

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

NEUSA LOPES BISPO DINIZ

GESTÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Um estudo sobre o sentido do trabalho para gestores e docentes de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas

TESE DE DOUTORADO

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO E SISTEMAS
EDUCATIVOS**

ORIENTADOR: PROF. DR. ZACARIAS PEREIRA BORGES

**CAMPINAS
2008**

© by Neusa Lopes Bispo Diniz, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D6415g	Diniz, Neusa Lopes Bispo Gestão e trabalho pedagógico : um estudo sobre o sentido do trabalho para gestores e docentes de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas / Neusa Lopes Bispo Diniz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.
	Orientador : Zacarias Pereira Borges. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Gestão educacional. 2. Relações de Trabalho. 3. Condições de trabalho. 4. Psicologia organizacional. 5. Trabalho docente. I. Borges, Zacarias Pereira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-655/BFE

Título em inglês : Management and pedagogical labor : a survey about the labor sense for managers and teachers of municipal schools of elementary teaching in the city of Campinas

Keywords : Educational Management ; Working relations ; Working conditions ; Organizational Psychology ; Teaching Job

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges (Orientador)

Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Prof^a. Dr^a. Iginia Caetana Finelli Silva

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Cangiani Fabbro

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Sônia Giubilei

Prof. Dr. James Patrick Mayer

Data da defesa: 22/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : neusalopesdiniz@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

GESTÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Um estudo sobre o sentido do trabalho para gestores e docentes de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas

Autor: Neusa Lopes Bispo Diniz

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Neusa Lopes Bispo Diniz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___ / ___ / ___

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA

2008

A minha mãe que me ensinou a ter fé, coragem e persistência em todos os objetivos de minha vida.

Aos profissionais da escola pública que lutam e que compartilham da esperança de que o trabalho na educação signifique uma produção humana, criadora e transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus Todo-Poderoso (IHVH), por me fortalecer e me dar esperança, todos os dias, a fim de que eu pudesse realizar este trabalho, enquanto pesquisadora trabalhadora. Por considerar os meus pensamentos nos momentos bons e difíceis desta caminhada, guiando-me pela sua própria mão como num passeio litorâneo ao pôr do sol.

À minha mãe, Edite Lopes, pelo belo exemplo de coragem de quem sabe o quer da vida.

Ao meu marido, Victor Diniz, pela alegria de acompanhar-me na caminhada desta conquista, por compreender as minhas ausências do convívio familiar, tantas vezes quanto se fizeram necessárias, a fim de que eu pudesse realizar este trabalho. Por compartilhar comigo o saber de uma segunda língua, nos muitos momentos de tradução literária da revisão bibliográfica deste estudo. Por nunca me fazer desistir do que desejo e, por se emocionar alegremente em cada passo de minhas jornadas.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges pela confiança em mim depositada, pela orientação competente, pela disponibilidade sem fronteiras e por, tantas vezes, compartilhar comigo suas memórias de trabalho em diferentes facetas do campo da educação, experiência que me conduziu a refletir sobre os cuidados necessários à realização da pesquisa séria, ao prosseguimento e finalização deste trabalho, de forma corajosa. A ele o meu reconhecimento e a minha gratidão pelo que significou a sua companhia profissional.

Aos Professores Doutores Charles Lyndaker, Iginia Silva e Sonia Giubilei pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação do presente estudo, situação que possibilitou uma guinada enriquecedora na execução do projeto de pesquisa, conduzindo-me a identificar os limites necessários à extensão da proposta do estudo e a perceber o “clima organizacional” como um viés favorável à compreensão do sentido do trabalho em instituições escolares. Em especial, à Professora Sonia Giubilei que acompanhou, desde o mestrado, a minha trajetória de formação, o meu ingresso no curso de doutorado e que contribuiu de forma importante para a realização deste

trabalho durante a realização das Atividades Programadas de Pesquisa. A ela, que reconheço marcadamente pela seriedade e competência, pelo rigor profissional, mas, sobretudo por ser uma pessoa humana nas relações com outros.

Ao Professor Dr. James Mayer pelas importantes contribuições no que se refere aos cuidados com os aspectos metodológicos de uma tese, compartilhados durante as Atividades Programadas de Pesquisa; pelas sugestões de participação em disciplinas e pelas sugestões introdutórias em leituras sociológicas.

À Professora Doutora Aparecida Neri por ter-me possibilitado conhecer as contribuições teóricas de Christophe Dejour e Ricardo Antunes, em sua disciplina ‘Sociologia do Trabalho Docente’, fator muitíssimo importante para a elaboração dos fundamentos deste trabalho.

Ao Professor Dr. Roberto Heloani, por se disponibilizar em meio a tantos compromissos profissionais, a compartilhar comigo suas valiosas idéias e sugestões para o desenvolvimento final deste trabalho, situação que me possibilitou enxergar no ‘clima organizacional’, e para além deste, que as tentativas de compreensão e de intervenção sobre as tramas da organização moderna do trabalho no mundo, ganham importância fundamental quando se buscam, simultaneamente, a compreensão do sentido e do significado do trabalho e de seus reflexos na qualidade de vida dos trabalhadores.

À Professora Doutora Márcia Fabbro, por ter aceito participar da banca de defesa desta tese e por aceitar partilhar conosco, em particular, suas idéias sobre a busca de humanização no trabalho, em parte, já compartilhados publicamente em suas pesquisas de mestrado e de doutorado.

À minha querida e especial amiga, Marina Cilumbriello, por acompanhar-me continuamente na vida, desde a minha chegada em Campinas, e, especialmente, por acompanhar-me durante esta caminhada. Por não medir esforços para encorajar-me e auxiliar-me na realização deste trabalho, por acreditar que seria possível e, por fazer com que a sua presença, nem sempre necessariamente literal, mas alegre, forte e precisa, através de pensamentos, telefonemas e visitas inesperadas, fosse um bálsamo para viver a realização deste estudo, e um lembrete de que “um sonho que se

sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas). Esta minha amiga de todas as horas, que sempre disponibilizou sua escuta sensível, suas ponderações equilibradas, seu respeito e, sobretudo, sua amizade, guardo-a do lado esquerdo do peito, debaixo de sete chaves, dentro do coração.

A Bruna Pires pela amizade que se fortaleceu nos preparativos para uma nova vida, o casamento, realizado em meio ao desenvolvimento deste trabalho. Pela atenção e auxílio solícito e competente na organização informatizada dos instrumentos de pesquisa e de muitos dos dados deste estudo, os quais contribuíram muitíssimo para a realização deste trabalho em tempo hábil. Sempre estarei agradecida.

A Lílian Pacheco, pelas valiosas conversas críticas e reflexivas sobre o andamento deste trabalho. Por incentivar-me a desconfiar da obviedade em pesquisa e, por contagiar-me com o prazer de pesquisar, desde os meus primeiros anos em Campinas.

À minha ímpar amiga e ‘irmã’ Maria Íris Tanan pelo incentivo constante e confiança preciosa que ultrapassam os limites do tempo e da distância geográfica em direção à eternidade, nos nossos corações.

À amizade, apoio e torcida carinhosa de Herik Pires, Cristiane e Sydney de Freitas, Benedita e Antonio Falachi, Adriana Ferreira e Thiago Diniz, Vitor José Diniz, Simone, Roberto, Fabiola e Gabriela Bentivoglio, Gildete Tanan, Elizabete e Silvio Balestreri, Marlu Chaves e Carla e Paulo Coutinho.

Aos amigos, muito queridos, Waldir e Eliana Matavelli pela adoção figurativa, cumplicidade e apoio em diversos momentos de minha vida campineira.

A Adriana Momma, Heloísa Matos, Geruza Volpe e Cristiane Andrade pelo calor humano durante esta caminhada, pelo incentivo e solícitude, oferecendo sugestões e críticas ao compartilharem comigo seus próprios percursos de fazer uma tese.

À Dra. Júlia Barbosa por me ter auxiliado a cuidar da primeira semente desta conquista, durante a graduação. Jamais esquecerei.

Aos trabalhadores colaboradores, sem os quais as visões dos diferentes atores da organização do trabalho, em escolas públicas de ensino fundamental, não poderiam ser retratadas: Professores, Orientadores Pedagógicos, Vice-Diretores e Diretores que doaram seu tempo e as narrativas de suas vivências profissionais no ambiente de trabalho, com a esperança de construir, junto com a pesquisadora, vozes que dessem visibilidade à problemática vivenciada pelos trabalhadores na realização de suas atividades, com o desejo de contribuir para a evolução da organização e do sentido do trabalho. Em especial, os meus sinceros agradecimentos aos Orientadores Pedagógicos das unidades participantes por terem gentil e solícitamente, realizado os encaminhamentos necessários à realização do estudo: a comunicação inicial dos objetivos da pesquisa, o agendamento de reuniões para a realização das entrevistas, a distribuição dos questionários na perspectiva do “clima organizacional” e o incentivo à participação dos colegas.

À minha querida colega Rose Pontes e à Unidade Educacional na qual atua como Orientadora Pedagógica, bem como aos professores dessa unidade por colaborarem com críticas e sugestões pertinentes, durante a realização da segunda fase do estudo piloto da pesquisa.

Aos Professores da Emef. Dr. João Alves dos Santos: Eliete Faria, Renato Horta, Sueli Presta, Kelly Geromin pela gentil participação e sugestões na primeira fase do estudo piloto do questionário na perspectiva do “clima organizacional”.

Aos Coordenadores Pedagógicos Júlio e Gláucia Moreto e Sônia pela colaboração na indicação de escolas que poderiam se disponibilizar para a participação no estudo.

Aos Funcionários da Biblioteca e da Secretária de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP: Alice, Jose, Gildenir Carolino, Rose e Nadir pela solicitude na prestação dos serviços, pelo carinho e incentivo e, sobretudo, pelo profissionalismo que se fez tão presente nesta jornada.

“Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.” (BARDIN, 1977)

“Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.” (FREIRE, 1996)

Resumo

O presente estudo, de caráter descritivo-analítico, analisa as percepções de Professores, Orientadores Pedagógicos, Vice-Diretores e Diretores, em escolas públicas de ensino fundamental, sobre aspectos relacionados à organização, condições e relações vivenciadas no ambiente de trabalho, articulados aos seus sentimentos de prazer, sofrimentos e desafios no processo de realização do trabalho. O principal objetivo deste estudo é, a partir das percepções particulares investigadas, compreender o sentido do trabalho para os trabalhadores e o que o mesmo pode significar para escolas públicas de ensino fundamental. Foram empregados dois procedimentos de coleta de dados: entrevistas coletivas, baseadas na perspectiva das entrevistas-reflexivas, com ênfase na narrativa oral dos sujeitos pesquisados e; a aplicação de um questionário de afirmativas contendo 54 questões e estruturado a partir da noção de frequência, elaborado com base na perspectiva de pesquisa sobre clima organizacional em instituições. O questionário objetivou investigar as percepções que os profissionais, envolvidos na pesquisa, têm do ambiente organizacional de trabalho no cotidiano, como sentem o clima na escola. Pelas suas características, permitiu ser aplicado a um número maior de participantes da pesquisa. As entrevistas recortaram uma parte desses participantes com a intenção de ouvir as suas narrativas singulares sobre o que esses trabalhadores podem falar a respeito do trabalho, dando visibilidade às razões, o sentido do trabalho, a problemática vivida pelos trabalhadores para realizar a sua atividade e os caminhos pelos quais buscam respostas para si próprios. O estudo envolveu 258 profissionais de 12 escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas, sendo que desses, 58 profissionais de 05 das escolas colaboradoras participaram das entrevistas. Através das entrevistas reflexivas, os resultados demonstraram que as dimensões relações, condições e organização do trabalho, tanto no âmbito da gestão, como no âmbito da docência, estão relacionadas entre si pelo sentido de precarização/desprofissionalização do trabalho, havendo uma tendência à vivência de sofrimento, com nocividades para a saúde mental dos trabalhadores: a ansiedade produtiva acompanhada de sinais de exaustão, a tolerância ao sofrimento e em alguns casos, a saída individual da desistência, sobretudo, a desmobilização do trabalho. Configuraram estratégias de resistência/sobrevivência no ambiente de trabalho: a mobilização pessoal por meio de outros, as defesas coletivas no âmbito da docência, a gestão diretiva, a gestão compartilhada, a remoção, a estratégia defensiva do silêncio. As tentativas de humanização do trabalho na direção do trabalho coletivo apresentaram-se na análise do estudo. Haja vista, sua aparição em contextos isolados foram compreendidas enquanto “inovação no sentido de evolução pedagógica”, sob a manutenção do mesmo sistema de poder. Os questionários, por sua vez, na aparente contradição dos primeiros resultados, demonstraram tendências à avaliação positiva, por grande parte dos trabalhadores, sobre aspectos das relações, condições, sentido, organização e estilos de gestão nas unidades pesquisadas. Mas apontaram, também, a intensificação e a flexibilização do trabalho, as distâncias entre professores e chefias. Sob análise comparativa aos dados das entrevistas, os questionários demonstraram as estratégias de auto-preservação dos trabalhadores.

Palavras-chave: Gestão Educacional, Relações de Trabalho, Condições de Trabalho, Psicologia Organizacional, Trabalho Docente.

Abstract

The present survey has a descriptive-analytic feature. It analyses the professors, pedagogical advisors, vice-principals and principals' perceptions, in public schools of elementary teaching, about features related to organization, conditions and relationships experienced in the labor atmosphere, linked to their feelings of satisfaction, suffering and challenges in the labor accomplishment process. The main objective of this survey is, starting from the specific perceptions investigated, to understand the meaning of the labor to the workers and what the labor can mean to public schools of elementary teaching. Two procedures were applied to collect the data: collective interviews based on the perspective of the reflexive interviews, with emphasis on the oral narratives of the investigated subjects and the application of a questionnaire of affirmatives containing 54 questions and structured starting from the frequency notion, based on the research perspective about organizational atmosphere at institutions. The questionnaire intended to investigate the perceptions the professionals, involved in research, have about the labor organizational atmosphere daily, how they feel the atmosphere at school. It was possible to apply the questionnaire to a greater number of participants of the survey because its own features. The interviews put asunder a fraction of the participants to listen to their individual narratives about what these workers think regarding to labor, giving perceptibility to the reasons, the labor sense, the problems faced by the workers to accomplish their tasks and the means they look for answers for themselves. The survey involved 258 professionals of 12 municipal public schools of elementary teaching in the city of Campinas. From these 258 professionals, 58 took part in the interviews. These 58 professionals worked in 5 of the 12 collaborating schools. Through the reflexive interviews, the results proved that the factors: relationships, conditions and organization of labor, as much in the management ambit as in the teaching ambit, are related among them by the sense of precariousness/desprofessionalization of labor, existing a tendency for living the suffering with harmfulness for the workers' mental health: the productive anxiety followed by exhaustion signs, tolerance to suffering and, in some cases, the individual desistance used as solution; the labor demobilization over all. The following configure strategies of resistance/surviving in the labor atmosphere: individual mobilization by others, the collective defenses in the teaching ambit, the directive management, the shared management, the remotion and the defensive strategy of the silence. The humanization trials of the labor on the direction of the collective labor were presented in the survey analysis. As shown by their appearance in isolated contexts, they were understood while "innovation in the pedagogical evolution sense", under maintenance of the same power system. The questionnaires, in its turn, in the aspect of contradicting the first results, showed tendencies for a positive valuation by most of the workers about aspects of the relationships, conditions, sense, organization and management styles in the researched units. The questionnaires also pointed the intensification and malleability of labor, the distances between professors and chieftaincy. The questionnaires also showed the workers' self-preservation strategies under comparative analysis to the interviews data.

Keywords: Educational Management; Working relations; Working Conditions; Organizational Psychology; Teaching Job

Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias encontradas na pré-análise das entrevistas-reflexivas	141
Quadro 2 – Inferências sobre as entrevistas-reflexivas com as equipes de gestão	183
Quadro 3 - Inferências sobre as entrevistas-reflexivas com as equipes de professores	194

Lista de Grelhas

Grelha I – Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos gestores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho	156
Grelha II - Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos professores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho	176
Grelha III - Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos trabalhadores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho – com desconto dos elementos/vivências idênticas - uma síntese da percepção dos diferentes grupos de gestores	182
Grelha IV - Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos trabalhadores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho – com desconto dos elementos/vivências idênticas - uma síntese da percepção dos diferentes grupos de professores	193

Lista de Tabelas

Tabela I – Disposição dos indicadores em relação às dimensões de clima organizacional correspondentes.	20
Tabela II – Modelo de alternativas de respostas utilizado no questionário.	23
Tabela III – Disposição das questões de acordo com o indicador de clima organizacional.	23
Tabela IV – Composição final da amostra dos respondentes do questionário na perspectiva do clima organizacional.	204
Tabela V – Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 1: Relações de Trabalho	209
Tabela VI – Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 2: Sentido do Trabalho	212
Tabela VII – Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 3: Organização	215
Tabela VIII - Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 4: Estilos de Gestão	218
Tabela IX - Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 5: Condições de Trabalho	220

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CIRCUITOS GESTÃO – Encontros Modulares, Realizados Entre Novembro de 2000 e Julho de 2002, Oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a Grupos Responsáveis pela Gestão das Escolas Públicas da Rede Estadual Visando a Sua Formação Continuada.

DOM – Diário Oficial do Município

EUA – Estados Unidos da América

FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária

GT – Grupo de Trabalho

HIV/AIDS – HIV (Human Immunodeficiency Virus), em português, Vírus da Imunodeficiência Humana

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOVA – Movimento De Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OP – Orientador(a) Pedagógico(a)

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

PMC – Prefeitura Municipal de Campinas

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	<i>iv</i>
<i>Agradecimento</i>	<i>v</i>
<i>Epigrafe</i>	<i>ix</i>
<i>Resumo</i>	<i>x</i>
<i>Abstract</i>	<i>xi</i>
<i>Lista de Siglas e Abreviaturas</i>	<i>xv</i>

✓ Introdução	01
✓ Capítulo 1. A Trajetória do Estudo	09
1.1 A Delimitação do Objeto de Estudo	10
1.2 O Problema	10
1.3 Os Objetivos	11
1.4 As Hipóteses	12
1.5 O Delineamento do Estudo	12
1.6 Local e Critério de Constituição dos Participantes da Pesquisa	14
1.7 O Acesso aos Participantes da Pesquisa	14
1.8 Os Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	16
1.8.1 A Estratégia da Entrevista-Reflexiva	16
1.8.2 O Questionário na Perspectiva dos Estudos de Clima Organizacional	19
1.9 Procedimentos de Análise dos Dados	31
✓ Capítulo 2. A Perspectiva dos Estudos sobre Clima Organizacional	34
2.1 O Conceito de Clima Organizacional	34
2.2 O Clima Organizacional Escolar	37
2.3 A Relevância dos Estudos na Perspectiva do Clima organizacional	40
2.4 Contextualização Histórica	44
2.5 Vantagens, Limites e Cuidados na Produção de Pesquisas na Perspectiva do Clima Organizacional	53
✓ Capítulo 3. Gestão Escolar, Trabalho Pedagógico e Política Educacional – Enlaces, Tendências e Perspectivas dos Estudos na Área	56
3.1 A Tendência das Pesquisas Produzidas Nacionalmente	59
3.2 Breve Mostra da Tendência das Pesquisas Produzidas Internacionalmente	79
3.3 A Guisa de uma Síntese dos Estudos Encontrados	84
✓ Capítulo 4. Entraves e Problemas da Luta pela Melhoria da Qualidade da Educação nos Âmbitos da Gestão Escolar, Administração Educacional e Trabalho Pedagógico: discussão dos enfoques teórico, histórico e conceitual	92
4.1 As Dimensões Conceituais da Gestão e da Administração Educacional	92
4.2 A Dimensão Política do Trabalho de Gestão – Breve Discussão sobre o Conceito de Política e sobre Políticas Educativas Propostas pelo Banco Mundial aos Países da América Latina – Políticas Educativas Feitas em Níveis Macro e Micro Estruturais,	111

Nacionais e Supranacional	
4.3 As Dimensões Precária e Profissional do Trabalho em um Sistema Capitalista na Modernidade	119
✓ Capítulo 5. A Vida Cotidiana: Apresentação e Discussão dos Resultados das Entrevistas Reflexivas	133
5.1 As Narrativas sobre a Vivência no Trabalho	139
5.2 O que nos Revelam as Narrativas: Análise Transversal das Entrevistas Reflexivas	181
✓ Capítulo 6. Apresentação e Discussão dos Resultados da Pesquisa na Perspectiva do Clima: Os Questionários	204
6.1 Descrição e Análise Global dos Resultados	206
6.2 Análise dos Resultados por Dimensão	207
✓ Capítulo 7. Considerações Finais	222
✓ Referências Bibliográficas	230
✓ Obras Consultadas	247
✓ Anexos	248
Anexo I – Protocolo de Validação do Questionário na Perspectiva do Clima Organizacional	249
Anexo II – Carta de Apresentação da Pesquisa e de Instruções para a Aplicação do Questionário	250
Anexo III – Questionário para Professores	251
Anexo IV – Questionário para Gestores	257
Anexo V – Síntese da Pré-Análise das Narrativas: Distribuição das Narrativas por Categorias e Subcategorias	263

INTRODUÇÃO

A tentativa de compreender as dificuldades, desafios e avanços vivenciados no sistema educacional brasileiro, tem sempre e, em última instância, a possibilidade, e por que não dizer, a meta, de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, ao olhar para políticas educativas, para a organização de escolas, para a atuação dos profissionais que ali trabalham, para os alunos e para as conquistas e dificuldades enfrentadas, todo pesquisador se coloca em uma situação de contribuição, frente a um determinado segmento de ensino, em uma situação social específica.

Neste sentido, sabe-se que o ensino fundamental tem sido foco de produção de inúmeros estudos.

Em particular, a decisão de tornar-me professora, a minha prática como professora e, nos últimos cinco anos, como orientadora pedagógica no ensino público fundamental, tem me desafiado a pensar o que é feito e o que pode ser feito em prol da melhoria da qualidade da educação. Essa indagação surgiu em função de minhas inquietações com respeito à vida na escola. Inicialmente, me senti inquieta com o desempenho de alunos do ensino fundamental no que se refere ao desenvolvimento dos usos da língua para ler e para escrever. Especialmente, nos últimos cinco anos, muito me inquietei com as interações e as formas de organização do trabalho realizados na escola. Refiro-me ao trabalho realizado no cotidiano, para além das atribuições/prescrições oficiais destinadas aos trabalhadores.

Mas, se por um lado, as preocupações com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita encontraram ecos na literatura, nem sempre as minhas preocupações com *as interações e as formas de organização do trabalho realizado no cotidiano da escola* encontraram respaldo, haja vista, a definição de papéis e de estrutura organizacional estabelecidos legal e historicamente nessa instituição. Por outro lado, olhar para o trabalho realizado no cotidiano da escola exigia-me delimitar melhor o meu objeto de estudo, a fim de ser compreendida. Assim, inicialmente, busquei informações sobre os desafios enfrentados no sistema educacional brasileiro e sobre o que se tem produzido em termos de estudos.

Ao buscar informações na literatura especializada sobre os maiores desafios do sistema educacional brasileiro, percebe-se que um processo de ensino-aprendizagem deficiente tem sido um dos maiores problemas nacionais. De fato, a literatura especializada tem dado evidências de

que, além dos problemas de descontinuidade no processo de escolarização, muitos alunos continuam a sair despreparados do ensino fundamental, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, conforme o esperado pela escola (ARELARO, 2005; BISPO, 2000; COELHO, 1998; FRANCO, 2004; RESULTADOS DO SAEB 2003/2004; YAEGASHI, 1997).

Quando se trata de explicar os maus resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem ou, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, enfrentadas por alunos do ensino fundamental, uma multiplicidade de variáveis tem sido estudadas. Pesquisadores têm investigado variáveis pessoais e contextuais, considerando, muitas vezes, neste último caso, o trabalho docente, o currículo e o processo de implementação de políticas educativas.

Considerando que, compreender os resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental, pode envolver a compreensão do *sentido do trabalho realizado na escola*, senti-me induzida a olhar mais profundamente para o lugar de onde estava falando, enquanto participante da “equipe de gestão” de uma escola pública¹. Interessei-me em estudar a percepção de profissionais que participam da “equipe de gestão” - Diretor, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos² - e do corpo docente de escolas públicas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas sobre aspectos relacionados a sua vivência profissional no ambiente de trabalho: seus prazeres, sofrimentos e desafios no processo de realização do trabalho no ambiente em que atuavam.

Percebi que, compreender o significado do processo de realização do trabalho para esses trabalhadores apontava a necessidade de responder, a partir do olhar de quem o vive, questões

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem utilizado o termo “equipe de gestão da escola” para se referir aos profissionais dos núcleos de direção e de apoio técnico-pedagógico. Compõem os núcleos mencionados os seguintes profissionais: Diretor Educacional e Vice-Diretor e, Orientador Pedagógico respectivamente (Resoluções 06/2006 – Artigo 4º parágrafo 1º (regulamento do processo de atribuição de aulas – DOM 11/11/2006); 06/2006 – Artigo 1º, parágrafo 1º - (diretrizes para o trabalho pedagógico 2007– DOM 11/11/2006); 07/2006 – Artigo 4º (diretrizes para a organização do ensino fundamental - DOM 22/11/2006).

² De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério público municipal de Campinas, são algumas das atribuições da “equipe de gestão da escola”: Diretor Educacional: Coordenar e responder por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional; Vice-Diretor: Colaborar com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas e responder pela Direção da Escola em seus impedimentos legais; Orientador Pedagógico: Oferecer apoio técnico-pedagógico à escola. Participar da implantação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional juntamente com a equipe escolar e o conselho de escola; propor medidas que visem diminuir os índices de retenção e evasão escolar.

relacionadas à organização, condição e relações de trabalho, a fim de obter dados que possibilitassem explicitar a seguinte questão: Qual o sentido do trabalho para estes trabalhadores?

Na expectativa de que o trabalho pedagógico seja desenvolvido ou nasça de ações coletivas, não apenas encaminhadas por docentes, mas também pela participação de profissionais que respondem, na escola, mais diretamente, pela sua organização pedagógico/administrativa, junto às secretarias de educação, pode-se pressupor que: discutir aspectos relacionados à melhoria da qualidade da educação – no presente estudo, o sentido do trabalho – possibilita, também, a leitura dos modelos e das vivências não prescritas de gestão escolar, existentes na produção do trabalho que se realiza na escola.

Neste sentido, diferentes estudos têm mostrado que as investigações sobre as concepções, os modelos de gestão escolar, existentes no cotidiano das escolas, ainda precisam ser aprofundadas.

Conforme apontam as observações da UNESCO no Informe Mundial sobre a Educação (1998), no que diz respeito ao item “avaliação das mudanças da situação e do perfil do educador no mundo”, há uma ampla produção de pesquisas voltadas para a análise da produção do trabalho desenvolvido por docentes. Do mesmo modo, os estudos sobre as representações que docentes têm a respeito de seu próprio trabalho e sobre a precarização do trabalho docente têm proliferado (FABIANO, 2004; SANTOS, 2004; SOUZA, 1993).

Um campo de estudo que parece ainda incipiente, no âmbito da administração escolar, é o do sentido do trabalho desenvolvido pelo coletivo de profissionais que participam da gestão da escola. Embora exista uma diversidade de pesquisas voltadas para a atuação do diretor de escola, são pouco numerosos os estudos que exigem um olhar para a participação coletiva dos profissionais e de cada um dos membros da “equipe de gestão” na instituição, por exemplo, no que concerne à participação de vice-diretores e orientadores pedagógicos.

Na perspectiva de uma proposta de renovação educativa voltada para gestão, Alonso (1976) afirma que o processo renovador depende de fatores tanto estruturais como humanos, de forma que possa sustentá-lo. Desse modo, estudos voltados para a compreensão do sentido do trabalho de gestores associados ao sentido do trabalho para docentes parecem ganhar ainda maior importância, quando se considera que condições estruturais e subjetivas do trabalho podem influenciar, negativa ou positivamente, o conteúdo simbólico do mesmo para os trabalhadores. Embora os problemas da escola não estejam restritos apenas a ela.

Quando se fala sobre o sentido do trabalho na escola, também se considera a influência da organização, por regras gerais, de um determinado sistema de ensino com relação aos cargos, divisão do trabalho e duração do tempo escolar.

No presente estudo, dar visibilidade ao sentido do trabalho de trabalhadores docentes e de trabalhadores no âmbito da gestão de escolas requer compreender o modo como os trabalhadores vêm e sentem o seu processo de produção, dentro de um contexto específico de organização do trabalho.

Este estudo visa suscitar a reflexão sobre o sentido do trabalho em escolas, na modernidade, e contribuir para o aprimoramento dos modelos/concepções e práticas de gestão escolar existentes. Não seria possível alcançar este objetivo sem conhecer as percepções dos próprios trabalhadores.

Analisar o sentido do trabalho requer perguntar-se: qual tem sido a vivência em termos de organização, condições e relações de trabalho dos trabalhadores? Em que condições de subjetividade o trabalho pedagógico de trabalhadores, no âmbito da gestão, e de professores de escolas públicas de ensino fundamental tem sido produzido? Quais os aspectos de prazer e de sofrimento mental no trabalho?

Por um lado, de acordo com Dejours (1992), olhar para a organização do trabalho é analisar a divisão de trabalho, o conteúdo de tarefas, hierarquias, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidades, formação, e outros aspectos relacionados.

Por outro lado, investigar as relações de trabalho envolve olhar para “os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores [...]” (DEJOURS, 1992, p. 75).

De outro modo, olhar para as condições de trabalho incide sobre visualizar as possibilidades ambientais e técnicas disponíveis para o desenvolvimento do trabalho (LUZ, 2001).

O propósito de analisar aspectos da organização, condições e as relações de trabalho na escola, a fim de poder compreender o sentido do trabalho para os trabalhadores, apontou a necessidade de se considerar, também, de forma mais ampla, em que contexto está situada a organização moderna do trabalho no mundo. A esse respeito, tornou-se pertinente apresentar algumas considerações preliminares.

A discussão contemporânea sobre as formas de organização do trabalho na modernidade, tem demonstrado que a disponibilidade e a produtividade dos trabalhadores, em níveis sempre superiores, são os requisitos centrais para a produção do trabalho apto. Assim se configura o perfil do trabalhador flexível, cada vez mais adaptável às *novidades* e à *intensificação* do trabalho, mesmo quando as condições de infra-estrutura não são favoráveis.

Entretanto, a literatura especializada tem denunciado que o caráter de flexibilização do trabalho tem implicado no que se pode chamar de precarização e desprofissionalização do trabalho em diferentes organizações.

Em decorrência, a contradição entre ser apto e viver sob condições de precarização e desprofissionalização do trabalho tem contribuído para a produção de sofrimento mental no local de trabalho, aspecto de nocividade da subjetividade humana. Neste contexto, de acordo com Dejours (2003), homens e mulheres criam sutis estratégias defensivas, contra o sofrimento psíquico vivenciado no trabalho.

Estando a escola inserida no mesmo sistema capitalista de produção em que diferentes organizações do trabalho estão, hipótese é de que ela também seja atingida pela corrida em busca de formas cada vez mais flexíveis de adaptação às demandas cotidianas e, portanto, de precarização e de desprofissionalização dos trabalhadores. Aqui em questão, os trabalhadores envolvidos mais diretamente com o planejamento do trabalho pedagógico na escola, trabalhadores no âmbito da gestão da escola e trabalhadores no âmbito da docência.

Concomitante à discussão sobre o caráter de flexibilização do trabalho, um foco de preocupação que vem surgindo no contexto da organização do trabalho tem sido a discussão sobre a saúde dos trabalhadores em meio à discussão sobre a crise do sentido do trabalho. Assim, a flexibilização do trabalho, a saúde dos trabalhadores e a crise do sentido do trabalho têm-se constituído em problemas desafiadores para o sistema educacional brasileiro, assim como as dificuldades enfrentadas por muitos alunos do ensino fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Em face do exposto, para além de discussões sobre em que contexto de subjetividade se realiza o trabalho em escolas de ensino fundamental algumas reflexões merecem necessariamente ser respondidas: As condições de flexibilização do trabalho influenciam o sentido do trabalho para os trabalhadores em educação? Produzem condicionantes subjetivos de sofrimento mental no trabalho? Possibilitam a crise do sentido do trabalho? Se assim for, o que se poderá dizer

sobre o sentido do trabalho, a partir de uma leitura da organização, condições e relações de trabalho para gestores e outros que vivenciam com eles o cotidiano do trabalho, em escolas de ensino fundamental? Quais os aspectos de sofrimento mental no trabalho de trabalhadores da “equipe de gestão” e de professores de escolas de ensino fundamental?

Como cada uma dessas categorias profissionais mobiliza-se no trabalho? Isto é, como se configuram a divisão do trabalho, o conteúdo simbólico da tarefa, o funcionamento do sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder e as estratégias de sobrevivência?

Visando considerar tais questões, bem como apontar a sua relevância no âmbito deste estudo, apresentam-se os aspectos que se constituíram em eixos explicativos ou de justificativa da proposição do presente trabalho. Por um lado, contribuiu fortemente para a proposição desta investigação a experiência profissional da autora do presente estudo, enquanto um dos atores do trabalho gestor no ensino público fundamental.

Por outro lado, constituiu-se, também, como justificativa para a realização deste estudo, o reconhecimento, verificável na literatura, da necessidade de multiplicação e de aprofundamento de estudos sobre as relações e a organização de trabalho em escolas, sobre os modelos de gestão existentes no interior delas e, de uma forma ainda incipiente, sobre um olhar para aspectos de sofrimento mental, dos envolvidos neste trabalho. De acordo com Pazeto e Wittmann (s.d), estudos sobre gestão da escola merecem abordagem crescente em vista da relevância social e política da educação e da função da escola.

Além disso, vale mencionar que diferentes autores, em diferentes contextos, têm incentivado ou a produção de estudos sobre modelos de gestão escolar, ou sobre a organização do trabalho em escolas, ou ainda, sobre fenômenos relacionados às condições subjetivas de realização do trabalho (DEJOUR, 2003; FREITAS, 1995; OLIVEIRA, 2004; PARO, 2003). O fato de não ter sido encontrado o apontamento de estudos sobre o sentido do trabalho, envolvendo a análise de aspectos relacionados à organização, condições e relações de trabalho, com a indicação simultânea de análises, no que diz respeito ao trabalho realizado por trabalhadores da equipe de gestão e de professores de escolas públicas de ensino fundamental, na cidade de Campinas, justifica a realização do presente estudo.

