Eles colocam todo mundo, né, e quando eles fazem as suas ações, eles fazem muito no coletivo, massificam tudo e se esquecem de valorizar os profissionais que estão mais ali, sabe, mais próximos, mais que comprometidos, que procuram fazer o melhor. Muitas vezes, o nosso melhor não vai de encontro com o deles. Porque o nosso melhor é fazer com que se tenha um cidadão crítico, um cidadão pensante, e muitas vezes para algumas pessoas, isso não é interessante. Mas mesmo assim, né, eu acho que a gente ainda tem lutado e na medida do possível a gente tem tentado chegar nesse objetivo”.

Diretora (4): “Olha tivemos uma qualificação da UNICAMP que para mim foi muito boa. Eu aprendi muita coisa. Acho que foi muito legal. Foi pelo menos um despertar assim pra gente enxergar determinadas coisas. [...] Teve o notebook que está ali guardado porque disseram que se sairmos com notebook e acontecer alguma coisa, nós é que vamos responder. [...] Não sei no que isso vai melhorar e valorizar meu trabalho. Eu acho que isso vai servir para encontrar a gente com maior facilidade. E com um Nextel aí você não vai ter como...[RISOS]”.

Diretor (5): “Se houvesse algo evidente, eu não precisaria me lembrar era só citar. Como eu estou me esforçando para lembrar, não classifico nenhuma ação significativa positiva ou negativa em termos de valorização. Algumas, alguns detalhes materiais eu aprovo. Havia uma queixa, uma reclamação por parte dos diretores sobre a falta de material de informática, então foi uma ação que eu

gostei. Então... toma aí um laptop para cada diretor utilizar no seu ambiente de trabalho, no seu... na sua casa Isso foi uma ação de valorização. De pegar um laptop para mim trabalhar. Uma ação, um subsídio. Me auxiliou, porque eu não tinha condições de comprar [...] teve também o curso da UNICAMP... Já para a melhoria da carreira... Isso não! Isso não! Até mesmo agora, política de bônus, eu não acredito. Não valorizou. Eu acho que não é correto. E pra falar a verdade eu acho que é uma grande farsa [...] Eu não recebi nada. Acho que foi algo em torno de cem reais. Eu me lembro que eu fui lá e comprei uma garrafa de whisky como? protesto. [...] Eu falei: “eu vou tomar meu bônus em doses” [RISOS]. Foi meio cômico, mas eu fiz isso de propósito. “Olha aqui o meu Bônus” [...] com o meu salário hoje eu sobrevivo. Mas eu sei que se eu não tivesse minha esposa me ajudando, que ganha quase o dobro do que eu ganho, ia ser difícil. Se você for ver para o meu padrão de vida... Nossa! Sem condições! Não teria condições, seria horrível. É uma carreira que não oferece benefícios. Eu pago convênio particular. Plano de saúde particular”.

Diretora (7): “Então, eu acho assim, as secretarias das escolas estão sobrecarregadas. Antes, o que se fazia? Mandava-se papel, hoje, existe uns certos serviços que se manda papel, o CD e ainda se manda por e-mail, então, assim, é degradante, forte. Como é que eu seguro o escriturário recém-empossado que ganha aí seiscentos reais por mês? Ele vai para uma outra empresa ele tem os seiscentos reais por mês, o vale transporte, ticket restaurante, é um plano médico, um plano odontológico. E o que nós temos aqui? O Hospital do Servidor Público do Estado de São Paulo, que a gente tem que ir até o Ibirapuera para que se tenha um atendimento médico e odontológico, e o salário tanto do professor, como do escriturário, do secretário, não tem condições de se pagar um plano de saúde razoável. Ele não tem como o diretor também não tem, eu diretora, pago plano de saúde pro meus dois filhos, pra mim, o que vai me sobrar do meu salário, eu já tenho, eu já tenho, vou fazer 49 anos esse ano, então meu plano de saúde já é top de preço [RISOS], não top de atendimento, é top de preço. E, aí, como é com um salário degradado dessa maneira do funcionário público em si, ele tem uma qualidade de vida, aí já entra na sua qualidade de vida, a qualidade de vida interferindo no seu serviço e o serviço interferindo obviamente na sua vida particular. Você então percebe que essa situação da escola, atinge também seu trabalho e afeta o desempenho da escola, então como você sai disso ? [...] a valorização do funcionário, do professor, do gestor, do material humano, digamos assim, dessa força de trabalho, é fundamental”.

Diretora (2): “Bom, a questão do próprio plano de carreira, eu acho que já é falho. Ele é muito estanque, né... Tem um enquadramento de progressão funcional no qual eu não posso evoluir mais.[...] Eu nunca tive aumento de salário em função do meu trabalho, eu não tenho mais como evoluir na carreira, eu cheguei ao limite máximo, nem os cursos que eu faço, os de pós, os que eu fiz de gestão, agregam, eles não agregam, eu já cheguei no final lá da evolução funcional. O sistema da forma como tá organizado, ele não permite que você evolua mais, né, que você tenha esse reconhecimento salarial, que é... eu acho que isso é uma coisa que é importante, então você tem um diretor que trabalha muito e outro que

não trabalha nada, nós somos iguais perante o sistema, nós somos iguais, não tem... tanto faz... e você sabe que é assim, tem gente que mal vai pra escola, né, e ele ganha a mesma coisa que eu, e é mais fácil eu ser chamada atenção por alguma coisa que eu fiz de errado do que aquele ser chamado a atenção por que não fez. Se tá me entendendo, o que eu coloco? Então como eu faço, e eu acredito que faço meu trabalho dentro do que é necessário, e eu acabo exagerando um pouquinho, então a minha possibilidade de erro é muito maior, você concorda? E esse apoio, o apoio logístico, a gente também não tem, né, então você tem um sistema que te cobra, cobra, cobra, cobra, a diretoria de ensino tem uma organização por seções, né, não sei se você conhece? Tem vários setores que não se integram”.

Diretora (3): “(..). O que o diretor ganha é uma vergonha [...] Eu tenho vergonha do meu holerite. Tem mês que eu nem abro, eu deixo fechado mesmo [...] Nós tivemos o curso da UNICAMP que foi bárbaro, bárbaro e bárbaro. Poderia haver mais cursos daquele jeito [...] Eu acho que a valorização não está só nesse sentido de formação. A gente precisa de valorização dentro da sociedade mesmo. Em termos financeiros nós estamos desacreditados. Nossa Senhora, realmente é uma vergonha!”

Diretora (7): “(..) O Estado ofereceu vários cursos, um deles foi feito na UNICAMP, em gestão educacional, ah... e cursos relacionados a informática, administração escolar, agora circuito gestão, que mais... teve muitos cursos, no campo da formação, só. A única coisa que houve por parte do Governo do Estado foi no campo de formação do funcionário, agora evolução funcional, esquece. Tem lá, você pega seu diploma e põe lá pra evolução funcional 5%, vem lá evolução funcional, mas assim uma evolução funcional assim bem feita, uma valorização financeira desse funcionário, por exemplo, vamos fazer uma hipótese, um diretor efetivo que está a cinco anos naquela escola, então ele está fixo, o diretor fixo na escola, o professor fixo na escola, essa fixação de um corpo docente, da equipe gestora, só vai valorizar a escola. (...)”

A diretora (2) compara as atribuições que tem a de um diretor de empresa. Ela aponta que a falta de estrutura e de condições que os diretores enfrentam para realizar o trabalho conforme as exigências e sem a compensação e valorização em termos salariais e de evolução funcional (Plano de Carreira).

Diretora (2): “Mas um diretor de escola que faz o que um diretor de escola faz, com todas as atribuições que tem, se ele fizesse isso numa empresa com certeza seria diferente, você concorda comigo? Porque o diretor de uma empresa, o diretor executivo assim... ah, mas a empresa é outra coisa, né? Na empresa é outra coisa, o diretor não lida com tantas questões... ele tem outra situação... condições, já o diretor de escola, ele é diretor pedagógico, administrativo,

financeiro, né, e é exigido uma competência, uma eficiência, uma eficácia, que só o curso de pedagogia não te dá. Você aprende a ser diretor na raça, do jeito que é imposto, tudo que você tem que dar conta de fazer. Então essa valorização financeira não tem, por outro lado, você também não tem uma estrutura de trabalho que te dê suporte pra você desempenhar suas atividades, digamos, dignamente. Falta funcionários na limpeza, falta funcionários na secretaria, falta funcionários pra cuidar dos alunos, então a estrutura que tem não te permite você ter olhos só pra isso ou só pra aquilo, você está o tempo todo circulando em torno de tudo o que acontece na escola, você tem que ter olhos pra tudo e aí um monte de coisas te escapa também, em função de você ter que ter vários olhares pra várias coisas. Isso acaba te deixando doente, te pondo doente, te pondo desequilibrada, te pondo estressada, né? Então, que valorização é essa que você tem do seu trabalho, que nem condições de trabalho digno você tem? Então você não tem retorno salarial, você não tem uma infraestrutura suficiente pra você trabalhar, você não tem um número de alunos suficiente na sala de aula pra você realizar o trabalho decente, por sua vez, os professores estão na mesma condição de trabalho do que o diretor, o funcionário também na mesma condição de trabalho, de não valorização, não remuneração decente, né? Então isso acaba se tornando um círculo, né? E aí quando eu digo em adoecer, isso vai acontecendo não só fisicamente, mas mentalmente”.

4.3.2. Relações comunidade, superiores e com os pares

A construção da identidade no campo social implica não somente uma relação com o outro, mas também, como aborda Dejours (1998), a um terceiro termo – o real. O reconhecimento, porém, conforme já apontamos, não é direto, diz respeito à relação que o sujeito mantém com o real. O acesso ao real nunca é imediato e depende de um tipo de instrumentalização, no caso, o trabalho.

Para Dejours (1998), essa interação do sujeito com o trabalho não se dá de um modo estritamente técnico, físico ou cognitivo. Tais questões de ordem técnica são sempre secundárias, pois estão mediatizadas pelas relações hierárquicas, “relações de solidariedade, relações de subordinação, relações de formação, relações de reconhecimento, relações de luta e relações conflituais” (HELOANI, FREITAS & BARRETO, 2008, p.9). Ou seja, relações que ocorrem no âmbito da organização do trabalho.

Segundo Berger e Luckmann (2004), a realidade é construída socialmente, constituída a partir de fenômenos que reconhecemos existirem antes de nós e independente da nossa visão.

Trata-se de uma realidade ordenada por padrões que já aparece objetivada. Para esses autores as instituições e organizações modernas são produtoras de sentido, orientam o ser humano numa determinada realidade social, reduzindo suas angústias e dilemas por meio de padrões previamente estabelecidos para a execução de interações e para a composição do currículo de vida ao longo do processo de socialização.

O trabalho constitui-se, pois, como o elemento central da realidade subjetiva e dos processos da constituição da identidade social dos sujeitos. Como exemplo, podemos dizer que a identidade do diretor de escola, portanto, é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho. A organização do trabalho constitui-se como o espaço privilegiado na produção do sentido e da autorrealização.

Se o acesso a essa realidade não é direto e se dá por meio do trabalho realizado pelo sujeito. No entanto, esse trabalho será sempre submetido ao julgamento e ao reconhecimento. Isso quer dizer que primeiramente ele ocorre no sentido da constatação, da real contribuição da pessoa à organização do trabalho; e, em segundo, no sentido da gratidão. Esse reconhecimento do trabalho será submetido aos julgamentos de utilidade e de beleza, conforme já abordamos (DEJOURS, 1999).

Através dos depoimentos fica a aparência de que os diretores possuem um tipo de reconhecimento de utilidade favorável dos pais e da comunidade. Já em relação às instâncias superiores esses julgamentos são, em certa medida, percebidos por eles como desfavoráveis isso pela forma como sentem as cobranças e as exigências no cotidiano do seu trabalho.

O sentido referido ao trabalho pelos diretores fica por conta das relações afetivas e das expectativas de retorno esporádico que vem dos “clientes” no caso, da comunidade, dos pais, dos professores e funcionários. Ao contrário, a relação e as expectativas de reconhecimento de utilidade por parte das instâncias superiores, vão surgindo carregadas de frustração e desesperança.

Diretor (1): “A escola é o ponto de referência para o bairro, não tem nenhum outro equipamento público no bairro, a escola é o ponto de referência. A comunidade me procura para resolver... e você acaba deixando a figura do diretor para ser um pouquinho comunidade, né, as vezes tem... no meu carro, às

vezes, funciona como ambulância. Quantas mulheres grávidas, gestantes, já socorri, crianças que se acidentaram, acabei socorrendo, tem até que, por exemplo, você chama o resgate, até o resgate chegar lá, muitas vezes as coisas já se resolveram [...]. Os professores que eu convivo todo o dia, pelos professores das unidades pelas quais eu passei, sim! Mas pela secretaria da educação, pela instituição, não! Eu digo que pela comunidade escolar sim, porque eles conhecem o Diretor (1), eles convivem com o Diretor (1) no dia a dia, eles sabem quem é o Diretor (1): Sabem o que tá no coração do Diretor (1): da maneira como o Diretor (1) pensa e age. Porque muito mais do que pensar são suas ações que vão mostrar realmente seu caráter e a pessoa que você é... (...).”

Diretora (2): “Eu só empaco quando as coisas são absurdas quando começa a dizer: a nossa diretoria não tem problema, a secretaria elogia muito a nossa secretaria, porque problemas tem em outras diretoria. Isso não é verdade, então essas coisas... nós temos problemas enormes que são camuflados e não são discutidos. Porque se eu quero falar: eu tenho um problema de violência na minha escola, que não é o meu caso, mas tem outras escolas aqui no município que tem problemas com violência, e a gente quer discutir isso. “NÃO, agora não é o momento, a reunião não foi feita pra isso.” Depois eu vou te mostrar uma pauta de reunião pra você ver o que é que deixa a gente infeliz, por exemplo. Porque eu sei que reunião significa troca de idéias, onde você vai procurar resolver os problemas que temos em comum. A última reunião que nós tivemos foi extremamente massacrante, uma pauta de reunião que todo mundo, todos os setores, né, todos os setores da diretoria falam... Eles falam, falam, pedem, pedem e não tem interrupção, você não pode perguntar [...] Então quando eu discuto, ou discordo, também não discuto por discutir, quando eu discordo do que esta sendo posto, eu falo coisas que eu penso, lógico que dentro do limite do respeito, eu posso discordar de tudo do meu dirigente, ou do meu supervisor, por exemplo, mas jamais faltei com o respeito pra com nenhum deles, a discordância é por conta das idéias. Mas aí eu sinto que começa a vir assim sabe, é tipo... ligar pra saber se esta lá, aí o supervisor vem pra ver coisas e ver se está de acordo, vem ver prestação de contas pra ver se foi feito direito mesmo, ou vai na HTPC pra ver se está sendo conduzido, dá pra saber quando é uma visita de rotina e quando é uma visita... como é que eu posso dizer... deixa eu achar a palavra adequada... pra sondar mesmo, sabe, pra vigiar mesmo, pra ficar no seu pé, olhando”.