Em face das preocupações em torno do sentido do trabalho e de seu significado, para a gestão de escolas de ensino fundamental, considerou-se o caminho das discussões sobre a percepção das condições, organização e relações de trabalho, também constituintes do clima

organizacional, das discussões sobre gestão e administração escolar, das características da organização moderna do trabalho no mundo e da vida cotidiana enquanto trilha de análise.

Assim, o capítulo I tem o intuito de descrever a trajetória do estudo, bem como suas opções metodológicas.

O capítulo II remete-se a uma discussão teórica dos estudos na perspectiva do “clima organizacional” e de suas possíveis contribuições e limitações.

No capítulo III a finalidade é apresentar a parte de revisão bibliográfica deste estudo, no que tange à busca de informações sobre a validade da proposta de pesquisa, os caminhos teórico-metodológicos já percorridos na literatura especializada sobre gestão/administração escolar, trabalho pedagógico e política educacional e as diferentes direções que se apresentam na literatura, quando se propõe estudos sobre gestão educacional, em suas relações com a produção do trabalho pedagógico.

O capítulo IV, por sua vez, nasceu da necessidade de apresentar e discutir as possíveis diferenças/semelhanças conceituais entre os termos gestão e administração escolar. A perspectiva foi a de responder as seguintes questões: o que focalizam os estudos sobre gestão e administração escolar? Quando os termos gestão e administração escolar são utilizados na literatura, por diferentes autores, eles se referem ao mesmo objeto de estudo? Para além desta questão preliminar, o capítulo objetivou apontar possíveis indicadores de compreensão do sentido do trabalho por realizar uma discussão teórica sobre os conceitos de política, precarização das condições de trabalho, profissionalização do mesmo na modernidade e subjetividade no trabalho, no que diz respeito à produção de condicionantes de sofrimento e prazer no trabalho. Foi também objetivo deste capítulo apresentar as opções teóricas que nortearam o desenvolvimento e a organização metodológica do presente estudo.

Na seqüência, apresenta-se o capítulo V que é introduzido pela discussão de aspectos teóricos do fenômeno “vida cotidiana”, considerando-se que esta é uma trilha importante para ser considerada na discussão dos resultados do estudo. Este capítulo está especialmente dedicado à apresentação e discussão dos resultados do estudo obtidos por meio das entrevistas reflexivas, a partir da apresentação das narrativas dos trabalhadores colaboradores, com propostas de categorização e subcategorização dessas narrativas e de hipóteses interpretativas, de acordo com os arcabouços teóricos que se mostraram pertinentes à sua compreensão.

O capítulo VI está voltado para a apresentação dos resultados obtidos na aplicação dos questionários, na perspectiva do “clima organizacional”.

Finalmente, no capítulo VII são apresentadas as considerações finais do presente trabalho: discussão sobre os possíveis apontamentos do sentido do trabalho em escolas públicas de ensino fundamental, na cidade de Campinas, e de seu significado para a gestão escolar, a partir dos resultados obtidos.

“O trabalho não pode ser uma negatividade da vida, mas muito pelo contrário, sua expressão [...] Eis a esfinge que cabe ao homem contemporâneo decifrar para não ser definitivamente devorado por ela.”³

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DO ESTUDO

Neste capítulo objetiva-se apresentar a metodologia utilizada no presente estudo e seu percurso de elaboração.

Conforme já referido na introdução deste estudo, um aspecto de grande relevância para a proposição da presente investigação foi a experiência da autora como membro da equipe de gestão de uma escola de ensino fundamental. Vivenciar o cotidiano do trabalho como Orientadora Pedagógica de uma escola pública na cidade de Campinas foi provocador de muitas inquietações que conforme os estudos de Dejours (2003) e de Heloani e Piolli (2004-2005), puderam ser nomeadas de inquietações relacionadas ao “sentido do trabalho”.

Para Heloani e Piolli (2004-2005, p. 209) o “sentido do trabalho” diz respeito à “[...] articulação do significado na história singular do sujeito, a partir do significado do grupo”. Portanto, é a forma como o sujeito se apropria do significado do trabalho, isto é, da interpretação cultural de grupo, em sua história singular.

Refletir sobre o sentido do trabalho em escolas públicas possibilitou pensar em diversas facetas do cotidiano do trabalho: as hierarquias, as relações e condições de trabalho, as concepções de gestão do trabalho, as políticas educativas, a percepção e os sentimentos em relação ao trabalho e a sua articulação com os desafios, enfrentados no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

O exame de qualificação do projeto desta pesquisa possibilitou compreender a necessidade de delimitar melhor o objeto de estudo. Intervenção que reconduziu à preocupação fundamental do trabalho: compreender o que significa o “sentido do trabalho” para trabalhadores participantes da gestão e para docentes de escolas públicas de ensino fundamental. Estudar o “sentido do trabalho” remete, na perspectiva de Dejours (2003) à discussão da saúde mental no trabalho, os aspectos de sofrimentos, prazeres e desafios vivenciados.

³ Heloani (2003).

Assim, atrelada à idéia inicial de dar voz aos trabalhadores para que narrassem como vêm e sentem a sua vivência no trabalho, acolheu-se a sugestão, oferecida durante o exame de qualificação, de investigar a percepção dos trabalhadores participantes da pesquisa por meio de uma abordagem organizacional, isto é, na perspectiva do clima organizacional.

No sentido de empreender esforços interdisciplinares, Heloani e Lancman (2004, p. 79) enfatizam que a produção de estudos envolvendo saúde e trabalho só pode se dar “a partir da congregação de esforços e da combinação de diferentes teorias e metodologias” a fim de que se possa contribuir para o desenvolvimento de propostas de intervenção e transformação do trabalho.

Neste respeito, foram referenciais teóricos importantes para a elaboração do presente estudo as contribuições de Falcão Filho (1986), Laros e Puente-Palacios (2004), Luz (2001), Piña Fierro (1986) e Vaistman et al. (2003) sobre a perspectiva dos estudos de clima organizacional. As idéias de Bruno (2002), Gomes (1994), Oliveira (2002) e Sobrinho, Xavier e Marra (1994) sobre o conceito de gestão escolar; o conceito de Arendt (2004) sobre política; os conceitos de Antunes (1995), Dejourns (2003), Heloani (2003, 2004-2005, 2005), Linhart (2001), Oliveira (2004) e Sennet (2003) sobre o trabalho na modernidade e suas condições de flexibilidade e de subjetividade.

1.1 A Delimitação do Objeto de Estudo

O presente estudo se propôs a investigar o sentido do trabalho para profissionais da “equipe de gestão” (Diretores, Vice-Diretores, Orientadores Pedagógicos), e Professores de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas, articulando a percepção de sofrimentos, prazeres e desafios a aspectos da organização, condições e relações vivenciadas no ambiente de trabalho.

1.2 O Problema

O capítulo de revisão bibliográfica do presente estudo, como se verá adiante, demonstrou a diversidade de pesquisas enfocando a análise das variáveis gestão e política educacional em escolas. Entretanto, embora sejam muitos os estudos na área, envolvendo análises sobre a

organização do cotidiano escolar, foram pouco numerosos os estudos, no contexto da gestão escolar, que deram visibilidade à participação de outros atores, além do diretor, como participantes da gestão da escola.

Ademais, não foram encontradas pesquisas que elegeram como foco de investigação a análise de condicionantes de subjetividade, presentes no exercício do trabalho do coletivo da “equipe de gestão” de escolas, no que diz respeito à organização, relações, e condições de trabalho.

Assim, a principal questão a ser discutida neste estudo é: O que pode significar para a gestão de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas, o “sentido do trabalho” para os trabalhadores?

Pergunta-se também, a partir da análise das percepções sobre a organização, condições e relações de trabalho:

- Quais as percepções sobre os sofrimentos, prazeres e desafios enfrentados no ambiente de trabalho de acordo com as narrativas dos trabalhadores estudados?
- Quais são as possíveis tendências existentes nas dimensões: relações, condições e organização de trabalho, a partir da perspectiva do clima organizacional investigada neste estudo?
- Quais são as possíveis relações existentes entre as dimensões: relações, condições e organização de trabalho, investigadas neste estudo?
- Qual o sentido do trabalho para os trabalhadores particulares representados neste estudo?

1.3 Os Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar o sentido do trabalho para trabalhadores da equipe de gestão e professores de escolas públicas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas e o seu significado no âmbito da gestão das mesmas.

Objetivos Específicos

Constituem-se objetivos específicos deste trabalho:

- Investigar as percepções de trabalhadores da equipe de gestão – Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos - e Professores de escolas públicas municipais de ensino fundamental, na cidade de Campinas, sobre como se configuram as suas vivências no trabalho no que se refere aos aspectos de organização, relações e condições de trabalho.
- Analisar as possíveis tendências, na configuração do clima organizacional, a partir da percepção de trabalhadores no âmbito da gestão e de professores de escolas públicas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas;
- Verificar se há diferenças na percepção do clima organizacional das diferentes categorias de trabalhadores, no âmbito da gestão.
- Apontar, aspectos de sofrimento, prazer e desafios que perpassam o cotidiano de trabalho das escolas de ensino fundamental estudadas.

1.4 As Hipóteses

- A organização, condições e relações de trabalho de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas estão marcadas pelas condições de flexibilização do trabalho e pela secundarização da subjetividade humana;
- A organização, relações e condições de trabalho de trabalhadores, no âmbito da gestão de escolas públicas de ensino fundamental, estão relacionadas entre si pelo caráter de flexibilização da organização moderna do trabalho no mundo;
- Há diferenças na percepção dos grupos envolvidos na pesquisa, a partir da natureza do trabalho que vivenciam, quanto ao que constitui a dimensão de sofrimento no trabalho.

1.5 O Delineamento do Estudo

Tendo-se presente que este estudo pretendeu analisar as percepções de trabalhadores da “equipe de gestão” e de professores de escolas públicas de ensino fundamental sobre aspectos relacionados à organização, condições e relações de trabalho, a fim de compreender o “sentido do trabalho” e o seu significado para esses trabalhadores: elegeu-se como trilha metodológica a ser percorrida, a perspectiva organizacional dos estudos de clima organizacional, adaptada às singularidades da organização e das discussões em foco no presente trabalho: a escola frente às

transformações no mundo do trabalho na modernidade. Em função das limitações características às pesquisas, na perspectiva do clima organizacional, utilizando geralmente abordagens quantitativas para avaliação de alternativas de respostas já determinadas, a pesquisadora buscou também dar voz aos trabalhadores envolvidos no presente estudo, por meio do procedimento denominado entrevista-reflexiva, configurando assim, no presente estudo, a utilização de abordagens qualitativa e quantitativa, numa perspectiva dialética.

De acordo com Heloani e Lancman (2004), há situações em que a apreensão do objeto exige a utilização de ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, pois as dimensões estudadas perderiam sua riqueza se fossem limitadas unicamente à análise quantitativa. Na perspectiva desses autores, se o objetivo da pesquisa é desvelar os sentidos e significados que as pessoas utilizam ao se depararem com o mundo, no presente caso, o mundo do trabalho, a utilização de uma abordagem qualitativa mostra-se adequada. Mas, conforme reconhecem esses autores, não há qualidade que não possa implicar em quantificação e vice-versa.

Deve-se enfatizar que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem compreensiva do objeto de estudo (HELOANI; LANCMAN, 2004). Neste estudo, a abordagem qualitativa buscará compreender os aspectos subjetivos relacionados à cooperação, ao reconhecimento, à intensificação do trabalho e aos diferentes sofrimentos vivenciados pelos trabalhadores, em seu ambiente de trabalho.

Este estudo utilizou, portanto, dois procedimentos de coletas de dados, considerados complementares: a realização de entrevistas coletivas e a aplicação de um questionário. O questionário foi elaborado com base na perspectiva da estrutura de instrumentos de pesquisa sobre clima organizacional em instituições. Portanto, considerou a definição de indicadores ou fatores que pudessem ser utilizados como subdimensões dos conceitos a serem estudados e representados através de itens, cuja função seria a de suscitar as percepções dos participantes da pesquisa, sobre o clima no ambiente organizacional.

Já a realização das entrevistas coletivas teve como referência os procedimentos da entrevista-reflexiva (FABBRO, 2006; SYZYMANSKI, 2004), considerando-se a existência de uma questão desencadeadora, a narrativa por parte do entrevistado e a devolução, por parte do entrevistador, contendo um relato da transcrição da entrevista e uma análise preliminar, com vistas à sua confirmação ou refutação.

Conforme lembra Heloani (2004), a validação e refutação dos conteúdos da entrevista, referentes à devolução por parte do entrevistador, são procedimentos que têm a intenção de dar visibilidade à problemática ou aos desafios vivenciados pelos trabalhadores, na realização de seu trabalho.

1.6 Local e Critério de Constituição dos Participantes da Pesquisa

Visto que esta proposta de pesquisa não se circunscreve ao estudo de um caso particular, mas, busca compreender o que está acontecendo numa ação social que ocorre em determinados cenários particulares e como outros atores se fazem presentes neste cenário, a amostra de investigação se constituiu de 12 escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas em diferentes regiões da cidade de Campinas: norte, sul, leste, noroeste e sudoeste. A escolha das escolas ocorreu em função do critério de consentimento informado. Isto é, que profissionais da equipe de gestão (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), e professores de cada uma das escolas, aceitassem participar da pesquisa, sendo que o preenchimento incompleto do quadro de profissionais da “equipe de gestão” ou do corpo docente de uma unidade não foi um indicador de eliminação da escola como participante do estudo.

As escolas que se disponibilizaram a participar do estudo possuíam números diferentes de alunos, professores e de períodos de atendimento, informações que possibilitaram a análise da diversidade na organização de escolas públicas do ensino fundamental. A fim de preservar a identidade dos profissionais envolvidos na pesquisa, não foram revelados os nomes dos participantes. Em alguns casos, apenas no que se refere à análise das entrevistas reflexivas, foram utilizados co-nomes (sicrano, fulano), o nome do cargo ocupado ou, manteve-se o primeiro nome do personagem citado, quando isso não representou violação da identidade e quando houve a necessidade de transcrever partes de sua narrativa para exemplificar as discussões. No caso dos questionários, manteve-se o anonimato dos respondentes.

1.7 O Acesso aos Participantes da Pesquisa

Inicialmente a pesquisadora verificou, junto a profissionais da Secretaria de Educação, a possibilidade de divulgação da pesquisa - via e-mail encaminhado pela pesquisadora - em amplo

número de escolas a fim de facilitar a delimitação do universo de investigação. Como os procedimentos para a colaboração da Secretaria demandaram muito tempo de espera e exigiram o projeto de pesquisa completo, documentação que ainda não podia ser disponibilizada pela pesquisadora, em virtude de plena reformulação do documento, os procedimentos de acesso foram modificados.

O fato de a pesquisadora atuar como profissional da “equipe de gestão” de uma escola de ensino fundamental do município de Campinas, na qualidade de Orientadora Pedagógica, possibilitou recorrer aos laços pessoais com profissionais conhecidos em outras escolas que, ou se colocavam à disposição para divulgar a pesquisa em sua unidade escolar ou indicavam outras escolas para serem contatadas. Além de contatar profissionais em diferentes unidades escolares, contatou-se também alguns Coordenadores Pedagógicos que, ao tomarem ciência dos objetivos da pesquisa, indicaram escolas que talvez se colocassem à disposição para participar da mesma.

Feita uma lista de prováveis participantes da pesquisa, o primeiro acesso às escolas ocorreu de forma bastante diversa: em algumas situações pessoalmente, em outras via mensagens eletrônicas e contatos telefônicos. Todas as escolas contatadas receberam uma carta impressa ou via e-mail, endereçada à “equipe de gestão” e aos professores, contendo informações sobre a pesquisadora e sobre o contexto do estudo, buscando esclarecer os objetivos da pesquisa e os seus procedimentos de coleta de dados, bem como as orientações para responder ao questionário e a segurança de anonimato, tanto do respondente e da escola, quanto das informações obtidas.

Os primeiros profissionais contatados em cada unidade foram membros da equipe de gestão das escolas, em especial as Orientadoras Pedagógicas que, de forma cooperadora, assumiram o papel de divulgar a pesquisa na unidade e atuar como interlocutora no sentido de informar sobre a disponibilidade da escola para participar ou não da pesquisa, agendar horários, grupos e espaços para as entrevistas e aplicação do questionário. De 15 escolas contatadas, 13 se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo que uma delas atuou como piloto para a aplicação do questionário e, em uma outra escola participante, a Diretora Educacional informou o seu desejo de não participação em função de falta de tempo. Situação que se modificou no ato da entrevista, pois a Diretora Educacional daquela unidade participou ativamente na produção da narrativa. Ainda em mais duas escolas participantes, não havia Diretor Educacional no momento em que se realizou a entrevista. Em um desses casos a equipe de gestão se configurava em Vice-Diretor, o qual substituíra o Diretor há dois anos e o Orientador Pedagógico. No outro caso, a

equipe de gestão se constituía de dois Vices-Diretores, sendo um deles o substituto do Diretor e um Orientador Pedagógico.

1.8 Os Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Conforme já referido, a coleta de dados foi realizada em 12 escolas municipais de ensino fundamental, na cidade de Campinas/SP, durante os meses de agosto a novembro do ano de 2007. Conforme já mencionado, foram utilizados dois procedimentos de coletas de dados, considerados complementares: a realização de entrevistas coletivas, com registro fonográfico, tomando como referência a estratégia da entrevista-reflexiva e; a aplicação de um questionário na perspectiva dos estudos de clima organizacional. De 12 escolas que se disponibilizaram a participar da pesquisa, profissionais de 05 dessas escolas foram entrevistados com a finalidade de dar voz aos trabalhadores e coletar informações, em profundidade, sobre o objeto de pesquisa.

1.8.1 A Estratégia da Entrevista-Reflexiva

As narrativas orais obtidas através de entrevistas coletivas, com uso de micro-gravador, e coordenadas pela própria pesquisadora foram o foco desta parte da pesquisa. Como já mencionado, de 12 escolas participantes da pesquisa, profissionais de 05 delas foram entrevistados. Para estas escolas, as entrevistas antecederam à aplicação do questionário. A seleção das escolas para participação, nessa etapa do estudo, deu-se em função da disponibilidade das mesmas e da facilidade de acesso da pesquisadora, visto que a visita às escolas para a realização das entrevistas exigia da parte da escola diferentes ajustes na pauta das reuniões e, da parte da pesquisadora, exigia diferentes ajustes, na programação da coleta de dados, em várias escolas, simultaneamente.

Em cada escola participante, desta etapa do estudo foram realizadas duas entrevistas coletivas com cada um dos grupos pesquisados: “equipe de gestão” e um grupo de professores que se colocou à disposição para ser entrevistado em cada uma das unidades escolares. Tal procedimento resultou na realização total de 20 entrevistas. As entrevistas foram feitas separadamente, com cada um dos grupos indicados, e ocorreram no ambiente de trabalho, em horário definido pelos entrevistados. Com os professores, as entrevistas ocorreram em horários de

reuniões coletivas de trabalho do grupo que se disponibilizou para esta etapa do estudo. A primeira entrevista teve a finalidade de apresentar a questão desencadeadora para narrativa e a segunda entrevista teve a finalidade de apresentar uma devolutiva do primeiro encontro, com o objetivo de negociar com os entrevistados o texto da entrevista. Além da utilização do gravador, a pesquisadora utilizou registros escritos sobre dados das narrativas que permitiram algumas interferências em termos de compreensão, síntese, esclarecimento, focalização ou de aprofundamento durante a entrevista, conforme nos sugere a estratégia da entrevista-reflexiva (SZYMANSKI, 2004).

De acordo com Szymanski (2004), a entrevista tem o caráter de interação social face-a-face na qual entrevistador e entrevistado atuam como protagonistas, num jogo de percepções do outro e de si. A autora explicita o contexto de jogo:

[...] Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2004, p.12)

Dessa maneira, Szymanski (2004) afirma que, assim como o entrevistador quer instaurar credibilidade e deseja que o entrevistado colabore, o entrevistado intenciona ser ouvido e ter credibilidade no que diz.

Apesar desse jogo de forças, demonstrando a participação ativa de ambos, persiste a preocupação, por parte de alguns pesquisadores, sobre a desigualdade de poder na situação de entrevista, já que esta foi provocada pelo pesquisador e é dirigida por ele.

Neste respeito, Holstein e Gubrium (1995 apud SZYMANSKI, 2004) afirmam que há um caráter ativo em todos os que participam da entrevista. Szymanski (2004), por sua vez, sugere a busca de uma condição de horizontalidade de poder na relação entrevistado/entrevistador, buscando respeitar os saberes do entrevistado como saberes acerca de seu próprio mundo, do mundo do entrevistado e das relações entre eles. De acordo com esta autora, refletir sobre a desigualdade de poder na entrevista é considerar a existência de estratégias de ocultamento, por parte do entrevistado, quando omite informações que podem ser desfavoráveis para si ou para o seu grupo e inclui informações que podem ser mais favoráveis aos mesmos.

A estratégia da entrevista-reflexiva foi delineada a partir desses princípios: a entrevista considerada como um encontro interpessoal e a busca de horizontalidade nas relações de poder

provocada pelo procedimento de reflexividade. A reflexividade, segundo Szymanski (2004), é o movimento que o entrevistador faz para tentar compreender a fala do entrevistado, uma forma de aprimorar a fidedignidade da narrativa. Essa devolutiva ao entrevistado, à medida em que se realiza a entrevista, permite ao entrevistado o direito ético de discordar ou modificar a sua fala.

Visto que optou-se pela realização de entrevistas coletivas, tratou-se a narrativa como uma produção do grupo entrevistado, considerando-se assim como Szymanski (2004, p. 57) que “[...] É preciso ter claro que a participação de cada membro reflete a influência dos demais e o resultado final da entrevista refere-se a uma produção do coletivo”⁴.

Desse modo, considerando-se como referencial metodológico a estratégia da entrevista-reflexiva, conforme discutida por Szymanski (2004) e utilizada por Fabbro (2006), foram adotados os seguintes procedimentos para a realização das entrevistas:

1. Contato inicial com membros da “equipe de gestão” das escolas e professores, envolvidos na pesquisa, para divulgação dos objetivos e das etapas da pesquisa e as formas de participação em cada uma delas. Informações, as quais, foram retomadas no início da primeira entrevista com cada um dos grupos envolvidos na pesquisa, em cada escola;
2. Apresentação da questão desencadeadora. A partir do consentimento informado e da definição dos participantes da entrevista de cada um dos grupos a serem entrevistados – “equipe de gestão” e professores da escola – apresentou-se a questão desencadeadora, a saber: *Solicitou-se dos entrevistados que narrassem como percebiam a sua vivência profissional em seu ambiente de trabalho: os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupavam.* Convém lembrar que para Szymanski (2004, p. 30), “Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição.”

Compreendida a questão desencadeadora, considerou-se, em um primeiro momento, a estratégia de realização da entrevista reflexiva de permitir que o entrevistado discorresse livremente, mesmo que se afastasse do tema proposto. A partir das narrativas, a pesquisadora fez poucas intervenções, apresentando, quando se fazia necessário, apenas algumas questões relacionadas à expressão de compreensão da narrativa como “eu estou entendendo que vocês, ou, parece que vocês estão falando sobre [...]”; expressão de sínteses para apresentar o quadro que está sendo delineado pelo entrevistador ou para trazer à tona a questão da entrevista; expressão de

⁴ Faz-se esclarecer, entretanto, que embora as entrevistas tenham sido coletivas não foram tratadas como produzidas pelo sujeito coletivo, mas, como produção coletiva - com análise transversal - realizada por diferentes atores dos grupos envolvidos neste estudo.

esclarecimento para expressar o que não ficou claro; expressão focalizadora para voltar ao tema da entrevista ou; expressão de aprofundamento no intuito de aprofundar a narrativa do que foi falado superficialmente.

3. Realização da transcrição literal da entrevista;
4. Execução de uma leitura flutuante, na linguagem de Bardin (1977) uma leitura aberta a todas as idéias a fim de permitir a formulação preliminar de hipóteses provisórias; na linguagem de Minayo (1994 apud SZYMANSKI, 2004), a entrevistadora deixou-se impregnar pelo conteúdo da entrevista, tomando contato exaustivo com o material coletado.
5. Produção de uma pré-análise da narrativa, através do levantamento de categorias de análise e da indicação de suas respectivas unidades de contexto, isto é, indicação do parágrafo ou de fragmentos do parágrafo das narrativas para confirmação das unidades temáticas ou das categorias de análises, para apresentação ao entrevistado no segundo encontro. A finalidade da pré-análise foi possibilitar a validação ou refutação dos dados obtidos. Isto é, possibilitar ao entrevistado correções, confirmações e acréscimos do conhecimento/interpretação/impressões produzidos pelo entrevistador a partir de sua narrativa.
6. Exposição, no segundo encontro, da compreensão do entrevistador sobre a narrativa dos entrevistados a fim de completar a discussão inicial e equilibrar as relações de poder na pesquisa por meio da confirmação ou refutação das impressões do entrevistador.

1.8.2 O Questionário na Perspectiva dos Estudos de Clima Organizacional

Para a realização da pesquisa, na perspectiva de clima organizacional em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas, foram definidas, com base na literatura especializada, cinco grandes dimensões de estudo que deveriam orientar a elaboração de um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário. As dimensões definidas foram: A) Relações de Trabalho; B) Sentido do trabalho; C) Organização; D) Estilos de Gestão e; E) Condições de Trabalho. Para cada uma das dimensões definidas, foi especificado um conjunto de indicadores de análise. Os indicadores são, de acordo com Luz (2001), as variáveis ou fatores de estudo que deverão ser contemplados em um questionário de clima organizacional.

Assim, por um lado, a definição das dimensões e dos indicadores de clima organizacional, propostos para a elaboração do questionário baseou-se em proposições apresentadas na literatura

especializada (BEDANI, 2006; BORGES, PERES, 200-; CODA, 1997; FALCÃO FILHO, 1986; KOLB et al., 1986; LAROS, PUENTE-PALACIOS, 2004; LIMA, 2001; LUZ, 2001; PIÑA FIERRO, 1986; SBRAGIA, 1983; SILVA, 2001; SIQUEIRA, 2002; SPIRI, 1998; TEIXEIRA JUNIOR, 2005; VAITSMAN et al. 2003). Por outro lado, a definição dos indicadores procurou considerar aspectos relacionados às características da organização moderna do trabalho no mundo, envolvendo o caráter de flexibilização e de precarização do trabalho, aspectos os quais induzem-nos a olhar para a organização, as condições e as relações de trabalho, a fim de poder compreender o sentido do trabalho, conforme apontados por Dejours (1992; 2003) e Oliveira (2004).

Definidos os indicadores de estudo, foi elaborado um questionário de afirmativas, contendo 54 questões, estruturadas a partir da noção de frequência. A maior parte das afirmativas foi caracterizada como de cunho positivo. As afirmativas foram agrupadas em blocos e relacionadas às dimensões e indicadores de clima definidos. A tabela 1 apresenta os indicadores em relação às dimensões de clima organizacional correspondentes.

Tabela I. Disposição dos indicadores em relação às dimensões de clima organizacional correspondentes.

Dimensão	Indicadores
Relações de Trabalho	1. Atitudes de companheirismo, amizade e cooperação; 2. Atitudes frente a conflitos; 3. Tolerância.
Sentido do Trabalho	4. Sentimento de pertencimento; 5. Reconhecimento e importância do trabalho; 6. Autonomia; 7. Sentido de realização.
Organização	8. Estrutura; 9. Valorização profissional; 10. Comunicação; 11. Desempenho e qualidade.
Estilos de Gestão	12. Habilidades técnicas e políticas da gestão.
Condições de Trabalho	13. Ambiente e condições de trabalho; 14. Qualidade de vida e saúde.

Foram definidos os seguintes objetivos para cada um dos indicadores:

1) Atitudes de companheirismo, amizade e cooperação: identificar percepções dos trabalhadores, quanto ao sentimento de camaradagem e de amizade valorizados na organização.

Identificar percepções dos trabalhadores quanto ao grau de confiança e de apoio mútuo; a existência de respeito entre as diferentes áreas funcionais, bem como o quanto a interação entre as pessoas é sadia;

2) Atitudes frente a conflitos: identificar percepções dos trabalhadores sobre o quanto as pessoas estão dispostas a ouvir e considerar diferentes opiniões e sobre o comportamento da administração frente a diferentes opiniões e conflitos;

3) Tolerância: identificar percepções dos trabalhadores sobre o quanto os erros das pessoas são tratados de forma suportável e construtiva antes que punitiva, no contexto organizacional;

4) Sentimento de pertencimento: Identificar a percepção dos respondentes sobre o sentimento de pertencimento à organização e ao cargo que ocupam;

5) Reconhecimento e Importância do trabalho⁵: identificar a percepção dos trabalhadores sobre o quanto a organização valoriza os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho. O quanto os membros da organização percebem que estão sendo reconhecidos antes que ignorados, criticados ou punidos, quando algo sai errado. Identificar a percepção dos trabalhadores, quanto à ênfase dada à utilidade e importância do trabalho realizado, no contexto organizacional;

6) Autonomia: identificar a percepção dos trabalhadores sobre o quanto sentem que podem tomar decisões e resolver problemas sem terem dupla verificação sobre cada etapa e sem serem desautorizados;

7) Sentido de realização: identificar a percepção dos trabalhadores sobre o grau de satisfação com relação à REDE da qual fazem parte, à unidade em que trabalham e ao seu próprio trabalho;

8) Estrutura: identificar a percepção dos trabalhadores sobre as restrições em situação de trabalho, a existência de inúmeros procedimentos, políticas as quais devem se adaptar. Identificar a percepção dos trabalhadores quanto ao que tem e o quanto é requerido em termos de flexibilidade de ação dentro do contexto organizacional. O quanto o esquema organizacional facilita as ações das pessoas;

⁵ Entende-se que a questão do reconhecimento e importância dados ao trabalho perpassa também a questão salarial. De acordo com a Lei 12.987 de 28 de junho de 2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério público municipal de Campinas, os integrantes do quadro de cargos do magistério municipal teriam, a partir deste dispositivo legal, garantias de reconhecimento, valorização, respeito e progressão dentro de uma carreira, pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho. De acordo com a própria página da prefeitura na Internet Campinas deve, com o novo Plano de Cargos, iniciar um movimento nacional de valorização do educador e, está entre as cidades brasileiras que melhor remuneram seus educadores.

- 9) Valorização Profissional:** identificar a percepção dos trabalhadores quanto à ênfase dada à formação interna e externa, no contexto organizacional;
- 10) Comunicação:** identificar a percepção dos trabalhadores sobre a consistência e clareza dos canais de comunicação em relação aos requisitos de trabalho. O quanto a organização os provê de informações e instrumentos necessários ao bom desempenho do trabalho e a clareza dos objetivos definidos e a prontidão com que as decisões são anunciadas;
- 11) Desempenho e qualidade:** identificar a percepção dos trabalhadores sobre a ênfase dada pela unidade em que trabalha e a sua própria ênfase com relação ao comprometimento referente à qualidade e desempenho do trabalho que realizam, bem como a importância dada às metas definidas para o ano de trabalho;
- 12) Habilidades técnicas e políticas da gestão:** identificar a percepção dos trabalhadores quanto às formas de gestão de trabalho realizadas pela chefia na unidade em que atuam (participada, compartilhada, centralizadora). O quanto as pessoas são consultadas e envolvidas nas decisões. O quanto as responsabilidades são compartilhadas. A disposição para aceitar orientações. O grau de habilidades técnicas e políticas das chefias. O acesso às pessoas;
- 13) Ambiente e condições de trabalho:** identificar a percepção dos trabalhadores quanto às condições ambientais e técnicas disponíveis para o desenvolvimento de seu trabalho;
- 14) Qualidade de vida e saúde:** identificar a percepção dos trabalhadores sobre os aspectos bio-psico-sociais que influenciam sua vida, no trabalho.

Modelos de Alternativas de Respostas ao Questionário

Optou-se por utilizar o mesmo modelo de alternativas de respostas utilizado no estudo de Vaitsman et al. (2003). O modelo utilizado por Vaitsman et al. (2003), foi composto por escalas ordinais com 04 opções de resposta: sempre, muitas vezes, raramente e nunca. Duas dessas alternativas (sempre, muitas vezes), se remetem a uma avaliação positiva. As outras duas alternativas de respostas (nunca, raramente) se remetem a uma avaliação negativa por parte do respondente. De acordo com os autores, este modelo não contém o valor central, isto é, não oferece uma alternativa de neutralidade ou de escape, característica que possibilita que o respondente defina a sua posição frente a cada uma das afirmativas colocadas. A tabela II apresenta o conteúdo do modelo de alternativas de respostas utilizado no questionário.

Tabela II. Modelo de alternativas de respostas utilizado no questionário.

Alternativa	Interpretação
1. Sempre	Tende a considerar que o conteúdo do quesito ocorre todo o tempo, continuamente.
2. Muitas Vezes	Tende a considerar que o conteúdo do quesito ocorre em grande quantidade de vezes.
3. Raramente	Tende a considerar que o conteúdo do quesito ocorre poucas vezes ou é pouco freqüente.
4. Nunca	Tende a considerar que o conteúdo do quesito não ocorre.

As questões elaboradas para a composição do questionário, foram agrupadas em blocos de acordo com os indicadores definidos em cada uma das 05 dimensões estabelecidas para análise. A tabela III apresenta o conjunto de questões em relação a cada um dos indicadores de estudo.

Tabela III. Disposição das questões de acordo com o indicador de clima organizacional.

Indicadores de Clima	Questões/Afirmativas
Bloco 1 – Relações de Trabalho	
Atitudes de companheirismo, amizade e cooperação.	1; 2; 3; 4; 5 e 6
Atitudes frente a conflitos.	7 e 8
Tolerância.	9 e 10
Bloco 2 – Sentido do Trabalho	
Sentimento de pertencimento.	11; 12 e 13
Reconhecimento pessoal e importância do trabalho.	14; 15; 16 e 17
Autonomia.	18 e 19
Sentido de realização.	20; 21 e 22
Bloco 3 – Organização	
Estrutura.	23 e 24
Valorização profissional.	25
Comunicação.	26; 27; 28; 29 e 30
Desempenho e qualidade.	31; 32 e 33
Bloco 4 – Estilos de Gestão	
Habilidades técnicas e políticas da gestão.	34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44 e 45
Bloco 5 – Condições de Trabalho	
Ambiente e condições de trabalho.	46; 47; 48 e 49
Qualidade de vida e saúde.	50; 51; 52, 53 e 54

Considerando as sugestões de Falcão Filho (1986) sobre estar atento às peculiaridades de uma escola, no que tange à elaboração ou adaptação do instrumento de coleta de dados, no presente estudo, optou-se, no questionário, por realizar o levantamento do clima existente entre cada um dos profissionais da equipe de gestão da escola – diretor, vice-diretor, orientador pedagógico - e os professores que com eles trabalham. Esta opção ocorreu em função de que, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, o ingresso desses profissionais ocorre por meio de concurso público para todos os cargos. Falcão Filho sugere que dada a especificidade das escolas, o termo “administradores escolares” – geralmente utilizado para fazer referência apenas ao diretor de escola – pode ser substituído pelo nome do cargo ou função que se pretende avaliar.

O Estudo Piloto do Questionário

A definição do formato final do questionário, estruturado em afirmativas com alternativas de frequência, o número de questões e as instruções de resposta foram resultados de um estudo piloto do instrumento, realizado em duas fases. Na primeira fase, a pesquisadora apresentou o instrumento composto de 53 questões, em duas versões, para uma profissional da equipe de gestão de uma escola de ensino fundamental, convidada para participar da pesquisa, na condição de respondente piloto. Em uma das versões do questionário as questões estavam estruturadas em forma de perguntas com alternativas de respostas em frequência. Na segunda versão, as questões se apresentavam em forma de afirmativas e as alternativas de respostas requeriam a concordância, a concordância com a maior parte, a discordância e a discordância da maior parte, por parte do respondente. Cada um dos itens do questionário da segunda versão foi lido com a entrevistada, perguntando-se se a questão estava clara, isto é, se lhe parecia compreensível. Ambas as versões foram comparadas e a respondente piloto da primeira versão considerou que seria mais fácil responder as questões com opções de resposta em termos de frequência. A sugestão foi considerada com o orientador do estudo que ratificou a mesma.

Escolhida a versão final do instrumento, o questionário de afirmativas com alternativas de frequência e feitos os refinamentos, entendidos como necessários, a pesquisadora realizou a segunda fase do estudo piloto, aplicando coletivamente o instrumento em dois grupos de professores e novamente na mesma profissional da primeira fase deste estudo. Esta etapa do trabalho se mostrou bastante valiosa, em virtude do envolvimento do grupo piloto, no sentido de

contribuir para indicar os refinamentos necessários que a pesquisadora sozinha já não conseguia visualizar. O procedimento de aplicação desta fase foi o mesmo utilizado na primeira fase e teve a duração de 50 minutos. Feitas as correções indicadas, o questionário passou a ter 54 questões e recebeu mais duas instruções para resposta, bem como teve uma alteração na linguagem/vocabulário de alguns itens a fim de facilitar a sua compreensão para o respondente e eliminar ambigüidades de compreensão.

A Validação do Instrumento

Além das fases de teste piloto, o questionário passou também por um processo de validação através da análise de 03 juízes. Os juízes foram identificados como juiz A, juiz B e juiz C.

O juiz A – Doutora e Mestre em Educação na área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Possui graduação em Pedagogia. Atua principalmente na área de Políticas Públicas de Educação, Formação de Educadores, Orientação Educacional/Profissional. Atuou como Professora Universitária do Curso de Pedagogia e de Licenciatura de uma Universidade Pública nos períodos de 2003 a 2007. Atualmente é assessora do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica de uma Secretaria Municipal.

O juiz B – Doutora e Mestre em Educação, Professora Universitária adjunta de uma universidade pública. Possui graduação em psicologia e tem experiência na área de Educação com ênfase em Desenvolvimento Humano e Educação. Atua nos temas: dificuldades de aprendizagem, escrita, personalidade, ajustamento social, psicologia educacional e diagnóstico.

O juiz C – Doutor em Psicologia Social, Livre-docente em Teoria Organizacional, Possui graduação em Psicologia. Atua como Professor Universitário de uma Universidade Pública, na Área de Concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Adotando-se procedimentos de validação semelhantes aos utilizados por Falcão Filho (1986) em seu estudo sobre o clima organizacional em escolas de 1º e/ou 2º graus, foram considerados neste estudo os critérios: validação de conteúdo e validação de conceito. No primeiro caso, validação de conteúdo, os juízes deveriam responder a seguinte questão: Os itens do questionário refletem o universo teórico da pesquisa de clima organizacional? No segundo caso, validação de conceito, os juízes deveriam responder a seguinte questão: Os itens do

instrumento permitem identificar a percepção dos profissionais de acordo com as variáveis organizacionais selecionadas?

De acordo com Falcão Filho (1986), a validação de conteúdo objetiva verificar se o instrumento representa suficientemente bem o universo teórico no qual as questões foram elaboradas. Já a validação de conceito objetiva identificar as percepções dos profissionais respondentes sobre as variáveis organizacionais selecionadas.

Para auxiliar na resposta a essas questões cada um dos juízes recebeu uma cópia do instrumento piloto, uma síntese de sua perspectiva teórica e uma folha de resposta na qual deveria assinalar se cada uma das questões propostas atingia o objetivo: identificando, identificando parcialmente ou não identificando a percepção dos profissionais, conforme a pergunta da validade de conceito; ou refletindo, refletindo parcialmente ou não refletindo o universo teórico da pesquisa de clima, conforme a questão da validade de conteúdo.

A Análise dos Juízes

Quanto à Validação de Conteúdo

Todos os 03 juízes consultados consideraram que os itens do questionário refletem o universo teórico da pesquisa de clima organizacional.

Quanto à Validação de Conceito

Entendeu o juiz A que as questões da dimensão do bloco 01 permitem identificar as percepções dos profissionais. Entretanto, fez observar que os itens 3 e 4, referentes à dimensão da confiança, podem identificar parcialmente as percepções dos profissionais, pois estão vinculados também à “questão da construção da identidade do trabalhador, de demais condicionantes que confiança, acrescidas ainda do contexto no qual há um jogo de interesses, há concepções de educação que se revelam nas relações, atitudes”. Neste sentido, sugeriu o juiz A que durante a análise dos dados se fizesse uma contextualização das escolas participantes a fim de favorecer a análise qualitativa dos dados e dos indicadores propostos no questionário, bem como se considerasse a possibilidade de realizar também uma pesquisa qualitativa aberta para a partir daí construir indicadores que possibilitassem contra-argumentar questionamentos.

Já o juiz B, discordou da separação entre as questões dos blocos 1 e 2, entendendo que as respostas afirmativas às questões de 1 a 6 identificavam sentimento de pertencimento.

O juiz C, por sua vez, entendeu que todas as questões de cada bloco permitiam identificar as percepções dos respondentes. Sugerindo apenas que as questões do bloco 1, mudassem a sua ordem de apresentação, ficando em outra parte do questionário e não no início deste, a fim de não interferir na identificação das percepções dos profissionais. Consideramos pertinentes as colocações dos juizes A, B e C, mas entendemos que no caso do juiz A as sugestões já haviam sido acatadas, em virtude de se ter planejado a realização de entrevistas na perspectiva das entrevistas reflexivas, como metodologia complementar, as quais, de formato aberto permitiam a produção de narrativas por parte dos entrevistados e a elaboração de indicadores a partir disso. A sugestão de contextualização da escola durante a análise dos dados foi acatada, considerando-se o número de períodos da escola, número de profissionais, a existência da equipe de gestão completa ou não e a existência ou inexistência de recursos humanos e materiais em cada uma das escolas, conforme indicado nas diferentes narrativas dos trabalhadores.

Em relação à observação do juiz B, embora seja importante para a reflexão da categorização dos itens propostos, entendemos que a divisão dos itens de 1 a 6 em dois blocos, como se encontram: bloco 1 – relações de trabalho e; bloco 2 sentido do trabalho, atendem as categorizações propostas por diversos autores na literatura especializada no campo do ‘clima organizacional’ e não prejudicam a resposta ao instrumento, apesar de apontar para cuidados na elaboração de inferências durante a análise dos dados. Como os juízes A e C concordam com a divisão em blocos apresentada, manteve-se os itens como estavam no instrumento piloto.

No que se refere às observações do juiz C, consideramos que embora tenham sido merecedoras de reflexão e mesmo de nova distribuição dos itens 1 a 6 no instrumento, as aplicações piloto do instrumento não confirmaram a distorção prevista, mesmo não se afirmando que isso não pudesse ocorrer em algum momento da aplicação definitiva.

No que diz respeito ao bloco 02, sentido do trabalho, o juiz A afirma que os itens 11, 12 e 13, com relação ao sentimento de pertencimento, permitem identificar parcialmente a percepção do respondente, pois “toca metaforicamente numa dimensão muito controversa: a família”, e questiona se isso está relacionado “a uma dimensão de família ideal? Nuclear? Sem conflitos? Filhos rebeldes? Outros?” Além disso, a questão do desligamento, para esse juiz, “pode estar associada à questão do sentimento de pertencimento ou não, mas há outras variáveis que podem

ser consideradas (compreensão do papel, do trabalho, das condições...)”. O juiz A sugere que, apesar de haver outros fatores, seja justificada a intenção da questão, durante a análise dos dados.

A mesma observação foi feita pelo juiz A no que se refere à questão 17 sobre a importância do trabalho. Para este juiz a questão 17 se refere ao cargo e “isso no contexto do reconhecimento pessoal e importância do trabalho acaba se relacionando a questão do status ao qual o cargo está proposto, mais do que ao trabalho, da ação humana fruto deste papel social específico [...]”.

O juiz B, conforme já mencionado, não dividiria as dimensões propostas nos blocos 1 e 2 e quanto às questões relacionadas à identificação do sentimento de pertencimento, justifica que “somos sujeitos modernos, heróis de sucessivas tragédias do cotidiano. Estamos “ausentes” também do nosso local de trabalho. Esta é a condição de alienação da sociedade moderna, cidadina”.

Conforme já referido, o juiz C é de parecer que todos os itens permitem identificar as percepções dos profissionais.

Concluimos que os juizes A, B e C não são contrários às questões, mas fazem observações referentes ou à necessidade de justificativa da intenção da questão (questão de número 11 sobre a dimensão familiar), e a elaboração de questões complementares, o caso da questão 17, a fim de se identificar a percepção para além do status do cargo, mas para o trabalho, para a ação humana; ou dizem respeito à variável a que o item se refere e à sua posterior forma de análise e de inferências (juiz B).

Entendemos que o item 11 pode ser justificado pela intenção de identificação da percepção de acolhimento, no grupo de trabalho do qual o profissional faz parte e que, no item 17, tentou-se eliminar a sua ambigüidade de sentido, com a manutenção do item 16 que tem a seguinte redação: “Em minha unidade, sinto que a maior parte dos profissionais considera o meu trabalho importante”.

Ainda no Bloco 02 sobre o sentido do trabalho, o juiz A considera que os itens 18 e 19 permitem identificar parcialmente a percepção dos respondentes, pois eles estão mais vinculados à dimensão do poder, autonomia que a dimensão de co-responsabilidades sociais, trabalho, transformação. Ainda as questões 20, 21 e 22 foram consideradas como identificando parcialmente a percepção dos respondentes, por serem muito polêmicas em termos da concepção

de realização, de orgulho e de prazer. Foi sugerido que se justificasse a partir de que concepção se fala em autonomia e o que se aponta como satisfação e realização.

No caso dessas questões, permaneceram as considerações dos juízes B e C, de acordo com o já mencionado.

Entendemos que as observações do juiz A podem ser contempladas na análise complementar dos resultados, com os dados da entrevista reflexiva, a qual visa explicitar de que falam os respondentes, quando tratam de satisfação no trabalho.

No bloco 03, o juiz A, se abstém de se manifestar sobre a possibilidade dos itens 23, 24 e 25 identificarem, identificarem parcialmente ou não identificarem a percepção do respondente. O juiz A justifica que as questões 23 e 24 tratam de uma dimensão política e não necessariamente de estrutura, a não ser que o pesquisador esteja tratando da estrutura política. O juiz B apresenta alguma discordância, no que se refere ao item 24, sobre a classificação ou categorização desse item no bloco 03, sendo que os dois juízes (B e C) reconhecem que esses itens permitem a identificação do constructo ou indicador.

A observação dos juízes A e B se mostram pertinentes e é neste sentido que as questões foram elaboradas, no sentido de pensar na organização e estrutura política do trabalho. Assim, manteve-se o item como se encontra no instrumento piloto.

Todos os 03 juízes reconheceram que as questões 26 a 33 permitem identificar a percepção dos respondentes. Entretanto, o juiz A faz a seguinte ressalva sobre os aspectos de desempenho e qualidade: “[...] o que se entende por qualidade? [...] Afinal, os estudantes estão todos lendo, escrevendo, se contextualizando, produzindo conhecimento? [...]”

Achamos válida a ressalva do juiz A, mas foram mantidos os itens conforme se encontram no instrumento piloto de validação, entendendo que as observações do juiz A poderiam ser contempladas na análise dos dados da entrevista reflexiva, enquanto uma análise complementar à compreensão das concepções não desveladas no questionário e vice-versa.

Em relação ao bloco 04, estilos de gestão, o juiz A entende que as questões 34 a 40 identificam parcialmente as percepções dos respondentes justificando que “uma coisa é ter consenso para não se opor, outra é o processo de construção do consenso a partir de dissensos”. No que se refere à questão 39, o juiz A deseja saber em que decisões são firmes os profissionais da equipe de gestão, se “[...] em relação ao projeto? Ou às ‘disputas’ pelas ‘disputas’?” No que se refere às questões 41 a 44, o juiz A entende que elas permitem identificar a percepção do

respondente. Quanto à questão 44, a respeito de ter chance de opinar sobre os vários aspectos do trabalho de gestão, acrescenta o juiz A que “opinar é diferente de participar do processo de construção”.

O juiz B discorda da categorização dos itens 42, 43, 44 no bloco 04, mas não apresenta justificativa. O juiz C, como já mencionado, considera que todos os itens permitem identificar a percepção dos respondentes. Como novamente se entende que as observações dos juizes A e B se referem não a rejeição das questões, mas as inferências que se podem fazer a partir delas, situação que pode ser atendida na análise complementar dos dados, narrativas produzidas na entrevista e dados do questionário, manteve-se o bloco 04 sem alterações. Além disso, a questão 35, sobre os profissionais serem consultados e participarem na tomada de decisões que envolvem suas atividades, parece contemplar a complementaridade da questão 44 que só se concentra no opinar e não no participar.

Novamente nos itens 46 e 47, bloco 5 sobre as condições de trabalho, o juiz A afirma que essas questões identificam parcialmente a percepção dos profissionais de acordo com as variáveis organizacionais selecionadas. Este juiz sente a necessidade de ser esclarecido em relação a quê o trabalho ocorre de forma organizada. O juiz B discorda da categorização do item 46 no bloco 5, referente a ambiente e condições de trabalho, mas novamente não justifica a sua posição. O juiz C não aponta problemas em relação a essas questões, de acordo com a sua posição, já mencionada, sobre o instrumento.

Analisando os itens 46 e 47 entendemos que ele atende a perspectiva dos instrumentos de clima organizacional, mas entendemos, também, ser conveniente contextualizá-lo a partir das narrativas dos entrevistados, na tentativa de eliminar suas possíveis distorções.

Nos itens 48 a 54, referentes a ambiente e condições de trabalho, bem como à qualidade de vida e saúde, os 03 juizes reconheceram que esses itens permitem a identificação da percepção dos profissionais com relação a esses constructos ou variáveis.

Nenhum dos juizes consultados considerou que os itens propostos no questionário deixassem de identificar a percepção dos profissionais sobre as variáveis organizacionais selecionadas ou, não refletissem o universo teórico da pesquisa de clima. Com base neste parecer apresentou-se o questionário conforme demonstrado nos Anexos III e IV.

1.9 Procedimentos de Análise dos Dados

A utilização de dois procedimentos metodológicos distintos, para a coleta de dados deste estudo, exigiu também a aplicação de análises diferenciadas aos dados, sem que se perdesse o foco comum: a investigação do sentido do trabalho para os trabalhadores.

Assim, pode-se dizer que, como o foco de investigação do pesquisador foi o mesmo em ambas as coletas de dados, os dados foram analisados de forma quali-quantitativa, sempre numa perspectiva descritivo-análitica, em função dos objetivos, hipóteses e problema do presente estudo.

Tanto para a análise dos dados fornecidos pelo questionário, como para a análise dos dados fornecidos pelas entrevistas reflexivas foram considerando os indicadores de profissionalização, desprofissionalização e de sofrimento e prazer no trabalho como eixos importantes da compreensão da subjetividade dos trabalhadores e do sentido do trabalho para os mesmos, conforme propostos na literatura especializada (DEJOURS, 2003; HELOANI, CAPITÃO, 2003; HELOANI, PIOLLI, 2004-2005; HELOANI, 2005; OLIVEIRA, 2004).

A Análise das Entrevistas Reflexivas

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, segundo a técnica de recorte temático, proposta por Bardin (1977). De acordo com essa autora, pode constituir um tema ‘uma afirmação ou uma alusão’ ou ainda, ‘qualquer fragmento’ pode se referir a diversos temas. Assim, para Bardin (1977, p. 105) fazer uma análise temática é “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja a presença/ausência e frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Bardin (1977) afirma que o tema possibilita o estudo de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências e outros semelhantes. Além disso, a análise temática é frequentemente utilizada para a análise de respostas à questões abertas e de entrevistas individuais ou de grupo, situação localizada no presente estudo. Proceder a uma análise temática é proceder a uma análise dos significados.

Assim, após a pré-análise, conforme os procedimentos já referidos, procedeu-se à exploração do material, à formulação de inferências e à realização de interpretação.

A exploração do material, baseada nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977) constituiu-se de três etapas: 1) Re-leitura dos dados obtidos na pré-análise para certificação da eficácia e pertinência dos indicadores ou das categorias de análise e de suas subcategorias, com testagens em fragmentos das narrativas; 2) Elaboração de grelhas sínteses de cada uma das narrativas com identificação de personagens – “equipes de gestão” e equipes de professores - com o intuito de serem aplicadas regras de enumeração ou de codificação do material, a saber: a elaboração de pequenos esboços das narrativas para a sua apresentação no capítulo de análise dos resultados das entrevistas reflexivas e, posterior identificação da presença ou ausência de certos elementos nos diferentes casos narrados, bem como da observação das condições de produção da narrativa: quem fala e em que circunstância ou posição, a busca de particularidades/singularidades e comunalidades nas vivências e percepções de cada grupo estudado; 3) Recorte e re-agrupamento dos dados obtidos na grelha síntese das narrativas de forma a favorecer a análise transversal das entrevistas: com identificação dos discursos por grupos de narradores, grupos de profissionais da equipe de gestão e grupos de professores.

De posse dos dados obtidos na exploração do material a pesquisadora buscou fazer inferências e buscou o significado do que lhe foi relatado a partir de pistas nos conteúdos das narrativas, bem como das contribuições da literatura especializada: o simbolismo do trabalho para os diferentes grupos de narradores.

A Análise dos Questionários

Assim como em Luz (2001) e Vaistman et al. (2003), os dados obtidos por meio dos questionários foram tabulados na forma de tabela de distribuição de frequências de respostas obtendo-se médias aritméticas e percentuais de frequências de tendências de respostas positivas e negativas. Assim como nas entrevistas, coube à pesquisadora, no caso dos questionários, buscar subsídios na tentativa de compreender o significado do fenômeno investigado no cotidiano de cada caso particular e, ao mesmo tempo, a regularidade que ultrapassa o caráter individual e que aparece na coletividade a que o colaborador pertence.

Considerando-se que em ambos os procedimentos metodológicos de coleta de dados – a entrevista e o questionário – tratou-se de enfatizar a vivência cotidiana dos trabalhadores em seu

ambiente de trabalho, vale mencionar que buscou-se contribuições literárias a esse respeito, recorrendo-se aos estudos de Heller (1991, 2004).

Portanto, considerou-se que o cotidiano organiza, valida, mas é também organizado, validado pelas ações dos sujeitos que dele fazem parte (GARCIA, 1994; PENIN, 1989).

Por sua vez, Heller (1991, 2004), estudiosa da vida cotidiana, considera que somos um ser singular e um ser genérico. O sujeito da vida cotidiana por ser genérico é motivado pela moral e pela consciência do caráter humano da vida. O sujeito da vida cotidiana por ser singular não está condenado à passividade ou a repetição de atos e comportamentos, mas a vida cotidiana é, em especial, o espaço de reprodução do homem particular, sua estrutura de personalidade surge na vida cotidiana (GARCIA, 1994). Para Heller, a palavra é portadora de visibilidade, a palavra é ação. Neste sentido, mostrou-se um apontamento importante, introduzir o texto da análise dos dados da entrevista reflexiva com as discussões de Garcia (1994), Heller (1991, 2004) e Penin (1989) discutindo conceitos sobre vida cotidiana.

Trata-se então de olhar para os conteúdos sociais, históricos e políticos que dão sentido para as atividades realizadas no cotidiano da escola, mas também para as estratégias presentes na ação/participação dos trabalhadores, consentindo, resistindo, contestando e re-organizando o processo cotidiano de trabalho na escola (GARCIA, 1994).

“A proposta de uma vida cheia de sentido implica uma outra organização societária, em que o ato laboral seja uma ação saudável, ou melhor, um espaço de liberdade e criação, no qual a dignidade humana se torne efetivamente um valor a ser considerado.”⁶

CAPÍTULO II

A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SOBRE CLIMA ORGANIZACIONAL

2.1 O Conceito de Clima Organizacional

Os estudos voltados para a análise de percepções de diferentes categorias profissionais, sobre as diferentes dimensões organizacionais, geralmente envolvem análises de cultura e de clima organizacional. De acordo com Wood Jr. (1995) citado por Luz (2001), os conceitos de “cultura e clima organizacionais” nasceram da escola de relações humanas e tiveram contribuições da antropologia, sociologia, filosofia e ciências políticas.

Por um lado, a noção de “cultura” parece implicar no estudo dos significados construídos como parte da história de um grupo social, uma nação, uma organização⁷. Segundo Luz (2001), o termo “cultura” no âmbito dos estudos organizacionais começa a aparecer na literatura a partir de 1951. Mas, a autora menciona que este termo incide sobre diversos significados, a depender da perspectiva do estudo. “Cultura” pode ter a referência de: modo tradicional de pensar e fazer as coisas em uma organização – numa perspectiva organizacional; conjunto de características humanas que se constroem e se aprimoram a partir da comunicação e cooperação dos indivíduos em sociedade. Sob o enfoque antropológico, cultura diz respeito a um produto, não inato, coletivo da vida humana. Cultura é também entendida como o conjunto de costumes, crenças, valores, ética, e usos desenvolvidos em um grupo social.

Assim, o termo “cultura” refere-se à análise de aspectos mais permanentes da vida de uma organização. É uma análise estrutural. Por outro lado, o “clima” tem um sentido mais conjuntural. Isto é, parece se referir a um conjunto de circunstâncias existentes em um determinado contexto

⁶ Heloani (2005, p. 309)

⁷ Neste estudo adotamos o conceito de *organização* de Falcão Filho (1986, p. 15-16) definido da seguinte forma: “[...] como sendo um sistema social, resultante da coordenação de atividades complementares e interdependentes desenvolvidos pelos indivíduos. Essas atividades baseiam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas de cada indivíduo, e têm como fim “efetuar transações planejadas com o ambiente”.

organizacional. Poder-se-ia dizer que, o “clima” é a atmosfera que se sente a partir de aspectos organizacionais da vida coletiva. Comumente, ambos, “cultura e clima organizacionais”, são estudados em instituições e empresas.

Apesar de poderem ser apontadas distintas características entre os estudos de “cultura” e “clima organizacional”, Luz (2001) afirma que as diferenciações conceituais entre tais constructos, nem sempre são consensuais. Para alguns autores, esses conceitos são vistos distintamente, já para outros autores, ambos os conceitos gozam de definições associadas.

Em termos de exemplo da visualização do conceito associado das expressões “cultura e clima organizacionais”, Borges e Peres (s/d), sinalizam que:

O estudo da cultura e clima organizacional procura explicar as complexidades das organizações, como elemento teórico. E, [...] possibilita [...] formas eficazes para a compreensão das dinâmicas de adaptação e integração dos funcionários nas empresas.

Chris Argyris (1999) e Souza (1978) citados por Luz (2001) compartilham, do mesmo modo, de definições associadas entre os termos “cultura e clima organizacional”, mencionando que o “clima” é resultante das variáveis culturais.

Especificamente no que diz respeito à perspectiva dos estudos de “clima organizacional”, interesse do presente estudo, a literatura especializada fornece evidências de que, o termo “clima” é freqüentemente utilizado para expressar os sentimentos que se tem em relação ao ambiente de trabalho (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978). É interessante mencionar que, estes sentimentos podem modificar-se ao longo do tempo, de acordo com as condições existentes em um dado momento.

Na mesma perspectiva, Falcão Filho (1986) considera que o “clima organizacional” é influenciado pelas experiências e características pessoais e organizacionais. Para Barçante e Castro (1995) o “clima” é o resultado das percepções que se tem dos diferentes aspectos que influenciam o bem-estar e a satisfação no cotidiano de trabalho.

Luz (2001) corrobora as idéias acima mencionadas, afirmando que, o “clima organizacional” se refere ao ambiente de trabalho e à relação entre as pessoas, retratando a percepção do grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho.

Em anos recentes, Vaitsman et al. (2003, p. 4) enfatizaram que,

Por clima organizacional pode-se compreender um conjunto de sentimentos positivos ou negativos relativo às relações entre as pessoas e ao funcionamento da organização, estando intrinsecamente ligado não apenas à maneira como as pessoas percebem a organização, sua inserção e perspectivas aí dentro, mas às motivações de seu comportamento, em um determinado momento ou conjuntura organizacional.

Da mesma maneira, Koys e DeCotiis (1991), citados recentemente por Laros e Puente-Palacios (2004), se referem ao “clima organizacional” como um fenômeno perceptual, construído com base na experiência e compartilhado pelos membros de uma unidade da organização.

Considerando o “clima” como uma metáfora da meteorologia, Bedani (2006) o conceitua como um fenômeno organizacional dinâmico que existe de forma objetiva, mas, é avaliado subjetivamente, através das percepções dos indivíduos sobre seu ambiente de trabalho. De acordo com o autor, assim como se responde de forma diferente ao frio, calor e a seca, os diferentes aspectos objetivos e subjetivos presentes no ambiente de trabalho, podem ter respostas diferenciadas, de acordo com as percepções das pessoas.

Definido por diferentes autores e de diferentes maneiras, o conceito de “clima organizacional” reflete a idéia de que este constructo trata da percepção de trabalhadores sobre o seu próprio trabalho e possui um caráter de periodicidade, possibilitando a comparação da evolução da qualidade de trabalho.

Em geral, pode-se dizer que as pesquisas sobre “clima organizacional” visam identificar a percepção individual dos trabalhadores em uma determinada organização, quanto a fatores tais como comunicação, estilo de chefia, relacionamento interpessoal, ambiente e condições de trabalho, sentido de realização, política de recursos humanos (RH) e qualidade de vida e saúde. Considerando-se que muitos destes fatores são pertinentes a qualquer tipo de organização, estudos na perspectiva de “clima organizacional” também têm sido realizados em instituições escolares.

Embora sejam numerosas as pesquisas preocupadas com a análise do “clima organizacional” em diferentes organizações, tem sido reconhecido que os estudos neste campo têm privilegiado a produção de pesquisas em outros tipos de organização que não a escolar (FALCÃO FILHO, 1986).

Apenas para exemplificar as diferentes direções dos estudos na área, em uma revisão da literatura foram encontrados estudos na perspectiva do clima organizacional voltados para: metodologia para análise do clima organizacional em instituições financeiras (LUZ, 2001);

discussão teórica sobre medidas do comportamento organizacional (SIQUEIRA, 2002); fundamentos da metodologia de construção do índice de percepções organizacionais, e a análise do clima organizacional em hospitais (SPIRI, 1998; VAITSMAN et al., 2003); validação cruzada de uma escala de clima organizacional (LAROS; PUENTE-PALACIOS, 2004) e; investigação sobre o clima organizacional em agência de viagens e turismo (BEDANI, 2006). Apesar de sua expansão, tem sido considerado relevante o aumento da produção de pesquisas neste campo.

A incidência de menor realização de estudos sobre “clima organizacional” em instituições escolares, em especial, no ensino fundamental, comparada à produção de pesquisas em organizações empresariais e a própria ênfase dos estudiosos na área de “clima organizacional”, na última década, demonstrando a necessidade de serem realizados mais estudos neste campo, justificam, como já referido, a expansão de pesquisas sobre “clima organizacional”, situação que torna essa ênfase ainda mais veemente para o caso de escolas (BEDANI, 2006; FALCÃO FILHO, 1986; FERREIRA, 2003; LUZ, 2001; PIÑA FIERRO, 1986). Embora, possam ser encontrados estudos sobre o clima organizacional em escolas de ensino médio (LIMA, 2001), de fato, parece haver uma proliferação dos estudos envolvendo a análise da gestão participativa em escolas e a inclusão da análise do clima organizacional. Assim, parece que, grande parte dos estudos na área, tem se concentrado sobre os benefícios da certificação de gestores (diretores), ou sobre a tendência da unidade para a participação por conquista da comunidade escolar (ALEXANDRE, 2003; FERREIRA, 2003). Nestes casos, o clima escolar, aparentemente, passa a ser apenas mais um item a ser visualizado em diferentes estudos e não a sua centralidade.

Mas, afinal o que se pode compreender por “clima na organização escolar”?

2.2 O Clima Organizacional Escolar

Sergiovanni e Starrat (1983, pp. 56-7 apud FALCÃO FILHO, 1986) consideram que:

O “clima” de uma escola é o conjunto de efeitos percebidos subjetivamente pelas pessoas quando interagem com a estrutura formal e o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças e valores e motivação dos professores, alunos e funcionários.

Para esses autores, o “clima organizacional” é a personalidade própria de cada escola. Ratificando o conceito de Sergiovanni e Starrat (1983), Falcão Filho (1986, p.12) conceitua clima

na organização escolar como a percepção e reação dos professores às peculiaridades organizacionais de uma escola.

A literatura permite compreender que, o conceito de “clima” na organização escolar não se modifica muito, em certo sentido, do conceito de “clima” em outras organizações. Quer em uma ou em outra organização, o foco continua sendo a percepção dos trabalhadores no que concerne ao seu ambiente de trabalho. No caso específico da escola, o foco é a percepção de professores e dirigentes escolares, com respeito ao trabalho realizado e às condições a ele associadas.

De fato, as diferenças conceituais do “clima” na organização escolar e do “clima” em outras organizações são muito sutis, mais relacionadas aos participantes das pesquisas. Por uma via, o que parece diferir, é o fato de que estudos sobre clima organizacional em instituições escolares tendem a considerar em suas análises, tanto a percepção de professores, por assim dizer, considerados “dirigidos” ou, coordenados por profissionais que ocupam o cargo de direção, bem como a percepção de dirigentes tais como diretores e delegados de ensino. O cerne da questão, neste caso, é, aparentemente, o de contrapor a diferença de percepção dos grupos envolvidos nos estudos (FALCÃO FILHO, 1986; PIÑA FIERRO, 1986). O estudo de Piña Fierro (1986), por exemplo, ao centrar-se sobre as percepções do “clima organizacional” e dos estilos administrativos, na liderança de escolas de primeiro grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile), incluiu em sua amostra diretores, professores e delegados de ensino.

Por outra via, os estudos de “clima” em outras organizações, que não as escolares, enfatizam mais comumente a análise das percepções dos trabalhadores de uma organização, enquanto dirigidos, em detrimento, muitas vezes, da análise das percepções dos dirigentes (LUZ, 2001; SPRI, 1998).

No entanto, embora a literatura forneça pistas de que, no caso da escola, em situações específicas, pode ser pertinente levantar o clima existente entre um determinado administrador - diretor, supervisor, coordenador, etc. - e os professores que com ele trabalham (FALCÃO FILHO, 1986), parece lacunar a existência de pesquisas, envolvendo simultaneamente, a investigação da percepção organizacional de diferentes profissionais da equipe de gestão da escola, além do diretor, que também participem da função de acompanhar, supervisionar ou coordenar os professores e seu trabalho docente.

Referindo-se, por exemplo, ao Questionário Descritivo do Clima Organizacional desenvolvido por Halpin e Croft (1967) Sergiovanni e Starratt (1978) mencionam que é possível visualizar as escolas em um contínuo que se estende de aberto até o fechado. Na escola de “clima” aberto os seus membros tenderiam a trabalhar bem juntos, usufruindo de relações cordiais uns com os outros e, sentindo orgulho de estarem associados à escola. Já na escola de clima fechado, os professores obteriam pouca satisfação com relação à realização do trabalho e o diretor seria considerado ineficiente em dirigir as atividades dos professores, não se inclinando a cuidar do bem estar pessoal deles. A responsabilização pelo “clima” da escola, neste caso, recairia unicamente sobre a eficiência profissional de um ator.

Considerando as ações do diretor de escola muito importantes para o estabelecimento de um “clima” de cunho positivo na unidade, mas considerando também a cooperação entre os membros da organização escolar como fator imprescindível para o alcance de seus objetivos, parece apropriada a sugestão de Falcão Filho (1986) no sentido de, a partir de certas especificidades, se verificar o “clima”, considerando a percepção de diferentes profissionais que participam da administração da escola (diretor, supervisor, coordenador, etc.), e dos professores que com eles trabalham.

Aparentemente, essa sugestão abordada por Falcão Filho (1986) possibilita, em alguma medida, o levantamento do “clima” de uma escola a partir da perspectiva de co-responsabilidade por parte dos membros que participam de algum aspecto da “administração” da unidade.

Para além das sugestões de Falcão Filho (1986) de examinar o “clima” existente entre um “administrador” específico e os professores a partir da visão destes últimos, pode-se pensar que, se o ponto de partida for a co-responsabilidade na realização do trabalho educacional, incluir em pesquisas na perspectiva do “clima organizacional” o levantamento da percepção de diferentes membros entre si - profissionais que participam da administração da unidade e dos professores - além das percepções do diretor de escola, tenderão a permitir um olhar mais rico sobre o ambiente de trabalho e ser um recurso valioso para, a partir de pistas que permitam compreender o sentido do trabalho para os trabalhadores, interferir na concepção e prática de gestão do trabalho na unidade escolar. Bem como, interferir positivamente no “clima” da escola e, talvez, na cultura de gestão, desenvolvida no sistema de ensino.

Todas essas considerações a respeito do conceito de “clima organizacional” e do “clima organizacional escolar” possibilitam entrever a sua relevância para o funcionamento das organizações.