Diretora (2): “E essa comunidade tem o poder de fazer você se sentir melhor, sabe, de te levantar, e aí quando acabou, eles ficaram, vários ficaram, e te elogiam pelo trabalho da gente, pelo trabalho dos professores. Eles vão falando da satisfação que eles têm para com a escola [...] Então as manifestações de carinho, de afeto deles, faz com que a gente se sinta muito melhor. Eu já te falei isso... que a gente tem impressão, na verdade, a gente não tem impressão nenhuma, que a secretaria, que o órgão central só nos desvaloriza, a gente tem claramente o reconhecimento do trabalho da comunidade (...).”

Diretora (4): “Eu me sinto reconhecida e valorizada pela comunidade. Isso sim, em coisas pequenas do dia a dia. Um agradecimento que vem. Uma visitinha no

final do ano de uma mãe que chega para dizer: “olha, diretora, você fez isso pelo meu filho, muito obrigada”. [...] Agora, dos órgãos superiores, não. Para eles eu sou um número. Eu tenho que cumprir as determinações do que me mandam fazer. Se eu fizer tudo direitinho, não der dor de cabeça para ninguém, eu também não vou ter dor de cabeça e ninguém vai me incomodar [...], é assim que eu enxergo. Até o presente momento não senti nada que tinha de reconhecimento não [...] Assim, esperar a valorização. Sei lá se estou sendo pessimista. Mas eu não espero muito mais não. Eu não sei se é porque eu estou com 22 anos de estrada e nunca aconteceu, a gente acaba não esperando tanto mais. [...] Acho que a parte da minha realização profissional está no pessoal que sai daqui e que eu espero que a vida deles seja melhor (...)”

Diretora (2): “Parece que eu tô com implicância com as instâncias superiores (RISOS), mas eu não sinto, não. Mesmo quando você tem um elogio, digamos assim, acho ele meio vazio, meio superficial, sabe, parece que não é verdadeiro. É tipo assim, você não tá fazendo nada mais do que a sua obrigação, sabe, o elogio é visto assim, não faz mais do que a sua obrigação, é isso mesmo que você tem que fazer. E, às vezes, a gente acaba até acreditando que é assim mesmo, não faço nada além da minha obrigação”.

Diretor (5): “(...) não importa o que você faça... para secretaria nós somos apenas um número... 1, 2, 3, 4... ok? [...] Outro dia fiquei contente, uma colega diretora daqui de Morato elogiou o trabalho que fiz aqui na escola, as mudanças e a maneira como eu vou conduzindo o trabalho aqui (...)”.

Diretora (7): “(...) a falta de estímulos dos funcionários é muito grande. Eu me sinto realizada, do jeito que eu peguei a escola, pode-se dizer isso, e do jeito que estou deixando a escola, eu modifiquei muita coisa nesta escola, portanto, que outro dia eu ouvi uma coisa assim, me falaram que eu fui um marco na escola, antes de você e eu não sei como vai ser depois de você e isso eu ouvi de uma outra diretora, e isso me deixou muito feliz. São essas poucas coisas que nos deixam satisfeita, porém na balança é mais o lado negativo do que positivo”.

Os julgamentos de utilidade, segundo Dejours (1999), ficam na dependência da qualidade das relações que são estabelecidas na organização do trabalho, ou seja, da constituição de um coletivo de trabalho. O coletivo de trabalho é mais que um simples grupo de trabalho uma vez que está pautado pelo diálogo e pela possibilidade de intercompreensão. E isso, conforme os depoimentos acima, parece estar distante da realidade do trabalho no qual estão inseridos os diretores de escola.

Quando a dinâmica do reconhecimento funciona, o trabalho produz sentido, vai na direção da autorrealização. No entanto, quando não funciona, o trabalho perde o sentido subjetivo

e não permite “subverter o sofrimento que causa, é feito contra a autorrealização, e se torna essencialmente patogênico”. (DEJOURS, 1999, p. 98)

Diretor (1): “A minha relação com os professores, eu considero que é uma relação muito boa. Por quê? Porque eu sempre procuro colocar pra eles que eu quero ser um diretor que eu nunca tive; eu quero ser um diretor não autoritário e sim ganhar o respeito do coletivo, ganhar o respeito do grupo, para que a gente possa desenvolver um trabalho eficiente, um trabalho sério, um trabalho de qualidade. E isso eu tenho, na minha modesta opinião, eu tenho conseguido com o coletivo, tanto é que todos os professores que passam pela escola, todos gostariam de retornar, mas muitos deles são OFAs e não têm a possibilidade de voltar para a escola. Mas em todas as escolas que eu passei, todos os professores que eu me relacionei, eu acredito, e até hoje eu não tenho ouvido queixa de nenhum, pelo contrário, eles sempre falam da pessoa do Diretor (1) como uma pessoa que é fácil de se conversar, que procura resolver os problemas, né, de maneira racional. Então, a minha relação, hoje, na minha escola com os meus professores (rsrsrs), com os “meus professores”, mania que a gente tem, né, de posse, mas não é bem isso, a gente fala não de posse, mas de maneira respeitosa e carinhosa. Com os professores dessa unidade escolar na qual eu trabalho, é muito respeitosa de ambas as partes, eles me respeitam, eles me procuram quando têm problemas pra gente resolver, então eu acho que é bastante respeitosa sim”.

Diretor (6): “Eu vejo assim, para qualquer tipo de emprego, você tem que, primeiro, gostar e fazer o seu melhor, independente de salário. Se você for pelo salário você não faz nada. Então independente de salário, se você assumiu o cargo você tem que assumir e gostar do que você faz senão você não vive, não é?. Problemas existem, existem. Eu faço quarenta anos no magistério porque eu gosto e tenho compromisso com a educação... prestar um bom serviço para a comunidade... Eu acho que é nossa responsabilidade atuar perante a juventude que vem e que é o nosso futuro. Então, se eu assumo o cargo, eu procuro dar o meu melhor, cumprir o meu horário e ser um exemplo. Seja professor, coordenador ou diretor, hoje gestor, e sempre falo isso para todos que nós somos exemplos para eles. [...] Se eu não cumpro minhas obrigações, as coisas desandam”.

Enquanto os trabalhadores, de modo geral, parecem suportar o trabalho pelo salário, os diretores parecem, isso de acordo com o discurso recorrente, como nos trechos acima, suportar a falta de condições de trabalho, os baixos salários, a insuficiência dos planos de carreira, pela expectativa de reconhecimento pelo trabalho que prestam em benefício da comunidade, da possibilidade de mudar uma realidade, ou ainda, como aponta Codo (1999), transformar com o seu trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro através do gesto. Esse desejo de mudar e a

expectativa de reconhecimento pelo esforço e pela energia afetiva colocada no trabalho expressam uma característica muito peculiar do trabalho no magistério. No entanto, a energia afetiva colocada no trabalho nem sempre retorna para o sujeito na mesma intensidade o que pode ser um fator desencadeador do sofrimento e, conseqüentemente, o que pode afetar a saúde e levar a exaustão emocional.

Dissemos que se o reconhecimento for desfavorável ou se o indivíduo estiver impossibilitado de usufruí-lo, ele estará sujeito a um sofrimento patogênico, pois terá sua identidade fragilizada. Cabe reafirmar que a identidade é fundamental para fortalecimento psíquico do sujeito e, tem um papel fundamental na preservação e conservação da sua saúde mental.

O tipo de relação que se estabelece no âmbito da organização do trabalho, ou seja, no coletivo do trabalho é fundamental podendo canalizar a energia profissional e atribuir sentido ao indivíduo trabalhador para sua autorrealização. No caso contrário, o indivíduo poderá ser estigmatizado e sentir-se inseguro, ansioso e amedrontado.

Para Goffmann (1975), o medo de ser desrespeitado por algo que ele significa deixa o indivíduo sempre inseguro em seu contato com os outros. Ele sente-se inferiorizado e tem dificuldade de se libertar dessa formulação.

O estigmatizado pode responder às situações em que é exposto munido de uma capa defensiva. E, ao contrário do que se possa imaginar, o indivíduo que sofre o estigma pode não se retrair e tentar se aproximar do contato desejado de forma agressiva, provocando respostas desagradáveis (HELOANI & USHIDA, 2007). Assim, a interação vai se dando de forma angustiada com fortes conseqüências dramáticas (GOFFMANN, 1975). Enfim, a estigmatização leva ao mal-estar na relação a partir da percepção dos envolvidos na relação.

A questão do reconhecimento torna-se assim um “elemento-chave” para o estado mental dos indivíduos na organização do trabalho, uma vez que sua falta ou sua realização em condição desfavorável afeta a “cooperação” e as interações.

Para exemplificar a análise de Goffmann (1975) sobre as conseqüências do não-reconhecimento, destacamos os depoimentos da diretora (3) que, ao não poder usufruir do

reconhecimento dos pares, professores, diretoria de ensino, passou a adotar estratégias defensivas para obtê-lo.

A Diretora expressa o que faz para obter o reconhecimento dos superiores da seguinte forma:

Diretora (3): “(...) como aqui é uma escola pequena, meu grupo é bom, nós não temos pendência nenhuma de trabalho. O nosso trabalho é sempre feito antes. Nós nunca atrasamos as coisas [...] Eu respeito muito a hierarquia. Eu não confundo isso... Eu não tenho problemas porque eu cumpro o que eles querem [a secretaria e diretoria de ensino] ... Já viu aquela história de proteger o peito para não levar bala? Eu estou me protegendo um pouco para não levar uma... [...] Eu não quero fazer igual a todo mundo. E, ao mesmo tempo eu quero. Porque, as pessoas que fazem igual, no padrão, são reconhecidas. Entendeu? Sabe aquela postura do diretor hierárquico e de gabinete e não sei o quê? As pessoas querem esse tipo de diretor (...)”.

Com relação aos subordinados, funcionários da secretaria:

Diretora (3): “Aqui na escola, nós temos uma eficiência muito grande. Nós somos eficientes, mas nós não somos amigos e solidários. Essa é uma dificuldade ainda. Quando eu cheguei aqui eu encontrei um quadro de funcionários estruturado e eu procurei me adequar a eles pra que eu não tivesse os problemas que eu tive nas outras escolas. Eu não podia chegar e implantar tudo que eu queria, isso porque eu assusto as pessoas. As pessoas tendem a fugir de mim. Então o que é que eu fiz. Eu falei que ia mudar, me tornar pior, não é? Então eu mudei e me adaptei a eles [...] o ambiente de trabalho em que eu estou é hostil”.

Em relação aos professores:

Diretora (3): “No HTPC, começa a discussão: “A gente podia fazer isso, podia fazer aquilo”, eu digo: “Para! Vai fazer assim. Vamos lá, no primeiro dia, tal; no segundo dia, exposição e tal; e pronto. Ok?” “Mas eu não concordo!” “Eu não estou perguntando se você concorda, mandei fazer!” [...] Se não for assim não vai... É isso que eles esperam de uma diretora...[...] Com os professores e coordenadores é assim...”

A entrevistada comenta uma reunião com os professores coordenadores da diretoria de ensino realizada na escola em que ela é diretora, quando foi fantasiada de fada para “chocar as pessoas”. Na ocasião, como relata, contou uma história infantil para os professores e coordenadores. A história se chamava: “Ora fada, ora bruxa”.

Diretora (3): “Eu queria provocar reações, chocar... A coordenadora [irmã] que me conhece bem... ela entrou na sala, ela olhou para minha cara... Eu de fada. Ela não sabia se ela corria, ou voltava... de vergonha! Ela ficou assim... parada. E eu falando... depois eu me transformei em bruxa. Ela sente vergonha de eu ser assim. Nós fizemos um churrasquinho na escola. Aí, eu sou uma festa. Eu mesma sou a festa, eu canto, danço, não faz mal. E minha irmã diz: “Você não vê que você é ridícula. Ninguém está em volta de você.” ... Eu não me importo. Eu estando feliz, está bom! Eu não preciso que os funcionários fiquem por perto. Eu não preciso do colo deles, porque eu sou do jeito que sou! Eles gostando ou não, como diz o Zagalo [técnico de futebol]: “Eles vão ter que me engolir!”

Não tem o reconhecimento da comunidade e empreende um esforço para obtê-lo mudando de estratégia atuando como “agente público”.

Diretora (3): “Eu me sinto um agente público. E assim, esse ano eu resolvi mudar muita coisa. Eu estou frequentando a igreja do bairro, porque eu acho que eu tenho que conhecer a comunidade, não é? [...] Eu frequento aqui porque eu tenho que conhecer os problemas deles. Então eu acho que meu relacionamento vai melhorando, começa a ficar melhor, não é? Assim eu vou tendo um comprometimento maior como agente público. Eu chego aqui e tenho que resolver o que eles querem. Independente de ser da minha possibilidade ou não. Eu tenho que entrar em contato com o órgão público superior, tenho que ir para a diretoria. Eu tenho que tentar estabelecer relações que auxiliem o meu trabalho e deixem os pais satisfeitos com o meu trabalho e com a resolução que eu tomei para eles se sentirem seguros. Porque se ele não se sente seguro ele vai dizer que essa escola é uma porcaria e que a diretora não toma providência nenhuma. Que segurança ele vai ter em ajudar essa escola se ele não acredita nela?”

Dejours (1999) destaca que o não reconhecimento na relação do sujeito com o trabalho pode ser perigoso para a identidade, podendo levar à loucura. Ele identifica dois tipos de loucura: a alienação mental que ocorre quando o sujeito perdeu a relação com o real e não é compreendido

pelo outro; e a *alienação social* que ocorre quando o indivíduo mantém uma relação legítima com o real, mas não é compreendido ou reconhecido pelo outro. Essa última, segundo o autor, é muito comum no mundo do trabalho.

O sofrimento que decorre desses processos de construção da identidade no trabalho é uma experiência vivida pelo indivíduo, é um estado mental que implica um movimento singular de reflexão da pessoa sobre o seu “estar no mundo”. No entanto, a reflexão não é suficiente para a vivência desse indivíduo mais consciente. (DEJOURS, 1999)

A dinâmica do reconhecimento e do não reconhecimento, na verdade, contribui para a dominação psicológica (manipulação do inconsciente) sobre os seus trabalhadores (PAGÈS, 1987). Ou melhor, as organizações vão modelando a fundo as estruturas de personalidade, se tornam máquinas de prazer e de angústia por meio da oferta e retirada do amor, condição que alimenta a dependência do indivíduo. A organização torna-se o lugar privilegiado da identificação, da projeção e da introjeção. É com ela que os trabalhadores mantêm relações infantis de submissão e revolta. Conforme destaca Dejours (2007), constitui-se uma alienação no sentido psiquiátrico que vai substituindo a vontade própria do sujeito pela do objeto.

4.4. Sofrimento psíquico e processos de saúde e doença

A manipulação do trabalhador se aprofunda com a adoção de estratégias organizacionais que passam a demandar maior adesão dos trabalhadores e seu envolvimento subjetivo. Sob tais condições, os esforços de adaptação dos trabalhadores aos novos esquemas de organização do trabalho, causam maior sofrimento e geram um clima de instabilidade e medo.

O que viemos demonstrando até aqui é que o conflito e os esforços de adaptação que os diretores empreendem para adequar a organização prescrita do trabalho à organização real do trabalho são a causa de muito sofrimento psíquico e produzem efeitos significativos na construção da identidade desses trabalhadores.

O sofrimento começa, justamente, quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada, quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas de

aprendizagem e de adaptação. Ou ainda, quando um trabalhador usou de tudo que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e não conseguiu mais mudar a organização do trabalho: isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra as exigências que ela impõe.

A intensidade do trabalho se manifesta com as mudanças constantes, o ritmo, as imposições de tarefas, as exigências que impõem limites à dimensão desejante e ao potencial transformador da organização do trabalho.

O sofrimento aprofunda-se com o não reconhecimento do esforço de adaptação, da engenhosidade, da criatividade e das transgressões feitas pelos diretores para fazer a escola funcionar.

No capítulo 3, demonstramos como que o trabalho por metas e resultados culminaram com maior responsabilização do diretor e fizeram aumentar as cobranças e intensificaram o trabalho. Nesse capítulo ainda, vimos também que a ‘polivalência’ e a ‘multifuncionalidade’ para gerir a escola ocorrem em função da falta de condições e recursos necessários para soluções adequadas aos problemas cotidianos. Tais problemas, aliados às questões salariais e da carreira, têm produzido efeitos na identidade social e na autoimagem desses diretores.

4.4.1. Satisfação e carga de trabalho

A visibilidade, os riscos que assumem diante dos novos modelos de gestão, modificam a relação dos diretores com o seu trabalho e são fatores geradores de muito sofrimento. O sofrimento, conseqüentemente, contribui para o adoecimento como veremos mais adiante.

A heteronomia nos processos de gestão se expressa por meio dos processos de administração dos recursos,; dos mecanismos de controle centralizados, burocratizados e informatizados,; assim como, também, pela imposição do ritmo e a intensidade do trabalho. A insatisfação resultante de uma inadaptação do conteúdo ergonômico do trabalho às potencialidades do indivíduo, seja em relação ao objeto ou em relação ao sujeito, está na origem do sofrimento. A insatisfação tem relação direta com o adoecimento e isso será tratado mais adiante.

Dejours (2007, p.62) aponta que a vivência do trabalhador tem relação com a posição do aparelho psíquico na economia psicossomática. O autor destaca que o aparelho psíquico seria, de alguma maneira, “encarregado de fazer representar e de fazer triunfar as aspirações do sujeito num arranjo suscetível de produzir, simultaneamente, satisfações concretas e simbólicas”, sendo as significações concretas aquelas ligadas à proteção da vida, ao bem-estar, ou seja, a saúde do corpo. Já as satisfações simbólicas seriam aquelas vinculadas à ‘vivência qualitativa da tarefa’ na possibilidade de canalização do desejo e das motivações. Nesse último caso, isso fica na dependência da satisfação que a tarefa veicula do ponto de vista simbólico.

A convivência com a imposição e a cobrança, o acúmulo de tarefas, a extensão da jornada de trabalho revelada nos depoimentos deixa evidente o elevado grau de insatisfação dos diretores com o seu trabalho. O modelo de gestão e de autonomia controlada tem repercutido em maior responsabilização do diretor pelos resultados da escola. O medo de errar, da culpabilização, da punição e da exposição pelo questionamento das capacidades e competências na condução da escola são fatores que foram ressaltados nas entrevistas. Parece emergir da gestão da exploração do medo que serve à manipulação psicológica do sujeito no trabalho, como demonstra o depoimento da Diretora (2) seguir:

Diretora (2): “ (...) a escola absorve você o tempo todo, e a própria diretoria de ensino nos impõe assim um monte de tarefas que se você bobear você fica o tempo inteiro a disposição deles, dando devolutivos que eles querem, sem respeitar o limite nosso, da nossa carga horária de trabalho”.

Diretora (2): “Hoje eu trabalho de 8 a 10 horas no mínimo. Já cheguei a trabalhar 12,14, já cheguei a entrar na escola às 7 da manhã e só ir embora às 23 porque a escola fechava. Hoje eu não faço mais isso em função da família, em função da minha própria resistência física, que eu adquiri algumas doenças também, né, tenho pressão alta, estresse é assim lá no limite, adquiri arritmia em função do estresse, e a pressão alta também, segundo o médico, é em função do estresse. Enfim, atualmente eu tenho procurado não passar mais do que 8, o máximo que eu fico na escola é 9 horas, e deu, deu, mas, assim, com muito “cutucão” de todo mundo e empenho meu pra sair nesse horário.(...)”.

Diretora (2): “(...) outro dia eu até estava conversando com uma colega diretora que parece assim que a gente é uma doença, que a gente adquiriu na nossa profissão, que é essa de não conseguir romper esse vínculo, parece que é um cordão umbilical que nos uniu assim, que pra romper é muito difícil. Tanto que eu tô pensando que esse ano eu completo 25 anos de magistério, tem uma lei aí que

tá correndo, e existe a possibilidade de eu estar me aposentando, eu não consegui me preparar ainda, eu tenho que me preparar psicologicamente pra uma aposentadoria, que é um ritmo tão intenso, né, que eu acho que se eu parar, na minha cabeça, acho que se eu parar de repente e me aposentar eu vou pirar, né, então eu penso nisso um pouco como uma coisa psicótica, porque não é possível uma pessoa não conseguir se desvincular do trabalho dela [...] A gente tem preocupação constante com o que acontece na escola [...] Às vezes eu tento pensar nisso, querendo entender isso, mas eu ainda não consegui achar o que é que faz com que a gente fique tão... não sei se eu posso usar essa expressão... mas tão “bitolado” no trabalho, nesse compromisso que a gente tem, eu não consegui chegar a uma conclusão ainda [...] A gente até fala assim, eu não vou fazer mais isso, eu não vou ter tal atitude, eu não vou discutir mais os problemas com o dirigente, quando a gente fica contrariada e discorda do que está sendo posto pra gente, mas quando a gente vê tá lá discutindo, argumentando, contra-argumentando, falando das nossas idéias, e a gente sofre muito com isso. Então a gente fica se prometendo coisas que a gente não tá dando conta de cumprir [...] É uma coisa meio maluca”.

Diretora (3): “(...) eu tenho muita dificuldade para me ‘desligar do trabalho’... fico o tempo todo pensando na escola. No que eu poderia melhorar, nas coisas que me chateiam, nas coisas que eu preciso reformar. Então eu fico pensando em alguma coisa que eu preciso fazer [...] Então se eu vou ao médico, enquanto em estou esperando, eu fico lendo algum documento que saiu. Eu vivo em função disso aqui mesmo. É terrível ter que falar isso, mas é a realidade, não é?”.

Diretora (7): “Mais ou menos, existem épocas do ano que dá para se esquecer do trabalho, mas existem épocas do ano que não dá, principalmente no começo de ano, atribuição de aulas, formação de classes, horário de escola, tem dia que a gente entra sai daqui, entra as sete, sai às seis da tarde (sinal da escola). Cheguei a fazer o horário até duas ou três da manhã, porque você quer que a escola funcione direitinho no dia seguinte, a partir daquela data, que a escola esteja cada vez mais em ordem e fluindo melhor. Então, assim, tem época que é difícil de se desligar, mas tem época que a gente se desliga totalmente, que dá para administrar”.

Diretora (4): “Eu faço confusão entra minha vida pessoal e a escola. Eu misturo muito. Às vezes eu acho que isso aqui é a minha vida particular, né? Eu estou tentando aprender a fazer essa separação, né? Que eu tenho um tempo aqui, um horário aqui, que eu devo cumprir as coisas aqui dentro. Mas eu tenho que sair daqui e não deixar de cuidar das minhas coisas pessoais também. Eu acho que eu tenho conseguido um pouco mais agora, mas eu já fui e fiz mais confusão nesse sentido. De misturar. Acho que isso acontece por vários fatores. Eu acho que tem um pouco de vaidade, que a gente quer que na gestão esteja tudo bonitinho, tudo certinho. Tem uma coisa particular minha, e que eu hoje consigo enxergar isso, por que eu sempre fui a filha mais velha de uma família bem tradicional e eu sempre fui muito cobrada na vida. No sentido assim, de fazer tudo certinho, de dar exemplo para os irmãos. [...] Então eu acho que eu sempre fui muito cobrada

e me cobrei muito. Então eu quero que esteja tudo correto. Aquilo que eu acho que é correto também. Eu me cobro demais e a escola acaba ficando assim pra mim... eu quero fazer tudo, deixar tudo certo. Não ter problemas, não ser chamada a atenção... Então eu acabo misturando [...] até por conta da estrutura, muitas vezes eu quero fazer e não tem como (...)”.

Diretora (4): “No meu tempo livre eu não consigo me desligar. Posso estar em qualquer lugar, eu vou sempre estar enxergando alguma coisa relacionada ao trabalho. Por mais que eu esteja desligada em uma praia, se eu ver algum enfeite que eu acho que ficaria bem aqui eu compro e levo. [...] ou esse tipo de pensamento, se chover eu fico preocupada [...] Quando me ligam nas férias, eu fico pensando no que está acontecendo aqui. Isso acontece nas férias, num dia que você precisou faltar, sempre ligam perguntando alguma coisa. Assim essa tranquilidade de você se desligar completamente não existe [...] Isso acontece porque, vou te dar um exemplo: a mudança de sala. Agora vem essa sala de leitura. Eu não vou perguntar pra ninguém porque, por mais que eu converse, a decisão vai ficar na minha mão. E aí se não der certo lá é porque eu que resolvi, dizem: foi ela. É mais ou menos assim que funciona na minha escola. [...] Isso acontece porque aqui tem muito essa coisa de culpabilização. Tem que ter um culpado. Então se a coisa deu certo foi a equipe. Se deu errado foi alguém que tomou a decisão. Então tem que ter um culpado (...)”.

Diretora (4): .Sabe que eu faço uma mistura, assim, de ser diretor mais ou menos como ser mãe. Não sei se estou falando bobagem. Mas assim, eu nunca pensei nisso sinceramente. Mas assim, sabe aquela coisa que você tem que fazer, se tem que dar um jeito de proteger, que você tem que dar um jeito de ... é... facilitar as coisas para que elas aconteçam. Ter várias coisas preparadas, mais ou menos como uma mãe faz com o filho, com um pouco de superproteção também? Às vezes eu acho que eu faço isso. De querer que as coisa funcionem e de que tudo dê certo. Como a gente faz com um filho, que não quer que sofra. Não querer que aconteçam coisas ruins [...]

Diretor (5): [...] Sobre a interferência do pessoal no trabalho eu via e dizia: isso não pode. Aquele que está ali é o diretor que está trabalhando e não tem nada a ver com o dia a dia. Daqui pra lá em alguns momentos de frustração. Você fica frustrado, você fica decepcionado, você fica preocupado porque não é tudo ideal. Tem coisa que me preocupa muito. Exemplo: o dos bancos... não havia bancos e mesas para comer a merenda, eu já achava um absurdo comer em pé. Mandei fazer mesas e bancos de madeira e tudo foi quebrado em quatro meses e não havia mais nenhum banco, nenhuma mesa. Tudo foi quebrado. Eu nem tinha pago ainda. Aí isso foi uma frustração, uma coisa que eu não consigo entender [...] Aí também tem uma denúncia infundada, que alguém denuncia a escola e diz que o diretor não cumpre horário e até você responder aquilo e você fica... “mas quem será que fez?” Tá com bronca e fica aí... foi falar e denunciar. Foi falado e não aconteceu nada. Olha, eu tenho uma pasta que tem várias [processos de averiguação] como eu te disse eu tenho uma moção de repúdio em 2005. Porque um vereador veio me pedir uma vaga para um eleitor e eu disse que tinha que

obedecer a fila [...] maior parte do tempo o trabalho não influencia na vida pessoal, mas em alguns episódios... em alguns momentos.

Diretor (5): [...] Eu não me sinto cobrado... tudo que é solicitado eu tenho condições de fazer, faço tranquilamente dentro do meu horário de trabalho. Não exige nada assim de mim, além da minha carga horária. Ai, às vezes, eu faço por opção. Eu gosto da noite, da madrugada. Então naquele dia em que eu estou mais cansado, mais agitado eu levo pra casa o serviço, tomo um banho, coloco o pijama, sento no computador, pego o notebook, um café, um chá. Mas porque eu quis fazer, não porque não deu pra fazer. Não, isso foi opção minha [...] Eu não me sinto cobrado porque eu tenho uma equipe que trabalha comigo...

Diretora (7): Eu acho assim, influencia muito, os diretores de escola são taxados assim, eles não falam assim: ali vai indo a [Cita seu nome], por exemplo, não, ali vai indo o diretor da escola x. É quando o senhor chega: “Oi, tudo bem? E a senhora diretora? O teu nome acaba se apagando, você se torna o diretor. Quando você sai com sua família, principalmente essa época,...aqui, essa unidade escolar é muito disputada, houve dias de 150 inscrições nesta escola, para aguardar, pra lista de espera pra aguardar vaga; então, quando o Sr. sai com o filho do senhor no fim de semana e alguém para: “Por favor, a sra. é diretora [Cita o nome da escola], né? Por favor, queria falar com a sra., eu precisaria de uma vaga... acho que influencia já que nós deixamos de ser a pessoa e passamos a ser representante do cargo, da função, o tempo todo.