2.3 A Relevância dos Estudos na Perspectiva do Clima organizacional

Nos meados dos anos 1980, Falcão Filho (1986) reconheceu que não há como ignorar o “clima” de uma organização, quando se pretende estabelecer estratégias administrativas adequadas. Para demonstrar a relevância deste tipo de estudo, esse autor afirmou:

[...] Seria ingênuo supor que uma vez definidas as condições estruturais e funcionais da organização [...] os processos ocorrerão tal qual foram definidos e previstos, levando automaticamente aos resultados almejados [...] torna-se claro então, que os sentimentos e atitudes desenvolvidos e mantidos com relação ao trabalho efetuado e as condições que a ele se associam, exercerão forte influência na determinação e no desempenho de seus membros e na eficiência da organização [...] como um todo. (FALCÃO FILHO, 1986, pp. 11-12)

De acordo com esse autor, o “clima,” construído a partir de cada situação cotidiana, relativa às formas de comunicação, aos modos dos processos decisórios e às normas estabelecidas, entre outras situações, pode afetar positiva ou negativamente nas ações dos profissionais na organização escolar.

Um estudo na perspectiva das pesquisas de “clima organizacional” é, segundo Coda (1997, p. 99 apud LUZ, 2001), um diagnóstico da situação atual da organização que permite, através das opiniões de seus integrantes, levantar os problemas que necessitam ser corrigidos.

Assim, os resultados obtidos através de uma pesquisa na perspectiva do “clima organizacional” são considerados, por estudiosos da área, como uma contribuição importante para fundamentar a implantação de ações de melhoria, de minimização de conflitos e de prevenção de possíveis resistências a mudanças. Estudos de “clima organizacional” são considerados como um instrumento de apoio às práticas de planejamento e de gestão de uma organização. Neste sentido, diferentes autores fazem registrar que, o objetivo deste tipo de estudo é contribuir para a melhoria do funcionamento e do desempenho das organizações em estudo (FALCÃO FILHO, 1986; LUZ, 2001; VAITSMAN et al., 2003).

De fato, evidências de pesquisas demonstram que estudos na perspectiva do “clima organizacional” mostram-se de grande importância para as organizações, já que o “clima” da organização, isto é, as opiniões e percepções de trabalhadores, dentro dessas organizações, têm sido consideradas como um fenômeno que influencia o comportamento e o desempenho de seus membros, em situação de trabalho (LAROS; PUENTE-PALACIOS, 2004) .

Desse modo, tendo-se presente que os estudos sobre “clima organizacional” são um importante instrumento de apoio aos modos de gerir o trabalho, no caso escolar, este instrumento parece ser útil para fortalecer mudanças, na concepção e organização do trabalho de direção de escola.

Partindo do pressuposto de que, a cada dia, as escolas se apresentam cada vez mais complexas, Falcão Filho (1986) questiona o papel do diretor como ator unicamente sábio, capaz de orientar a todos os professores sozinho e tomar decisões sem a ninguém ouvir. O autor considera que os diretores e os estilos de administração mais eficientes caracterizam-se pelo permanente esforço que desenvolvem no sentido de ouvir as opiniões e estimular a participação nas decisões, por parte dos demais membros.

Portanto, um dos benefícios do estudo do “clima organizacional escolar” seria o de apontar as áreas de investimento do trabalho do administrador escolar, no intuito de alcançar melhorias na atmosfera de trabalho na escola e conseqüentemente no envolvimento e no desenvolvimento do trabalho de cada um dos trabalhadores.

Contudo, se por um lado, os resultados numa pesquisa de “clima organizacional” podem possibilitar mudanças nos estilos de administração de escola, a partir de mudanças no trabalho do diretor de escola, por outro lado, esses mesmos resultados podem possibilitar reflexões e mudanças nas concepções e práticas de gestão dos demais trabalhadores, já que o “clima” é construído no coletivo das relações e organização de trabalho.

Entretanto, reconhecer que as escolas se apresentam em níveis cada vez maiores de complexidade e que o “clima” é construído coletivamente, parece base fundamental para se pensar nos diferentes papéis profissionais existentes na escola e no significado do trabalho para esses profissionais.

Concernente àqueles a quem se atribui a participação no planejamento, o acompanhamento e a coordenação do projeto pedagógico na escola – Diretor, Vice-Diretores e Coordenadores – e concernente àqueles a quem se atribui o trabalho docente – os professores –

pode-se pensar, como já referido, em diferentes configurações de “clima” na unidade escolar: o “clima” existente entre os profissionais que participam da administração da escola, o “clima dos professores” entre si e, finalmente, o “clima” entre ambos os grupos anteriores: professores e administradores ou, entre, professores e cada um dos profissionais que participam da equipe de administração escolar, junto ao diretor de escola.

Conforme se pode ver em pesquisas na perspectiva do “clima organizacional”, é bastante comum encontrar estudos dedicados à análise da percepção dos “subordinados”, frente ao cargo de gerência, no caso de empresas e, dos “dirigidos” ou professores, frente à atuação do administrador de escola, o diretor. Isto sugere alguns problemas no caso escolar: não raro, uma parcela importante de trabalhadores que participa do trabalho de gestão da escola não é ouvida nesses estudos, a saber, Vice-diretores e Coordenadores, Orientadores e/ou Supervisores – conforme os cargos existentes na escola, definidos em cada sistema de ensino; também ratifica-se, na literatura, a existência de uma análise de percepções, a qual, poder-se-ia considerar unilateral – dos professores para os administradores de escola e, muito pouco, de ambas as visões simultaneamente. Situação que aponta para certa concepção de gestão que busca significar, de modo próprio, a hierarquia e as relações de poder no trabalho.

Apesar disso, estudos na perspectiva do “clima organizacional” constituem-se como recursos muito utilizados para expressar, de forma sintética, determinados aspectos da realidade e possibilitar análises comparativas.

A discussão da origem dos estudos de “clima organizacional”, conforme se verá no item contextualização histórica, oferece algumas pistas para se compreender o percurso dessa perspectiva e de por que as pesquisas neste campo reproduzem, muitas vezes, os problemas mencionados. Antes, porém, vale mencionar uma síntese do que pode ser considerado indicadores de análises nos modelos de investigação do “clima organizacional”.

Segundo Luz (2001), os instrumentais utilizados para avaliar o “clima” de uma organização são caracterizados como estudos de “clima organizacional”. Luz (2001) revisou diferentes modelos propostos para o estudo de “clima” demonstrando que, em cada modelo proposto, diferentes dimensões podem ser investigadas no que tange ao ambiente de trabalho. A cada dimensão proposta um número de fatores, variáveis ou indicadores de “clima” deveriam ser contemplados, no instrumento de coleta de dados.

Modelos existentes na década de 1980 e utilizados em organizações empresariais, propuseram fatores de análise relacionados à responsabilidade, recompensa, conflito, calor e apoio ou cooperação. O modelo proposto por Litwin e Stringer, citados por Luz (2001), acrescentou a esses fatores os indicadores Estrutura e Riscos. O primeiro indicador, referindo-se ao sentimento dos trabalhadores sobre as restrições em situação de trabalho e, o segundo, referindo-se ao senso de arriscar e de desafio no cargo e na situação de trabalho. Kolb et al. (1986), também citados por Luz (2001), baseando-se no modelo de Litwin e Stringer, propuseram um modelo com sete fatores de clima: conformismo, responsabilidade, padrões, recompensas, clareza organizacional, calor e apoio. Sbragia (1983) também citado por Luz (2001) propôs um modelo de estudo com vinte indicadores de “clima”: estado de tensão, conformidade exigida, ênfase na participação, proximidade da supervisão, consideração humana, adequação da estrutura, autonomia presente, recompensas proporcionais, prestígio obtido, cooperação existente, padrões enfatizados, atitudes frente a conflitos, sentimento de identidade, tolerância existente, clareza percebida, justiça predominante, condições de progresso, apoio logístico proporcionado, reconhecimento proporcionado e forma de controle.

Na década de 1990, entre diferentes proposições, Coda (1997 apud LUZ, 2001), que realizou estudos de clima em diferentes organizações brasileiras de grande porte, propôs um modelo para o estudo do “clima organizacional” constituído de dez fatores: liderança, compensação, maturidade empresarial, colaboração entre áreas funcionais, valorização profissional, identificação com a empresa, processo de comunicação, sentido de trabalho relacionado à importância atribuída ao que acontece com a organização, política global de recursos humanos e acesso ou continuidade de realização do mesmo tipo de trabalho.

O estudo de Luz (2001), por sua vez, preocupado com a elaboração de um instrumento que contemplasse simplicidade, objetividade e confiabilidade para a avaliação do “clima organizacional”, no Banco do Estado de Santa Catarina, propôs um instrumento composto por oito indicadores de análise: imagem da empresa, sentido de realização, estilo de chefia, comunicação, desempenho e qualidade, política de RH e benefícios, ambiente e condições de trabalho e qualidade de vida e saúde.

Na construção de um índice de percepções organizacionais envolvendo o “clima organizacional” como uma das dimensões de estudo em um hospital público, Vaitsman et al.

(2003) propuseram indicadores semelhantes aos já apontados no estudo do “clima” em outras organizações, a saber: participação, satisfação dos funcionários, cooperação e integração.

De modo geral, os indicadores arrolados por diferentes autores buscam desvelar aspectos da realidade organizacional, relacionados ao sentimento dos trabalhadores em relação à amizade e confiança, à supervisão na realização do trabalho, às diferenças de opiniões, a tomada de decisões e autonomia, ao comprometimento, ao reconhecimento e a outros neste contexto relacionados. Desse modo, estudos na perspectiva do “clima organizacional” têm alcançado grande expansão em empresas, hospitais e, ainda que em menor número, em escolas. As questões de interesse em diferentes pesquisas abrangem aspectos relacionados ao estresse ocupacional, práticas administrativas, comportamentos organizacionais e individuais, satisfação no trabalho, entre outros (BEDANI, 2006; BORGES; PERES, s/d; FALCÃO FILHO, 1986; LAROS; PUENTE-PALACIOS, 2004; LUZ, 2001; PIÑA FIERRO, 1986; SILVA, 2001; TEIXEIRA JUNIOR, 2005; VAITSMAN et al., 2003).

2.4 Contextualização Histórica

Quando se fala em “clima organizacional”, freqüentemente são trazidos à atenção, na literatura especializada, características da vida moderna como a complexificação das relações sociais e a interação com as novas tecnologias. Do contexto da complexificação social emerge a sobrevivência das organizações empresariais, baseada em maior competitividade e obtenção de resultados. O estudo do “clima” aparece, então como um instrumento “útil” para a administração dos processos de trabalho.

Aparentemente, estudos na perspectiva do “clima organizacional” surgiram como uma resposta alternativa de pensar os processos de trabalho, frente aos desdobramentos dos diferentes modelos produtivos que emergiram no sistema capitalista. Conforme se verá a seguir, pensar em estudos nessa perspectiva, contempla, em certo sentido, os interesses do presente estudo, à medida que requer a necessidade de analisar as transformações vivenciadas no mundo do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores.

Assim, a partir de pistas da associação entre “clima organizacional” e processos de trabalho, buscou-se compreender as contribuições desse tipo de estudo. Tomou-se como ponto de partida um olhar sobre as mudanças ocorridas, no mundo do trabalho, frente à lógica de

acumulação no sistema capitalista. Concomitantemente, buscaram-se implicações dessas mudanças, na vida dos trabalhadores. Apontadas finalidades de estudos na perspectiva do “clima organizacional”, finalmente, buscou-se também entender como se constituíram, teoricamente, estudos dessa natureza. Discussão que se faz necessária introduzir nesta parte deste trabalho, mas que será retomada mais especificamente durante a discussão das dimensões de precarização e de desprofissionalização do trabalho, em especial do trabalho no âmbito educacional.

Antunes (1995) considera que as transformações ocorridas no mundo do trabalho afetaram sobremaneira a classe que vive do trabalho, não apenas em sua materialidade, mas, sobretudo em sua subjetividade.

Assim, de uma lógica de acumulação taylorista, enfatizando a produção em série, o amplo fracionamento das tarefas e concomitante monitoramento dos movimentos dos trabalhadores, bem como objetivando a eficiência como meta e princípio, passa-se ao fordismo, nos anos de 1940. O fordismo reformula o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador, no exercício dos tempos e movimentos. Enfatiza a produção em massa. Nesta perspectiva, propõe-se a administração dos tempos de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira. A marca fundamental do fordismo passa a ser: operário especializado e máquina especializada. Fundado em um projeto social de melhoria das condições de vida do trabalhador, o fordismo, objetivava assimilar o saber e a percepção política do trabalhador para a organização (ANTUNES, 1995; HELOANI; PIOLLI, 2004-2005).

Nos anos de 1970, conforme observam Antunes (1995) e Heloani e Piolli (2004-2005), o fordismo e o taylorismo já não são os únicos, mas mesclam-se com novos processos produtivos. Com o declínio do sistema de acumulação taylorista/fordista, surge o modelo japonês de produção, o toyotismo, cujo caráter identificador é o de acumulação flexível. Fazendo apologia ao individualismo, este sistema de produção se coloca contra as formas de solidariedade e atuação coletiva e social. Espera um profissional mais polivalente atuando em uma “equipe” polivalente e em um sistema de máquinas automatizadas, capaz de realizar uma multiplicidade maior de tarefas, em diferentes postos de trabalho e com grande flexibilidade na jornada de trabalho, de acordo com os imprevistos na produção (HELOANI; PIOLLI, 2004-2005). Então, a partir de uma acumulação pós-fordista, chega-se a uma flexibilização da produção, pela especialização flexível.

Desse modo, os desdobramentos dos novos padrões de busca de produtividade, incidindo na superênfase na capacidade produtiva do trabalhador, têm gerado a precarização do trabalho e, influenciado negativamente a qualidade de vida dos trabalhadores. No plano ideológico, essa nova forma de acumulação, como já referido, tem se colocado contra a atuação coletiva e social, incentiva a aliança com a organização e a participação no processo produtivo, com a intensificação do trabalho e a redução da mão de obra, pela manipulação da subjetividade e pela culpabilização individualizada do fracasso. Conseqüentemente, influenciando as formas de gestão e de relações de trabalho, as necessidades humanas de reconhecimento do outro e do sentimento de utilidade. De fato, influenciando a qualidade de vida e de projeção/integração social do trabalhador (ANTUNES, 1995; HELOANI, 1997; HELOANI; PIOLLI, 2004-2005).

Entretanto, deve-se reconhecer que os considerados *novos processos produtivos*, convencionados como arranjo pós-fordista ou toyotista, nem sempre são considerados completamente novos na literatura especializada. Harvey (1992) citado por Antunes (1995) reconhece que, ao invés de uma lógica completamente nova de acumulação, há uma combinação de processos produtivos na qual o sistema fordista, ainda fortalecido, está articulado com processos flexíveis. Consideração que faz transparecer a idéia de uma lógica de acumulação que, embora contenha novidades, não é tão nova em relação às anteriores.

Antunes (1995), por sua vez, parece ratificar, em parte, a idéia de Harvey (1992), afirmando que o modelo toyotista de produção não deve ser encarado como um novo modo de produção societária, e nem como um avanço em relação às eras fordista e taylorista, mas apenas como mais uma crise permanente do sistema capitalista, centrado no aumento da produtividade e na lucratividade. O caráter de combinação entre esses sistemas deve ser reconhecido, apesar das características de referida diminuição entre elaboração e execução e entre concepção e produção, pertinentes ao sistema toyotista e dessemelhantes nos sistemas taylorista/fordista.

Para Antunes (1995), apesar das características singulares do toyotismo, no que se refere à diminuição das hierarquias e a maior participação do trabalhador na concepção do processo produtivo, a desidentidade entre indivíduo e gênero humano e a adaptação do indivíduo ao espírito toyota de produção é só mais intensa, mais manipulatória. De fato, Antunes (1995, p. 34) considera que a eliminação da separação entre elaboração e execução, no processo de trabalho, é apenas aparente, à medida que “a decisão do que e do como produzir não pertence aos

trabalhadores”, mas está relacionada à lógica do sistema produtor de mercadorias, atingindo intensamente a subjetividade do trabalho que passa a ser secundarizada.

Neste contexto, Heloani (2005) faz transparecer que a novidade no sistema pós-fordista é ilusória, ocorre através da substituição do controle externo pelo controle interno dos trabalhadores, na tentativa de torná-los dóceis. Conforme o autor, trata-se de uma administração da subjetividade centrada na ilusão da integração e da participação. Participação esta que fosse capaz de atrair o trabalhador para a otimização de sua potencialidade de trabalho, em favor das demandas do sistema capitalista: produtividade e lucratividade. Nesta lógica, não basta controlar o corpo, é preciso controlar a mente. Situação que modifica a relação das pessoas com o seu trabalho.

Para além dos setores fabris e tecnológicos, essa estratégia empresarial de secundarização da subjetividade do trabalho atinge também outros tipos de organização e de políticas públicas em geral (HELOANI; PIOLLI, 2004-2005). Dessa maneira, dos modelos de administração nos quais as relações encontravam-se centradas sobre a autoridade hierárquica e sobre a divisão de responsabilidades, entre administradores e os demais trabalhadores, defende-se enfaticamente no Brasil, desde a década de 1990, formas de gestão que caracterizem uma organização flexível de trabalho centrada na lógica de resultados e na realização de tarefas de forma eficiente e eficaz, ampliando o desemprego, os empregos precários e a instabilidade, causando impactos significativos na organização e condições de trabalho e na identidade dos trabalhadores (VAITSMAN et al., 2003; HELOANI; PIOLLI, 2004-2005).

Assim, se por um lado se exige disponibilidade para aprender e enfrentar desafios, pondo-se o saber e o saber fazer em prol da organização, por outro lado, o indivíduo não usufrui condições compatíveis ao esquema do sistema flexível.

Dessa maneira, as crescentes mudanças no mundo do trabalho, enfatizando cada vez mais a eficiência na produção e no lucro, em detrimento do bem estar físico e mental de trabalhadores, contribuíram, sobremaneira, para o surgimento de estudos na perspectiva de uma melhor compreensão do comportamento humano, dentro das organizações. De modo geral, de acordo com a literatura, esta perspectiva de estudo teve por finalidade a melhoria da qualidade de vida no trabalho, a humanização das relações de trabalho, a prevenção de doenças físicas e mentais e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do trabalho.

Para exemplificar os problemas que têm sido relacionados ao mundo do trabalho, e que requerem compreensão do comportamento humano, dentro das organizações, Borges e Peres (200-) mencionam que, de acordo com fontes de pesquisas oficiais e não oficiais nos últimos anos, tem sido crescente o número de transtornos mentais⁸ e do comportamento⁹ associados ao trabalho. Jacques (2003) enfatiza que, para a Organização Mundial da Saúde, os considerados transtornos mentais menores se manifestam em aproximadamente 30% dos trabalhadores ocupados, sendo que os transtornos mentais graves, acometem cerca de 5 a 10% dos trabalhadores. Além disso, dados do INSS no Brasil indicam que os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefícios previdenciário como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (JACQUES, 2003).

Como exemplos de sintomas de transtornos mentais menores encontrados em professores, o estudo de Delcor et al. (2004), com professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista na Bahia, destacou alta frequência da citação de cansaço mental fácil, nervosismo, tensão e preocupação, dores de cabeça, insônia, azia, entre outros. Em corroboração a esses resultados, Gasparini, Barreto e Assunção (2006) fornecem evidências de que entre as principais queixas de saúde dos docentes encontram-se, em sua maioria: quadros depressivos, nervosismo, fadiga, insatisfação, frustração, angústia, medo, ansiedade e abuso de bebidas alcoólicas. Assim, estas autoras afirmam, entre outras recomendações, a necessidade de serem propostos e aprofundados estudos que analisem a organização do trabalho, por meio de métodos qualitativos.

De acordo com Heloani e Lancman (2004) e Heloani e Piolli (2004-2005), o trabalho produz para além de uma remuneração financeira, uma remuneração social e é um dos grandes alicerces da identidade do sujeito. Assim, o reconhecimento, a gratificação, a mobilização da inteligência não apenas estão relacionados à realização do trabalho, como à constituição da identidade do indivíduo. Ocorre que a secundarização da subjetividade, a precarização, e por que não dizer, a desprofissionalização do trabalho têm agravado o quadro de doenças e de

⁸ A Biblioteca Virtual em Saúde define o termo *transtornos mentais* como relacionado à “doenças psiquiátricas que se manifestam por rupturas no processo de adaptação expressas primariamente por anormalidades de pensamento, sentimento e comportamento, produzindo sofrimento e prejuízo do funcionamento.”

⁹ De acordo com o Relatório da Organização Mundial de Saúde(OMS), da ONU, para o ano de 2001, sobre saúde mental no mundo, editado em português pela Organização Panamericana de Saúde(OPAS) sob o título: Saúde Mental, Nova Conceção, Nova Esperança, os transtornos mentais e de comportamento constituem uma série de distúrbios definidos pela Classificação Estatística Internacional de doenças e Problemas Correlatos de Saúde (CID – 10), e embora englobem sintomas variados geralmente se caracterizam por uma combinação de idéias, emoções, comportamento e relacionamentos anormais com outras pessoas. São considerados exemplos de transtornos mentais e de comportamento a esquizofrenia, depressão e transtornos devidos ao uso de substâncias psicoativas.

afastamentos no trabalho. O trabalho tem sido gerador de sofrimento, mesmo para os que nele permanecem, embora, o tipo de organização ou de estrutura administrativa e as condições a ele associadas possam, também, ser geradores de prazer e de desenvolvimento humano.

A evolução dos problemas de saúde física e mental relacionados ao mundo do trabalho são algumas das evidências da necessidade de se olhar de forma investigativa para o ambiente de trabalho, suas condições, interações e forma de gestão ali existentes, associadas ao caráter do sistema de acumulação no qual as organizações estão inseridas. Dentre as várias perspectivas utilizadas para a compreensão do comportamento humano no ambiente de trabalho, encontra-se aquela referente ao estudo do “clima organizacional”.

De acordo com Vaitsman et al. (2003), no Brasil, ao mesmo tempo em que na década de 90 passou-se a enfatizar mais marcadamente a eficiência, a eficácia e a qualidade dos bens e serviços produzidos - como uma “nova idéia” ao modelo de administração clássica e à lógica toyotista de produção - passou-se também a destacar a relevância das expectativas, valores, opiniões e percepções dos trabalhadores no desenvolvimento dos processos organizacionais. Isto significa dizer que, apesar da ênfase nas lógicas de utilização do homem como máquina ou de polivalência do trabalhador, para o aumento da produtividade no trabalho, estudiosos têm reconhecido que os sentimentos e percepções dos trabalhadores melhoram a qualidade de vida e influenciam a realização do trabalho. Assim, assegurar a qualidade do trabalho, significaria levar em conta a subjetividade humana, assegurando também certo grau de bem-estar e de satisfação das pessoas no trabalho (HELOANI, LANCMAN, 2004; HELOANI, PIOLLI, 2004-2005; LUZ, 2001; VAITSMAN et al., 2003)

Então, poder-se-ia dizer que a idéia central dos estudos, nessa perspectiva, seria a de considerar percepções que interferissem nos processos de envolvimento e participação na realização do trabalho, bem como na saúde física e mental dos trabalhadores. Essa perspectiva de estudos estaria voltada para auxiliar os “dirigentes” ou aqueles que ocupam cargos de chefia e gestão a adquirirem condições de lidar com os fenômenos organizacionais, favorecendo formas participativas e estratégicas de planejamento e gestão e maior satisfação no trabalho.

Integrando a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas, estudos na perspectiva do “clima organizacional”, portanto, permitiriam apreender de forma sistemática as percepções de indivíduos sobre algumas dimensões que fazem parte do ambiente organizacional (LUZ, 2001; VAITSMAN et al., 2003).

Entretanto, conforme salientam Vaitsman et al. (2003) as percepções apreendidas nesse tipo de estudo estão relacionadas a um âmbito ainda mais amplo, constituem, sempre, um resultado que alia uma subjetividade individual e outra coletiva a qual reflete as representações socialmente construídas.

Neste sentido, deve-se salientar que as contribuições teóricas, para o entendimento do comportamento nas organizações são, de fato, muito diversas.

Siqueira (2002) enfatiza que o campo do comportamento organizacional foi concebido, na década de 1960, por pesquisadores britânicos. Este campo de estudos foi se solidificando à medida que se faziam proposições teóricas e pesquisas voltadas para atividades organizacionais. Os estudos, nesta perspectiva, se apoiaram, preliminarmente, em disciplinas como a psicologia, a sociologia e a economia.

A psicologia organizacional fez proposições teóricas sobre as variáveis satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. Da sociologia surgiram temas como cultura e poder nas organizações. Da ciência política, por sua vez, apareceram como contribuições os conhecimentos sobre conflitos e política nas organizações. Por incluir temas com divergência conceitual e metodológica, o campo do Comportamento Organizacional tornou-se uma área com uma multiplicidade de questões a serem resolvidas. Entre as diferentes questões a serem analisadas, Siqueira (2002) chama atenção para a questão das medidas do Comportamento Organizacional.

As primeiras definições de Comportamento Organizacional incluíam o entendimento de que esta área se referia ao estudo da estrutura e do funcionamento de organizações e de grupos e indivíduos dentro delas. Um dos primeiros focos de interesse das primeiras tentativas de delimitação do campo era diferenciá-lo da Psicologia Industrial/Organizacional, compreendendo-se que as atividades organizacionais eram um objeto de estudo e não um contexto, para onde conhecimentos psicológicos pudessem ser transferidos.

Em 1984, o Comportamento Organizacional foi definido como campo multidisciplinar que examina o comportamento de indivíduos, dentro de ambientes organizacionais, como também a estrutura e o comportamento das próprias organizações. Atualmente, persistem dissensos quanto ao conceito deste constructo. Entre os dissensos, duas posições parecem demarcar os problemas conceituais do campo. Uma dessas posições compreende o Comportamento Organizacional como o estudo das influências exercidas pelos indivíduos,

grupos e estrutura organizacional sobre o comportamento nas organizações, a outra posição entende o Comportamento Organizacional como uma disciplina que busca prever, explicar, compreender e modificar o comportamento dentro do ambiente empresarial (Siqueira, 2002).

Outra questão de dissenso tem a ver com a estrutura do Comportamento Organizacional. No início, o Comportamento Organizacional foi visto como campo de investigação independente, assentado em quatro níveis de análises representados por subsistemas. Posteriormente, houve a proposição de dois níveis de análises, o micro e o macro. No final da década de 1990, foram propostos três níveis de análises: micro, meso e macro-organizacional. O nível micro-organizacional, influenciado pela psicologia, estava voltado para os aspectos psicosociais dos indivíduos e as dimensões de sua atuação no contexto organizacional. O nível meso-organizacional voltou-se para questões relativas aos processos de grupos e de equipes de trabalho, cuja compreensão teórica é oferecida por postulados da antropologia, sociologia e psicologia social. Finalmente, o nível macro-organizacional trazia contribuições da antropologia, ciência política e sociologia, dando ênfase ao entendimento das organizações como um todo (Siqueira, 2002).

Robbins (1999) citado por Siqueira (2002), propôs, a partir dos níveis de análises individual, grupal e organizacional, um modelo básico para os estudos do Comportamento Organizacional, especificando que variáveis seriam temas de interesse de cada um. Para análises individuais o autor propõe variáveis biográficas, de personalidade, valores, atitudes e habilidades. As análises sobre grupos, equipes de trabalho se referem, no modelo, às interações bidirecionais entre os processos de tomada de decisão grupal, comunicação, liderança, conflito, poder, política, estrutura de grupo e equipes de trabalho. Já as análises sobre a organização como um todo relacionam temas como cultura, política e práticas de recursos humanos, estrutura e dimensionamento da organização, tecnologia e dimensionamento do trabalho. Sendo que, uma das variáveis de resultado no modelo de Robbins (1999) seria a produtividade. A proposta deste autor, portanto estaria, segundo Siqueira (2002), relacionada ao campo da Psicologia Industrial/Organizacional.

O alargamento do campo, em nível de publicação, traz em seu bojo temas relacionados à Administração de Recursos Humanos, à Psicologia aplicada à Administração ou à Psicologia Organizacional. Tal situação interfere na clareza dos limites dos temas que integram o campo e dos temas que se vinculam às disciplinas sobre as quais foi construída sua identidade.

São considerados temas de interesse do campo do Comportamento Organizacional as dimensões das atividades organizacionais: o indivíduo, os grupos/equipes de trabalho e a organização como um todo. Os estudos neste campo de investigação podem estar direcionados para atributos sobre desempenho organizacional ou para atributos psicossociais dos indivíduos, grupos/equipes de trabalho, voltados para a análise de comprometimento organizacional e satisfação no trabalho, por exemplo.

Siqueira (2002, p. 15) reconhece que as medidas de Comportamento Organizacional são, ainda, uma discussão recente na literatura e que o campo do Comportamento Organizacional não dispõe de uma “subdisciplina que normatize a aferição de suas variáveis, como acontece com a Psicologia que conta com a Psicometria.” No entanto, no campo do Comportamento Organizacional, as escalas parecem ser o instrumental de medida mais utilizado, nas pesquisas sobre as organizações.

Siqueira (2002) sugere que, caso o pesquisador pretenda construir uma medida que ainda não exista, deve procurar no referencial teórico pertinente indicadores que possam ser utilizados como subdimensões do conceito e representados através de itens, os quais, por sua vez, serão considerados os futuros estímulos para os respondentes, quando submetidos ao instrumento. A autora observa que os estudos na perspectiva do “clima organizacional” pertencem ao contexto macro-organizacional. Mas, observa que, sendo a pesquisa de “clima organizacional” realizada por meio de questionários ou de escalas, a serem respondidas pelos trabalhadores, a mesma, segundo a autora, estaria medindo atributos individuais – percepções dos trabalhadores – e não atributos organizacionais.

Para Siqueira (2002) produzir medidas atualizadas no campo do Comportamento Organizacional requer considerar as profundas transformações, presentes nas organizações.

De acordo com a literatura especializada, a psicologia organizacional, dentre outras ciências, tem se interessado pelo campo dos estudos na perspectiva do “clima”. Assim, segundo Laros e Puente-Palacios (2004), o estudo do “clima organizacional” no campo da psicologia organizacional tornou-se uma área em franca expansão. Mas de modo geral, no que se refere aos estudos, voltados para a compreensão da qualidade de vida do trabalhador nas organizações, a literatura tem permitido entrever alguns cuidados no que se refere aos seus usos.

2.5 Vantagens, Limites e Cuidados na Produção de Pesquisas na Perspectiva do Clima Organizacional

Como já referido, estudos na perspectiva do “clima” encontram-se situados no campo dos estudos do Comportamento Organizacional. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos de coleta de dados, as escalas e os questionários são instrumentos muito utilizados. De acordo com Luz (2001), a utilização de um questionário apresenta vantagens inegáveis sobre outras técnicas de pesquisa: permite aplicação maciça, mesmo quando a população de respondentes está espalhada em uma ampla área geográfica, apresenta custos relativamente baixos e parece ser mais facilmente aceita pelos respondentes, além de constituir uma técnica de estudo que fornece dados com menos dificuldade de tabulação.

No entanto, este procedimento, embora permita a obtenção de informações sistemáticas dos respondentes, sobre o seu ambiente de trabalho, restringe às respostas às questões pré-determinadas, requerendo habilidades e conhecimentos mais complexos, por parte do pesquisador, para fazer inferências sobre a trama de interesses e de concepções e de controvérsias, manifestas nas opiniões dos respondentes e talvez, reciprocamente causadas aos respondentes, pelo contato com o instrumento. Portanto, este tipo de estudo, apresenta limitações não só no que se refere à discussão da fidedignidade e profundidade dos fenômenos observados, bem como das dimensões não investigadas.

Além disso, há que se considerar que quaisquer resultados obtidos estão atrelados às alterações, nas atividades organizacionais e às indefinições, nas relações de trabalho, de acordo com as circunstâncias vividas em um determinado momento histórico, em uma organização.

Uma questão importante no cuidado com a produção deste tipo de estudo, deve ser com a finalidade para o qual ele está sendo produzido. Deve-se salientar que o interesse em compreender o comportamento nas organizações pode se constituir em finalidades, ao menos, bidirecionais. Estudos na perspectiva do “clima organizacional” podem ser utilizados para possibilitar o empoderamento do sistema hegemônico. Isto é, o fortalecimento no alcance dos objetivos de maiores produtividade e lucratividade, baseados no discurso da eficiência e da eficácia, ou; podem ser utilizados para a compreensão do sentido (significado) do trabalho para os trabalhadores, elevação da subjetividade humana e da qualidade de vida no trabalho. Tenha-se presente que não se trata da polarização de um ou de outro ponto de vista, mas do

reconhecimento de que estudos que envolvam a análise de aspectos do comportamento organizacional lidam, naturalmente, com o dilema societário de se manifestar contra ou a favor do sistema hegemônico.

Não se referindo, especificamente, aos estudos na perspectiva do “clima organizacional”, mas considerando os diversos estudos que se proponham a investigar a subjetividade do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, Heloani (2004) reconhece que, ainda, é necessário avançar nas pesquisas que objetivem melhor compreender o conteúdo simbólico do trabalho: as relações subjetivas do trabalhador com a sua atividade. Dessa maneira, compreender o que falam os trabalhadores a respeito do trabalho, mais especificamente, como percebem o trabalho, seus desencantos, sofrimentos e prazeres torna-se parte integrante da proposição de construir um novo sentido para o trabalho. Um debate que segundo Heloani e Piolli (2004-2005) não pode ser secundarizado.

Este ponto de chegada, se é que podemos dizer assim, dos compromissos que se impõem à organização do trabalho em relação à consideração das necessidades humanas, por meio dos dados de sofrimento físico ou mental e de suas relações com a qualidade de produção do trabalho, traz consigo, conforme já vistos, a necessidade de compreensão dos diferentes processos de mudanças, em termos de lógica de acumulação, vivenciados no mundo do trabalho até a atualidade.

Por isso mesmo, a necessidade de ser criterioso em estudos organizacionais, haja vista que, conforme alerta Heloani (2005), a partir de um certo papel exercido pela Psicologia Organizacional, a perspectiva de compreensão da realidade poderá se restringir a uma postura utilitarista que ignorará as implicações sociais, pois baseará suas expectativas, apenas em como fazer para elevar a produtividade e lucratividade, ou se comprometerá com as necessidades humanas.

Referindo-se a uma organização pública, o caso deste estudo, autores fazem transparecer que, no contexto dos estudos das organizações públicas, sempre se deve levar em conta as relações instituídas entre estado e sociedade e entre sujeito com a coisa pública.