Para explicar a dependência manifestada nos depoimentos acima recorreremos ao conceito de manipulação psicológica no trabalho utilizado por Heloani (2003). Essa manipulação está relacionada ao jogo que envolve as expectativas de reconhecimento e as frustrações do não reconhecimento. A alienação surge aí, como uma resistência. Dejours (2007) destaca que a dependência é uma forma de alienação e está relacionada ao jogo da motivação e do desejo no trabalho.

Para Pagès (1987) o que ocorre é um tipo de manipulação psicológica que está relacionada ao jogo de oferta e retirada do amor no ambiente organizacional. Esse jogo infantiliza o indivíduo e leva a dependência (droga), conforme apontamos anteriormente. Dentro das organizações essa regressão inconsciente tem relação com a busca do reconhecimento (amor) e vem sendo utilizada amplamente nas políticas de recursos humanos e de gestão de pessoas desde o advento da escola de relações humanas.

Dejours (2007) irá dizer que é um tipo de alienação psiquiátrica na qual o trabalhador constrói ideologias defensivas e passa a confundir com seus desejos a injunção organizacional

que substitui o arbítrio. Com a vontade e os desejos contidos na organização do trabalho, o indivíduo acaba por usar todos seus esforços para aceitar, tolerar e conviver com o domínio heterônomo que emerge contra sua natureza. O indivíduo encontrar-se em condição de plena identificação com a organização e não mais fazendo valer sua vontade.

4.4.2. Expectativas em torno da carreira

A convivência com a impossibilidade de canalizar a energia profissional e de encontrar um sentido de autorrealização no trabalho gera a insatisfação. Há muita insatisfação e frustração relacionadas aos elementos simbólicos do trabalho, relacionadas à dimensão do desejo. Vimos, através dos depoimentos, que os diretores têm dificuldades de encontrar reconhecimento por seus esforços no âmbito da organização do trabalho. Observamos que essas condições têm gerado muito sofrimento psíquico aos diretores, afetando sua autoimagem, a qual vai sendo substituída por uma identidade deteriorada.

A ausência de uma escuta autêntica, a falta do diálogo por parte dos condutores responsáveis pela gestão do ensino, estigmatiza, gera tensão, ao mesmo tempo em que degrada a identidade social desses profissionais. A pressão em “trabalhar mal”, ou seja, sob condições nem sempre favoráveis, (Dejours, 2001) gera também um sentimento de desesperança quanto à possibilidade de mudanças na organização do trabalho.

A satisfação de desejos concretos relacionados à reprodução material e a saúde, foi marcante e vai sendo bloqueada pelas condições salariais e pela falta de um plano de carreira. A frustração é um sentimento compartilhado pelos diretores mesmo quando, no discurso, afirmam gostar do que fazem.

Destacamos, no entanto, dentre os entrevistados o Diretor (6). Pois, como o mais experiente dentre todos, precisa ser destacado porque, a partir do seu trabalho, obteve um tipo de reconhecimento diferente dos demais. Isso se deu fora da organização do trabalho e o levou para a carreira política, pois foi vereador e prefeito da cidade.

Diretor (6): "Acho que eu já dei 40 anos de contribuição e o que eu espero é a aposentadoria... vou parar e outros vão dar continuidade... mas do jeito que a coisa vai.... está difícil melhorar..."

Nos depoimentos abaixo verificamos uma forte tendência à desesperança quanto à condução das políticas educacionais e das possibilidades de melhoria das relações e das condições de trabalho. É recorrente, nas entrevistas, falas que apontam o desgaste, a decepção, a perda do entusiasmo e da motivação.

Diretor (1): "Eu acho que com 45 anos de idade, já há 22 anos de magistério, passando por todas essas inferências, você parece que não tá vendo mais uma luz no final do túnel, entendeu? Parece que você não consegue acreditar, que não consegue mais acreditar mais em histórias de papai Noel. A Secretaria da Educação e a Instituição em si têm feito muitas cobranças, mas poucas ações efetivas pra melhoria do... melhoria dos seus profissionais, da melhoria de condições de trabalho como nós dissemos anteriormente [...] Mas do Estado, da Instituição eu não vejo muita luz no final do túnel não. Eu acho que eu tô me encaminhando mais pra minha aposentadoria, do que pra uma melhoria significativa, que faça – "Não Diretor (1), vale a pena ficar, compensa ficar." Eu acho que a gente está caminhando muito mais pra isso, pra aposentar e fazer qualquer outra atividade, do que falar nós vamos... então tudo caminha, né, pra esse final, pra esse último fôlego que você tem aí, pra aposentadoria. E você não tem... eu não consigo vislumbrar uma luz no final do túnel de melhoria é, na qualidade no trabalho que me faça... que me tente me manter, mesmo com o meu tempo de serviço, que me tente a continuar trabalhando como professor ou como diretor ou na área de educação. Não tenho visto muito é... muitas oportunidades pra que isso aconteça".

Diretora (2): "Eu sinto, dia sim, dia não, mas eu sinto que muita coisa pode ser feita. Então, é como eu disse pra você, eu posso estar às portas da aposentadoria, mas eu acho que muita coisa pode ser feita ainda, né? Então, "a eu vou me aposentar, então acabou, não vou fazer mais nada, né", eu acho que enquanto, é como enquanto estiver vivo, eu acho que ser educador é da mesma maneira, enquanto você tiver o mínimo de ar pra respirar, você tem que estar ali lutando pra que a vida prevaleça, no trabalho é a mesma coisa, o que você acredita você tem que estar lutando pra que isso se concretize... sei lá se é isso que você quer saber...[...] Eu acho que já fui mais entusiasmada".

Diretora (2): "(...) Um dia desses eu estava muito desanimada em virtude desse atropelo que foi no início do ano, essa coisa de atribuição de aula, você deve saber como é complicado o início, e faz planejamento depois, tem atribuição agora, tem atribuição agora... é difícil, chega material, não dá pra todo mundo,

então estava muito errado... então isso vai desgastando, vai desgastando a gente e aí dá um desânimo [...] Sabe quando você fala: eu vou embora pra nunca mais voltar”.

Diretora (3): “Desde 1986, quando eu comecei a dar aulas, eu sempre fiz tudo com muito entusiasmo, né?. Eu sempre fui muito animada. Eu sempre procurei dar o melhor de mim, ser melhor. Mas eu acho que a maioria das vezes eu me decepcionei com as atitudes das pessoas, por conta da hostilidade e competitividade, em todos os momentos da minha carreira. Eu lidava melhor com isso [...] eu fico triste, eu choro, choro, choro muito, me decepçãoo muito com as pessoas, mas eu me decepçãoo e pronto... Agora vamos fazer outra coisa. Sabe a agulha do apólogo do Machado de Assis? Pois é, eu sou como a agulha, tem momentos que eu estou atrás ali quietinha, mas eu estou ali, a qualquer momento eu posso estar despontando de novo [...] Então meu entusiasmo vai surgindo de novo a cada nova proposta de trabalho [...] Mas eu tinha um poder de superação melhor do que eu tenho agora. Esse ano eu entrei em depressão. Eu, com esse jeito, entrei em depressão. Estou sob medicamento. Tá certo que eu tive um problema familiar também. Mas isso afetou aqui na escola também. Eu fiquei transtornada, passada. Parecia que nada fluía, desmotivada mesmo. Então eu não posso, eu não sou assim [...] Eu sou bastante resiliente. Mas eu acho que meu poder de resiliência era muito maior antes. Acho que eu tinha apanhado menos do que hoje em dia. Hoje em dia eu procuro me precaver, me proteger [...] Mas eu acho que ainda tenho muito entusiasmo, porque a partir do momento que eu ainda estou aqui, é porque eu acho que ainda dá para fazer alguma coisa diferente. (...)”.

Diretora (4): “O que eu espero daqui pra frente ? [...] Eu juro por Deus que eu espero a minha aposentadoria. Eu espero, acima de tudo, ter saúde para aproveitá-la. Porque depois que você se dedicou tanto e chega na hora de parar e você não tem saúde ... A questão da nossa aposentadoria e essa modificação que teve de não ser mais 25 anos. A questão de você ficar o tempo todo na escola e a questão da idade também. Não dá pra você ficar o tempo todo na escola. Porque são vários fatores. Vou te dar um exemplo que parece simples, mas não é [...] Pensa você estar 25 anos dentro de uma estrutura que é um barulho o dia inteiro. Porque é. E fala, é sinal. É gente que anda, é gente que entra [...] Só quem tá dentro dessa estrutura sabe que não é mentira. Então isso vai mexendo com sua estrutura total. [...] Imagina o professor dentro da sala de aula esse tempo? Então não é preguiça, não é má vontade, não é nada. Tinha que ser 25 anos porque aí a gente começa... sabe aquele entusiasmo que a gente falou ? A gente não tem mais força. A gente não tem mais pernas pra isso. Entendeu? A gente vai minguando. É essa a palavra, minguando [...] Eu acho que eu já tive mais esperança”.

Diretor (5): “Como carreira eu não projeto. Eu não projeto. Porque esperar é saber o que você tem consciência, né? Eu não tenho esse projeto, essa falta de idéia sobre minha carreira.[...] Eu acho que eu não sei te responder essa pergunta. Porque eu não penso objetivamente na carreira. Então eu não espero. Se eu fosse fazer um concurso, por exemplo, seria fora do magistério. Então se

aparecer um concurso para biólogo no IBAMA, na ANVISA eu vou rachar de estudar. Pra biólogo na prefeitura, eu vou fazer [...] Não tem nada que me entusiasme. Assim eu vou trabalhando... Isso porque eu... Acho que são as diferentes gestões. Porque só no serviço público eu tenho quase 30 anos. Então são várias gestões que eu vi e foram gestões políticas. Sempre com o cunho político. Eu vi muitas coisas sendo iniciadas e depois descartadas”.

O diretor (5) evita demonstrar sentimentos na sua relação com o trabalho, deixando transparecer uma certa tendência à despersonalização. Ele demonstra um endurecimento afetivo. Trata-se de uma estratégia de defesa que evita uma relação de tipo afetivo com o trabalho. Esse tipo de relação vai sendo substituída por uma relação mais racional (“coisificação”).

Diretor (5): “(...) Eu vejo que há muito sentimento. Entre os diretores, eu vejo muito que é sentimento. Mistura muito sentimento com atitudes. Eu não tenho sentimento, sei que é feio isso, mas eu não tenho sentimento de raiva ou de alegria. Como eu te disse, eu tenho alguns momentos de satisfação com os resultados, mas eu vejo como trabalho. Como minha função. Eu tenho que fazer minha função e faço porque é minha responsabilidade. Em minhas ações eu não envolvo sentimentos. Eu tenho que ter critério, ser criterioso [...] É aí que eu peço, porque as pessoas tem essa necessidade, essa falta. Porque essa atitude, essa exploração mais sentimental [...] Eu não faço isso por mal. As pessoas tem necessidade de elogio. Eu não tenho isso, eu não sinto liberdade, eu não fico à vontade pra fazer isso, eu procuro evitar [...] Eu me sinto bem assim”.

Diretora (7): (...) nós temos um potencial muito bom, porém não está sendo valorizado esse potencial, então o que acontece com isso, todo mundo que entra, a primeira coisa, quando o senhor conversar com qualquer professor que tem 49 anos, que tem 20 anos de magistério o que ele vai falar para o senhor, qual a primeira resposta que ele vai falar para o senhor “não vejo a hora que sai a minha aposentadoria” [...] Eu me incluo nisso, também não vejo a hora de sair minha aposentadoria, porque você luta, luta, luta e não vê um resultado concreto [...] Então, eu não me sinto entusiasmada muito menos satisfeita com o meu trabalho, tá? [...] Agora qual satisfação que o senhor tem diante do risco que o senhor corre para continuar numa situação desta, isso satisfaria uma pessoa em seu trabalho? Não, só frustra! Assim o professor, o diretor, eu, eu quero poder comprar livros, ter acesso a um speed, ter acesso à informação é uma coisa muito rápida, e quando o sr. vai colocar passagem, alimentação, luz, água, esgoto, casa, uma antena parabólica razoável, um computador, o salário em si dá para manter tudo isso? Não dá, e aí começa o que as situações... a falta de estímulo desse emprego, isso trás pra mim como diretora uma qualidade de vida? Nenhuma, parece que a gente nada, nada, nada contra a maré... Nós não temos plano de saúde, temos o Hospital do Servidor, entendeu? Agora, quando o Sr. vai ao

Servidor para marcar uma consulta, ela demora de 3 a 6 meses. [...] E eu como diretora, nenhum... eu tenho o plano dos meus filhos, são pequenos e eu consigo pagar; e agora, pra mim que tenho 49 anos, meu esposo que é professor da rede pública, com 53 anos, o nosso plano é um absurdo para a nossa renda salarial, então vira-se isso. Mas sempre é assim, nós continuamos com o nosso salário, tirando certas coisas que pra gente seria fundamental: um curso de especialização hoje pago, eu gostaria de fazer um curso, é, eu tento conseguir uma universidade pública que era...uma universidade particular, uma PUC, por exemplo, se eu for fazer um curso de mestrado na PUC, hoje, quanto eu ia pagar por mês em um mestrado? Mil reais? Eu ganho como diretora 1.700 reais, com 2 filhos, eu consigo viver com 700 reais mensais? Para onde vai a minha capacitação, a minha vara de gestão pessoal?

O que pudemos constatar é que, ao longo da trajetória profissional, a autoimagem idealizada vai sendo substituída por uma identidade deteriorada. As expectativas, sonhos e desejos são componentes do projeto de vida dos sujeitos e vão sendo substituídos por sentimentos de frustração e de desesperança. A ausência de uma dinâmica favorável nos processos de reconhecimento vai repatriando para a identidade uma autoimagem negativa. O caráter patogênico da organização do trabalho se manifesta para os diretores sob a forma de uma excessiva preocupação com a condução da escola, no cansaço, na falta de vontade para fazer as coisas, na “vontade de ir embora”. A diretora (3) afirma que se sente frustrada, pois sempre coloca muita energia afetiva no trabalho e não vê retorno. Expressões como: “a gente vai ficando mais duro”, “me tornei uma pessoa pior”, “eu me sinto dispensável”, utilizadas pelos diretores, revelam que os diretores sentem-se inferiorizados em relação ao sistema educacional, principalmente quanto à possibilidade de contribuir para a transformação da organização do trabalho. Esses sentimentos podem ser verificados nos depoimentos das diretoras (2), (3) e (4) que seguem abaixo:

Diretora (2): Bom, a minha saúde, eu tô assim, fisicamente, eu tô me sentindo assim muito cansada. Tenho dormido pouco, não tenho tido noites de sono assim tranquilas, não sei se em função do calor, e aliado ao calor preocupação, mas eu sinto um cansaço que antigamente eu não sentia, eu até comentei com uma colega a semana passada que eu tô sentindo uma coisa que eu não sentia, quando dá umas quatro, cinco horas começa me dar uma vontade de ir embora, que eu não tinha antes, eu não sentia essa vontade de ir embora. Eu nunca fiquei preocupada em olhar pro relógio, se é hora de ir embora, se não é hora de ir embora, e hoje eu já tô prestando mais atenção nisso; por quê? Porque o meu corpo tá se

sentindo cansado, a minha mente tá se sentindo cansada e, às vezes, eu vou embora com uma sensação de que eu não sou importante mais pra aquilo que eu tô fazendo, você entendeu? Que precisa outras pessoas estarem vindo e fazendo o que eu faço, porque as coisa precisam mudar, porque também precisa ter sangue novo, né? Não tem como... Ai, sei lá, é tanta coisa que a gente pensa também que... [...] Ai, ansiedade... eu sou ansiosa, eu sou ansiosa e isso já faz muito tempo que eu sou, porque eu tenho... como eu te falei que eu sou muito metódica, gosto das coisas muito certinha, porque eu não gosto de ser chamada a atenção, aí eu fico querendo fazer, fazer, fazer as coisas acontecerem, quando não dá certo eu me frustro, né, e isso é bastante complicado. Lidar com a frustração é uma coisa difícil, né? A gente sempre vê, acho que é uma cultura já que a gente tem que nos ensina a lidar com o sucesso, certo, mas com as frustrações não nos ensina, então lidar com frustração é difícil.

Diretora (3): “O que move a gente é a alegria. E se você gosta do que você faz, você vem com vontade de trabalhar. Agora você vir para um lugar onde você já sabe que as pessoas vão te criticar e que não sei o que... Aí vai surgindo aquela coisa e você vai ficando triste junto com elas. Você vai perdendo a sua felicidade e a hora em que você perde isso, você vai ficando doente. Eu acho que eu fiquei doente por falta de felicidade [...] Eu coloco uma carga muito grande de expectativa, eu espero uma volta muito grande disso. A minha alegria depositada aqui, nem sempre eu tenho essa alegria de voltar para mim mesma. Eu sinto algumas coisas assim. Às vezes as pessoas fazem alguns comentários que me magoam da maneira como já me magoaram. [...] Depois que eu me transferei para cá eu engordei 15 kg. Estou tomando uma medicação para depressão e a síndrome do pânico [...] eu sinto que se eu for embora hoje, daqui a cinco minutos a escola vai andar independente de mim. Eu sou dispensável. E quando você se torna dispensável é complicado, né? Eu acho que você tem que ser indispensável pra você ter alguma alegria de trabalha. A alegria de viver. Isso se refletiu na minha saúde. Quando você vê que é dispensável, você vê que não tem muita utilidade... Você não se valoriza e isso se torna uma tristeza [...] Mas eu amo o que eu faço. Eu acho que eu não sei fazer outra coisa. Eu gosto, eu adoro”.

Diretora (4): Eu acho que eu estou satisfeita em muitas coisas... eu me sinto... até aqui na escola. De ver como era e de como é hoje. Ver o tanto de coisa que a gente conseguiu. Eu encontro satisfação em muitos pontos. Mas sobre o entusiasmo... eu não estou gostando disso em mim... Eu já senti muito mais entusiasmo, muito mais. Eu não tenho mais... Eu tenho medo de ficar meio “funcionária pública” que começa a se adequar para não sofrer. Então muita gente faz isso que é para não sofrer... eu não ando mais entusiasmada. Eu fico muito desconfiada das coisas. Eu fico assim...”a isso vai dar certo até certo ponto” Não acho isso legal, mas eu estou entrando nessa linha sim. Eu já percebi isso. Eu já tive muito mais entusiasmo, muito mais. [...] de uns anos para cá eu acho que eu estou pisando no freio. Não sei se estou envelhecendo, mas meu entusiasmo não é o mesmo não [...] Eu acho que psicologicamente a gente fica mais duro na vida, mais chato, mais desconfiado. Não tem como. Porque eu sinto que isso aqui é um trabalho de desconfiança. A gente se sente... e é esquisito a

gente estar nessa conversa agora e me ocorrer isso... Quando eu te digo da nota fiscal e nas pequeninas coisas do dia a dia, isso vai te deixando mais desconfiada, meio amedrontada, tanto que isso você acaba incorporando no seu dia a dia. Então você fica mais duro, mais chato, mais ranzinza. Eu mudei muito nesse sentido, né? Acho que a postura física da gente e eu vejo todos nós na reunião gordinhos e gordinhas e com os ombros caídos [demonstra]. Outro dia eu estava analisando isso. A gente lá ficando com a postura física meio parecida... É uma coisa estranha que é verdadeira. Os hábitos começam a ficar iguais. As conversas que a gente tem assim... Então modifica muito.

A diretora (7) gostaria de contribuir no trabalho pedagógico, mas sente que seu trabalho, por conta das condições que tem hoje na escola, principalmente em relação às demandas e a falta de funcionários, vai ficando concentrado no burocrático. Por isso, sente-se frustrada e sobrecarregada.

Diretora (7): “(..) realmente ser diretora de escola está uma coisa muito frustrante, tem material, os alunos com dificuldades, às vezes, a gente chega à conclusão de que a escola está funcionando assim: os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, então isso pra gente é uma coisa muito frustrante. Fazemos de tudo para ter uma boa escola e isso não está ocorrendo, vide aí o resultado do SARESP, do Idesp do Estado de SP, o que está acontecendo, não só nessa unidade em todas as unidades escolares. Eu gostaria mais de contribuir nessa parte pedagógica, mas isso vai ficando difícil, pois sofro aqui com a falta de funcionários [...] essa nossa escola atualmente está com 1300 alunos. Eu tenho falta de funcionários na secretaria... legalmente na secretaria tenho dois funcionários, o meu secretário e uma agente de apoio escolar, tem uma sra. que é da limpeza que está nos auxiliando dentro da secretaria e uma inspetora de alunos que nos auxiliando dentro da secretaria quando eu preciso, eu tenho três inspetoras, quatro senhoras de limpeza e uma frente de trabalho, e um secretário pra uma escola com 1300 alunos, a carga de trabalho...o senhor acha que foi aumentada ? Com certeza, é uma carga de trabalho que se aumenta e que vai sobrecarregando todas as pessoas na unidade escolar [...] Uma escola do tamanho dessa daqui precisaria de pelo menos de dois vice-diretores, dois secretários, olha, atualmente na secretaria eu tenho um secretário, e dois agentes de administração escolar só para atender, tratar dessa escola inteirinha, pra pagamento, falta, livro-ponto, histórico escolar, atender guichê; existe dia que falta um dos agentes e eu como diretora é que vou atender o guichê, quer dizer eu deixo de fazer minha função de diretora para atender o guichê porque faltou funcionário; eu tenho uma inspetora de aluno, uma agente de administração escolar de manhã e o secretário que chega de manhã e vai até a tarde... Eu percebo que isso vai desgastando a gente.... chegar aqui e fazer coisas simples que outros poderiam fazer...”

A relação do homem com a organização do trabalho pode gerar, de acordo com as condições de trabalho que ela oferece, o sofrimento mental e afetar a saúde do corpo. Conforme já apontamos, isso ocorre quando a relação do homem com a organização está bloqueada, quando não consegue canalizar os desejos, quando o indivíduo não consegue realizar tarefas consoantes com suas necessidades. Nesse caso, conforme Dejours (1998, p. 98), o trabalho pode desencadear tanto a saúde como a doença; “pode ser utilizado para a reapropriação como para a alienação”.

4.4.3. Trabalho e saúde

Sobre a mediação do trabalho e sua centralidade em relação à saúde, Dejours (1999, p. 98) afirma que:

“A saúde não é um estado natural, mas uma construção intencional, na qual o trabalho ocupa um lugar importante. A construção da saúde está ligada a uma série de relações. De um lado, relações inter individuais, para a construção da saúde no registro do amor; de outro, a relações intersubjetivas coletivas, no campo do trabalho. A saúde de uma pessoa depende muito de seus colegas, assim como suas doenças. Nossa capacidade de resistir ou de ficar doente está intimamente relacionada à qualidade das relações”.

Em concordância com Dejours (1999), entendemos que o trabalho não se restringe apenas à execução de tarefas prescritas. Ele depende da aceitação das decisões que os indivíduos tomam para o devido ajustamento da organização prescrita à organização real do trabalho. Isso mostra que o trabalho depende da capacidade de criar dos indivíduos nas situações reais do cotidiano. No caso das escolas, os imprevistos, os problemas, a falta de recursos, por exemplo, exigem esforços de ajustamento. Nas situações reais, isso revela a impossibilidade dos indivíduos agirem em plena conformidade com as prescrições. Pudemos observar também, que o coletivo de trabalho torna-se fundamental no processo de reconhecimento desse esforço. No entanto, parece haver pouco espaço para a intercompreensão e reconhecimento pelo tipo de relação encontrada entre os diretores nas escolas e a organização do sistema de ensino. O não reconhecimento da contribuição e do esforço do indivíduo causa o seu sofrimento e afeta a construção da identidade social. O reconhecimento leva a edificação e dá um sentido à autorrealização e, nesse caso, o

sofrimento será criativo. No entanto, se esse julgamento não for favorável o sofrimento será patogênico. O indivíduo, assim, poderá repatriar para o registro da sua identidade uma imagem deteriorada (GOFFMANN, 1975). Pode levar ao adoecimento mental ou somático.

Identificamos nos diretores entrevistados os seguintes sintomas:

Sintomas físicos: Dores na coluna, problemas na garganta, problemas na vesícula, problemas renais, problemas na pele, arritmia, palpitações e hipertensão.

Sintomas emocionais: ansiedade, nervosismo, irritabilidade, depressão, síndrome do pânico, cansaço e a impaciência, instabilidade emocional, choro fácil, ciclotimia (variação do humor), sentimentos de inutilidade, frustrações e ou desesperança, medo, insegurança, indiferença, despersonalização, angústia, frieza, conflitos identitários, desmotivação, preocupação excessiva:

Diretor (1): “Eu acho que isso é decorrente, uma questão do trabalho do dia a dia como eu contei anteriormente, e cada vez que eu fico ansioso, e a questão da má postura ao sentar, a má postura no dia a dia, a gente acaba não fazendo correção de postura mesmo.[...] Mas as vezes eu sou ansioso, sim. Fico muito ansioso e na minha ansiedade a coisa que mais me ataca, todas as vezes que eu fico ansioso, duas coisas me atacam constantemente, minha garganta e minha coluna. A garganta que mais é... praticamente, é eu ficar ansioso, me dá problema de garganta, entendeu? A coluna não. A coluna vem da questão da ansiedade, geralmente por causa da movimentação e da postura; mas a minha garganta é constantemente. Eu acho que é um pouquinho dessa tensão, um pouquinho dessas coisas. Porque... geralmente o que ataca? Minha esposa sempre fala – “o que, quando você tá estressado, tá com algum problema, ataca? Ataca onde o imunológico tá mais deficiente.” No caso meu é a garganta. Então, eu acho que no dia a dia, é saber que eu tô... eu ficar nervoso com qualquer coisa, ficar ansioso com qualquer coisa, a primeira coisa que me ataca é a garganta”.

Diretora (4): “(...) Talvez eu fique mais chata mas isso não chega até mim. Eu não sei se as pessoas ficam [Pausa na fala e lágrimas nos olho] que não te dizem, né? Então eu não sinto tanto. Eu não sei se eu... Eu sempre tive essa característica de ser muito controlada. Também existe isso. E talvez eu me controle demais. Eu percebo quando eu vou explodir. Então eu saio e vou dar uma respirada. Se eu for chamar atenção, não que eu seja perfeita, mas assim, eu sei que eu tenho um controle. Essa é uma característica que eu tenho”.

Diretora (3): “Eu sempre fui uma pessoa muito entusiasmada. Eu sempre fui muito alegre. Eu me sentia um girassol, né? E sempre quando me pediam para eu me representar, eu me representava como um girassol, grande amarelo e radiante, feliz. Eu sempre me senti assim. Só que com o passar do tempo, assim... uma crítica a seu modo aqui, um comentário maldoso ali, e isso vai fazendo com que você vá se apagando, apagando. Eu senti que minha alegria foi trancada. E isso desencadeou uma tristeza dentro de mim, uma vontade de não fazer as coisas e isso desencadeou o processo de doença em mim, um processo de depressão, eu tive até uma síndrome do pânico (...)”

Diretora (7): “Com relação à saúde e à qualidade de vida, com o salário que tem um diretor, que trabalha oito horas por dias, dois filhos, é, dois filho, um salário que é baixo, um diretor pode ter um plano de saúde com este salário? Como eu tenho 49 anos, o sr. já viu quanto custa um plano de saúde razoável para uma pessoa de 49 anos? Então o Sr. apela pra que? Pro SUS. Eu fiquei por uma semana indo e voltando no SUS, o diagnóstico era cólica renal, com dor, com dor uma semana, uma semana, soro. De repente eu falei: “não dá mais!”. Fui procurar o Hospital do Servidor, entrei pelo pronto-socorro e saí operada do Hospital do Servidor, estava com pedra na vesícula, a pedra saiu e foi parar no fígado. Fiquei quinze dias afastada e ainda estou debilitada por conta desta cirurgia”

Diretora (2): “Tenho problemas de pele, né, hanseníase, não é grave, é tratável, controlável, mas toda vez que o estresse aumenta, obviamente surgem os problemas da pele, na pele e na unha. Tenho pressão alta com frequência ... todos os dias eu ...quase todos os dias, aí eu tenho que controlar a alimentação, coisas assim que tenham fermento eu não posso, então pão, bolo, essas coisas que vai muito fermento eu tenho que estar evitando, refrigerante, tenho que evitar, porque bateu... já na hora, praticamente, já sinto a reação, né”

Diretora (4): “O ano passado eu tive um problema de vesícula que eu tive que opera [...] olha eu sou muito assim de fazer exames anuais. Deu o prazo eu vou lá e faço. [...] Eu fiz aquele exame horrível de medula, né? Plaqueta alta no meu caso. Então eu faço um controle de seis em seis meses. Agora eu faço exame de sangue. Não precisei tomar remédio, mas faço controle senão ela sobe muito. Aí tem risco de derrame. Depois eu comecei com esse negócio que eu passava mal aqui na escola. Me dava palpitação [...] É como se tivesse uma batida a mais. Aí na hora dessa batida me faltava o ar. Aí eu fui no médico aqui e ele diagnosticou síndrome do pânico. Aí eu pensei: “será que eu estou com síndrome do pânico agora?” Aí eu voltei na hematologista que me acompanha e que me encaminhou para um cardiologista [...] Bom resumindo a história, eu estou com arritmia. Então eu tenho que tomar remédio todo o dia. Se eu não tomar eu passo mal mesmo. Aí falta o ar e eu fico como se fosse ter um desmaio [...] O nome do remédio é Celozok. O ano passado me deu esse problema de vesícula que eu não sabia, não tive sintomas. O ultrassom detectou e eles logo me operaram [...] O que me deixou mais preocupada foi com o nódulo no seio, mas graças a Deus é benigno. Mas de qualquer forma de seis em seis meses eu tô fazendo o

controle...Vamos parar por aqui, né professor ? [RISOS] Tô com suspeita de menopausa precoce. Então eu já tô fazendo tratamento para isso também. Já estou controlando. Isso interfere em tudo. São várias mudanças psíquicas no organismo e que vai, é obvio, afetando no relacionamento com as pessoas no dia a dia, né? Fico às vezes muito cansada à tarde”.