Pensar no que pode trazer implicações negativas para a qualidade de vida dos trabalhadores no espaço público, portanto, pode conduzir a uma discussão para além dos aspectos relacionados à falta de empregos, mas da precarização e do sofrimento no trabalho, da organização, condições e relações de trabalho, finalmente, uma discussão e reflexão do sentido

do trabalho, dadas as especificidades da organização escolar. Considerando que tratar de aspectos da organização, condições e relações de trabalho de uma instituição remete à discussão política do trabalho, se dedicar a esta discussão apontou também a necessidade de se considerar, através do estudo de revisão bibliográfica, diferentes concepções sobre o processo de implementação de políticas públicas no campo educativo e as diferentes direções que tem tomado a temática gestão educacional democrática, em suas relações com a produção do trabalho pedagógico, conforme se verá no próximo capítulo.

“Afora a saúde do corpo, as preocupações relativas à saúde mental, ao sofrimento psíquico no trabalho, ao medo da alienação, à crise do sentido do trabalho não só deixaram de ser analisadas e compreendidas, como também foram freqüentemente rejeitadas e desqualificadas”¹⁰

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR, TRABALHO PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL ENLACES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS NA ÁREA

O presente capítulo introduz-se na tarefa de revisão bibliográfica, deste estudo, apresentando e discutindo concepções sobre o processo de implementação de políticas públicas no campo educativo. Objetiva conhecer e apresentar o interesse e o enfoque teórico-metodológico que pesquisadores, no campo das políticas públicas educativas, têm proposto ao investigarem as variáveis Gestão/Administração escolar, Trabalho Pedagógico e Política Educacional. A finalidade é apresentar as diferentes direções que tem tomado a temática gestão educacional democrática em suas relações com a produção do trabalho pedagógico.

Na última década, uma extensa literatura enfocou o processo de implementação de políticas educativas. Este enfoque suscitou a produção de uma diversidade de pesquisas, preocupadas com a qualidade da educação produzida no ensino fundamental. Uma das freqüentes justificativas dessa preocupação é o fato de uma grande quantidade de alunos continuarem a apresentar-se despreparados para prosseguirem em seu processo de escolarização, durante e após o ensino fundamental, apesar de sua permanência na escola. Outro fator que justifica a inquietação de estudiosos no que se refere à implementação de políticas educativas é a existência paradoxal de avanços advindos dos esforços governamentais e não governamentais para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também a existência de uma maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar, segundo denunciam alguns estudos (BISPO, 2000; CARVALHO, 2001).

Conforme já indicamos na introdução da presente pesquisa, o contexto é que este estudo se insere. Quer dizer, é no contexto da inquietação com a melhoria da qualidade da educação no ensino fundamental que nos propomos a investigar as circunstâncias de organização, condições e

¹⁰ Dejours, 2003:38

relações sociais em que o trabalho escolar tem sido produzido, com ênfase no trabalho docente e de gestão de escolas públicas municipais da cidade de Campinas.

Desse modo, quando anunciamos que na década de 1990 e início da década atual, pesquisas enfocaram os processos de implementação de políticas educativas, desejamos sinalizar um aumento significativo na produção da literatura especializada. Entretanto, salientamos que de modo geral, os estudos na área demonstram que os processos de adoção e de implementação de políticas públicas são complexos e não podem ser discutidos e analisados dissociados do caráter de seu financiamento, das racionalidades que os permeiam e das possíveis variáveis relacionadas aos seus êxitos e/ou fracassos.

Da mesma maneira, pesquisas fazem transparecer que a produção de políticas educativas não ocorre apenas em nível macroestrutural de elaboração, o que parece fazer entender que ela não é apenas elaborada ou desenhada por órgãos financiadores, por secretarias federais, estaduais e/ou municipais, mas, a produção de políticas educativas, ocorre também em nível microestrutural de elaboração, quer dizer, ocorre também nas escolas e a partir de cada um de seus atores: profissionais da gestão, professores, funcionários, alunos, comunidade ou famílias participantes e, assim por diante. Esta ocorrência acontece, seja por disponibilizarem-se a implementar políticas definidas em nível macro, seja por criarem formas de *resistência* ou de *rebeldia*, estratégias defensivas aos encaminhamentos políticos dos sistemas dos quais fazem parte, ou ainda por formularem propostas para o atendimento das necessidades específicas do próprio cotidiano contempladas ou não nas previsões macroestruturais, o que inclui, neste contexto, a existência de condicionantes subjetivos, na produção do trabalho na escola.

Assim, pretendemos permear o cotidiano escolar, a fim de compreendermos o que está em pauta na construção do trabalho pedagógico, como esta pauta é determinada no âmbito coletivo e, em particular, no âmbito do trabalho da gestão da escola, isto é, como profissionais que atuam no âmbito da gestão de escolas, organizam e são organizados pelo trabalho, e quais as implicações desses esquemas de organização para o sentido do trabalho realizado, considerando-se condicionantes subjetivos de sua construção coletiva.

Sendo assim, ao nos propormos a focar o estudo do sentido do trabalho realizado pela e com a gestão escolar, como objeto que poderá permitir compreender em que contexto se realiza o trabalho no ensino fundamental, e em que condições objetivas e subjetivas de trabalho se realiza o processo de ensino-aprendizagem nas escolas investigadas, não descartamos os demais

trabalhadores dessas instituições, mas consideramos que assim como são realizados estudos sobre o trabalho docente, também se faz necessário propor estudos sobre o trabalho pedagógico, no âmbito da gestão.

Por esse motivo, ao olharmos para os profissionais que compõe a “equipe de gestão” de uma escola, nas relações entre si e com a comunidade, nos perguntamos: Como é a vivência no cotidiano do ambiente de trabalho? Qual a dinâmica das relações de trabalho, da participação e das ações coletivas no âmbito da “equipe de gestão” ou da administração escolar e entre esta e o corpo docente na implementação do trabalho pedagógico? Quais são os sofrimentos, prazeres e desafios percebidos pelos trabalhadores? Qual é o clima de trabalho? Que aspectos poderão ser considerados nocividades ou indicadores de sofrimento mental na produção do trabalho pedagógico? Estariam os problemas da escola restritos apenas a ela mesma?

Face do exposto, assumimos a hipótese de que as dimensões de organização, condições e relações de trabalho tendem para a desconsideração das subjetividades das relações sociais (aspectos de nocividade/saúde/doença/sofrimento/prazer), e modos de produção do trabalho na dinâmica de funcionamento e organização da escola.

Na perspectiva de nos debruçarmos sobre o clima organizacional da escola, isto é, sobre as percepções e sentimentos de gestores e professores na realização do trabalho, o que nos conduz a um estudo sobre gestão escolar e política educacional, vislumbramos, para além do clima organizacional, ao menos três frentes ou indicadores de revisão bibliográfica: 1) Política educacional; 2) Trabalho pedagógico/Relações de trabalho e; 3) Gestão/Administração Escolar. De modo geral, a intenção neste capítulo foi a de saber o que e como estudam as pesquisas quando se referem aos indicadores acima mencionados. Perguntamos então: Que direção têm tomado as pesquisas sobre os indicadores mencionados? Estes indicadores de revisão bibliográfica incluiriam, em seus estudos, a análise do clima organizacional na escola? Poderiam contribuir para explicar interferências externas, no clima escolar?

Deve-se mencionar que a primeira frente ou indicador de revisão bibliográfica diz respeito ao entendimento do que é e como se dá a implementação de políticas públicas educativas, em especial, em países considerados em desenvolvimento, apontando e discutindo as racionalidades que vigoram, no contexto destas políticas. A segunda frente visa discutir as concepções de trabalho pedagógico que as pesquisas consideram, quando investigam a escola pública brasileira,

a fim de que se possa estabelecer, de forma mais criteriosa, a extensão ou dimensão deste enfoque, na análise dos dados do presente estudo.

Finalmente, a terceira frente de revisão bibliográfica refere-se aos conceitos ou entendimentos do que vem a ser gestão e/ou administração escolar e a forma de participação dos trabalhadores nelas envolvidos, nos contextos do desenho e da implementação do trabalho pedagógico.

Assim sendo, o presente capítulo conduz a importante questão: a de conhecer o interesse e o enfoque teórico-metodológico que diferentes pesquisadores têm proposto nos campos Gestão Escolar, Trabalho Pedagógico e Política Educacional, sem, entretanto, termos a pretensão de esgotar a amplitude dos estudos na área.

Para a revisão de pesquisas em níveis nacional e internacional, foram utilizadas as bases de dados: Biblioteca Digital/FE/UNICAMP; SBU/UNICAMP; Dedalus/USP; Scielo e ERIC. Foram consideradas as publicações dos tipos dissertação de mestrado, tese de doutorado, artigo e, trabalho de conclusão de curso. Os autores de alguns dos livros e artigos citados foram contribuições do corpo teórico de disciplinas, realizadas durante o curso de doutorado.

3.1 A Tendência das Pesquisas Produzidas Nacionalmente

Em âmbito nacional, algumas observações preliminares se fazem necessárias. Em linhas gerais, por um lado, os resultados mostraram que combinando-se os termos *gestão e política educacional* ou *gestão e trabalho pedagógico*, ou ainda utilizando-se os termos *relações de trabalho e/ou administração educacional*, há uma diversidade de estudos na área. Por outro lado, ficaram evidentes as idiosincrasias pertinentes a cada pesquisa no que se referiu ao enfoque metodológico ou à ênfase dada sobre as variáveis de cada estudo, embora, aparentemente, a temática central tenha sido a mesma: gestão e/ou política educacional.

Assim sendo, freqüentemente, os termos gestão e/ou política educacional mostraram-se bastante genéricos, ou seja, catalisadores ou indicadores de pesquisas empíricas e não empíricas em âmbitos bastante entrelaçados. Por exemplo, quando se utilizou o termo *gestão escolar ou gestão educacional* para buscar pesquisas na área, obteve-se como resultado estudos que tratavam de: políticas de educação profissional no Brasil; organização do processo escolar; avaliação externa do rendimento escolar; implementação de políticas educacionais; função do diretor;

planejamento educacional na América Latina; reforma educacional; gestão educacional; tendências de administração na escola e tendências na gestão educacional/descentralização/desconcentração; políticas públicas educacionais; gestão do trabalho; financiamento da educação; política e gestão da educação; gestão democrática na escola pública; condições institucionais para o trabalho; trabalho coletivo; gestão e relações humanas; construção do “projeto político-pedagógico”¹¹; estratégias do Banco Mundial para a reforma da educação; municipalização do ensino, entre outros.

Da mesma forma, quando foi utilizado o termo *política educacional*, este também apresentou alguns dos mesmos interesses anteriormente mencionados, indicando pequeno índice de variação. As pesquisas encontradas interessaram-se em estudar questões relacionadas à gestão educacional; políticas de avaliação da educação e a noção de quase mercado; produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil; concepção e prática de gestão democrática na educação básica e reformas recentes no âmbito da política e administração da educação.

Além disso, pôde-se observar que duas pesquisas que indicassem o termo *gestão educacional* como variável de estudo poderiam não estar tratando especificamente do mesmo assunto. Em um caso, poderiam se referir à gestão de dirigentes estaduais de ensino e, em outro caso, poderiam estar-se referindo à gestão de diretores de escola, como poderá ser visto adiante.

Esse primeiro resultado demonstra que os termos gestão e/ou política educacional não são divisores de águas, no sentido de que muitas vezes se utilizam das mesmas variáveis para implementar seus estudos. Os resultados também demonstram a grande abrangência da área e a necessidade de maiores produções em nível de pesquisas, já que a produção existente não permite o seu esgotamento, dada sua amplitude. Além disso, vale mencionar que não foi encontrada referência ao tema, gestão, política educacional e trabalho pedagógico/subjetividade ou relações de trabalho, simultaneamente. Porém, em alguns casos foi incluída a dimensão *trabalho* como uma categoria de análise, sem que fosse aprofundada a discussão sobre a subjetividade, inerente às relações de trabalho e, sobretudo de trabalho no âmbito da gestão, as quais se estabelecem na produção do trabalho na escola, situação que reitera a importância da presente proposta de pesquisa.

¹¹ Neste capítulo optou-se por utilizar o termo projeto político-pedagógico quando o mesmo foi indicativo da preservação da fala de um autor citado ou da descrição de uma pesquisa. Porém, o termo projeto pedagógico continuou a ser usado quando indicativo da fala da autora do presente texto, com a finalidade de preservar a forma como o mesmo aparece mencionado na LDB.

Neste sentido, as pesquisas encontradas sobre Gestão Escolar, Trabalho Pedagógico e Política Educacional puderam ser classificadas em pelo menos 10 grupos. Os grupos se referem a: 1) Concepções e modelos de gestão educacional; 2) Análise da estrutura e funcionamento organizacional da escola/descentralização da gestão e qualidade de ensino; 3) Impactos da avaliação do rendimento escolar como política externa geradora de qualidade na educação ou como instrumento de gestão educacional; 4) Exame das políticas ou estratégias para educação básica, geradas pelo Banco Mundial e seus impactos sobre a educação pública brasileira; 5) Estudo da organização do trabalho no modo capitalista de produção na escola e na empresa e a influência do modelo empresarial na escola/Avaliação dos processos educacionais no interior de empresas; 6) Construção do projeto pedagógico e discussão do significado de inovação; 7) Implementação e regulação de políticas educativas/Análise histórica de políticas educacionais em diferentes países e estados e, análise da produção do conhecimento em política educacional; 8) Fatores de qualidade na administração escolar; 9) Avaliação do financiamento da educação/Avaliação de estrutura e organização de sistemas educacionais e de formação profissional; 10) Discussão dos benefícios da auto-gestão/ Análise de condicionantes subjetivos de gestão democrática, subjetividade e, relatos de experiência de gestão democrática.

Apesar da extensão dos agrupamentos, fazemos observar que as direções propostas não esgotam as possibilidades de novas classificações ou do enquadramento dos estudos que serão citados em mais de um grupo classificatório, simultaneamente.

No que se refere ao grupo 1), *Concepções de gestão educacional*, podem ser mencionados os estudos de Colares (2000), Fonseca (2003), Gentilini (2001), Lopes (2003) e Lyra (2003). Colares (2000) investigou as concepções de gestão educacional de cinco diretores, formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará (UFPA), que exerciam atividades administrativas em escolas públicas municipais. A metodologia utilizada incluiu entrevistas semi-estruturadas com roteiro que enfatizou três fontes de informação: a) a formação obtida pelos diretores na UFPA; b) a habilitação em administração escolar; c) o cotidiano do diretor e o conselho escolar. Os resultados demonstraram que embora os diretores tenham recebido maior ênfase na gestão democrática em seu processo inicial de formação, em suas práticas, ainda perduravam atitudes no âmbito da gestão autoritária, em especial, no que se referiu ao processo de participação coletiva na tomada de decisões.

Gentilini (2001), objetivou verificar, a partir das reflexões sobre a Indústria Cultural e a racionalidade dominante na sociedade industrial, feitas pelos filósofos da Escola de Frankfurt, se, na discussão sobre Indústria Cultural e educação é possível encontrar elementos que possam fundamentar um modelo de gestão de organizações educacionais, em virtude da necessidade de se rediscutir os modelos tradicionais de gestão e planejamento da educação. Diz que é possível classificar as organizações, de acordo com seus processos decisórios, em democráticas, mais ou menos autoritárias, centralizadoras, burocráticas, etc. Os resultados encontrados demonstraram o surgimento de uma diversidade de tendências que, embora não tenham ainda superado o plano teórico, apontam para a construção de modelos inovadores, aparentemente mais adequados às transformações que estão ocorrendo em todos os setores da sociedade.

Com algumas semelhanças ao estudo de Colares (2000), Lopes (2003) buscou compreender a função e o papel do diretor de escola no cotidiano escolar, através da auto-percepção de seu trabalho e da percepção dos trabalhadores da escola, para a construção de relações democráticas no processo de gestão escolar. Foram utilizadas bases documentais e fontes orais. Entrevistas semi-estruturadas foram feitas com seis diretores, seis coordenadores, seis professores e funcionários. Para a análise dos dados, utilizou-se o sistema de construção de categorias. Para a análise da caracterização da função do diretor foram criadas as categorias: a) auto-compreensão e b) hetero-visão. Para analisar a configuração do papel do diretor de escola foram criadas as categorias: a) reprodução e b) autonomia. Os resultados indicaram que, historicamente, o diretor tem desempenhado uma função pautada no modelo gerencial de administração, caracterizando a sua ação como funcionalista, burocrática e centralizadora que propõe desde o início do século XX um falso distanciamento entre o administrativo e o pedagógico. De acordo com os trabalhadores entrevistados, a gestão da escola se desenvolve a partir do enfoque administrativo empresarial e a função do diretor é mantenedora de um trabalho hierarquizado na escola. Com a configuração deste status superior ao diretor, cria-se um clima de subordinação dos que atuam na escola às suas intencionalidades.

De outro modo, Lyra (2003) estudou a concepção de gestão na educação de três dirigentes regionais de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Objetivou conhecer quem eram estes dirigentes e o que pensavam sobre o processo de re-estruturação desenhado pelo decreto de nº 43.948, da secretaria de educação do governo Mario Covas de 09 de abril de 1999, que previa a substituição do cargo de delegado de ensino por dirigente de

ensino. Foi utilizado o estudo de caso para analisar tanto as concepções dos dirigentes de ensino, como as concepções expressas pela secretaria da educação, presentes nos Circuitos Gestão¹². Os dados fizeram transparecer que os entrevistados se perceberam como meros executores das diretrizes estabelecidas pelo governo do Estado e que os princípios da organização empresarial nos modelos toyotistas são os vetores que orientam a política educacional da secretaria de educação a partir de 1995. O Circuito Gestão mostrou-se ferramenta de abordagem inconsistente dos temas presentes, na perspectiva da racionalidade administrativa, tornando-se mais slogans para causar impactos do que para gerar gestão democrática.

O estudo de Fonseca (2003) mostrou que, dentro da esfera governamental pública, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional, provenientes de diferentes matizes teóricas: uma de caráter gerencial e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade.

Os estudos de Arelaro (2005), Garcia (1994), Gonçalves (2005), Mattos (2004), Minguli (1984), Mota (2003); Pimenta (2002) e Yamakawa (2003) pareceram ser representativos do grupo 2), *Análise da estrutura e funcionamento organizacional da escola/descentralização da gestão e qualidade de ensino*, pois estiveram preocupados em analisar a estrutura, a cultura e o funcionamento organizacional da escola na perspectiva de uma gestão ou processo administrativo participativo.

Minguli (1984) analisou a estrutura e funcionamento de uma escola estadual de segundo grau em São Paulo, no período de 1962-1982, buscando verificar o pano de fundo, onde se desenvolveram as chamadas reformas da educação paulista, durante a implantação da lei federal 5692/71. Enfocou o estudo da direção da escola a partir da proposta de educação em níveis legal, ideal e de realização concreta na escola. Os resultados apontaram um exercício de prática administrativa autoritária, tendendo a supervalorizar a hierarquia e coisificar os usuários da escola. A autora pareceu defender a auto-gestão, como resposta ao autoritarismo.

O estudo de Garcia (1994) elegeu a análise da vida cotidiana de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, com o objetivo de investigar algumas práticas de organização do trabalho escolar, que estavam ocorrendo no interior dessas escolas, a partir de propostas

¹² Circuitos Gestão - foram cinco encontros modulares oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a grupos responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual (dirigentes regionais de ensino, supervisores, diretores, vice-diretores, PCP's, ATP's, AP's, chefes de seção), visando a sua formação continuada. Esses encontros estiveram sob a coordenação da Prof^a. Raquel Volpato Serbino e foram realizados entre novembro de 2000 e julho de 2002.

pedagógicas inovadoras, a fim de superar uma organização do trabalho marcada pela parcelarização, fragmentação e hierarquização. Entre os principais resultados apontados, a análise dos dados demonstrou que, apesar da presença homogeneizadora por meio de leis, normas e costumes presentes nas escolas, encontrou-se, também: a luta pelo direito à diferença; a fragmentação, fosse pela divisão do trabalho, fosse pela separação entre o concebido e o vivido e a ênfase à igualdade de direitos, deveres, tratamento, participação. A autora considerou que um olhar para a vida cotidiana das escolas pode ajudar órgãos centrais a analisar as tendências encontradas e captar para onde apontam as diferenças, os germens das mudanças e das rupturas, integrando-os num projeto maior, pois a vida cotidiana também faz história.

Através de estudo de caso, Pimenta (2002) procurou identificar, por meio da análise das categorias: planejamento de atividades, autonomia, participação nas decisões, trabalho em equipe e relação familiar, a maneira como estabelecimentos escolares eram geridos e quais os elementos de sua cultura interna e a forma como se auto-determinam influenciando na qualidade da formação de seus alunos. Considerando as mudanças de comportamento na sociedade, provocadas por novos conhecimentos e novas tecnologias (fibra ótica, internet, biotecnologia, etc), a autora questiona como a escola lida com as mudanças. Foi investigada, também, como acontece a gestão, em organizações empresariais. As conclusões apontaram que há falta de hábito dos profissionais da escola, para o trabalho em grupo. As atividades pedagógicas eram preteridas em relação às atividades formais e burocráticas como documentos e boletins e a avaliação do trabalho pedagógico não era vista como parte do processo aprendizagem, era tratada como auditoria. Em contraposição, dentre as características culturais observadas nas empresas, foram destacadas a valorização do trabalho em equipe, da satisfação dos funcionários e do conhecimento.

Mota (2003) procurou compreender as contradições que decorrem do processo administrativo da organização escolar cooperativa, bem como o conflito de papéis que aflige este tipo de gestão. A metodologia utilizada foi a observação direta. Para compreender as relações de poder alocadas nos diversos níveis da estrutura cooperativa considerou-se a visão sistêmica de Argyris (1969), Katz e Khan (1970) e Simon (1979) e, o modelo sistêmico aplicado à dinâmica educacional de Hoy e Miskel (1987). As conclusões fizeram transparecer que apesar da complexidade que envolve sua gestão, a escola cooperativa é um espaço de construção de novas

relações intergrupais e interpessoais, profícuas, que podem ser estendidas a outras formas de organização escolar.

A pesquisa de Yamakawa (2003) investigou formas de participação dos diferentes atores educacionais na construção de uma gestão participativa, analisando os conceitos de democracia e de participação, ideologias, a eficiência do trabalho nas escolas e repercussão do trabalho para alunos, professores, direção e comunidade escolar. Os resultados mostraram que, salvo exceções, a busca por alternativas de implantação de gestão participativa, na prática, ainda não permite avanços, não pode ser aplicada sem que os membros entendam a realidade, pois não se pode convocar as pessoas a participar se estas não se reconhecem como cidadãos, agentes de direitos e deveres.

O estudo de Mattos (2004) examinou as tendências de organização do processo escolar, estadual e municipal, no contexto das políticas educacionais de Minas Gerais na década de 1990, considerando os processos de descentralização e desconcentração e suas implicações na organização escolar. A autora revisou, também, propostas político-pedagógicas de organização do processo escolar em ciclos, como mecanismos de redução da repetência escolar e melhoria da qualidade de ensino. Dentre os instrumentos metodológicos utilizados, foi feita pesquisa de campo, por meio da técnica do grupo focal (Método Delphi), com 20 professores e especialistas (profissionais com produções na área estudada), envolvidos em experiências escolares de seriação e ciclos. De acordo com os resultados, as propostas de organização escolar em ciclos são acompanhadas por um quadro de estratégias desta natureza, como os mecanismos de reclassificação e de progressão continuada. As estratégias comuns, presentes nas propostas de organização escolar em ciclos nas redes estadual e municipal, foram: a autonomia das unidades escolares, as propostas curriculares, o trabalho coletivo, a flexibilização da rotina escolar e a capacitação continuada dos professores.

A descentralização e a qualidade da educação também foram enfocadas nos estudos de Draibe (2001), discutindo a experiência brasileira de programas federais de apoio ao ensino fundamental, e Cardoso e Lobo (2001), investigando novos mecanismos de gestão descentralizada. Nestes casos, a descentralização pareceu ser considerada como tendência de organização dos processos escolares.

Mais recentemente, Gonçalves (2005) deteve-se sobre o estudo dos limites e possibilidades de exercício da autonomia na gestão escolar. Entretanto, Arelaro (2005) fez um

breve diagnóstico sobre a situação do ensino fundamental no Brasil e apontou tendências para a próxima década no que se refere à gestão educacional – menos democrática e mais “eficiente”.

No grupo 3), *Impactos da avaliação do rendimento escolar como política externa geradora de qualidade na educação ou como instrumento de gestão educacional*, Sousa (1997) discutiu as possíveis intenções do poder público, quando se propõe ao controle da qualidade da educação por meio da avaliação do desempenho escolar. A autora alertou que neste caso é preciso analisar a concepção de qualidade de quem a propõe, pois os critérios de avaliação estão inevitavelmente relacionados às posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe.

Moreira (2004), por sua vez, analisou a experiência de avaliação de sistema como política educacional externa, com alunos matriculados na quarta série do ensino fundamental de uma secretaria municipal no Mato Grosso do Sul. A metodologia escolhida utilizou dados de documentos oficiais, relatório dos resultados da avaliação, entrevistas com coordenadores da rede e diretores de escola e a memória da experiência da autora como autora principal da reconstrução de momentos decisórios da gestão da rede municipal de ensino. Os dados apontaram a existência de contradições dos atores participantes, frente a um modelo de gestão pretensamente democrática. Segundo a autora, a adesão e os impasses a uma política de avaliação, regida pela lógica do controle, revelaram uma concepção de educação ligada aos aspectos instrucionais.

Especificamente no grupo 4), *Exame das políticas ou estratégias para educação básica geradas pelo Banco Mundial (BM) e seus impactos sobre a educação pública brasileira*, os resultados dos estudos de Bichir (2002), Borges (2003), Figueiredo (2001) e Silva (1999a) evidenciaram que o governo brasileiro praticou uma política de consentimento à macropolítica de intervenção do BM. No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira, com prioridade na universalização do ensino fundamental, ênfase nos resultados e racionalização de recursos públicos, fundados em critérios econômicos de produtividade.

Da noção de prioridade nos anos 1980 à noção de centralidade nos anos 1990, a educação básica passou a ser reivindicada como meio de acesso a noções básicas de higiene, cálculo, leitura, escrita e regras de convivência social. Além disso, as reformas propostas pelo BM condizem com uma preferência normativa por atributos específicos de variantes do modelo de democracia dos países desenvolvidos do ocidente.

Na mesma linha de pensamento, Torres (2003) constatou que o BM oferece um pacote de reformas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, desde as macro-políticas até às salas de aula, sendo que, em certo sentido, o BM parece não se ater as especificidades de cada país, apesar de as reconhecer.

Preocupados com questões relacionadas ao grupo 5), *Estudo da organização do trabalho no modo capitalista de produção na escola e na empresa e a influência do modelo empresarial na escola*, Silva (1993) buscou analisar as dimensões da organização do trabalho na escola no domínio do capital e sugeriu que se aprofunde o resgate da centralidade do trabalho num processo de construção e reconstrução da multidimensionalidade e contraditoriedade da escola.

Em estudo posterior, Silva (1999b) pesquisou como se configuram as relações de trabalho no interior da escola e os princípios e diretrizes que engendram tais relações nas perspectivas das políticas educacionais implementadas pelo governo estadual mineiro, no período de 1983 a 1994. Foram analisados documentos oficiais e atos normativos publicados pelo poder executivo mineiro e fizeram-se entrevistas semi-estruturadas a professoras, diretores de escola, supervisora educacional e ex-delegada de ensino.

Os resultados evidenciaram que, no primeiro período de governo estudado, a escola pública era colocada como direito básico de todo cidadão, gratuita e de qualidade. No último período de governo (1991 a 1994), a comunidade escolar passava a ser beneficiária, ou seja, a educação pública era vista não como direito social, mas como benefício social. Espaços como colegiados escolares e processo de seleção competitiva interna para escolha de diretores, tornaram-se canal de perpetuação e fortalecimento das estruturas e práticas burocratizantes e centralizadoras e não mecanismos de democratização da gestão escolar.

Tomizaki (1999) destacou os processos educacionais nas empresas. Investigou os processos educacionais desenvolvidos no interior das empresas que pretendem formar os trabalhadores requeridos pela nova organização. Em seu estudo, foram entrevistados operadores de diferentes áreas de produção, gerentes, chefes e profissionais de RH. Foram analisados também os cursos de formação promovidos pela empresa. A metodologia utilizada foi a de um estudo de caso e os dados foram analisados à luz das idéias de Foucault (Projeto Genealógico). Os resultados apontaram que o movimento constante do exercício do poder disciplinar busca sujeitar os trabalhadores às exigências do poder capitalista e tem procurado constituir uma nova classe operária mais útil e dócil.

Por sua vez, Rosar (1999) buscou resgatar o avanço das análises teóricas sobre o modelo empresarial no funcionamento do sistema educacional brasileiro, desde a ditadura militar. A autora sugeriu que as experiências práticas de gestão democrática da educação básica realizadas em administrações municipais de caráter democrático-popular necessitam ser avaliadas e expandidas para que se materializem as concepções avançadas de educação, desenvolvidas pelos setores progressistas nas três instâncias governamentais: federal, estadual e municipal.

Pensando ainda na especificidade “*organização do trabalho pedagógico*”, Machado (2003) objetivou avaliar em que medida o processo de organização deste trabalho, em uma escola do MST no interior do Mato Grosso, corresponde aos propósitos de formação omnilateral, identificando as categorias fundamentais de sustentação da proposta educativa do MST, suas dificuldades e contradições. A autora buscou saber como se organizava o currículo escolar e, se o que se ensinava e se aprendia estava apropriado à realidade rural das crianças e de suas famílias. Os resultados indicaram que embora os professores ainda não tenham aprendido o conjunto da proposta pedagógica do MST, a escola procura trabalhar conforme os princípios educativos do movimento em relação à diversificação de espaços de aprendizagem, preocupação com a relação teoria-prática e educação-trabalho, bem como ênfase em valores como solidariedade, companheirismo e luta. Verificou-se também que a escola tem enfrentado inúmeras dificuldades na organização e operacionalização do trabalho pedagógico por defender valores antagônicos aos da sociedade capitalista.

Representativos do grupo 06), *Construção do “projeto político-pedagógico” (PPP) e discussão do significado de inovação*, foram os estudos de Celante (2005), Garcia (1999), Malavazi (1995) e Veiga (2003).

Utilizando o método de estudo de caso e baseando-se nas idéias de Pistrak (1981) para interpretar os dados (enfocando os elementos: unidade metodológica, trabalho como princípio educativo, trabalho coletivo e auto-organização dos alunos), Malavazi (1995) analisou a construção e percepção do andamento do “Projeto Político-Pedagógico” por professores, alunos, funcionários, pais, grupos de pais voluntários e direção, em uma instituição educacional de 1º grau (5ª à 8ª séries), de caráter privado. Os dados mostraram que, entre os elementos que organizam o trabalho pedagógico e que foram muito importantes para a construção do PPP, se colocam as reuniões. Para alguns professores elas articulam o grupo, fortalecem as decisões e aprimoram o PPP. Para outros, elas são demoradas, perdem seu objetivo inicial ou voltam a

discutir pontos já decididos anteriormente; professores se sentem debilitados frente ao poder demonstrado pelos pais; na avaliação final do ano letivo em que os professores se avaliam e avaliam o trabalho de outros, muitos utilizam este espaço mais para consultas ou reclamações sobre seus problemas pessoais do que propriamente para comentar sobre sua atuação como educadores dentro da escola; há distanciamento entre professores e direção da escola.

Garcia (1999) analisou a construção do “Projeto Político-Pedagógico” (PPP) na perspectiva teórica da ação de Jürgen Habermas e, nesta perspectiva, considerou-o como expressão operativa de uma intencionalidade ético-política da ação educacional. Neste ponto de vista, o efeito é a possibilidade de uma intervenção intersubjetivamente construída, através de ações coordenadas, dentro de processos comunicativos que, tendo por condição de sua possibilidade a autonomia da escola, configura relações de solidariedade e cooperação.

Partindo de uma leitura também teórica, Veiga (2003) discute o significado de inovação e “Projeto Político-Pedagógico (PPP)” sob duas óticas: PPP como ação regulatória ou técnica e PPP como ação emancipatória edificante, com base nas idéias de Boaventura Santos (Um discurso sobre as ciências). Segundo a autora, a inovação regulatória é instituída para provocar mudança, mas não produz um projeto novo, produz o mesmo sistema, modificado. Isto é, melhoram-se, parcialmente, laboratórios, bibliotecas, aprendizagem, mas a inovação é fragmentada, pois o sistema é o mesmo. Em verdade, esta ação/inovação anda a par com a reconstituição do campo do poder dentro das escolas.

Já no PPP como inovação emancipatória, a inovação não é concebida como evolução, reforma, invenção ou mudança, mas como ruptura do “*status quo*” com o institucional, significando a construção dos projetos pedagógicos para atingir objetivos, no âmbito de uma determinada instituição educativa. A autora conclui que o PPP é um movimento de luta em prol da democracia da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta e sugere que organizar o processo de trabalho pedagógico implica repensar a estrutura de poder da escola. Dessa forma, acertos e erros não serão mais da responsabilidade de um único profissional da equipe escolar, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público e democrático da educação.

Ainda no que se refere aos estudos envolvendo a variável “Projeto Político-Pedagógico”, pode-se dizer que, para além da realização de investigações teóricas sobre tal objeto de pesquisa, os estudos que se propõem a analisar esta variável são bastante diversos em seus enfoques. Entre

os enfoques existentes, algumas pesquisas voltam-se para o estudo da construção de planos de desenvolvimento da unidade, no projeto pedagógico de creches, outras pesquisas se propõem ao estudo de contribuições do PPP para a educação Física, ou outra área de conhecimento específica, no processo de construção coletiva de escolas. Ainda outras pesquisas dedicam-se a re-leituras de propostas ou projetos pedagógicos de estudiosos importantes no campo educacional (CELANTE, 2005; PEREIRA, 2006; VENÂNCIO, 2005).

Pesquisas também têm focado amplamente a avaliação de desenhos e implementação de políticas públicas desenvolvidas por programas governamentais, em certas unidades federativas e em certo tempo histórico. A análise de alguns destes estudos passa, por exemplo, pelas determinações das ações governamentais para o ensino fundamental no Paraná, no período posterior à promulgação da constituição de 1988; envolve o estudo da gestão educacional que é gerada ou que se produz na intersecção das políticas federal e municipal no Brasil e como se dá a conexão entre estas esferas; discute a política educacional governamental chilena entre 1964-1990, considerando seu desenvolvimento do ponto de vista da História da Educação; inclui propostas de política educacional em gestão escolar de municípios de diferentes regiões do país e, também, passa por uma discussão das racionalidades dessas formas de organização e gestão.

O estudo das reformas implementadas na administração da rede de ensino de Minas Gerais, conforme a análise dos atos administrativos publicados pela secretaria de estado da educação e suas repercussões no sistema estadual; a produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tomando como base o GT da ANPED, no período de 1993 a 2000 e; o funcionamento do governo do PMDB em relação ao cumprimento de seu programa educacional no que diz respeito à educação básica no governo paulista, no período de três mandatos consecutivos, 1983 a 1994; as mudanças ocorridas na educação básica no Brasil desde a constituição de 1988; a regulação das políticas educativas na América Latina; bem como, o estudo de abordagem específica para a análise de políticas educacionais brasileiras foram também frentes de análises de estudos do enfoque da natureza acima mencionada, conforme alertam Ávila (1999), Azevedo e Aguiar (2001), Borges (2001), Cardoso (2006), Cury (2002), Freitas (1998), Krawczyk (1999), Oliveira (2005), Oliveira e Duarte (1997), Santos (1998) e Mainardes (2006a; 2006b). Estes estudos puderam indicar a constituição do grupo 7) Implementação e regulação de políticas públicas educativas/*Análise histórica de políticas educacionais em diferentes países e estados e análise da produção do conhecimento em política educacional.*

Entretanto, este grupo apresenta uma extensão ainda maior, vislumbrando subclassificações em ao menos cinco direções: 7A) estudos que discutem o tratamento que têm sido dado a reforma dos sistemas educativos em países latino-americanos e suas regularidades causais; 7B) pesquisas que discutem modelos das políticas, seus marcos conceituais e a produção do conhecimento em política educacional, bem como o estudo de abordagem específica para a análise de políticas educacionais brasileiras; 7C) estudos que oferecem propostas para reformas democráticas do Estado; 7D) estudos que se propõem a discutir as causas dos acertos e debilidades no processo de implementação de políticas; 7E) investigações que se dedicam a analisar a trajetória histórica do processo de implementação de políticas públicas e finalmente; 7F) estudos que se propõem a discutir federalismo e políticas sociais.

Dentre as pesquisas do grupo 7A) *discussão do tratamento que tem sido dado à reforma dos sistemas educativos em países latino-americanos e suas regularidades causais*, podem ser citados os estudos de Aguilar (2002) e Oliveira (2005). Aguilar (2002) analisou propostas de implementação das políticas públicas e reformas dos sistemas educacionais, nos anos 90, na América Latina, a partir de regulações externas. Concluiu que o processo de implementação de políticas públicas educativas é, muitas vezes, pautado em regulações externas cuja racionalidade orienta: a) a manutenção de um tratamento uniforme e a homogeneização na elaboração da agenda de prioridades de três países que se situam na mesma região, sem considerar suas idiosincrasias, especificidades, limites e possibilidades; b) a produção de qualidade no âmbito dos sistemas educativos a partir de um mesmo ponto de partida com a intenção de efetuar medições comparativas entre países diferentes; c) a diminuição de recursos de suporte financeiro para favorecer o chamado *gasto eficiente* como integrante do processo reformador; d) a desconsideração da subjetividade do impacto das regulações externas sobre o sistema educacional.

Dentre os resultados apontados por Aguilar (2002), para a obtenção de financiamento da educação, enfatizou-se a universalização dos sistemas educativos com a garantia de oferta, mas a degradação na qualidade destes; a produção de melhores resultados, do ponto de vista quantitativo, por um menor custo; políticas de avaliação externa provocando impacto sobre a avaliação do rendimento dos alunos, incidindo em programas, como o de *progressão contínua*, que, na prática, tem levado a distorções graves das competências mínimas para cada passagem dos alunos na educação básica, o que gera novos programas de exclusão.

Oliveira (2005), por sua vez, procurou discutir a atual regulação das políticas educativas na América Latina e suas conseqüências sobre os trabalhadores docentes. Entre as reflexões realizadas, concluiu que a) a nova regulação das políticas educativas interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola; b) a democratização da educação vem sendo confundida com a massificação do ensino, em que a política educacional é muitas vezes tomada por política social compensatória; c) a distância entre o discurso e as condições materiais faz com que o trabalho coletivo seja reduzido, muitas vezes, à soma de trabalhos ou tarefas individuais e que outras noções, tão caras ao movimento social, não mais se somem à luta pela emancipação social; d) a escola tem sido focalizada como unidade do sistema, núcleo da gestão e do planejamento e; e) as reformas de financiamento para a escola, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no Brasil, tem sido um exemplo de iniciativa associada ao estímulo à administração por objetivos, ao incentivo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e à demonstração de resultados.

No que se refere ao sub-grupo 7B) *As pesquisas que discutem modelos das políticas, seus marcos conceituais e a produção do conhecimento em política educacional, bem como o estudo de abordagem específica para a análise de políticas educacionais brasileiras*, pode-se mencionar os estudos de Allisson (1996) e de Mainardes (2006a; 2006b). Allisson (1996) discute três modelos conceituais, considerados não excludentes, que favorecem a análise de condutas governamentais. O modelo I ou modelo de política racional, parte dos pressupostos de que: sucessos importantes têm causas importantes e, explicar um sucesso na política exterior significa demonstrar como pode o governo haver escolhido determinada ação de maneira racional; o modelo II inspira-se na teoria das organizações para pensar a constituição do governo a partir da instituição de rotinas e comportamentos pré-estabelecidos, a partir da caracterização pela descentralização das responsabilidades e do poder, bem como pela padronização de ações para solução de problemas e, finalmente; o modelo III está voltado para uma política democrática que considera os líderes governamentais como jogadores competitivos, propõe a conduta governamental caracterizada como jogos de negociação entre jogadores escalonados hierarquicamente, busca a descentralização das decisões e o poder compartilhado entre certo número de jogadores individuais que têm a sua capacidade de ação definida pela posição que ocupam.

As análises propostas no estudo de Allisson (1996) demonstram que, no processo de implementação de uma política, estão envolvidos marcos conceituais e ideológicos que influenciam e que podem explicar porque a implementação ocorreu de certa maneira. O autor recomenda que o impacto, as formas de acatamento ou as conseqüências de uma política devem ser analisadas, pois o processo de implementação de uma política não é simplório, mas envolve poder, negociações e vantagens pessoais com imperativos legais, burocráticos e consensuais.

No que se refere à produção do conhecimento sobre política educacional, Mainardes (2006a) realizou uma revisão da literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil. A revisão incluiu 147 textos que foram classificados em cinco categorias: (a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos; (b) geração e formulação de políticas; (c) implementação de políticas; (d) análise de resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos; e (e) revisão de literatura. Argumentou-se que a natureza da política e a análise do desenvolvimento de seu discurso são aspectos que têm sido excluídos das pesquisas sobre ciclos. Argumentou-se, também, que: (a) a análise da implementação da política na escola e na sala, por meio de observações e pesquisa etnográfica; (b) a análise da trajetória das políticas, desde sua formulação até a implementação em sala de aula; e (c) pesquisas que incluam a opinião de gestores e formuladores de políticas de escola em ciclo, têm sido aspectos pouco explorados.

Em outra direção, Mainardes (2006b) também discutiu as contribuições da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas" para a análise de políticas educacionais brasileiras. A abordagem estudada foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores e, vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. O autor apresentou conceitos centrais da abordagem do ciclo de políticas, o debate em torno dessa abordagem, bem como uma reflexão sobre suas possibilidades para a análise de políticas educacionais brasileiras. Entre os resultados encontrados, concluiu-se que o ciclo de políticas apresentado adotou uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontexto.

Nogueira (1998), no sub-grupo 7C) que se refere a *ofertas de propostas para reformas democráticas do Estado*, afirma que as possibilidades da política estão vinculadas ao papel do

Estado e à sua concepção. Propõe que a reforma do Estado deva requerer: reformulação na auto-imagem negativa do funcionalismo público, reconstruindo a idéia de que tudo o que vem do Estado é incompetente e retrogrado. O autor sugere: programas de capacitação ampliados que possam gerar um novo tipo de homem, o homem studiosos; qualificação profissional por meio de uma nova política de RH e; compromisso político da nação por meio do modo de viver em sociedade e da remodelação das relações entre Estado e sociedade civil, ou seja, Estado e Sociedade comprometidos com a mudança social.

Ainda, no que se refere à discussão dos *acertos e debilidades no processo de implementação de políticas, sub-grupo 7D*), Sabatier & Mazmanian (1996) objetivaram sugerir as direções pelas quais devem orientar-se os marcos de análise da segunda geração dos estudos sobre implementação, a fim de esta ser bem sucedida. Analisam, portanto, os fatores que afetam o processo de implementação de uma política exitosa. Entre tais fatores, sugerem: a elaboração ou o desenho de objetivos precisos e claramente hierarquizados; a incorporação de uma teoria causal válida; a oferta de financiamento adequado às instâncias encarregadas da implementação; a minimização do número de possibilidades de veto e estipulação de sanções; possibilidades de acatamento flexível das políticas de acordo com as condições de quem acata, configurando-se como verdadeiro o contrário no caso das políticas mal sucedidas.

No mesmo grupo, Meter e Horn (1996), por sua vez, referiram-se ao processo de implementação de políticas, enfatizando a necessidades de se empreenderem mais estudos que possibilitem diferenciar os fatores que determinam as decisões políticas dos impactos ou conseqüências destas e sugerem um modelo de análise de implementação.

Concernente à trajetória histórica dos processos de implementação de políticas, Berman (1996) aponta três momentos dos estudos sobre implementação: no primeiro momento, os anos 1960 que apresentaram uma escassez de estudos na área; no segundo momento, os anos 1970 nos quais se deu o início de uma preocupação maior com a área e, finalmente, os anos 1990 e década atual que tomaram a implementação como um tema de moda, numa nova perspectiva, a macro e micro implementação, a fim de oferecer recomendações úteis a quem se responsabilizaria por tais processos.

Porém, Berman (1996) acusa a existência de alguns problemas relevantes impeditivos desta proposta, entre eles: a escassez de estudos teóricos; a concentração de estudos de caso, de qualidade diversa, com a pretensão de aplicação generalizada questionáveis devidos ao fato de

que os casos não são suscetíveis de comparação. Desse modo, o autor propõe um marco de análise a partir de três zonas de coincidência: a) a implementação de uma política não deriva apenas de seu desenho, mas também de seu entorno institucional ou seu contexto social; b) o estudo do processo de implementação é essencial para identificar os mecanismos políticos fundamentais que operam na área da política social e; c) é preciso haver um amplo consenso em torno do significado e do processo de implementação de uma política.

Finalmente, no que diz respeito às relações sociais entre federalismo e políticas sociais, sub-grupo 7F), Arretche (2002) indicou distinções entre federalismo e descentralização apontando semelhanças entre Brasil e E.U.A. na trajetória da descentralização das políticas sociais a partir de baixa centralidade, de ambos os países, neste aspecto.

É visível na discussão dos grupos sobre implementação de políticas públicas a necessidade de pensar no entorno social, quando do desenho de políticas educativas, visto que, o desenho de uma política educativa, descomprometido de seu contexto, não assegura sua implementação, assim como esta foi formulada. É também visível a existência de incentivos para a produção de pesquisas na área da implementação de políticas públicas educativas devido à constatação de escassez de estudos teóricos e de sua capacidade de generalização. Por fim, os estudos revelaram uma tendência que não pode ser desconsiderada, a de se poder propiciar enlaces de análise, tanto do ponto de vista macro, quanto do ponto de vista microestrutural no que se refere ao desenho e à implementação das políticas, a fim de se poder obter melhor compreensão dos seus êxitos e fracassos.

Retomando as classificações iniciais, entre as investigações que compõem o grupo 8), *fatores de qualidade na administração escolar*, pode ser citada a pesquisa de Galera (1996). A autora entrevistou 30 diretores das redes municipais, estaduais e federais no município de Pato Branco no Paraná. Seguindo a orientação de Bardin (1988) para análise de conteúdo, os relatos dos diretores foram classificados em quinze categorias as quais se referem ao administrador escolar, à busca de formação contínua, às noções de qualidade, a como buscar qualidade e conhecer qualidade total em seus diferentes aspectos. Foi concluído que a administração escolar precisa urgentemente pôr em prática uma nova forma de gestão, seja ela participativa, compartilhada ou qualidade total, cabendo ao diretor iniciar essa busca ou aceitar o desafio de criar algo novo e desafiador.

Quanto ao grupo 9), *Avaliação do financiamento da educação e autonomia financeira*, Fernandes (2001) constatou que ao longo do período de 1991-1994, o percentual vinculado constitucionalmente para a manutenção e desenvolvimento do ensino na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, nunca foi aplicado em sua totalidade, tendo ficado aquém do disposto legalmente. Esta situação evidenciou que a educação não tem sido a prioridade que o estado tem propagado e que a democratização da gestão escolar não se fez, também, pela democratização dos recursos financeiros.

Discutindo a autonomia financeira do município de São Paulo no período de 1997-2002, os resultados de Santos (2004b) demonstraram que a forma como os sistemas de ensino se organizam atualmente, centralizando as decisões nos órgãos centrais e intermediários e repassando a execução para a escola, dificulta a efetivação do princípio da autonomia e, porque não dizer, também, da democracia no setor educacional.

No que tange ao grupo 10), *Avaliação de estrutura e organização de sistemas educacionais e de formação profissional*, Campos (1998) discutiu a formação de educadores na formação de jovens e adultos, por meio de uma descrição problematizadora sobre as condições de produção do trabalho docente em alfabetização e pós-alfabetização, por professores da rede municipal de SP e monitores do MOVA¹³, a partir do governo Erundina. Detectaram-se imbricações com os procedimentos da pesquisa-ação e resistências à inserção de políticas neoliberais no campo da educação. Entre outros resultados, concluiu-se que ao mesmo tempo em que professores vivem na escola um conjunto de determinações que dificultam a construção de espaços para a produção coletiva do trabalho pedagógico, também vivem a ausência de processos de apoio, encontros capazes de catalisar o processo de produção do trabalho docente.

Ainda nesse grupo, analisando os sistemas educacionais francês e espanhol, Meneghini (1999) concluiu que, apesar do discurso dos organismos internacionais, nas experiências concretas destes países, a estrutura básica de tais sistemas não tem sofrido grandes alterações, pois o sistema educacional continua sendo o principal fornecedor das qualificações para o mercado de trabalho e a estrutura a partir do qual são articuladas as demais políticas de formação profissional, sob a regulação dos Estados Nacionais.

Ao discutirem avaliação de políticas educacionais, Souza e Oliveira (2003) preocuparam-se em analisar características que têm estado presentes, predominantemente, na concepção e

¹³ MOVA – Movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo.

condução de avaliações dos sistemas e instituições de ensino no Brasil. O objetivo dos autores foi evidenciar que a adoção de uma lógica competitiva, como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos.

Em relação ao grupo 10), *Discussão dos benefícios da auto-gestão realizadas pelas escolas/Análise de condicionantes subjetivos de gestão democrática, subjetividade e relatos de experiência de gestão democrática* pode-se mencionar o estudo de Valerien (1993), versão brasileira. Este autor analisou os benefícios da auto-gestão na escola fundamental, com ênfase na autonomia, participação e autocontrole, oferecendo aos diretores de escola ou a uma outra forma de gestão como o colegiado, sugestões para que pudessem enfrentar o dia-a-dia da escola. Em conclusão, o autor partiu do pressuposto de que a escola tem um diretor e de que se deveria procurar ajudá-lo a ser um bom administrador, em um contexto de gestão democrática.

Ainda neste grupo são citados autores que se preocuparam em socializar algumas situações que na literatura são consideradas como práticas de gestão democrática na escola. Neste sentido, podem ser citadas, o que foi chamado na literatura de “experiências bem-sucedidas de gestão da educação” no Centro-Oeste. Entre elas sobressaem-se a experiência relatada por Almeida (1995), da implementação de uma gestão colegiada no Lyceu de Goiania por meio da implantação de seu Conselho Comunitário e o Comitê Pró-Gestão Democrática da Rede de Ensino Estadual composto por alunos, pais, professores representantes das Universidades Católica e Federal e do Sindicato dos Professores, com a intenção de discutir o processo de eleição de diretores e a gestão democrática, na rede estadual de ensino.

De acordo com Lopes (1995), outra experiência inovadora aponta para uma preocupação com a gestão de currículo enquanto “projeto político-pedagógico”, desenvolvido na Escola Classe 16 do Gama, no Distrito Federal, criada para ser centro de alfabetização. Inquietas com a prática tradicional na qual a escola estava inserida, geradora de desmotivação nos alunos e expressivos índices de evasão e de repetência, professoras e diretora da escola buscaram instrumentar-se teoricamente em um grupo de estudos orientado pela coordenação pedagógica baseado em concepções educacionais construtivistas. Os resultados demonstraram que a adoção de uma linha teórica, que pudesse fundamentar o trabalho pedagógico, assumida pelas professoras e pela diretora, promoveu a autonomia pedagógica da escola e melhoria na qualidade da formação e do desempenho dos alunos, contribuindo para que se tornassem mais críticos e participativos.

Em particular, no que diz respeito à *análise de condicionantes de gestão democrática*, sobressaiu-se o estudo de Fortuna (2000). De forma inovadora a autora procurou investigar o lugar dos condicionantes subjetivos nos processos de democratização da gestão da escola pública. Usando o método de estudo de caso e uma abordagem psicossociológica, articulando teorias das ciências políticas com conceitos da psicanálise freudiana, foram realizadas observações participantes em várias atividades do cotidiano de uma escola estadual de 1º e 2º graus do município de Niterói. Foram também entrevistados diferentes profissionais e alunos da escola. Os resultados apontaram para a importância do método eleitoral para escolha de dirigentes escolares como sendo um mecanismo que reorganiza e re-estimula a utopia democrática que sustenta o grupo. Os dados demonstraram também que conceber a democracia como processo em permanente construção, possibilita a sobrevivência do grupo e da própria democracia. As conclusões sugeriram que mais do que respostas, este tipo de estudo oferece novas hipóteses de trabalho sobre a gestão escolar, indicando a necessidade de se desenvolverem mais estudos em abordagens microestruturais que, relacionadas às perspectivas macroestruturais se voltem para uma discussão sobre os condicionantes subjetivos das relações escolares e de sua gestão.

Ainda na perspectiva de análise de subjetividade no mundo capitalista do trabalho, Dejours (2003) propõe a discussão do sofrimento no trabalho, de sacrifícios individuais consentidos e sacrifícios coletivos, decididos em nome da razão econômica. De acordo com o autor, há sérias implicações do sofrimento consentido ou infligido, tanto para o funcionamento psíquico como para a saúde. Em seu estudo, é estimulada a análise de certas estratégias de defesa em virtude de seus efeitos perversos e em virtude de estas não deverem ser naturalizadas, mas construídas ou reconstruídas por homens e mulheres.

No auge do desafio, Barros (s/d) buscou discutir conceitos e aspectos de subjetividade entre processo de trabalho docente e saúde, e o envolvimento dos sindicalistas em suas formas de gestão em Vitória do Espírito Santo. De acordo com a autora, os projetos político-pedagógicos estabelecem formas determinadas de organização do trabalho que têm múltiplos efeitos na saúde dos trabalhadores. As observações do estudo destacam que as políticas educacionais e as diferentes formas de organização do trabalho têm decorrências relevantes na gestão do trabalho, nos processos de subjetivação e na saúde dos profissionais da educação. O estudo chama à responsabilidade do sindicato para denunciar as condições de trabalho dos docentes e propõe

algumas formas de intervenção para a transformação do quadro atual dos trabalhadores em educação, no gerenciamento de sua saúde.

Finalmente, Prata (2005) buscou articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, discutindo o lugar que essa instituição ocupa na configuração social da atualidade, a partir da concepção de sociedade disciplinar de Foucault (1977). A autora buscou, também, problematizar a validade e os limites desse modelo na contemporaneidade. O estudo visou inserir a instituição escolar no contexto sócio-histórico, não só tematizando seu lugar como reprodutora dos padrões hegemônicos da sociedade, mas, também, verificando sua importância na produção da subjetividade e na revisão dos valores construídos socialmente.

3.2 Breve Mostra da Tendência das Pesquisas Produzidas Internacionalmente

Em nível internacional, a revisão de pesquisas foi feita considerando-se as produções registradas nas buscas dos anos 2000 à 2007 e, usando-se as palavras-chaves ou combinações *trabalho pedagógico* e *administração escolar*; *gestão escolar*, *participação* e *qualidade de ensino*; *gestão escolar e política educacional*; *gestão escolar e trabalho pedagógico*; *gestão escolar e relações de trabalho*; e por fim, *gestão escolar e alfabetização*.

Quando se recorreu à literatura para buscar informações sobre a discussão *trabalho pedagógico* ou a combinação *trabalho pedagógico e administração escolar*, as pesquisas encontradas, em grande parte, pareceram estar voltadas para a análise do conhecimento construído em áreas específicas, como por exemplo, a produção de novas estratégias para o ensino de matemática, uso da tecnologia por professores e estudantes ou conhecimentos em informática para o ensino de línguas estrangeiras em escolas. Os relatos de pesquisas também incluíram informações sobre análises narrativas da vida de diretores de escola secundária, educação à distância, educação vocacional; aprendizagem em serviço; técnicas de inovações pedagógicas para estudantes, avaliação da formação de professores e de competência profissional; revisão do debate do exercício de poder e autoridade de professores, resistência de professores, reforma e qualidade educacional, fatores pedagógicos e sociais de sucesso no ensino, entre outros (ACHINSTEIN e OGAWA, 2006; BROWN, 2003; IASHNOVA, 2004; KLEPKO,

2002; MARGERUM et al., 2000; MCEACHERN, 2001; OWINGS et al., 2006; WRIGHT, 2000).

No conjunto das combinações anteriormente mencionadas, não foram encontradas pesquisas ou relatos de discussão teórica que se preocuparam com aspectos da subjetividade inerentes à produção de trabalho pedagógico coletivo, em escolas de educação elementar, considerando, por exemplo, subjetividades inerentes ao trabalho de gestores e as suas possíveis implicações para o sofrimento ou saúde psíquica de gestores e demais profissionais escolares, envolvidos neste trabalho. Não ter encontrado pesquisas abordando mais sistematicamente essa problemática, permite causar certo estranhamento na análise do campo investigativo, já que considerando as pesquisas sobre implementação de políticas educativas, alertas têm sido dados no sentido de se levar em consideração o entorno institucional, como um componente de política exitosa e, considerando-se os estudos sobre a qualidade da educação e do processo-ensino aprendizagem, observa-se uma queixa freqüente sobre uma produção pedagógica insatisfatória por parte dos alunos, situação que deveria levar ao questionamento das condições objetivas e subjetivas de trabalho na escola.

Analisando ainda a combinação *gestão escolar, participação e qualidade de ensino*, pôde-se verificar que as investigações preocuparam-se com a compreensão de estigmas sociais HIV/AIDS; estudo de características-chaves do desempenho do estudante e avaliação do desempenho do aluno; avaliação de atitudes e práticas instrucionais na escola; educação vocacional; decisão colaborativa e método para facilitar esta estratégia em ambiente escolar; aprendizagem em serviço na educação do professor; programa de alfabetização de adultos; avaliação do programa de nível médio, comparação entre avaliação e comunidade profissional em educação pública e avaliação de programas de alfabetização de adultos (ANDERSON, 2001; ASHBAUGH, 2000; BRAWNER et al., 2001; CLARK, CLARK, 2002; DAVIES, 2002).

As informações obtidas sobre a combinação *gestão escolar e política educacional*, pareceram aproximar-se mais do termo gestão, enquanto trabalho produzido por dirigentes escolares, a saber, diretores de escola. Entretanto, uma outra concepção de gestão, em pesquisas no âmbito internacional também se manifestou. Assim como na perspectiva de Barros (s/d), na revisão em nível nacional, a gestão, em nível internacional, parece ter sido entendida ou enfocada como característica própria ao ser humano a qual está presente onde há variabilidade, imprevisibilidade e onde é necessário colocar alguma coisa em funcionamento.

No bojo dos resultados dessa etapa, puderam ser encontradas discussões sobre: comunidade democrática; programas de preparação ou orientação para diretores de escola novos ou recentes e membros do conselho de escola, a fim de aprenderem sobre a política de fazer decisão educacional; o papel da liderança educacional no século XXI; práticas de diretores; teoria, prática e pesquisa em gestão educacional e curso de formação para gestores; princípios da gestão educacional; geração de conhecimento sobre gestão educacional; conselho de escola; ensino da matemática e aprendizagens em escolas rurais; educação contínua; desempenho de estudantes; escolha ou eleição de administradores; reforma escolar, qualidade educacional, mudança escolar em larga escala e problemas previsíveis.

Além desses enfoques, a combinação *gestão escolar e política educacional* ainda foi catalisadora de discussões tais como: auto-percepção de diretores e superintendentes sobre liderança; práticas organizacionais e administrativas; papel profissional de administrador público; cotidiano de diretores; financiamento da educação; avaliação externa de desempenho escolar; chefia ou liderança em equipe – problemas encontrados; implicações de não tomar decisões no setor escolar; deficiência organizacional na gestão escolar; análise da prática organizacional e administrativa em escola vocacional; impacto da gestão no trabalho dos professores; obstáculos enfrentados por líderes; dificuldades simbólicas, políticas, culturais e estruturais que dividem professores e gestores; descentralização na educação; políticas de preparação de administradores - decertificação/certificação de diretores; provisão de esquemas que podem ajudar diretores a se tornarem líderes dos processos de alfabetização de suas escolas; comportamento de diretores que encorajam professores; elementos para diretores que querem fazer a diferença a partir da resiliência e sustentabilidade e tem determinação para fazê-lo e; orientações sobre o que diretores de escolas necessitam para se tornarem bem sucedidos. Dentre os autores encontrados, citamos aqui alguns deles para representar as preocupações anunciadas (ACHILLES, 2003; ANDERSON, JONES, 2000; BOYLAN, BITTAR, 2001; BUSH, 2002; CENTENO, SARMENTO, 2001; DAVIS, 2000; DELANNOY, 2000; DLOTT, 2006; FARKAS et al., 2001; FARKAS et al., 2003; FULLAN, 2005; GAFFNEY, HESBOL, CORSO, 2005; GANDIN, 2002; HERRINGTON, WILLS, 2005; JOHNNSON et al., 2000; KOWALSKI, 2003; LECKER, 2002; LEVACIC, 2002; MCCLLA-CHEN, 2000; MORFORD, 2002; NAIDOO, 2002; OSTERMAN et al., 2001; PRINCE, 2002; RICHARDS, 2005; ROBENSTINE, 2000; ROONEY, 2000; SHEPPARD,

BROWN, 2000; SIMSEK, 2000; SMYTH, 2003; SOARES, SOARES, 2000; STARRATT, 2003; STINE, STINE, 2002; VERSTEGEN, 2002; WOESSMANN, 2002).

Quando se combinou *gestão escolar e trabalho pedagógico* ou *gestão escolar e alfabetização* e posteriormente *gestão escolar e relações de trabalho*, os resultados não foram muito diferentes aos encontrados anteriormente. As pesquisas encontradas trataram de educação em escolas rurais, educação à distância, qualidade do ensino universitário, alfabetização no local de trabalho, educação vocacional, aprendizagem de adultos, programa de distribuição de livros para crianças, programas de biblioteca escolar, tecnologia na escola, envolvimento de pais na educação de filhos, estratégias de diretores para alfabetizar alunos e para apoiar o desenvolvimento de uma comunidade escolar letrada e, reforma escolar, dentre outros resultados desta natureza.

Embora uma parte considerável dos trabalhos citados na revisão internacional, não apresente uma forte relação de pertinência com as preocupações centrais do presente estudo, a saber, trabalho no âmbito das interações entre docentes e gestores no ensino fundamental, pareceu-nos importante demonstrar a tendência das pesquisas na área, a fim de melhor contextualizar ou localizar as direções da presente investigação, vislumbrar aproximações, e tentar compreender as diferentes concepções implícitas e aparentemente disseminadas na literatura sobre gestão escolar, a partir da observação dos focos de interesse de estudos e de seus delineamentos.

Vale lembrar que, talvez, a ênfase no trabalho pedagógico coletivo no seio da escola envolvendo a “equipe de gestão” e docentes, não tenha aparecido com maior força em virtude de se tratar de sistemas educacionais que têm sua própria organização política, dificuldades, necessidades e características de funcionamento, particulares a cada região. Assim, as informações coletadas na revisão internacional possibilitaram entrever que a discussão sobre trabalho no ambiente escolar apareceu com intensidade no que disse respeito a certas ações inovadoras na escola: elaboração de programas em áreas específicas do conhecimento como ciências e matemática; novas metodologias para o ensino de inglês ou o uso da tecnologia, em especial, o uso de computadores e a melhoria do desempenho escolar. A ênfase no trabalho de profissionais que atuam na gestão de escolas concentrou-se nas competências e no caráter de liderança do diretor de escola.

Estas observações possibilitam a colocação de algumas questões: 1) Como se relacionam os profissionais da escola entre si na produção do trabalho? Isto é, como produzem política educacional e/ou trabalho pedagógico? Quais os aspectos de subjetividade implícitos na produção deste trabalho?

Conclui-se que, apesar de poucos terem sido os estudos encontrados que se aproximaram dos âmbitos do trabalho pedagógico e da subjetividade na escola, torna-se válido citá-los. Johnson e Fauske (2000) pesquisaram como 18 diretores bem sucedidos dirigem e ordenam a estrutura interna e externa do ambiente escolar. Examinaram o que especificamente captura a atenção de diretores usando a técnica do incidente crítico. Resultados evidenciaram que a atenção ambiental de diretores parece dirigida para sua preocupação em preservar a legitimidade.

A análise de Sheppard e Brown (2000) identificou problemas encontrados por nove escolas no que disse respeito a um modelo de liderança de equipe preocupada com a gestão, percepções limitadas de liderança, interferência do Distrito, mudanças pessoais, apatia, política disfuncional, oportunidade de desenvolvimento profissional reduzida, má vontade ou relutância de diretores para compartilhar poder.

Saiti (2000) também se voltou para a compreensão da organização escolar, realizando um estudo de caso sobre a estrutura de um sistema administrativo escolar, considerando eficiência dos serviços educacionais na Grécia. Smyth (2003), por sua vez, examinou o impacto da gestão escolar local no trabalho dos professores, por meio de uma biografia narrativa de uma escola australiana.

Meyer (2001) defendeu o uso de jogo de scripts (chamados cenários dramáticos) para ensinar gestores e membros do conselho escolar sobre políticas de fazer decisão educacional e incluiu um cenário dramático envolvendo as deliberações de um comitê de seleção de diretores.

O estudo de Naylor e Malcomson (2001) voltou-se para o estresse no trabalho e pesquisou 737 professores de inglês de escolas secundárias na Columbia Britânica e Canadá para examinar a natureza e a extensão da carga de trabalho, a percepção do estresse relacionado à carga de trabalho e habilidade do professor de inglês para lidar com este estresse. Resultados indicaram que professores de inglês trabalharam longas horas, com uma média de trabalho semanal de mais de 53 horas. Os resultados também demonstraram que a organização escolar contribuiu para determinar a percepção de professores de sua sobrecarga de trabalho, em virtude do crescente número de estudantes de inglês como segunda língua e estudantes com necessidades especiais em

suas classes. Professores relataram ajustes nos métodos para lidar com as pressões da carga de trabalho e perceberam a necessidade de ajustes de fatores pedagógicos. Esses professores também relataram difundidos sintomas de estresse e habilidades para lidar com eles.

A investigação de Osterman e Fishbein (2001) examinou em 1997, nove candidatos administrativos, do sexo feminino, que diferiam em idade, etnia e experiência escolar. As candidatas participaram de um projeto de pesquisa focado nas diferenças simbólicas, políticas, culturais e estruturais que dividiam professores e administradores. Para este estudo, utilizou-se a discussão de grupo focal entre outros instrumentos de coleta de dados.

Smyth, (2002), não inicialmente mencionado no presente capítulo, realizou estudo de caso em uma escola primária na Austrália e examinou como as subjetividades de professores são trabalhadas e como o caráter pedagógico dos professores são essencialmente rompidos e fundamentalmente remodelados como consequência da administração escolar local.

As observações anteriores também nos conduzem à consideração de que são escassos os trabalhos encontrados que se voltam para a análise do trabalho coletivo e subjetividade no contexto escolar, em torno de uma análise política destes objetos. Em face do exposto, ressaltamos a relevância da presente proposta de pesquisa e ressaltamos algumas de nossas preocupações: o modo de produção do trabalho pedagógico realizado por profissionais da “equipe de gestão” e docentes na escola estaria associado à produção de sofrimento no trabalho no ensino fundamental? Qual é o sentido do trabalho para os nele envolvidos? Seria possível construir um ambiente saudável na produção do trabalho pedagógico na escola? Isto é, seria possível identificar ações pessoais, interpessoais, ações advindas da estrutura oferecida à e na escola como indicadores de sofrimento na subjetividade da produção do trabalho coletivo e, se assim for, seria possível apontar indicadores de estudo para o desenho de uma política educacional que fosse capaz de considerá-los, na busca de melhor qualidade de vida e de produção da qualidade do trabalho na escola?

3.3 À Guisa de uma Síntese dos Estudos Encontrados

Até o presente momento, tentamos, de acordo com as pesquisas encontradas, apresentar as diferentes frentes que tiveram os fenômenos gestão escolar, trabalho pedagógico e política educacional. Como pôde ser visto, os enfoques atribuídos a estes constructos foram indicativos de

uma diversidade ou variabilidade de leituras metodológicas e teóricas que, por assim ser, dificulta a elaboração de uma síntese completa em si mesma ou que dê conta da totalidade das análises e dados encontrados, pois, impõem limites às nossas observações.

Entretanto, foi possível visualizar alguns aspectos de semelhanças e diferenças entre os estudos citados e deles tirar contribuições para a presente pesquisa.

A começar pelas dessemelhanças, pode-se dizer que, não havendo uma homogeneidade no recorte metodológico dos estudos sobre gestão, estes fizeram entrever uma concepção de gestão bastante ampla. Ora os estudos na área propuseram-se a investigar o fenômeno “gestão” a partir de níveis macro-estruturais, como em atores de secretarias municipais e estaduais de educação, os casos, por exemplo, dos estudos de Borges (2001), Lyra (2003) e Rus Perez (1994), ora dedicaram-se a estudos em nível micro-estrutural, como o estudo de atores que se situam na escola, conforme exemplificam os estudos de Colares (2000), Galera (1996) e Lopes (2003).