Diretora (7): “Depois de dez anos de direção, eu me encontro assim, muito debilitada, o meu humor varia muito, já tive depressão, atualmente eu tenho uma úlcera muito bem instalada no estômago [...] fui parar no Hospital do Servidor outro dia com problemas na vesícula e segundo o médico, casos de vesícula é estresse... a função do diretor, ou mesmo no meu caso, sou diretora designada, de professor em sala de aula, está extremamente estressante e isso deixa qualquer ser humano debilitado fisicamente. Hipertensão também, eu cheguei ao Hospital do Servidor com 23 X 17 de pressão [...] a instabilidade emocional, o humor é trágico e isso não é só comigo, conversando com os professores da Unidade, todos eles reclamam da mesma coisa, por exemplo, eu lido, lido, lido, com os alunos aqui, quando chego em casa não tenho paciência para lidar com as dificuldades dos meus filhos que estão lá no Ipiranga. Quem é mais importante, pra mim mais importante os alunos daqui ou minha família? E isso reflete na família, assim, constantemente”.

Neste capítulo, por meio das categorias utilizadas para a análise dos depoimentos dos diretores de escola, os quais demonstraram as transformações identitárias durante a trajetória profissional desses trabalhadores, verificamos que a autoimagem idealizada vai sendo substituída pela identidade deteriorada.

A ausência de uma dinâmica favorável nos processos reconhecimento vai repatriando para a identidade uma auto-imagem negativa. Na impossibilidade de canalizar a energia profissional, e de encontrar um sentido de auto-realização no trabalho gera a insatisfação. Pudemos constatar, ao longo desse capítulo, que há muita insatisfação e frustração relacionada aos elementos simbólicos do trabalho, que carrega as expectativas e os desejos individuais de realizar um trabalho digno em condições favoráveis.

A dificuldade desses diretores em canalizar e viabilizar a concretização desse desejo, ou ainda, ter reconhecimento dos seus esforços que empreende para ajustar a distância entre o prescrito e o real, nas escolas, sob condições nem sempre favoráveis é causa de sentimentos de desesperança em relação a carreira e a melhoria das condições de trabalho e das possibilidades de transformação da organização do trabalho.

Considerações finais

Procuramos demonstrar, ao longo deste trabalho, que a identidade é construída socialmente e envolve contextos históricos e simbólicos. As identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente, principalmente no campo social ou mesmo na vida profissional. Elas são construções de linguagem acompanhadas por processos de racionalização nos quais dois elementos se fundem: de um lado a trajetória subjetiva (história pessoal) e de outro o contexto da ação determinado pela situação, em um espaço dado e culturalmente marcado. Essa construção implica, pois, não somente uma relação com o outro, mas também, como aborda Dejours (1999), a um terceiro termo – o real. O reconhecimento não é direto, ele diz respeito a relação que o sujeito mantém com o real. O acesso ao real nunca é imediato e depende de um tipo de instrumentalização, no caso, o trabalho.

No contexto das relações capitalistas de produção e no âmbito das formas organizacionais de dominação e controle é que o trabalho surge como uma categoria legítima de identificação. Ele emerge carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos. Com isso queremos dizer que a trajetória profissional do indivíduo, ainda que siga determinados fins instrumentais e pragmáticos, orientados pela situação do mercado de trabalho e da estrutura do emprego, também está impregnada pelo elemento simbólico que inclui uma projeção de uma identidade possível. Portanto, a escolha de uma carreira envolve questões muito complexas, pois resultam das estratégias identitárias que o indivíduo desenvolve para atender as expectativas de uma identidade para outro (conferida) e uma identidade para si (construída). A partir disso, o trabalho assume um sentido que move o sujeito em busca da autorrealização.

Neste trabalho, pudemos observar que as trajetórias profissionais dos diretores de escola entrevistados são bastante semelhantes. A escolha profissional teve forte relação com as referências pessoais adquiridas no meio familiar, escolar e na comunidade. Trata-se, pois, de um processo que vem sendo chamado de projeto de vida. Em todos os depoimentos, destacaram-se as

expectativas de mudança de vida e de mobilidade social. No entanto, as limitações impostas a essa energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. Ou seja, em uma situação de desacordo entre a identidade virtual (conferida) e identidade real (construída) o indivíduo desenvolve estratégias identitárias para diminuir a distância, o que exigirá maiores esforços.

Na abordagem da psicodinâmica do trabalho de Dejours (1999), a compreensão do sujeito ultrapassa as questões técnicas ou dos problemas de autoridade e de gestão. Ele situa esses sujeitos como envolvidos num contexto intersubjetivo, partindo do pressuposto de que o indivíduo, na condição de trabalhador, constrói a imagem de si e sua identidade de forma mediada pela organização do trabalho. Nesse sentido é que esse autor afirma que não existe uma distinção entre o mundo objetivo do trabalho e o mundo subjetivo do reconhecimento. De uma outra maneira, o que procuramos demonstrar é que o que está sendo submetido ao julgamento é o trabalho, mas não o trabalho enquanto técnica somente, falamos aqui do trabalho como ação do sujeito que envolve suas competências adquiridas ao longo da sua trajetória pessoal, mobilizadas nas situações de trabalho. Segundo Dejours (1999), a ação é a parte nobre da atividade humana, pois nela são inerentes a deliberação, a discussão e a tomada de decisão, ou seja, o trabalho não pode ser oposto à ação.

O que procuramos demonstrar, em concordância com Dejours (2007), é que todo trabalho demanda esforços de ajustamentos, tomada de decisões, no sentido de buscar uma aproximação entre a organização prescrita e a organização real do trabalho. Não existe rotina quando há ajustamento, o imprevisto, o inesperado e o desconhecido, aspectos inerentes ao trabalho. Ou seja, concordamos com Heloani (2003) quando afirma que não devemos descartar os elementos subjetivos envolvidos no trabalho. Quando trabalhamos, em complemento ao que foi dito acima, transportamos um pouco de nós, da nossa subjetividade ao produto, espelhando-nos no mundo e vice-versa. A nossa subjetividade é também incorporada, independentemente do modo de produção adotado ou do trabalho a ser realizado.

Vimos no capítulo 2 como que as teorias administrativas foram inseridas, ou melhor, foram transpostas da empresa para as escolas. O taylorismo aprofunda a separação entre concepção e execução. Constituiu-se uma forma de organização do trabalho e das empresas

bastante hierarquizada e burocratizada. A manipulação da subjetividade fica por conta da submissão do trabalhador aos processos altamente racionalizados em troca de compensações financeiras.

Nesse mesmo capítulo, analisamos as aproximações da teoria clássica da administração com a administração escolar e observamos que ela foi concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo propósito era garantir a unidade, a economia de tempo, recursos e a produtividade da escola no contexto da massificação do ensino. Esse esquema foi concebido sob normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. Com base em tais fundamentos de organização do trabalho é que foi sendo construído o papel do diretor de escola.

Nos anos 1990, o processo de reforma do estado, sob a orientação neoliberal, veio priorizar as demandas do mercado e da valorização do capital. Novos valores e conceitos do mundo dos negócios e da lógica competitiva foram introduzidos no âmbito escolar por meio das reformas educativas. Tais demandas produziram efeitos na escola, seja no seu conteúdo, correspondente à formação dos trabalhadores a partir de uma nova pedagogia – a pedagogia das competências, como também na forma, que contempla novos métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola, baseados nos fundamentos pós-fordistas. Há uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar, que insere novas demandas e papéis ao diretor de escola, agora gestor.

Assim, o campo educativo foi se tornando um espaço privilegiado de medidas de racionalização, uma vez que combina a expansão quantitativa com medidas de corte de despesas públicas típicas da orientação neoliberal. A “educação de qualidade para todos” seria alcançada não pelo aumento dos investimentos, mas por meio de reformas que adotaram medidas de racionalização que objetivaram dar maior eficácia e eficiência.

São exemplos de práticas adotadas nessa direção: o aprimoramento técnico, a qualificação e a premiação na Política de Valorização do Magistério, combinadas com as formas de controle por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho escolar.

A transposição do termo administração escolar para o de gestão educacional e de Diretor para Gestor contém diferenças significativas, tem um conteúdo que é diferenciado, pois contempla

os novos requisitos e expectativas de papéis provenientes do “novo paradigma produtivo”. Portanto, fica longe de ser apenas uma variação semântica. No conceito de gestão estão abrigadas novas prescrições de papéis, novas competências que envolvem elementos de participação e de autonomia controlada, típicas dos esquemas empresariais. Como exemplo disso, destacamos o trabalho na escola baseado em metas estabelecidas à priori, combinado com novos esquemas de gestão financeira e de participação da comunidade nas decisões. No caso específico do Estado de São Paulo, o Circuito Gestão realizado pela Secretaria de Estado da Educação foi bastante representativo de tal aproximação.

Ainda no capítulo 3, procuramos analisar as transformações na organização do trabalho na escola com o propósito de verificar as mudanças no processo de construção da identidade dos diretores. Os aspectos analisados foram: a gestão financeira, gestão do currículo, autonomia e planejamento, gestão participativa e democrática e o sistema de avaliação da escola. Pudemos observar, através dos depoimentos, que essas mudanças tem elevado as responsabilidades e a visibilidade dos diretores na produção de resultados dentro das expectativas da política de melhoria da qualidade do ensino.

Os diretores sentem-se mais cobrados e insatisfeitos com a maneira impositiva com que são inseridas as medidas administrativas pela secretaria. A gestão da secretaria em relação às mudanças contínuas e o ritmo com que ocorrem as solicitações expressam, na verdade, que sob a ‘capa modernizadora’ presente nos discursos reformadores, na prática, as formas tradicionais de gestão tipicamente taylorista ainda se mantêm nas relações no âmbito da organização do trabalho no sistema de ensino. Como expressão disso destacamos, o imediatismo, e as mudanças contínuas no esquema de gestão que tem sido causa de sofrimento para os diretores. Tal situação pôde ser constada no processo de implantação da progressão continuada, no ensino de nove anos e nas constantes mudanças no processo de atribuição de aulas.

Com relação ao currículo, os depoimentos, em geral, mostram que, ao longo do processo e das vivências, os diretores foram desenvolvendo uma identidade oprimida, de perda da autonomia e de certa desesperança em razão da descontinuidade dos projetos e das orientações pedagógicas desenvolvidas por várias gestões que se revezaram dos 1990 para cá. As falas demonstram a insatisfação dos diretores com as mudanças pela negação, em cada uma delas, do saber que acumularam ao longo de sua trajetória profissional. O sistema apostilado e centralizado

conflui com um padrão taylorista na construção curricular com explícita separação entre concepção e execução, a padronização, a diretividade no sistema de decisões.

A atribuição de certo grau de autonomia tem ocorrido, mas com um forte esquema de controle dos resultados da escola (autonomia controlada), fato que amplifica o papel do diretor aumentando o sofrimento pelos esforços que tem que fazer para adequar a organização prescrita à sua realidade, a qual nem sempre favorece a produção dos resultados esperados. O diretor de escola emerge como agente responsável no cumprimento das metas, estabelecidas para cada escola e que repercute em uma bonificação particularizada aos servidores. Tal esquema, semelhante ao das empresas quando redistribuem ganhos de produtividade, colocam em evidência e visibilidade a escola e seus servidores, ao mesmo tempo em que gera a competitividade entre os pares. Nos depoimentos, notamos que os diretores reconhecem a importância da avaliação institucional como instrumento de orientação e de melhoria do trabalho na escola. No entanto, percebem que o sistema de avaliação empregado pela secretaria tem um caráter punitivo e de controle.

O bônus que foi instituído em 2000 hoje está vinculado ao IDESP. Como estratégia meritocrática, a pretexto de premiar “os melhores”, esse instrumento despolitiza a luta coletiva por melhorias das condições de trabalho e na carreira do magistério. Entre as críticas ao bônus feitas pelos diretores, destacamos a função de manipulação e de individualização. Um aspecto a ser destacado é o de que o bônus tem provocado um clima de disputa, desconfiança e de individualismo entre os que trabalham na escola.

Verificamos que, em alguns casos, a exposição permanente a tais esquemas leva o diretor a desenvolver estratégias de defesa para suportar as situações impostas na organização do trabalho. Como aponta Pagès (1987), diante da organização poderosa, o indivíduo pode vir a identificar-se plenamente com ela. O medo inconsciente e a culpa possibilitam a plena identificação dos indivíduos com os fins organizacionais, na expectativa do reconhecimento e da recompensa (amor). O mesmo autor fala que o jogo, comandado pela organização, infantiliza os indivíduos pela oferta e retirada do amor. Ou ainda, as contradições entre as expectativas traçadas pelos sujeitos em sua dimensão desejante, confrontadas com as normas interiorizadas e as condições reais e objetivas do trabalho, são o fermento do comportamento patológico e estereotipado. Diante do jogo ao qual está submetido o diretor, em alguns casos, pode encontrar-

se conformado com as “regras do jogo”, como no caso da diretora (3). Em nossa pesquisa, constatamos que alguns diretores passaram a adotar um esquema em total conformidade com os propósitos da avaliação, fato que tem afetado a relação entre todos no ambiente escolar.

O que procuramos explicitar, em concordância com Linhart (1999), é que, como todos os trabalhadores, os diretores de escola foram colocados no coração das reformas como agentes das mudanças e estão sendo expostos a situações de trabalho causadoras de mutio sofrimento. O medo e a insegurança aumentam com a responsabilização do indivíduo trabalhador pelo cumprimento de metas e objetivos estabelecidos *à priori* pela organização. A exposição do trabalhador e das equipes ocorre com a divulgação de resultados entre os pares e para o público em geral⁴⁹. A gestão pelo medo torna o trabalhador mais competitivo e mais produtivo.

Afirmamos que essa situação de exposição dos diretores, tidos como elementos-chave no processo de ‘melhoria da qualidade da educação’ abre um ‘campo fértil’ para o que Dejours (2001) denominou de ideologia defensiva do realismo econômico, na qual todos os meios podem ser adotados em prol do resultado, da economia e dos objetivos da organização. Abre-se espaço para a violência e para a indiferença, onde sobrevivem os mais competentes e competitivos, ou o que ele chamou de ‘banalização do mal’. Outro efeito disso no sistema de ensino é que essa competitividade entre os pares dificulta o diálogo, a intercompreensão, afetando a possibilidade de criação de um ambiente favorável ao reconhecimento e ao julgamento dos esforços empreendidos pelos sujeitos que são vitais ao processo de construção da identidade.

Vimos que a autonomia na condução da gestão financeira foi um dos pilares da reforma educacional. As medidas financeiras sugeridas pelo Banco Mundial, além de recomendar maior autonomia para os diretores de escola e para as escolas, propõem, ainda, o compartilhamento dos custos com as comunidades locais e estimula a diversificação dos recursos a serem investidos nas unidades por meio de parcerias. O banco ainda recomendou a centralização dos processos de verificação de resultados e das funções de controle da qualidade (TORRES, 1998).

Para a maioria dos diretores entrevistados, essa descentralização das verbas tem significado maior responsabilização e exposição aos esquemas de controle. Os meios de controle têm gerado maiores demandas de trabalho aos diretores. Eles percebem que a tarefa da prestação

de contas vem demandando mais tempo de dedicação no seu cotidiano de trabalho. Sentem uma mudança significativa no seu papel dentro da escola, que, cada vez mais, vai ficando centrado na parte administrativa e burocrática, ou seja, no papel de “contador” e mais distante do trabalho pedagógico.

A heteronomia nos processos de administração dos recursos se expressa por meio dos mecanismos de controle centralizados, burocratizados e informatizados. O rigor dos meios de controle para execução dos recursos e para a prestação de contas tem sido muito criticado pelos diretores devido ao tempo de trabalho que demandam, as pressões que sofrem por conta das cobranças e do excesso de burocracia. O medo e a insegurança são sentimentos que acompanham parte dos diretores na administração das verbas.

O rigor e as prescrições na administração das verbas, nem sempre satisfatórias em função das demandas da escola, tem sido causa de muito sofrimento. Cada um deles lança mão de estratégias para atender as prescrições e, ao mesmo tempo, manter a escola funcionando.

A participação e o envolvimento dos pais, também estimulada com as reformas como meio de melhorar a eficiência da escola, surgem como mais uma dificuldade para os diretores. A participação em instâncias colegiadas vai acontecendo de maneira formal, na prática parece existir apenas para cumprir as exigências burocráticas. Mesmo quando tais órgãos são constituídos, as decisões e os encaminhamentos acabam ficando nas mãos do diretor.

Nas situações acima, as decisões e os esforços de ajustamento empreendidos demonstram as dificuldades que esses diretores de escola têm de seguir as prescrições. As estratégias criativas permitem a sobrevivência dos indivíduos dentro da organização do trabalho. Cada um deles lança mão de sua engenhosidade, criatividade, para sobreviver no trabalho. No entanto, tais estratégias nem sempre são reconhecidas como legítimas pelo pares e superiores hierárquicos. Ou seja, o reconhecimento da contribuição de cada um desses trabalhadores à organização do trabalho e o reconhecimento dos quebra-galhos, transgressões necessárias ao funcionamento da escola e do sistema de ensino, chocam-se com as prescrições, com as resistências de seus superiores hierárquicos e dos seus pares que também se defendem do próprio sofrimento.

⁴⁹ Destacamos que é prática recorrente a divulgação na imprensa de índices e *rankings* das escolas do sistema estadual de ensino.

A responsabilização pelos resultados tem aumentado a carga de trabalho dos diretores. Os efeitos nas relações familiares e conjugais são sentidos com a extensão da jornada de trabalho, realizar tarefas da escola em casa. Os diretores revelam em seus depoimentos que o envolvimento com o trabalho em razão das responsabilidades tem sido motivo de conflitos conjugais.

No entanto para as mulheres, a questão do reconhecimento do trabalho por parte dos filhos e cônjuges parece um tanto mais complexa que para os homens. Dejours (1998) diz que quando as mulheres tentam utilizar o trabalho para a autoidentificação, elas correm o risco ao mesmo tempo de desorganizar sua identidade sexual. Essa identidade e seus atributos de competências são fundamentais para o funcionamento da escola. No entanto, o sofrimento parece maior porque tais competências não encontram o devido reconhecimento diante de uma expectativa de papéis relacionados a um tipo de identidade moderna que está estruturada sob critérios de racionalidade e virilidade, atributos tradicionalmente masculinos. Essa tensão produz efeitos significativos na autoimagem e gera tensões, não apenas no trabalho, mas nas relações familiares e conjugais.

O ‘ser diretor’ nas respostas emitidas pelos diretores revelaram, no discurso, um compromisso, um interesse, um desejo em querer superar, mudar a organização do trabalho, as condições dos alunos e das comunidades. Isso mesmo sob as condições em muitos casos precárias e “apesar do salário”.

O reconhecimento desse esforço emerge como algo vital para a constituição da identidade social e da autoimagem desses diretores. A impossibilidade de uma escuta autêntica, a falta do diálogo por parte dos condutores responsáveis pela gestão do ensino estigmatiza, gera tensão, ao mesmo tempo em que degrada a identidade social desses profissionais. A pressão para se trabalhar em condições nem sempre favoráveis gera também um sentimento de desesperança quanto a possibilidade de mudanças na organização do trabalho. O bloqueio à possibilidade de canalização do desejo na organização do trabalho é um fator que afeta o sentido de autorrealização desses trabalhadores. Como decorrência disso os sentimentos de angústia e de frustração são comuns em todos os depoimentos. Os diretores manifestam que mudaram e hoje, por conta das demandas e pela falta de condições, se dedicam mais à parte administrativa. Como dizem: “se tornaram burocratas”, “ficamos mais duros”, “estou longe de ser a diretora que gostaria de ser” etc.

A organização prescrita do trabalho vai impondo padrões que estão em descompasso com a realidade e isso é causa de muito sofrimento e afeta a identidade profissional. A heteronomia nos processos de gestão é sentida pelo diretor na forma de cobrança por parte das instâncias superiores mesmo diante das condições precárias que tem para realizar tais prescrições. Diante das prescrições e da realidade que enfrentam, a identidade profissional desses profissionais vai sendo descaracterizada. Seja por terem que desempenhar outras funções para as quais não se sentem preparados para executar, ou ainda, pelo acúmulo de tarefas pelas quais já têm que responder no seu cotidiano.

Constatamos ainda que, ao longo da trajetória profissional, a autoimagem idealizada vai sendo substituída pela identidade deteriorada. A ausência de uma dinâmica favorável nos processos de reconhecimento vai repatriando para a identidade uma autoimagem negativa. O caráter patogênico da organização do trabalho se manifesta para os diretores sob a forma de uma excessiva preocupação com a condução da escola, no cansaço, na falta de vontade para fazer as coisas, na ‘vontade de ir embora’.

A esse respeito, Dejours (2001) afirma que as frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e às necessidades do trabalhador podem ser uma fonte de muito esforço e conseqüentemente, de sofrimento. Nesse sentido, o reconhecimento surge como decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho, ou seja, do que em psicologia ficou denominado classicamente como motivação.

Enfim, a psicodinâmica do reconhecimento desempenha um papel fundamental no destino do sofrimento dos trabalhadores e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer. Quando a qualidade do trabalho é reconhecida os esforços adquirem sentido para o indivíduo. Ele tem a noção de que todo seu sofrimento não foi em vão e repatria esse reconhecimento para a identidade, o que dá um sentido de prazer, de alívio e de reconhecimento.

Esse reconhecimento do trabalho será submetido aos julgamentos do outro, segundo a utilidade e a beleza, conforme já abordamos. Demonstramos que no trabalho, os julgamentos de utilidade (técnica, econômica e social) são proferidos na linha vertical pelos superiores hierárquicos, subordinados e “clientes”. Enquanto que os julgamentos de beleza (conformidade às

regras do trabalho, às regras da arte, ou sobre a originalidade do estilo) são emitidos pelos pares (DEJOURS, 1998).

No entanto, o quadro de relações no âmbito da organização do trabalho, no âmbito do sistema de ensino e nas escolas revelou-se distante dessa dimensão ideal. Pois os diretores têm um tipo de reconhecimento de utilidade favorável dos pais e da comunidade. As relações com as instâncias superiores são, em certa medida, desfavoráveis pela maneira como percebem as cobranças e as exigências. O sentido referido ao trabalho pelos sujeitos fica por conta das relações afetivas e das expectativas de retorno esporádico que vem dos “clientes” , no caso, a comunidade, dos pais e dos professores e funcionários. Ao contrário, a relação e as expectativas de reconhecimento de utilidade por parte das instâncias superiores vão surgindo carregadas de frustração e desesperança. Acreditamos que os julgamentos referidos à beleza, conseqüentemente, ficam comprometidos por conta dos esquemas de avaliação individualizados e pela exposição dos resultados os quais já tratamos.

Em resumo, fica evidente que, na organização do trabalho na qual estão inseridos esses diretores, há pouco espaço para a intercompreensão e a instauração de uma escuta autêntica capaz de transformar a organização do trabalho.

Enfim, a ausência de uma dinâmica favorável nos processos de reconhecimento vai repatriando para a identidade uma autoimagem negativa. A convivência com a impossibilidade de canalizar a energia profissional, e de encontrar um sentido de autorrealização no trabalho gera a insatisfação. Há muita insatisfação e frustração relacionada aos elementos simbólicos do trabalho, ou seja, em relação às expectativas e aos desejos individuais de realizar um trabalho digno em condições favoráveis. O que constatamos, em certa medida, foi a dificuldade desses diretores em canalizar e viabilizar a concretização desse desejo.

Os sentimentos de desesperança em relação à carreira, da melhoria das condições de trabalho, enfim, das possibilidades de transformação da organização do trabalho, levam esses trabalhadores ao adoecimento, afetam a qualidade de vida e do trabalho desses diretores. Ou seja, o quadro encontrado fica distante do que se espera de uma verdadeira melhoria da qualidade de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ALONSO, Mirtes. *Papel do diretor na Administração Escolar*. São Paulo: Difel, 1976
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6^a ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. Unicamp, 1999.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6^a ed. São Paulo, Boitempo, 2002.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo ?. *Teoria e Educação*. Nº. 4, 1991, p. 62-73
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, Elba S de Sá. *As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões*. São Paulo :Fundação Carlos Chagas, 2006. Disponível em: www.fcc.org.br/publicações/difusão_idéias. Acesso em 22/10/2008.
- BERGER; LUCKMANN. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: movimento operário europeu em crise*. São Paulo, Boitempo, 1999.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3^a ed. São Paulo: Zahar, 1981.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CIAMPA, A. C. *A identidade social e suas relações com a ideologia*. São Paulo. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1977.
- _____. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Identidade. In S. T. M. Lane; W. Codo (Orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp.58-75). São Paulo: Brasiliense.1994
- CODO, Wanderley. *Educação carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes. 1999.
- COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina. 1995.

- CURY, C.R.J. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.
- DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2001.
- _____. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré. 5ed. 2007.
- _____. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: FGV/Fundar.1999.
- _____. *O fator Humano*. Rio de Janeiro:FGV, 1994.
- DELOURS, Jacques (org). *Educação um tesouro a descobrir*.São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC/Unesco, 1999.
- _____. “A globalização econômica e os desafios da educação profissional”, in *Boletim Técnico do Senac*, nº 25. 2001.
- DRAIBE, Sônia M. *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas*. In: *Revista da USP*, Nº 71, mar-mai /1993.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Nº. 4, 1991, p. 41-61.
- ENRIQUEZ, Eugène. *As figuras do poder*. São Paulo: via letera.2007.
- FABRO , Marcia. *Mulher e Trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP: Campinas. 2006.
- FAYOL, Henri. *Administração industrial geral*. São Paulo: Atlas: 1994.
- FELIX, Maria de Fátima. *Administração escolar; um problema educativo ou empresarial*. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: Cortez,1984.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1990.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes. 1989.
- _____. *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Loyola.1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva* : São Paulo: Cortez, 1989.
- _____, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

- GANZELLI, Pedro. Administração e gestão da educação: elementos para discussão. In. *Estudo, pensamento e criação. (Livro 2)*. Campinas: Faculdade de educação Unicamp (gestores), 2005.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5a ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.
- GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo, Boitempo, 1999.
- GOFFMANN, Erwing. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HABERMAS, J. Para uso pragmático, ético e moral da razão prática. In *Revista Estudos avançados*. São Paulo: USP, 1989.
- _____. “Crítica de la razón funcionalista”, in *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid, Tauros, 1987a, vol II.
- _____. “A nova intransparência”, in *Novos Estudos Cebrap*, n. 18. São Paulo, 1987b, pp. 103-14.
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- HAVEY, David. *A condição pós-moderna*. 9ª ed. São Paulo, Loyola, 2000.
- HAYEK, F.A. *O caminho da Servidão*. 4 ed. Rio de Janeiro. Expressão e Cultura, 1987.
- HELOANI, R; FREITAS, Maria Ester; BARRETO, Margarida. *Assédio Moral no Trabalho*. São Paulo: Congage Learning. 2008.
- HELOANI, R.; USHIDA, S. Psicodinâmica do trabalho, sociologia e identidade. In: Matias e Abib (Orgs). *Sociedade em Transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade*. Londrina: Eduel, 2007. pp.181-204.
- HELOANI, R.; CAPITÃO, C. Identidade como grupo, o grupo como identidade. *Revista Aletheia* n.26. Canoas: ULB, 2007. pp.50-61.
- HELOANI, R.; PIOLLI, E. A falácia da qualificação. *Revista USP*, n.64. São Paulo: USP, 2005. pp 201-11.
- HELOANI. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo, Atlas, 2003.
- _____. Organizações qualificantes ou neurotizantes ?. In: *Revista pro-posições*, vol.8, n.3. Campinas: Unicamp, 1997. pp.147-152.