Em nível internacional, as pesquisas encontradas, utilizando-se do termo “gestão escolar” deram muita ênfase às produções de conhecimento por área de ensino e à orientação de diretores para a obtenção de sucesso em liderança.

Entretanto, um ponto de comunalidade entre as diferentes pesquisas citadas, especialmente em termos nacionais, refere-se à preocupação com a implementação de uma gestão democrática e a autonomia pedagógica em unidades escolares. Neste sentido, sobressaíram-se as pesquisas que ofereceram sugestões de ação/reflexão para a prática de diretores frente aos problemas do cotidiano escolar (Valerien, 1993). Sobressaíram-se, também, as pesquisas que pretenderam relatar e analisar experiências inovadoras e bem-sucedidas no que tange à gestão, sinalizando o envolvimento de diferentes atores da escola (Lopes, 1995). Do mesmo modo, sobressaíram-se aquelas pesquisas que se preocuparam em estudar a construção do “projeto político-pedagógico” e a participação da comunidade escolar na construção de uma gestão participativa (Malavazi, 1995; Yamakawa, 2003), ou ainda aquelas que analisaram a cultura interna e o funcionamento de diferentes organizações escolares, procurando identificar a maneira como eram geridas (Machado, 2003, Mota, 2003 e Pimenta, 2002). A auto-gestão também teve lugar como sugestão de resolução de problemas do cotidiano escolar.

No que se refere à observação anterior, a pesquisa em nível internacional enfocou uma forma de gestão democrática, quando o diretor escolar exerce uma liderança que possibilita a

participação de conselhos de escola e quando considera a opinião de alunos e da comunidade escolar.

Ainda assim, análises sobre a organização, condições e relações de trabalho, em especial no âmbito do trabalho da “equipe gestão” e no âmbito do trabalho docente, em unidades escolares públicas, mostraram-se escassas, visto que, por exemplo, ao estudar a participação de diferentes atores na construção do “PPP”, Malavazi (1995) debruçou-se sobre uma escola privada e, ao enfatizar a interação de diferentes atores na gestão, o estudo de Yamakawa (2003), apresentou limites importantes em seu nível de profundidade, por realizar apenas algumas reflexões literárias ao produzir o seu trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC). Em ambos os casos, a análise de aspectos da subjetividade nas relações, condições e organização de trabalho, simultaneamente, não foi o foco principal.

Do mesmo modo, quando a literatura internacional apontou pesquisas preocupadas com aspectos de subjetividade no trabalho, estas enfatizaram o trabalho docente e aparentemente não discutiram os aspectos de subjetividades relacionados aos outros membros que compõe a gestão escolar, como vice-diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, provavelmente devido à especificidade de seus sistemas organizacionais.

Assim, embora não se possa negar que, na década de 1990 as pesquisas tenham apontado uma maior intensidade no que diz respeito à preocupação com concepções, percepções e produções coletivas do trabalho pedagógico na escola, a análise de condicionantes subjetivos do trabalho no âmbito da gestão, na produção coletiva do trabalho pedagógico, parece então uma contribuição relevante por se propor a aprofundar estudos brasileiros sobre gestão escolar.

Também se pode dizer que, aparentemente, nenhuma pesquisa encontrada em níveis nacional ou internacional investigou simultaneamente as percepções de diferentes profissionais de “equipes de gestão” sobre as dimensões organização, condições e relações de trabalho em escolas públicas de ensino fundamental. Quando houve alguma aproximação neste sentido, freqüentemente, a análise concentrou-se em um ator isolado, o diretor de escola, ou investigou a participação coletiva em termos das concepções de cada ator (diretor, professor, funcionários, etc.), mas ainda assim, concentrou atenção de análise no diretor, como membro gestor soberano.

Não pareceu claro nas pesquisas encontradas que, além de haver sistemas educacionais públicos em que o diretor é escolhido por processo eleitoral e que outros membros da “equipe de gestão”, como vice-diretor e orientador pedagógico, são cargos indicados, há também sistemas

em que todos esses membros são concursados e partilham de um cargo que, do ponto de vista legal, sugere co-responsabilidade na prática de suas atribuições e que, por este fato e por conduta ética, suas ações/atribuições, função/papel deveriam ser considerados com relevância na vivência do cotidiano escolar.

De fato, a observação acima revela que, quando a análise do fenômeno *gestão* esteve voltada para o interior da escola, algumas pesquisas fizeram transparecer que, geralmente, a compreensão do termo *gestor escolar* referiu-se ao diretor de escola. Isto é, aparentemente, houve uma tendência para se compreender gestores apenas como diretores e, mesmo quando outros profissionais da “equipe de gestão” foram conjuntamente estudados, deu-se primazia ao diretor de escola como aquele profissional que é o responsável pela qualidade total no espaço escolar. Esses aspectos parecem, implicitamente, anular o conceito de co-responsabilidade no trabalho e desprofissionalizar as autonomias de outros atores da mesma equipe de gestão, em função de um único profissional que, conforme resultados de pesquisas, muitas vezes, ainda é visto como aquele que prescreve receitas do fazer no trabalho.

Em verdade, as concepções de gestão que pareceram perpassar a literatura são as de que os outros membros da “equipe de gestão”, como coordenadores ou orientadores pedagógicos e vice-diretores, são assistentes de direção que, subordinados a ela, participam, muitas vezes, de uma política de consentimento ou uma política do saber-fazer, sem que isto lhes traga, assim como para o âmbito escolar, do ponto de vista subjetivo da organização do trabalho, desdobramentos profissionalmente desinteressantes, como o descrédito, a falta de autonomia, a negação do reconhecimento, a banalização da democracia, muitas vezes, a banalização da qualidade do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente o estresse e o sofrimento psíquico no local de trabalho. Pimenta (2002) defende a idéia de que a forma como a escola é gerida repercute na sala de aula. Retomando uma questão de Dejours (2003), quanto ao processo de trabalho, tornamo-la presente neste contexto: “Será que os efeitos nocivos do medo não têm, com o tempo, um impacto negativo na qualidade e na produtividade?” do trabalho?

A preocupação com aspectos subjetivos presentes na dinâmica da organização, das condições e relações de trabalho e na produção do trabalho na escola também ganha mais sentido, à medida que, os dados de várias pesquisas citadas apontam que a gestão democrática ainda não é uma realidade nos sistemas educacionais brasileiros, tendendo à manutenção de uma prática administrativa autoritária, com maximização da hierarquia, em muitos casos.

Neste sentido, tanto estudos sobre concepções de gestão, sobre a função do diretor de escola, bem como aqueles voltados para a análise da cultura interna e do funcionamento da escola forneceram dados sobre o exercício da prática administrativa autoritária e centralizadora de diretores. Novamente recorreremos aos estudos de Colares (2000), Lopes (2003) e Silva (1999). Tenha-se presente que resultados de pesquisas que tiveram a preocupação acima mencionada, deixaram entrever que a percepção de diferentes atores da escola passa pelo dúbio recorte de atribuir ao diretor a idéia de *comandante* do espaço escolar, enquanto esses atores lutam por uma gestão cada vez mais democrática. Entretanto, entende-se que democracia é algo a ser buscado e pergunta-se em que condições atuam profissionais da “equipe de gestão”? Os estudos encontrados, e nesta revisão mencionados, não revelaram como esses trabalhadores também são organizados pela vida cotidiana, no ambiente de trabalho, e pelo esquema do sistema organizacional ao qual pertencem.

De modo geral, as investigações que envolveram a análise da dimensão “trabalho” sugeriram o aprofundamento do estudo deste fenômeno na multidimensionalidade e contraditoriedade da escola e/ou a partir da análise de sua vida cotidiana (GARCIA, 1994; SILVA, 1993). Em uma outra pesquisa, Silva (1999) preocupou-se com as relações de trabalho no interior da escola, mas deteve-se sobre as ocorrências escolares a partir da fala de seus atores, em relação à política educacional implementada pelo governo mineiro. Novamente, a análise da subjetividade implicada na dinâmica das relações, condições e organização do trabalho não foi considerada, ao menos da forma como se propõe, no presente estudo.

Com respeito às ocorrências escolares, a existência de dificuldade para a produção coletiva do trabalho pedagógico pareceu ser resultado consensual em diferentes pesquisas. A revisão sinalizou que a produção do trabalho coletivo não é uma prática consistente na escola. Falta hábito dos profissionais para o trabalho em grupo. Situação que permite perguntar: há falta de hábito em função de condições estruturais para este tipo de trabalho ou há aí também interferência das condições subjetivas do grupo, da comunidade escolar e da própria organização política do trabalho?

Um outro fator interessante para a problematização do presente estudo foi a proposta de inovação emancipatória discutida por Veiga (2003). A discussão da autora dá margem para se pensar em uma mudança estrutural, na organização do trabalho pedagógico na escola, a fim de superar as possibilidades de pequenas mudanças e produção do mesmo sistema de poder.

Pesquisas sobre implementação de políticas incentivam a produção de estudos na área, devido à escassez de investigações teóricas e parecem, também, enfatizar a necessidade de se olhar para o entorno institucional e contexto social, contribuição que parece apropriada no caso das pesquisas que tratam do trabalho na escola, já que nele há a implementação de políticas educativas, seja pelo embate, resistência, aceite ou nova construção.

Além dos aspectos de comunalidade já citados, vale enfatizar que o processo administrativo e o funcionamento da escola foram fatores que tiveram freqüente interesse de compreensão em diferentes organizações escolares: MST, Escola Cooperativa e a Escola na empresa, apenas para se mencionar algumas (MACHADO, 2003; MOTA, 2003; PIMENTA, 2002). Da mesma forma, a análise da coerência de desenhos de planos governamentais com sua implementação foi freqüentemente encontrada na literatura (ÁVILA, 1999; BORGES, 2001; SILVA, 1999).

Como já referido, embora se tenha encontrado uma heterogeneidade nas formas de delineamento das várias pesquisas, a análise da organização do trabalho na escola, a partir da análise de práticas cotidianas, foi recomendada (GARCIA, 1994). Também o estudo de caso e os instrumentos de observação direta, pesquisa bibliográfica ou análise documental e a entrevista semi-estruturada foram freqüentemente utilizadas (AZEVEDO, AGUIAR, 2001; BORGES, 2001; CARVALHO, 2001; LOPES, 2003; LYRA, 2003; MACHADO, 2003; MALAVAZI, 1995; MOREIRA, 2004; MOTA, 2003; OLIVEIRA, DUARTE, 1997; PIMENTA, 2002; SILVA, 1999b; SILVA, 1999c; YAMAKAWA, 2003). No entanto, um método inovador foi utilizado por Mattos (2004), o método Delphi para avaliar tendências de organização do processo escolar.

Os estudos sobre implementação de políticas públicas, como anteriormente mencionados, ganharam maior relevância na última década e com eles trouxeram a necessidade de que as investigações, neste contexto, preocupem-se não apenas com o desenho das políticas, mas igualmente com a avaliação do impacto e dos resultados destas, o que implica em se pesquisar possíveis variáveis relacionadas ao sucesso e/ou fracasso de sua implementação, afirmativa que estabelece uma comunalidade entre os estudos citados.

Entretanto, embora as pesquisas citadas revelem, vez por outra, exemplos relativos a políticas educativas que trazem implicações diretas para o interior da escola e o contexto da sala de aula no ensino fundamental, como foi o caso da progressão contínua, citada por Aguilar (2002), nenhuma das pesquisas apresentadas aprofundou-se no estudo das possíveis relações

existentes entre o desenho da organização do trabalho pedagógico na escola pública e as racionalidades que fundamentam as diretrizes que orientam as políticas propostas em termos macro-estrutural, pelo Estado Nacional e pela supranacionalidade, como as políticas para obter-se financiamento com o Banco Mundial e as orientações do informe mundial da Unesco para a Educação. Questões as quais parecem lacunares na literatura. Vale, então tornar presente as idéias de Krawczyk (1999, p. 25), quando afirma que a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares.

Em relação às intervenções do Banco Mundial nas políticas nacionais, os estudos demonstraram o aceite de uma política de consentimento com ênfase nos resultados, na racionalização de recursos públicos e fundada em critérios econômicos (Bichir, 2002; Borges, 2003; Fernandes, 2001; Silva, 1999c;).

Finalmente, vale ressaltar que nenhuma pesquisa encontrada, citada nesta revisão, correspondeu à forma com que a presente pesquisa foi estruturada, contribuíram, entretanto, para refletir sobre a melhor formulação do presente estudo e sobre os aspectos a serem levados em consideração na análise dos dados da pesquisa.

Com exceção das pesquisas de Falcão Filho (1986) e de Piña Fierro (1986) envolvendo clima organizacional e análises de estilos administrativos de escolas, já citadas no capítulo II do presente estudo, de fato, nenhuma das pesquisas neste capítulo citadas incluiu em suas análises a investigação sobre o clima organizacional. Tendo-se presente que, conforme dados da revisão da literatura sobre clima organizacional, apresentados no capítulo II, possam ser encontrados estudos envolvendo os termos gestão escolar e clima organizacional, vale ressaltar que, nem sempre o clima é objeto de centralidade nestes estudos, porém, em meio à discussão de gestão participativa, as vezes, aparece como mais um item a ser discutido nas pesquisas, nem sempre a partir de dados empíricos. Apesar da existência de estudos nesta perspectiva, as pesquisas encontradas, realizadas em escolas de ensino médio e/ou de primeiro grau e algumas delas citadas no corpo deste trabalho (ALEXANDRE, 2003; FERREIRA, 2003; LIMA, 2001; PINA FIERRO, 1986) ainda não caracterizaram a forma como este estudo foi desenvolvido.

No presente capítulo, as pesquisas que mais se aproximaram da presente proposta de estudo foram as de Barros (s/d) e Fortuna (2000), em nível nacional. Em nível internacional, as pesquisas de Dejourns (2003), Meyer (2001), Naylor e Malcomson (2001), Osterman e Fishbein (2001), Saiti (2000), Sheppard e Brown (2000) e Smyth, (2002), bem como as investigações

feitas por Smyth (2003). Estas pesquisas consideraram a relevância dos condicionantes subjetivos presentes na realização do trabalho. Estes mesmos estudos fizeram transparecer a necessidade de maior produção de pesquisas, que considerem aspectos de subjetividade no ambiente e no processo de trabalho no ensino fundamental.

Em particular, Fortuna (2000) sugeriu o desenvolvimento de mais estudos que discutam os condicionantes subjetivos das relações de trabalho, na escola, e de sua gestão.

Os resultados encontrados no capítulo de revisão bibliográfica da presente proposta de estudo indicaram a necessidade de recorrer, de forma investigativa, aos conceitos de gestão, administração escolar e política, conforme têm sido utilizados na literatura, bem como ao significado dos termos precarização e desprofissionalização do trabalho. Aliada a essas questões mostrou-se pertinente a análise literária de aspectos subjetivos presentes na organização, condições e relações de trabalho.

O capítulo que segue considerará essas proposições.

“É bastante natural que a flexibilidade cause ansiedade: as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir [...] Hoje se usa a flexibilidade como outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo.”¹⁴

CAPÍTULO IV

ENTRAVES E PROBLEMAS DA LUTA PELA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NOS ÂMBITOS DA GESTÃO ESCOLAR, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO – DISCUSSÃO DOS ENFOQUES TEÓRICO, HISTÓRICO E CONCEITUAL

A perspectiva inicial de estudar aspectos da organização, condições e relações de trabalho pedagógico em escolas públicas de ensino fundamental, suscitou uma discussão teórica mais ampla sobre: as diferenças conceituais entre gestão e administração escolar; o conceito de política e os reflexos das políticas educativas formuladas em níveis macro e micro-estruturais, nacionais e supranacionais; propostas de políticas educativas feitas pelo BM aos países da América Latina; trabalho e capital ou trabalho em um sistema capitalista; a precarização das condições do trabalho e a profissionalização do mesmo; as mudanças ou tendências no mundo do trabalho na modernidade, na escola pública; a subjetividade no campo do trabalho (os aspectos de saúde, doença, nocividade e a banalização do profissionalismo no trabalho); o exercício do poder e da democracia, eixos de discussão teórica do presente capítulo.

4.1 As Dimensões Conceituais da Gestão e da Administração Educacional

Embora se possa notar na literatura uma ampla utilização, ora associada, ora dissociada dos termos *gestão* e *administração escolar* ou *educacional* no âmbito de discussões sobre políticas educativas, o termo *gestão* aparece como uma novidade conceitual na área, com especial confluência nas décadas de 1980 e 1990, sobressaindo-se em relação ao termo administração e, continuando a adentrar progressivamente as produções literárias especializadas, nos anos iniciais do século XXI.

¹⁴ Richard Sennet, A corrosão do caráter, 2003.

A utilização associada desses termos, *gestão* e *administração escolar*, tem gerado dúvidas sobre os seus reais significados, suas possíveis semelhanças e diferenças conceituais e sobre as reais intenções de diferentes autores, quando se utilizam de um, de outro ou de ambos os termos no campo educacional. A fim de dirimir dúvidas sobre os objetivos desta pesquisa e marcar os posicionamentos político e teórico que tomamos no presente estudo, propomo-nos a realizar, sem a pretensão de esgotar a temática, uma breve discussão sobre o problema conceitual acima apresentado.

Parece consensual, entre muitos autores, a idéia de que a administração escolar foi enfatizada no Brasil em momentos de pouca abertura política no país e, historicamente, esteve associada a uma transposição direta do modelo de administração empresarial para a organização escolar. Reconhecer a associação da administração educacional com o modelo empresarial fica evidente, implícita ou explicitamente, em diferentes registros feitos por pesquisadores na área. Por exemplo, em anos recentes, Fortuna (2002, p.145) admitiu:

[...] É bem verdade que até os anos 1980, o paradigma dominante que orientava as concepções em Administração Escolar recebia forte influência dos modelos empresariais, influenciados pelas clássicas propostas de Taylor, Fayol e Ford, reforçados pela lógica técnico burocrata.

Mota (2003, p. 22) também reconheceu: “*A administração da Educação[...] baseia-se essencialmente nos conceitos desenvolvidos pela Teoria Geral da Administração.*”

Paro (2003, p. 127), por sua vez, ao analisar a transposição dos mecanismos da empresa capitalista para a escola, enfatizou que esta: “[...] *é vista como algo natural e plenamente legítimo.*”

De fato, diferentes autores concordam que a administração educacional fundamentou-se nos princípios da Teoria Geral da Administração ou da Administração Científica (FORTUNA, 2002; KIMBROUGH, 1977; MOTA, 2003; PARO, 2003; SANDER, 1995). Em perspectiva histórica, pode-se dizer que, sendo a administração considerada como prática milenar e entendida como inerente à atividade humana, ela foi essencialmente concebida ao longo dos anos como instrumento para organizar a atividade produtiva no mundo dos negócios (SANDER,1995).

Todavia, quais as bases da Teoria Geral, Clássica ou Científica da Administração? Em que medida pode-se, realmente, afirmar que a transposição de tais paradigmas para o campo da educação foi legitimamente naturalizada? Como se pode conceituar com grande probabilidade de

fidedignidade a *administração educacional* e se entender as suas semelhanças e dessemelhanças com o termo *gestão educacional*? Que tipo de administração torna a educação um espelho do sistema empresarial?

Tornando-se presente que esta parte do capítulo não objetiva elaborar um tratado sobre a trajetória do pensamento administrativo no mundo, mas entre outros aspectos, objetiva apresentar dados que possibilitem uma caracterização conceitual do termo administração educacional e de suas diferenças conceituais em relação ao termo gestão escolar, nos deteremos mais especificamente, dada a extensão milenar da história da administração, sobre os enfoques administrativos gerados a partir do século XX e sobre seus entendimentos conceituais e implicações organizacionais, no campo da educação.

Em seu ensaio sobre a história inacabada da trajetória do pensamento administrativo na educação latino-americana, Sander (1995) assinala a existência de três movimentos iniciais que originaram a escola clássica de administração no início do século XX: a administração geral na França, a administração científica nos E.U.A. e a administração burocrática na Alemanha. Essas escolas espalharam os seus enfoques teóricos em termos universais, com grande influência na América Latina.

De modo geral, as idéias defendidas por essas escolas apoiavam uma lógica econômica e tecnocrática que precedeu e consolidou a Revolução Industrial, a qual propiciou o nascimento de uma nova organização do trabalho, conhecida como sistema industrial, caracterizado pelo aumento da divisão e especialização de mão-de-obra. Configuração que se propôs para diferentes organizações de trabalho, inclusive para a escola.

Entretanto, a idéia de aplicabilidade universal dos princípios da Administração Clássica, Geral ou Científica¹⁵, voltada para a tecnocracia e a divisão do trabalho, trouxe consigo alguns problemas. Entre eles, um primeiro problema diz respeito à generalização de idéias econômicas de um ambiente regional e cultural específico para outros geográfica e culturalmente diferentes, sem que seus aspectos regionais idiossincráticos fossem considerados. O segundo problema, de caráter semelhante, foi o fato de se generalizar idéias e princípios aplicáveis às organizações físicas, cuja existência se baseava em uma lógica econômica, como a lógica presente no

¹⁵ Neste estudo, consideraremos a administração clássica, geral ou científica como sinônimos para identificar a comunalidade entre os princípios disseminados por cada uma dessas teorias.

funcionamento das empresas, a sistemas educacionais cujas dimensões humana, social e política deveriam ser ressaltadas.

O terceiro problema foi o de que os princípios das teorias administrativas, mencionadas anteriormente, foram, ao longo dos tempos, acompanhados de mudanças de enfoques analíticos não superados completamente, quer dizer, os novos enfoques carregavam ranços de enfoques teóricos anteriormente construídos. Por exemplo, no período colonial até o início do século XX imperou o enfoque jurídico, de caráter normativo e influenciado pela tradição do direito administrativo romano, interpretado de acordo com o código napoleônico.

Particularmente, no início do século XX, teve grande ascensão a tecnocracia cuja proposta era de resolver problemas organizacionais e administrativos de *forma eficiente e racional*. O surgimento de um novo enfoque, o tecnocrático, não evitou a adesão às teorias de enfoque jurídico anteriormente desenvolvidas ou em ascensão. Neste novo enfoque, baseado nos princípios da escola clássica de administração, as considerações políticas e os aspectos humanos eram secundarizados (SANDER, 1995). Havia, portanto um *apartheid* entre política e administração. Os princípios da administração clássica, então, foram, à época, fortemente influenciados, entre outros, pela teoria do engenheiro e consultor de negócios Frederick Taylor ou como bem conhecida, a teoria de eficiência taylorista que considerava o homem como máquina e que por meio da análise científica “acreditava que podia descobrir maneiras de tornar a máquina humana mais eficiente” (KIMBROUGH, 1977, p. 258).

Nos anos quarenta, com a ascensão do enfoque comportamental, tenta-se resgatar a dimensão humana que havia sido secundarizada no enfoque tecnocrático. Este novo enfoque foi influenciado pela intersecção de ciências psicológicas e sociológicas (SANDER, 1995). Mas, ainda referindo-se aos principais enfoques surgidos a partir do século XX, podem ser citados o enfoque desenvolvimentista e o enfoque sociológico. O primeiro, originado nos E.U.A., de caráter normativo e prescritivo, fundamentado na teoria política comparada e associado à administração pública comparada, tinha o objetivo de prover serviços de assistência técnica e ajuda financeira para o desenvolvimento nacional dos países que necessitavam de grandes transformações econômicas e sociais, instalando, assim, a era otimista de reconstrução econômica do pós-guerra. Nesta era, baseada em doações para os países pobres, considerava-se a educação como fator de desenvolvimento econômico, tanto baseado na formação de recursos humanos para o desenvolvimento, como na teoria do capital humano.

O segundo enfoque, o sociológico, originado por influência das ciências sociais aplicadas à educação, preocupou-se com a adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos na educação e na administração, sobressaindo-se entre os estudiosos latino-americanos o interesse pela utilização de quadros teóricos e metodológicos, tendo sido concebidas a administração pública e a gestão da educação como de função essencialmente política, sociológica e antropológica (SANDER, 1995).

Apresentada uma síntese de alguns dos principais enfoques da administração, desenvolvidos no século XX, podem ser apontados, como eixos imanentes de seus princípios, o caráter de eficiência e a economia ou a racionalização de recursos, a idéia de países doadores e países receptores de ajuda e de desenho de políticas apropriadas para favorecer o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas de forma pragmática, isto é, de efeito prático, objetivo e eficiente. Assim se consolidou a administração educacional no século XX.

Remetendo-se especificamente à história da administração educacional, Barroso (1995) confirma a origem americana dos estudos sobre administração educacional no início do século e, acrescenta que apenas a partir dos anos 1970 é que se deu a sua manifestação em outros países de língua inglesa como Canadá, Reino Unido e Austrália, espalhando-se mais tarde pela França, Espanha e Portugal.

Tomando como referência a divisão apresentada por Barroso (1995), pode-se dizer que houve três grandes períodos de evolução das teorias da administração educacional. Barroso menciona que o primeiro período foi influenciado pela técnica taylorista da gestão científica das empresas sobre a administração da educação nos Estados Unidos da América e, desde os anos trinta, esse período foi marcado pelo movimento das relações humanas. Em essência, nesse período, havia fraca produção teórica, baseada mais em senso comum e em experiências práticas. Defendia-se a hierarquia demarcada, o culto à eficiência e os padrões como bens supremos de qualquer organização. O currículo era constituído por experiências que as crianças deveriam ter a fim de atingirem as capacidades, atitudes e hábitos necessários para a realização de diferentes atividades esperadas na vida humana.

O segundo período, conhecido como “New Movement”, no início da década de 1950, foi marcado pela tentativa de elaborar uma teoria específica para a administração educacional a partir da contribuição de outras ciências sociais como a sociologia, a psicologia e a antropologia. Nesse

período se pregava a separação entre fatos e valores, tentava-se eliminar tudo que se relacionasse à paixão humana e reduzia-se a administração à preocupação com os meios e não com os fins.

Finalmente, o terceiro período, na metade da década de 70, caracterizou-se como crítica ao segundo período e, apresentação de propostas alternativas, como as idéias de Greenfield (1985, 1989 citado por BARROSO, 1995), que defendia que as organizações são e estão nas pessoas, não estão fora delas, são invenções sociais e que o poder organizacional tem origem no compromisso das pessoas.

Uma análise de produções literárias nacionais no início dos anos 1970 demonstra que autores brasileiros, apesar da escassa literatura da época sobre essa temática e de grande incentivo à proliferação dos estudos na área, pareciam considerar natural a importação dos pressupostos da administração clássica, geral, científica e/ou empresarial para o campo da educação, conforme os eixos citados anteriormente.

Assim, Neto, autor baiano, conceituou a administração escolar no ano de 1971: “[...] é a disciplina que estuda a aplicação dos princípios da administração nas atividades educacionais” (NETO, 1971, p. 20). Vale ressaltar que, aparentemente, até a década de 1970, os estudos sobre administração escolar pareciam bem aceitos na forma em que se apresentavam conceitualmente configurados, visto que, eles não apenas apontavam a necessidade de proliferação e concentração dos estudos sobre administração escolar, apresentando conceitos semelhantes aos apresentados por Neto (1971), mas também consideravam como de grande destaque o fato de terem conquistado o ensino da administração escolar em institutos e faculdades, espalhados em diferentes estados brasileiros e a formação de administradores escolares a partir de 1970.

Quanto à proliferação dos estudos na área, Neto (1971) mencionava que, os primeiros livros voltados para o estudo da administração escolar não foram publicados com o título específico, o que talvez dificultasse a ascensão numérica das publicações na área. De acordo com este fato, o autor também explicava o motivo de escolas de ensino médio e superior não terem incluído a administração escolar em seus currículos, antes de 1930.

É interessante mencionar ainda que, no âmbito da proliferação dos estudos na área, encontravam-se autores como, Carneiro Leão com a publicação *Introdução à Administração Escolar* em 1939, Lourenço Filho que publicou o livro *Organização e Administração Escolar* em 1964 e Teobaldo Miranda Santos que publicou o livro *Noções de Administração Escolar*. Em acréscimo, a ANPAE, que, na década de 1970, tinha a sua sede localizada em Salvador/Bahia,

também apresentava publicações, na área, da autoria, por exemplo, de Anísio Teixeira e Querino Ribeiro, produzidas na década de 1930 (NETO, 1971). Condição que demonstra que não eram poucos nem desconhecidos os envolvidos com a proliferação dos estudos sobre administração educacional no país.

Entretanto, convém sinalizar que, ao tratar da expansão da administração como formação para profissionais da educação e ao tratar dos primórdios brasileiros que ingressaram no estudo e na publicação de livros relacionados à administração escolar, transparece a perspectiva conceitual semelhante àquela defendida por Neto (1971).

Em consonância a perspectiva conceitual de administração empresarial na escola, voltada para o exercício, a supervisão e a coordenação da racionalização de recursos e de seus usos eficientes, para a obtenção de fins pragmáticos, podemos citar, por exemplo, o aparecimento do cargo de Direção. Apenas para se exemplificar, na educação paulista, ao aparecerem os cargos de direção no final do século XIX e depois, na década de 1970, ao ser consolidado o cargo de diretor de escola como de um administrador, este mesmo foi considerado como de fundamental importância, para liderar a equipe de trabalho na escola e aplicar as normas administrativas e burocráticas (MARTINS, 2002).

A partir das associações do cargo de direção ao cargo de um administrador de empresas, torna-se fácil reconhecer porque o perfil que se veiculava de um administrador de escola não potencializava o desenvolvimento de estudos dos problemas educacionais e, muito menos, a participação da comunidade escolar, nos processos decisórios.

Concernente ao perfil dos administradores escolares na década de 1970, Griffiths (1971), analisando o caso dos administradores escolares americanos, acrescentou que estes pareciam não se interessar absolutamente pelas questões teóricas e davam atenção àquilo que era prático. Sem dúvida, os eixos desse perfil demonstram que o cargo de direção escolar estava associado aos princípios da administração geral, os quais visavam, sempre, a concentração de poder e a formulação de soluções práticas, lembrando-nos que as teorias e os enfoques analíticos sobre administração escolar, como já apontados, influenciaram sobremaneira a educação Latino-Americana, ao longo dos anos. Essa situação não parece diferente nos dias atuais. Na literatura especializada menciona-se que, a atualidade do sistema educacional no início do século XXI aponta a existência de um sistema hierárquico que, pretensamente, coloca todo o poder nas mãos de um profissional da escola (PARO, 2001).

Pode-se verificar que os princípios ou bases da administração geral também são considerados, na literatura, como de fundo capitalista e voltados para a racionalização de recursos, já que, como visto no presente capítulo, nele resiste, entre outros, os ranços ou os sabores acres ou ainda, os mofos do funcionamento eficiente para o alcance de resultados satisfatórios e a utilização econômica dos recursos, aspectos os quais consolidam as características de uma administração empresarial.

Em corroboração à existência de importação dos princípios empresariais para a escola, Paro (2003) menciona que, no Brasil, muitos dos trabalhos teóricos sobre administração escolar adotam implícita ou explicitamente a idéia de que na escola os princípios administrativos adotados na empresa capitalista devem ser os mesmos. Este autor assinala, assim, a existência de ao menos dois problemas. Primeiro, um problema de cunho conceitual, recorrente ao conceito apresentado por Neto na década de 1970. Nessa perspectiva assume-se que a administração escolar é, realmente, uma das aplicações da administração geral, portanto de cunho empresarial.

Segundo, de acordo com Paro (2003, p.128), aos autores ou defensores da adoção acima mencionada, escapa, é imperceptível ou passa em branco que:

[...] a empresa capitalista é precisamente o local por excelência em que se concretizam as relações de exploração do trabalho pelo capital e que, aí, a administração tem o papel político de mediadora dessa exploração, fornecendo aos proprietários dos meios de produção, especialmente através da gerência, mecanismos que justifiquem e reforcem seu comando e controle sobre os proprietários da força de trabalho.

Baseado no exposto é possível dizer que a administração escolar, associada à existência de uma liderança cuja existência esteja historicamente comprometida com a supervalorização da burocracia, do poder monopolizado, estruturado em nível hierárquico e da utilização racional e pragmática de recursos em detrimento do desenvolvimento de ordem pedagógica e da democracia, é uma administração que realmente reforça e expressa as raízes do sistema capitalista de produção e espelha os modos de funcionamento da administração empresarial. Neste contexto, o modelo de administração escolar é, portanto, de natureza diferente daquele que poderia ser realizado no campo educacional, naturalizado e importado, indiscriminadamente, para a escola e em vigor na escola pública atual, à medida que, ainda, há uma separação entre os que se consideram *fazedores de política* e os que a *implementam*.

Vale dizer que, de fato, se poderia visualizar que, na escola, todos fazem política, mas que muitas delas, muitas vezes, podem ser boicotadas pelos diferentes atores envolvidos no trabalho, algumas vezes pelo diretor, se valendo de um discurso rançoso no que tange a imitação do modelo empresarial na escola, outras vezes, talvez, por outros membros da equipe escolar, se valendo de um discurso libertino em nome da conquista de uma “gestão democrática” inadequada ou improdutivo.

Como palavra de cautela, devemos dizer que, primeiro, não poderíamos estar ingenuamente seguros ao falarmos das importações teóricas, que elas ocorreram ou ocorrem “*ipsis litteris*”, mas consideramos que as importações assim como as tentativas de repetições ou de imitações tendem sempre a serem influenciadas pelas condições culturais e históricas em cada lugar e momento vivido. O que desejamos ressaltar aqui são os efeitos dos ranços teóricos quando se pretendem, sejam repetidos em alhures geográfica, cultural e economicamente diferentes. Mesmo quando as características são semelhantes, em educação, não se pode negar a importância de se questionar o que é apresentado como certeza, em especial, quando a qualidade está comprometida.

Segundo, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) não traz em nenhum de seus registros indicação de defesas ao monopólio do poder no que se refere à atuação da direção de escola, antes defende a gestão democrática do ensino, exercido, conforme já referido, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar e local em conselhos de escola, conforme se explicita no artigo 14 da Lei. Entretanto, esta mesma legislação parece, aos olhos dos estudiosos, não dar conta de visualizar a vivência cotidiana da gestão na escola, o que, aparentemente, explica o número crescente de pesquisas e discussões teóricas que denunciam a existência de práticas gestoras apoiadas em discursos rançosos, baseados em modelos de administração empresarial. Esta situação parece também implicar em um apontamento de contradição entre legislação, formação e prática de administradores de escola ou por assim dizer, a existência de uma contradição entre o trabalho real e o trabalho prescrito dos administradores escolares.