- _____. “A mudança de paradigma no pós-fordismo: a nova subjetividade”, *Revista Interações*, vol. 1. São Paulo, 1996.
- _____. *Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar*. São Paulo, Cortez, 1994.
- HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & educação*.n. 4. [SI]: [sn]. 1991.
- HIRATA, Helena. “Da polarização das qualificações ao modelo de competências”, in J. C. Ferretti; M. L. P. B. Franco; F. R. Madeira; D. M. L. Zibas (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. “Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; e SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2002. p. 77-95 .
- LIBÂNEO J C; OLIVEIRA, J F.; TOSCHI, M S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Sociedade & Educação* n. 68. Campinas,1999. pp.239-277.
- LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa.3 ed. São Paulo: Cortez. 2008.
- LINHART, Danièle. “O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso”, *Trabalho & Educação* (NETE), nº 7, jul.-dez./2000. pp 24-37
- LYRA, Zilda, A. *A gestão e o gestor da educação do Estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Unicamp: Campinas, 2003.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*.Petrópolis: Vozes ,2006.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*.2 Ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.;Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
- MARX, Karl. Trabalho alienado e superção positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan. Marx & Engels. *Col. Grandes Cientistas Sociais*. nº 36. São Paulo: Ática, 1989.pp. 146-164.
- _____. *O capital: critica da economia política*. 9ª Ed, São Paulo, Difel, 1985, Vol. 1.
- MAYO, Elton. *The social problems of on industrial civilization*. Boston: Harvard University. Press, 1954.
- MASLOW. A. Una vision humanista para la empresa de hoy. Barcelona: Paidos Ibérica, 2005.

- MEAD, George H. *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MILLS, C. Wright. *A nova classe média: white collar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1951.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1992.
- MONLEVADE, João; SILVA M Abadia. *Quem Manda na Educação no Brasil ?*. Brasília: Idea, 2000.
- MOTTA, Fernando P. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Thomson, 2002.
- NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila. Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In AGUIAR, Márcia A da S e FERREIRA, Naura S C. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, in *Educação e Sociedade*, vol. 25, n.89. Campinas: Cortez/Cedes, set/dez/2003, pp.127-44.
- OLIVEIRA, E.M.; SCAVONE, L. (orgs.). Trabalho, saúde e gênero na era da globalização. Goiânia: *Cultura e Qualidade*, 1997, pp.15-27.
- PAGÈS, Max et al. *O poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1987.
- PEREIRA, Luiz C. B. A Reforma do Estado dos anos 90. Lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Cadernos MARE da reforma do Estado*. V 1, 1997.
- PIOLLI, Evaldo. *Educação e Sindicalismo: O discurso sindical no contexto da reestruturação produtiva*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FAE/Unicamp. Campinas: 2004.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. In: LUCENA C. T; CAMPOS, M. C. S. S; DEMARTINI, Zélia de B. Fabri (Orgs). *Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. Textos CERU. Série 2 – nº 10. São Paulo: CERU/Humanitas. 2008.
- RIBEIRO, J. Querino. *Ensaio de uma Teoria de Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva/S.A. Livreiros Editores, 1978.
- SANTOS, Boaventura. *Pelas mãos de Alice*. São Paulo. Cortez:1996.
- SASS, Odair. *Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Hebert Mead*. São Paulo: Ed USF. 2004.

- SEGNINI, L. R. P. “Educação e trabalho uma tão necessária quanto insuficiente”, in *Revista São Paulo em Perspectiva*, nº 2 , vol 14. São Paulo, Fundação Seade, 2000.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro. 1999.
- SOUZA, Renato, F. *George Hebert Mead: contribuições para a psicologia social*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. 2006.
- SOUZA, Aparecida Néri. A política educacional do Banco Mundial. In: *Gestores: estudo, pensamento e criação*. Campinas: Unicamp, 2005. pp.99-120.
- TANGUY, Lucie. “Racionalização pedagógica e legitimidade política” in Françoise ROPÉ & Lucie TANGUY (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 25- 67.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática. 1980.
- _____, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: UNESP, 2004.
- TORRES, Rosa Maria. Melhora a qualidade da educação básica : as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M.J; HADDAD, S (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez/PUC, 1998. pp. 125-186.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. vol.1,4ed, São Paulo: Imprensa Oficial e Brasília:UNB, 2004.
- WERLE, Flávia Obino. Novos Tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou Gestor escola. In. SILVA Jr, Celestino A. et al. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e gestão do trabalho na escola*. São Paulo: UNESP, 2004.

Legislação e documentos oficiais consultados

- BRASIL. MEC *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. <http://pde.mec.gov.br>. Acesso em 11/07/2009a.
- _____. As matrizes da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23/9/2009b.
- _____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –Ideb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23/9/2009c.
- _____. EC 53/2006. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2006.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Estatísticas do Professor*. Brasília: INEP, 2003.

- _____. MEC. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Brasília, DF: Plano, 2001.
- _____. CNE/CEB. Parecer 15/98. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.
- _____. MEC. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –PCN*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18.ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. *Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional*. Lei n. 9394 de 20 dez de 1996.
- _____. Lei Nº 5.692. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em junho de 2008.
- _____. CFE. Comissão Central de Revisão de Currículos. Parecer 672/69. 4 de set. 1969. *Documento*, n. 105, p. 117, 1969.
- _____. Lei Nº 5.540. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília, DF, 1968. Disponível em: www.prolei.inep.gov.br/prolei/ Acesso em junho de 2008.
- _____. Lei 9.424/96 – cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. 1996.
- SÃO PAULO. Decreto nº 54.682, de 13/08/2009. *Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=157353>. Acesso em: 13/10/2009a.
- _____. Resolução SGG-46, de 23/07/1999 e 11 de fevereiro de 2000. Intragov. Disponível em: www.intragov.sp.gov.br/menuprinc/casos.html. Acesso em: 13/8/2009b.
- _____. Lei Complementar 1093/2009. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas*. <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=15735>. Acesso em: 13/8/2009c.
- _____. Lei 500/74 estado Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. www.al.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 13/10/2009d.

- _____. SEE. Resolução SE - 74, de 6/11/2008. *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP*. Disponível em: www.udemo.org.br/Res%2074_08.htm. Acesso em: 13/9/2009e.
- _____. SEE. *Programa de Qualidade da Escola-PQE: nota técnica*. Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25/8/2009f.
- _____. SEE. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – História*. São Paulo, 2008 a.p5.
- _____. SEE. *São Paulo faz escola: caderno dos gestores*. São Paulo, 2008b.
- _____. SEE. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: caderno dos professores*. São Paulo, 2008c.
- _____. CEE. Deliberação CEE Nº 73/2008, publicada no DOE em 03/4/08. Dispõe sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos, 2008d..
- _____. SEE. Lei complementar nº 1078 de 17/12/08. *Institui bonificação por resultados, no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas*. 2008e.
- _____. SEE. Edição Especial da Proposta Curricular. *Revista do Professor*. São Paulo: IMESP. 2008b.
- _____. SEE. FDE. *Escola da Família*. Idéias 32. São Paulo: 2004.
- _____. SEE. A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: maio 2003.
- _____. SEE. *Formação Continuada de Gestores de Educação: gestão pedagógica. Mod II. (caderno de transparências)*. São Paulo. 2000a.
- _____. SEE. Circuito Gestão: Módulo I – Gestão de pessoas. Desenvolvimento de lideranças e organização de equipes. São Paulo: 2000b.
- _____. SEE. Circuito Gestão:: Módulo III – Liderança e tomada de decisão. São Paulo: s/d.
- _____. SEE. Circuito Gestão: Módulo IV - Gestão educacional no cotidiano das escolas. São Paulo: 2001.
- _____. SEE. Circuito Gestão:: Módulo V – Gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola. São Paulo: 2002.
- _____. Lei 10320, de 16 de dezembro de 1968. Dispõe sobre os sistemas de controle Interno da gestão financeira e orçamentária do Estado.
- _____. SEE. Lei Complementar no 836. Plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quando do magistério da secretaria da educação. 1998.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto nº. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS nº. 196/96)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre o que se trata a pesquisa, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se, através deste dar-lhe uma idéia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá. Se você deseja mais detalhes sobre algo mencionado aqui ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Por favor, leia cuidadosamente este formulário e as informações aqui contidas.

Título Provisório: Organização e Gestão do Trabalho na Escola: identidade dos gestores no contexto das reformas educacionais no Sistema Público de Ensino do Estado de São Paulo.

Tema:

Trabalho que analisará, por meio da narrativa da carreira, a constituição da identidade dos educadores que atuam como gestores nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Tem como hipótese central que as novas propostas, relativas à gestão e organização do trabalho na escola, no contexto das reformas educacionais dos anos 90, têm sido geradoras de sofrimentos e conflitos relacionados à auto-identificação e ao conteúdo simbólico que esses profissionais atribuem ao trabalho.

Objetivos:

Compreender os dilemas e as angústias que envolvem a narrativa da carreira e o exercício profissional dos gestores que atuam no Sistema Estadual de Ensino em São Paulo, extraindo elementos explicativos que envolvem a identidade quando confrontada com a realidade do trabalho e as condições de sua efetivação no espaço de trabalho

Aluno pesquisador: EVALDO PIOLLI (DOUTORADO)

Pesquisador Responsável: JOSÉ ROBERTO M HELOANI (ORIENTADOR)

Instituição: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Procedimentos a serem utilizados:

Terá como principal recurso metodológico o uso de entrevistas semi-estruturadas com os trabalhadores que atuam na gestão das escolas. Para aferir os resultados utilizará a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1977). Tal método consiste no desmembramento do texto em unidades categóricas segundo reagrupamentos analíticos de acordo com a frequência com que surgem nos depoimentos.

Riscos ou Desconfortos:

A participação não envolverá a identificação dos participantes. Estes poderão deixar de participar do processo caso apresentem qualquer discordância.

Sigilo:

O nome e dados de identificação dos participantes da pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo, bem como o da instituição à qual pertencem. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para análise científica dos dados e em caso algum os nomes dos participantes constarão das eventuais publicações.

Consentimento:

A assinatura neste formulário indica que você leu e entendeu as informações aqui contidas, que você concorda em participar da pesquisa e que concorda com a divulgação/publicação dos resultados da pesquisa em congressos, publicações científicas, livros, etc. Neste caso serão tomados cuidados éticos em relação ao sigilo de sua identidade, bem como dos demais dados confidenciais. Comprometemos-nos a divulgar-lhe os resultados da pesquisa.

Você é livre para recusar-se a responder a itens específicos ou questões durante a entrevista. Sinta-se livre para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Se você tem outras questões, dúvidas com relação a esta pesquisa, por favor, pergunte-nos.

Assinaturas:

Pesquisador Responsável
JOSÉ ROBERTO M HELOANI
RG :xxxxxxxxx
Tel xxxxxxxxxxx

Pesquisado:
EVALDO PIOLLI
CPF: xxxxxxxxxxx
Tel:

Participante

CONSENTIMENTO

Eu, _____ RG

Abaixo assinado, concordo livremente em participar da pesquisa: *Organização e Gestão do Trabalho na Escola: identidade dos gestores no contexto das reformas educacionais no Sistema Público de Ensino do Estado de São Paulo*.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) EVALDO PIOLLI sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Autorizo que dados possam ser utilizados na elaboração de textos para publicação.

Declaro que recebi uma cópia do presente termo de consentimento.

São Paulo, /12/2008

Assinatura:

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome Completo:

Assinatura: _____

Telefone para eventuais contatos:

Data: ____/____/____

Pesquisadores:

Pesquisador Responsável
JOSÉ ROBERTO M HELOANI
RG :xxxxxxxxxx
Tel :xxxxxxxxxx

Pesquisador
EVALDO PIOLLI
CPF: xxxxxxxxxxx
Tel: xxxxxxxxxxx

ANEXO 2 ROTEIRO DE QUESTÕES

VIDA PESSOAL E TRABALHO

1. Fale sobre o seu trabalho e sua vida da maneira que quiser. Fique à vontade. (Trajetória pessoal e profissional)
2. Por que escolheu ser diretor de escola (ou gestor) ?
3. O que é a educação para você ?
4. Qual a importância da escola neste processo ?
5. O que é para você ser Diretor de Escola ?
6. Em que medida seu trabalho influencia na sua vida pessoal?
7. Fale-me do como você convive com as tarefas burocráticas e as demandas pedagógicas.
8. Fale sobre sua família e como esta vê seu trabalho?
9. Fale sobre seus filhos como seus filhos vêem seu trabalho?
10. O que na sua vida pessoal influencia no trabalho?
11. Você se “desliga” do trabalho no seu tempo livre ?
12. Quantas horas trabalha por dia ?

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO

1. Quais tarefas você realiza rotineiramente ? Procure descrever cada uma delas
2. Fale-me sobre o ambiente de trabalho na escola
3. Fale-me sobre as condições de trabalho
4. Como você avalia a atuação do sindicato (as entidades representativas do magistério)
5. Fale-me da relação com os funcionários de apoio (secretaria, serviços etc). O que você sente sobre esta relação ?
6. Fale-me sobre a sua relação com os professores que trabalham na sua escola
7. Fale-me da relação com a comunidade escolar
8. Fale-me dos projetos e instâncias participativas
9. Como você se descreveria como diretor de escola ?
10. Como é sua relação com a diretoria regional (supervisores, dirigente e suas diferentes instâncias) ? Como acontece esta comunicação ?
11. Você acha que tem sido atendido satisfatoriamente por essas instâncias superiores ?
12. Esta relação poderia ser melhorada ? Em que aspecto?
13. Sente-se cobrado ? como ?
14. Você já teve que recorrer a quebra-galhos para satisfazer as demandas ?
15. O Estado fala em Política de Valorização do Magistério. Que programas ou que ações estão ou foram adotadas para o quadro de diretores ?
16. Qual a sua opinião sobre a autonomia da escola ?
17. Qual a sua opinião sobre a qualidade da escola pública ?
18. Qual a sua opinião sobre a avaliação institucional da escola pelo IDESP ?
19. Qual a sua opinião a respeito do bônus ?
20. Qual sua maior dificuldade hoje ?
21. Consegue realizar tudo que projeta ?

SAÚDE, TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA

1. Sente-se entusiasmado e satisfeito com o seu trabalho ?
2. Sente-se reconhecido (a) ou valorizado (a) no trabalho ?
3. Em relação ao seu trabalho sente-se realizado (a) profissionalmente ?
4. Sente-se em condições de realizar todo tipo trabalho demandado a você como diretor de escola ?
5. Como está sua saúde ultimamente ?
6. Quais as suas expectativas em torno da carreira e do seu trabalho ?