A partir dos dados apresentados, parece possível conceituar, muitas vezes, com grande probabilidade de fidedignidade, a *administração educacional* como uma atividade reprodutora da lógica formal da administração geral, cujos princípios estão atrelados à concentração de poder decisório e supervisão da utilização racional de recursos, para a solução objetiva de problemas e

otimização da força de trabalho, visando o lucro eficiente na escola, aspectos os quais espelham a administração empresarial.

Entretanto, apesar de bem consolidado, esse conceito de administração escolar, conforme os dados apresentados anteriormente, nem sempre se manteve inabalável. Por volta do fim da década de 1970, ainda no regime da ditadura militar, profissionais da educação fortaleceram movimentos em favor de maior autonomia da escola. Esses movimentos apareceram atrelados à liberdade de ação e de maior participação da comunidade escolar em relação às políticas desenhadas pelos órgãos superiores e liberdade de experimentação de alternativas pedagógicas que visassem reduzir os índices de repetência e de evasão (KRAWCZYK, 1999). Esses movimentos também marcaram o questionamento da cisão capitalista entre os que gerem e os que realizam ou operacionalizam o trabalho educativo, sinalizando a necessidade de mudanças ou reformas organizacionais, voltadas para a democratização do poder decisório e da co-responsabilidade no meio escolar.

Os movimentos em favor da liberdade de ação e de maior participação, em nível nacional, pareciam entender assim que a administração escolar, que havia surgido como uma disciplina específica nos cursos de pedagogia e uma habilitação com o objetivo de formar os diretores de escola como administradores escolares, atendia as demandas empresariais do sistema capitalista, pois, conforme menciona Oliveira (2002, p.135):

[...] O profissional assim formado [...] acabou por revelar-se [...] um burocrata [...] esse diretor agia como uma encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidades e dando ordens aos seus subalternos.

Desse modo, ainda nos anos da ditadura militar, surgiu a defesa não mais de uma administração escolar calcada nos pressupostos da administração geral, mas, de uma gestão escolar autônoma, movimento que se estendeu às décadas de 1980, 1990 e adentrou o século XXI.

Nesse contexto, a literatura especializada fornece pistas de que, os entendimentos de cada autor sobre essa nova forma de organizar o trabalho na escola, o uso das concepções e as discussões sobre seu histórico nem sempre são consensuais entre diferentes pesquisadores (FERREIRA, 2001). Apesar disso, não são poucos os estudiosos que defendem o uso do termo gestão escolar e que o reconhecem como ligado aos conceitos de abertura política, inovação e mudança, bem como ao esfacelamento do monopólio do poder decisório. Em meio às muitas

discussões encontradas acerca do tema, apresentamos a seguir alguns registros nos quais o consenso aparece ratificado.

Gomes (1994, pp. 24-5) entende que: “*Fruto das demandas dos professores, expressas durante o processo de abertura política, a gestão democrática da escola pública veio a tornar-se um mandamento constitucional [...]*”.

De acordo com Sobrinho, Xavier e Marra (1994, p. 56):

Outra linha de inovações centrada na gestão, contempla a transferência do poder de decisão, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica das secretarias de educação para as escolas, orientado por parâmetros como a legislação educacional e as normas estaduais.

Os autores ainda acrescentam:

Do ponto de vista operacional, esse processo implica a abertura de espaço para que a escola possa organizar-se para criar, inovar e melhorar a qualidade de ensino [...] (SOBRINHO; XAVIER; MARRA, 1994, p. 56)

Ao se reportar ao momento de abertura política caracterizado por manifestações dos trabalhadores e greves promovidas ao final da década de 1970 e início da década de 1980, com o marcante envolvimento da comunidade em defesa da escola pública, as mudanças na organização da educação e na valorização do magistério como profissão, Oliveira (2002, pp. 135-36) contextualiza o surgimento e o significado do termo gestão:

[...] Nesse contexto é que o termo “gestão democrática da educação” emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho.

Mais tarde, Andrade (2004, p.11) confirma:

A expressão gestão escolar, em substituição à administração escolar, não é apenas uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de auto controle e de responsabilidade [...] a gestão não deprecia a administração, mas supera as suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, para atender às exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica.

As quatro abordagens apresentadas demonstram que a intensificação dos movimentos democráticos, em nível nacional, em especial nas décadas de 1980 e 1990, no que dizia respeito à organização do trabalho na escola, requeria a participação, a superação do engessamento militar e dos enfoques puramente técnicos e despolitizados, situações que, conforme declara Oliveira (2002), resultaram em desuso relativo do termo administração escolar. Neste sentido, a autora acrescenta:

[...] o que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo “Gestão” é mais amplo e aberto que “administração”, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas [...] a gestão implicaria participação e portanto a presença da política na escola [...] (OLIVEIRA, 2002, pp. 136-37).

De posse dos dados conceituais apresentados e de seus dados históricos, fazemos, neste trabalho, a opção pelo uso do termo *gestão escolar* para tratar de questões relativas à organização, condições e relações de trabalho no âmbito da administração da escola e do trabalho docente, já que este termo vem sendo utilizado atualmente, em especial, em escolas de rede pública com a finalidade de caracterizar o contexto da democratização e da participação na produção do trabalho, questões as quais, espera-se possam ser visualizadas na discussão das relações de trabalho na escola.

Decerto, assim o fazemos nesta investigação, inicialmente adotamos os entendimentos apontados por Krawczyk (1999) e Oliveira (2002). Essa opção conceitual não se dá pela influência de modismos educacionais, mas porque, como visto, o termo gestão escolar, representa historicamente a luta dos trabalhadores no campo da educação por uma educação socialmente transformadora, é sinônimo de diálogo, de co-responsabilidade e de democracia. Situação que nos permite indagar/investigar quais são as reais possibilidades de se pensar no trabalho realizado no ambiente escolar como uma ação realmente transformadora, quando se utiliza o termo gestão escolar.

Entretanto, fazemos alguns reconhecimentos.

Reconhecemos que a administração de recursos para o alcance de fins específicos faz parte da vida. Reconhecemos, também, que os estudos sobre administração educacional, como conhecimento historicamente acumulado, possibilitaram análises e críticas para a formulação de um novo enfoque de gestão escolar. Neste aspecto, tomaremos cuidado com o uso do termo

administração educacional, quando fundamentado nos princípios da Teoria Geral da Administração, por conseguinte, como já referido, preferimos utilizar o termo gestão escolar ao invés do termo administração educacional – quando estivermos nos referindo ao objeto de estudo do presente trabalho – em função do significado historicamente construído da administração educacional que é limitado para a investigação que nos propomos a realizar, a saber, a investigação da organização, condições e relações de trabalho de trabalhadores no chamado “âmbito da gestão de escolas” em suas interações com o trabalho docente, o que sugere a análise de uma participação mais ampla de diferentes atores envolvidos na produção do trabalho na escola, isto é, a análise do trabalho coletivo, no ambiente escolar, e de como as diferentes categorias trabalhistas se mobilizam nesta perspectiva.

Finalmente, reconhecemos, também, que apenas a mudança conceitual ou a elaboração de um novo enfoque de gestão escolar com ou sem pequenas mudanças funcionais, não contribui para a transformação do sistema escolar. Em verdade, não se pode negar que a década de 1990 trouxe mudanças importantes para a organização do trabalho na escola, citadas como exemplo, as reformas educacionais, voltadas para a descentralização e a defesa de mecanismos mais participativos e coletivos de planejamento, avaliação e organização do trabalho, como o conselho de escola.

No entanto, estudiosos corroboram a idéia de que é preciso ter cuidado para que a gestão de cunho participativo não se transforme em desobrigação do Estado ou, para que o termo seja utilizado, em função de sua ambigüidade, para ocultar a recuperação do ranço do poder monopolizado, estruturado em uma forma de organização que espelhe o funcionamento empresarial, já que o termo gestão, vindo do latim, significa ato de gerir, gerência, administração ou ainda, levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar (BORDIGNON, GRACINDO, 2001; BRUNO, 2002; FERREIRA, 2001; FERREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2002).

Bordignon e Gracindo (2001) afirmam que o processo de gestão atual está fundamentado no paradigma racional positivista no qual as relações entre sujeitos são consideradas de forma fragmentada e verticalizada. Ao tratar das implicações da verticalidade, esses autores advertem:

[...] A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo. (BORDIGNON; GRACINDO (2001, p. 151).

Em anos recentes, em especial a partir da década de 1990, a tentativa de manutenção do paradigma de verticalidade e de atribuição de maior racionalidade à gestão escolar tem sido feita quando se enfatiza o esquema de *qualidade total* na educação, sob o argumento de se obter uma prática mais competente tecnicamente. Assim, o gestor, ao invés de ser o coordenador, animador dos processos, mediador das vontades e de seus conflitos, incluído na pluralidade de vozes existentes na escola, se preocupa com a eficiência e a eficácia, cuja estratégia é a produção em série e a economia em escala (BORDIGNON; GRACINDO 2001).

Ao discutir os contextos das lutas pela gestão democrática no Brasil, Bruno (2002) alerta que, com o arrefecimento das lutas pela eliminação da cisão capitalista entre os que produzem e os que controlam as condições de produção, seja dos bens materiais ou imateriais, a gestão democrática foi assimilada ao texto constitucional em 1988, tendo o seu sentido invertido de acordo com as novas formas de organização e de exercício do poder monopolizado. Isto é, o termo gestão parece, também, ser utilizado como sinônimo de administração, de uma administração na perspectiva empresarial.

Em alguns casos, autores que defendem a gestão democrática não parecem incomodados em utilizar os termos gestão e administração de forma associada ou como sinônimos, pois ao longo da apresentação de seus registros continuam a manter um discurso voltado para a democracia e a participação, marcadores da gestão escolar democrática (SANDER, 1995; FERREIRA, 2001). Outros, fazem uso do termo administração escolar, mas defendem uma administração escolar inspirada na cooperação recíproca, no trabalho coletivo e na transformação da autoridade, no espaço escola (PARO, 2001). Em outros casos, o termo gestão está voltado para os pressupostos da administração clássica e, assim sendo, impregnado da supervalorização da técnica, da eficiência e da eficácia, dentro de parâmetros de qualidade total na educação, tornando-se uma roupa nova para um modelo antigo e aparentemente amortecido (BRITO, 1998).

Neste respeito, referindo-se a situação em diferentes partes do mundo, Barroso (1995) aponta algumas das confusões lingüísticas que têm sido geradas sobre os termos administração e gestão. Remetendo-se ao entendimento do engenheiro francês Henry Fayol sobre o significado de administração, Barroso relata que, de acordo com as idéias de Fayol, havia uma separação clara entre governar e administrar, definir objetivos e executar. Entretanto, no mundo empresarial

e, por influência norte-americana esta separação passou a diluir-se. Administrar e gerir começaram a aparecer como sinônimos ou como expressões distintas, mas, com significações diferenciais secundárias ou pouco claras. Por exemplo, para alguns autores “administrar” e “gerir” se difeririam pelo seu alcance. Enquanto a intervenção da primeira poderia comprometer o futuro da organização, a outra seria mais limitada no tempo e no espaço. Uma seria mais política, a outra mais cotidiana. (MINOT, 1968 citado por BARROSO, 1995).

Para Barroso (1995), o dissenso sobre o uso do termo gestão aponta a sua fragilidade conceitual. Alguns autores se utilizam dos termos gestão (management) e administração de forma indissociada para expressar a idéia de um processo de tomada de decisões seguras e de mobilização de recursos necessários para realizá-las. Outros autores vinculam gestão à inovação e criticam uma conduta evitativa em relação ao uso do termo, justificando que seria errado pensar que esse termo ainda se vincule às formas técnicas e mecanicistas que o caracterizaram por muitos anos.

Retomando as influências sobre o caso brasileiro, para se referir ao sutil enfoque de gestão educacional que guarda a essência do modo de produção capitalista e, portanto, da administração clássica, alguns autores utilizam os termos “nova perspectiva de administração educacional”, “administração educacional atualizada”, “modelo burocrático de gestão” e “gestão empresarial”, todos eles voltados para a inversão do significado real de democracia (BORDINGNON; GRACINDO, 2001; MELO, 2001; ROSAR, 2002).

Em perspectiva de análise semelhante ao da inversão do conceito democrático, Oliveira (2002) comenta o entendimento do Estado sobre uma das características do termo gestão escolar, a saber, a democratização da educação:

[...] a democratização da educação será compreendida pelo Estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão da mesma. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadoras de administração dos recursos e das responsabilidades. (OLIVEIRA, 2002, p.129)

É evidente, assim, na perspectiva de gestão democrática por parte do Estado, quer dizer, na perspectiva de *gestão atualizada, burocrática ou empresarial*, uma transferência de obrigações e de responsabilidades no cumprimento de um dever legal do Estado para com a população e, assim sendo, uma inversão do conceito de participação e descentralização. Com o

repassa de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os Estados e destes para o município, a democratização da educação significará atribuir maior racionalidade à gestão da mesma (OLIVEIRA, 2002). De fato, este quadro caracteriza, novamente, um imobilismo frente a mudanças significativas na estrutura de poder e, conseqüentemente, na autonomia política do sistema educacional. Pergunta-se: essa transferência de responsabilidades também repercute nas relações de trabalho na vivência cotidiana da escola?

O quadro de inversões conceituais do que, historicamente, significa a utilização do termo gestão educacional no Brasil, vem acompanhado de novidades tecnológicas de base neoliberalista. Rosar (2002, p.158) sinaliza a grande importação de conceitos empresariais para o campo da educação sob a égide da globalização: conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados à perspectiva do toyotismo, que aparecem em discursos oficiais do MEC. Desse modo, observa a autora, era implantado de forma mais sistemática a lógica de racionalidade capitalista, sob aparente formulação de um desejo coletivo dos educadores.

Conforme indica Rosar (2002):

A teoria da administração educacional, mais uma vez “atualizada”, desta vez sob a ótica do gerenciamento e do marketing, mediante a transposição das teorias e práticas empresariais renovadas pelas imposições do processo produtivo, por meio da instituição dos times, dos grupos, dos círculos de qualidade total para alcançar novos patamares de produtividade e acúmulo de valor e capital, obteve sua ampla divulgação por meio do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC e responsável pelo programa “Escola de Qualidade Total”, acionado desde o governo Franco. (ROSAR, 2002, p. 166).

Apesar das inversões conceituais do Estado, com relação à gestão democrática e a sua autonomia política, situação que contribuiu para a existência de reducionismos conceituais e organizacionais na escola pública, algumas possibilidades de avanços foram consideradas como conquistas, entre elas, a participação de diferentes segmentos da escola na elaboração de seu Projeto Pedagógico, a definição do calendário, a eleição de diretores e a formação de colegiados escolares (BORDIGNON; GRACINDO, 2001; GOMES, 1994; OLIVEIRA, 2002).

Todavia, embora autores como Bruno (2002), Gomes (1994), Oliveira (2002) e Sobrinho, Xavier e Marra (1994) defendam a gestão democrática da escola pública, um problema ainda é atual. Nem todo pesquisador na área, quando se refere à micro-estruturas como escolas, estende a participação no processo decisório a todos os profissionais que compõe a “equipe de gestão”

local, gestão aqui entendida em seu sentido amplo, a saber, toda a comunidade escolar, mas especialmente referida à *equipe de direção*. Em geral, são citadas duas classes que não se coadunam, o corpo docente e a *equipe de direção*.

No que se refere especificamente à *equipe de direção*, esta, geralmente, é mencionada como um corpo coeso cujo representante legal das idéias é o diretor de escola. Andrade (2004), por exemplo, apesar de discutir a expressão *gestão escolar* em substituição à *administração escolar*, imprime ao diretor o papel de líder da escola, discorre sobre esse papel e convoca o diretor para a realização de uma gestão que, pela concentração de poder ali, implicitamente sinalizada, parece se assemelhar mais ao da estrutura da administração escolar, nos contextos em que foi classicamente concebida, do que à organização de um novo paradigma, baseado em processos democráticos.

Vale lembrar que tratar da autonomia dos profissionais da educação nas escolas, não apenas implicou em ampliar as possibilidades de participação docente no desenho de políticas realizadas no interior da escola, mas também possibilitou, no que concerniu à chamada *equipe de direção*, a eleição de diretores ou a opção, em termos de plano de carreiras, de concurso público para todos os cargos (diretor, vice-diretor, orientador e/ou coordenador pedagógico), em alguns municípios brasileiros, aparentemente, formas de legitimação e profissionalização dos trabalhadores da educação e horizontalização do poder concentrado em níveis hierárquicos.

No entanto, de que modo se pode dizer que a participação na produção do trabalho pedagógico, entre membros da equipe de gestão, muitas vezes nomeada como *equipe de direção* e, entre esses e o corpo docente, tem sido assegurada, à medida que as idéias resultantes das afirmações dos profissionais participantes são dispensáveis frente, à autoridade de um chefe ou vice-versa?

Embora o termo *gestão educacional* possa ter um sentido amplo, referindo-se à organização do trabalho em macro e micro-estruturas, conforme já indicado no capítulo de revisão bibliográfica, o presente trabalho tratará da gestão no âmbito escolar, explorando, especificamente, as percepções sobre a vivência no trabalho produzido pela equipe de gestão (diretor, vice-diretores, orientador), em suas relações com as percepções sobre a vivência no trabalho exercido pelo corpo docente. Entretanto, não eximindo-se de considerar as influências dos esquemas de organização do trabalho veiculados pela rede ou sistema do qual esses trabalhadores fazem parte e que são, em suas narrativas, implícita ou explicitamente apontados.

Há sinais de que, na prática, a gestão democrática está sendo enfocada de forma burocrática. Então, tratar-se-á de investigar indicadores de verticalização/horizontalização das relações humanas e indicadores de profissionalização dos trabalhadores envolvidos neste estudo. Isto significará, em especial, investigar os sentimentos dos trabalhadores, quando tomam consciência da contradição entre o trabalho real e o trabalho prescrito, identificando o impacto das vivências de trabalho sobre a saúde mental desses trabalhadores, considerando-se os aspectos de subjetividade presentes nas relações, condições e organização do trabalho, em escolas públicas de ensino fundamental.

Neste sentido, alguns estudos foram de grande contribuição para fortalecer e clarificar a formulação do problema desta pesquisa. Por um lado, os estudos de Paro (2001) e de Oliveira (2002), entre muitos outros, reconhecendo a ausência de relações humanas horizontais e a permanência de relações hierárquicas de mando e submissão nas escolas de ensino fundamental e, os estudos de Mello (2001), apontando a sutil diferença entre compartilhar a gestão e democratizá-la, o que demonstra a necessidade de serem aprofundados os estudos na área da gestão.

De importância também foram os estudos de Krawczyk (1999). Reconhecendo que a gestão escolar pode atingir a organização do trabalho na escola, isto é, os processos de ensino-aprendizagem, este estudo ajuda a justificar a pesquisa aqui proposta, no sentido de apontar a necessidade de investigar como, dentro desta estrutura educacional posta, ocorre a produção do trabalho e quais suas implicações sobre a saúde dos trabalhadores. Esta condição de pesquisa nos permite recolocar a opção pelo uso do termo *gestão*, considerando que este melhor se adequa aos objetivos do presente estudo: gestão pensada como participação, relações humanas horizontais e desmontagem do poder concentrado em níveis hierárquicos.

Por outro lado, o estudo de Veiga (2003), sobre o significado de inovação e “projeto político-pedagógico”, também nos remete ao estudo das relações humanas e da profissionalização no mundo do trabalho na escola, quando afirma que organizar o processo de trabalho pedagógico implica repensar a estrutura de poder.

O mesmo estudo faz retomar a observação, anteriormente apresentada, de que a simples adoção de um termo não resulta em mudanças significativas no sistema educacional. Embora a autora tenha se voltado para a análise do termo *inovação* em seu estudo, parece possível fazer o

mesmo exercício em relação ao termo *gestão*, já que, como visto, a utilização deste termo pode ser ambígua.

Se partirmos do princípio de que ao analisarmos a produção e a organização do trabalho na escola também estaremos, em sentido amplo, analisando o currículo da escola ou a vida na escola, poderemos concluir que a vida na escola é o seu projeto pedagógico(PP), haja ou não correspondência do real com o PP escrito. Segundo Veiga (2003), o PPP pode estar caracterizado de uma ótica regulatória ou de uma ótica emancipatória. No primeiro caso, entende-se o PPP como um documento acabado e, assim, se deixa de lado o processo de produção coletiva, nega-se a diversidade de interesses e de atores presentes. Neste caso, a inovação regulatória, fruto de uma ação regulatória ou técnica, é instituída no sistema para provocar mudança, mas não produz um projeto novo, produz o mesmo sistema modificado. Há melhoras parciais como em laboratórios e bibliotecas, mas o sistema é o mesmo.

No segundo caso, o PPP é um produto inovador que provoca rupturas epistemológicas, pois integra o processo como produto. Neste contexto, a inovação não é confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança, porém, como afirma Veiga (2003), a inovação implica em ruptura do “*status quo*” ou do sistema de poder. Ela torna-se um meio de engajamento coletivo, busca soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo e contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos diferentes atores envolvidos no processo. Pergunta-se, então, como estão as relações de poder na escola?

Ao fazermos este exercício em relação ao termo *gestão*, ele poderá constituir-se em uma ação regulatória ou em uma ação emancipatória. Numa ação regulatória, no sentido de significar apenas uma inovação conceitual no que se refere à administração do trabalho, mas dentro de um mesmo sistema de poder, o que acontece com a gestão burocrática ou do tipo empresarial que, conforme descreve Veiga (2003), está centrada no serviço ao cliente, orienta-se para o controle e a estabilidade por meio de planos de ação de curto prazo.

Numa ação emancipatória, implicará repensar a estrutura de poder, a partir da co-responsabilidade, da ruptura com a atual organização do trabalho e não da qualidade total, mas da qualidade para todos. Recentemente, tem-se adotado o conceito de gestão de paradigma emergente para tratar da gestão democrática. Entende-se que estudos que se proponham a aprofundar investigações sobre a organização do trabalho na escola possam contribuir para a tomada de consciência do que possa significar o desenho e a implementação de uma gestão

escolar democrática de forma inovadoramente ou emergentemente emancipatória, o que se constitui em objeto deste estudo.

Sob este último enfoque, gestão democrática, pôde-se verificar que ele está intimamente relacionado à presença de política no desenvolvimento do trabalho na escola, assim, sem a pretensão de produzir um trabalho exaustivo sobre política, apresentaremos na parte que se segue uma breve discussão sobre o conceito de política e sobre as propostas de políticas educativas no âmbito da gestão da educação brasileira nas escolas de ensino fundamental.

4.2 A Dimensão Política do Trabalho de Gestão - Breve Discussão sobre o Conceito de Política e sobre Políticas Educativas Propostas pelo Banco Mundial aos Países da América Latina – Políticas Educativas Feitas em Níveis Macro e Micro Estruturais, Nacionais e Supranacional

Ao refletir sobre o surgimento de sistemas totalitários na forma do nazismo e do comunismo e sobre a existência da bomba atômica, Arendt(2004)¹⁶, introduziu-se em escritos sobre o sentido da política e apresenta-nos um conceito de política:

A política baseia-se na pluralidade dos homens.
A política trata da convivência entre diferentes.
O sentido da política é a liberdade. (ARENDR, 2004, pp. 21,38).

Em meio à discussão do sentido da política, Arendt (2004) discorda de que a política seja inerente ao homem, mas justifica que esta nasce do convívio entre os homens, pela sua ausência de autarquia. Isto é, o homem sozinho não se basta, depende do convívio entre outros homens para o provimento da vida.

Assim, para essa autora, o sentido da política é a liberdade, liberdade de opinar, de ouvir opiniões e de ser ouvido, liberdade entre diferentes, não entre iguais (ARENDR, 2004).

Quando se atribui esse pensamento sobre política ao sistema educacional, percebe-se que, a escola pública atual obteve avanços em suas formas de organização do trabalho. Com os adventos dos movimentos em prol da democratização do ensino nas décadas de 1980 e 1990, alguns ganhos pareceram importantes no que poderia dizer respeito à idéia de *pluralidade dos*

¹⁶ Hannah Arendt – Dedicou-se em períodos interrompidos aos escritos introdutórios e não concluídos sobre o *sentido da política na década de 1950*. A publicação citada trata de obras póstumas, publicadas no Brasil em 2004.

homens, entre eles: a citação, embora não aprofundada, da gestão democrática do ensino público no artigo 206/VI da Constituição Federal de 1988 e o incentivo à formação de conselhos de escola e de outros mecanismos que possibilitassem maior participação da comunidade na vida escolar.

Porém, independentemente de se ter assegurado a gestão democrática em termos legais, a literatura aponta a existência de problemas políticos que não se diluíram ao longo do tempo. Em nível nacional, os entendimentos *equivocados* por parte do Estado do que signifique autonomia da escola pela gestão democrática e, por conseqüência uma sobrecarga de atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas, bem como a aparente destituição do poder autárquico dos que legalmente respondem pela escola, são alguns exemplos desse equívoco. Assim, as políticas educativas não parecem ainda tratar da *pluralidade dos homens*, da *convivência entre diferentes*, nem ter o *sentido da liberdade* ou da autonomia política.

Em verdade, não se pode negar que, na prática, nos tempos atuais, o poder autárquico no interior da escola já tem estremecido, especialmente quando a comunidade escolar provoca ou exprime estranhamentos - o que talvez pudesse ser considerado como formas de participação democrática - em relação a formas de gerir o trabalho que não privilegiam a participação. Mas, infelizmente, a literatura tem mostrado que estes estranhamentos ainda têm sido insuficientes para atingir uma inovação emancipatória conforme a discutida por Veiga (2003), porquanto, não há mudanças significativas na estrutura ou no sistema de poder.

A partir daí, algumas questões podem ser suscitadas. Qual é a racionalidade e quais os possíveis reflexos das políticas educativas formuladas em níveis macro e micro-estruturais, nacionais e supranacionais? Em que medida as políticas educativas externas ao interior da escola trazem implicações sobre as políticas produzidas na escola? O que é política no interior da escola? Como se produz política na organização do trabalho e, em especial, do trabalho de gestão na escola? Em que medida a política na escola se baseia na pluralidade dos homens e no convívio entre os diferentes?

Para refletir sobre estas questões é preciso ter claro que a formulação e a implementação de políticas públicas educativas não se dá apenas em nível da instituição escola, mas ela também ocorre em níveis municipal, estadual, federal ou nacional e internacional e pode ter caráter de supranacionalidade.

Em nível internacional, a partir da segunda Guerra Mundial, a formulação de políticas públicas tem se baseado na premissa de que há países doadores e países receptores de ajuda financeira e de assistência técnica. De acordo com Sander (1995), o enfoque assistencialista que permeia este tipo de política tem proposto numerosos objetivos aos países pobres de forma que estes progridam em seu desenvolvimento.

Pode-se dizer que, a política de cooperação internacional para o desenvolvimento, no que diz respeito às políticas públicas educativas, tem, essencialmente, se caracterizado por, não apenas tratar de forma homogênea os problemas sociais, econômicos e educacionais de diferentes países da América Latina, bem como permitir que as agências internacionais de financiamento, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM)¹⁷, exijam o preenchimento de certos requisitos por parte dos países pobres a fim de que lhes possam continuar a fornecer crédito. Em princípio, os organismos de financiamento não poderiam ser avaliados negativamente a medida em que querem que os seus dependentes preencham certos requisitos. Mas, muitas vezes, os preenchimentos desses requisitos terminam por interferir na natureza das reformas dos países receptores de financiamento e parece acompanhado de problemas de má distribuição (AGUILAR, 2002; SANDER, 1995).

Em realidade, tem-se constatado que os resultados de uma política de enfoques assistencialista e homogêneo têm sido bastante limitados e distorcidos e apresentam alguns dados importantes para se refletir na adoção e implementação de políticas em nível internacional. Por um lado, Sander (1995) reconheceu que, pouca ajuda tem sido de fato enviada para os países e as populações mais pobres, já que os dados das Nações Unidas indicavam que cerca de 40% dos países relativamente mais ricos do Terceiro Mundo recebiam o dobro de ajuda per-capita que cerca de 40% dos países relativamente mais pobres.

Por outro lado, uma política de caráter uniforme ou homogêneo, conforme analisada por Aguilar (2002) em seu estudo sobre a adoção e implementação de políticas públicas educativas na América Latina – considerando o Chile, o Brasil e a Argentina - parece resultar em desconsideração das idiosincrasias, particularidades e/ou especificidades ou ainda o caráter de heterogeneidade dos problemas em cada país, desconsiderando, também, as possibilidades e limitações de cada um deles.

¹⁷ Agência de assistência técnica e de financiamento em educação para países em desenvolvimento.

Neste sentido, as reformas educativas em cada país tenderiam à degradação e ao fracasso dos sistemas educativos devido à consideração de ao menos três aspectos: primeiro, as reformas educativas em cada país tenderiam ao fracasso devido à contínua diminuição de recursos, fundamentada no discurso do gasto eficiente ou no discurso de produção de melhores resultados por um menor custo, quando se deveria considerar que, se apegar ao discurso do gasto eficiente poderia significar contribuir para a degradação do sistema educativo, já que seria necessário levar em conta que as análises econômicas sobre quanto custa a educação pode levar a uma perspectiva diferente em países diferentes.

Segundo, de acordo com a lógica exposta, as reformas educativas em cada país tenderiam ao fracasso, devido à existência de uma racionalidade que se pauta na desconsideração da subjetividade do impacto das regulações externas sobre o sistema educacional. Essa situação tem implicado em movimento de não incentivo ao abandono de uma situação de baixo rendimento e a produção de políticas de avaliação externa, provocando impacto sobre a avaliação do rendimento dos alunos, incidindo em programas de promoção ou de progressão contínua, levando a distorções graves das competências dos alunos, durante os anos da educação básica.

Terceiro, as reformas educativas em cada país tenderiam ao fracasso devido, à homogeneização da pauta e das agendas das reformas educativas que propõem uma mesma orientação para toda a América Latina. Situação indicativa da existência de um traço de supranacionalidade que se impõe à política nacional, em especial a partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo.

Quando se trata de confirmar a idéia de homogeneização das políticas propostas pelas agendas de agências financiadoras, Torres (2003), que analisou e discutiu propostas do Banco Mundial para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, também concorda com a existência de um pacote e modelo educativo que se pauta em uma proposta de homogeneidade. A proposta deste pacote, segundo Torres, foi pensada de acordo com a realidade da África Sub-Saariana, baseada em regiões mais pobres e com os indicadores educativos mais baixos do mundo proposta para países em diferentes regiões.

Semelhante às observações feitas por Aguilar (2002) sobre a desconsideração do caráter de heterogeneidade dos problemas em cada país, Torres (2003) deixa entrever que uma das sérias fragilidades contidas nas recomendações do Banco Mundial, para os países considerados em desenvolvimento, diz respeito à aplicação de propostas semelhantes em realidades diferentes,

sendo que a execução das propostas do BM, na prática, pode diferir da proposta padrão, conforme justifica a autora:

[...] Não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta mas porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação, margens estas utilizadas em algumas contrapartidas nacionais e não utilizadas em outras, em função de que alguns países têm capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não. (TORRES, 2003, p. 127).

De qualquer modo, estudos demonstram que a adaptação que cada região faz na adoção de políticas do âmbito supranacional não exclui as possibilidades de grande interferência dos organismos financiadores na natureza das reformas dos países receptores de financiamento. Aguilar (2002) e Torres (2003) parecem ser dessa opinião. No que diz respeito aos impactos das avaliações externas e às influências dos órgãos financiadores nas políticas formuladas e implementadas em nível nacional, pode-se encontrar por esses autores a citação, entre outros aspectos, do esquema de progressão contínua em escolas de ensino fundamental, maior importância ao ensino de primeiro grau e aos primeiros anos da educação secundária, redução de incentivos em educação superior, redistribuição da despesa educativa entre os diversos níveis em favor da educação básica e menor importância às construções escolares. Aspectos os quais constituem, desde a década de 1980, prioridades na agenda do Banco Mundial em relação à melhoria da qualidade da educação dos países considerados em desenvolvimento.

A partir das metas prioritárias, estabelecidas pelo Banco Mundial, para melhorar a qualidade da educação, pode-se notar uma ampla gama de contradições em torno das políticas propostas por este órgão financiador, adotadas e adaptadas em nível nacional. Torres (2003) enfatiza que o que tem sido entendido por melhoria da qualidade da educação é a garantia de que o maior número de crianças completem o primeiro grau, chegando a dominar o que lhes foi ensinado.

Por sua vez, Aguilar (2002) adverte que a preocupação dos sistemas educacionais com a avaliação externa com relação à repetição na educação básica, ou, em outras palavras, a preocupação dos sistemas educacionais com o não aumento do número de crianças, concluindo o primeiro grau, o que tem possibilitado, como já dito, nos programas de progressão contínua, tem resultado na implementação de uma política inovadora sem preparação prévia dos profissionais e dos usuários para este tipo de inovação, com conseqüentes distorções graves na aprendizagem dos alunos, o que, possivelmente, tem gerado novas formas de exclusão dos alunos da escola.

Assim, pode-se dizer que, os impactos das políticas supranacionais visando a melhoria da qualidade da educação estão voltados para os resultados e que estes são verificados pelos índices de retidos e promovidos e, assim sendo, não contemplam a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, pois não atendem de forma satisfatória à análise de variáveis políticas, sociais, cognitivas e afetivas, importantes para formular e implementar uma reforma educacional que atenda às necessidades nacionais.

A fim de atingir, no contexto dessa concepção, a melhoria da qualidade da educação, o Banco Mundial recomenda aos países considerados em desenvolvimento que invistam no aumento do tempo de instrução escolar, na obtenção de livro didático para compensar o baixo nível de formação docente, na melhoria do conhecimento do professor através de capacitação nas modalidades em serviço e a distância e, o compartilhamento de custos com a família, bem como múltiplos usos do local escolar. Os investimentos em laboratórios, salários do professor e tamanho da classe também são citados, mas, desestimulados (TORRES, 2003).

Outros elementos do *pacote da reforma educacional urgente* propostos pelo Banco Mundial, dizem respeito à reformulação administrativa da educação que passa a ser baseada na descentralização ou no princípio de autonomia e responsabilidade, centradas nas unidades escolares, com a adoção de estratégias flexíveis para o gerenciamento dos seus problemas administrativos, financeiros e pedagógicos; a convocação para maior participação dos responsáveis pelos alunos nos âmbitos de contribuição econômica e de envolvimento na gestão escolar; a parceria das escolas com setores privados e ONGs como participantes do campo educativo para complementar a ação do Estado; a ênfase em enfoques setoriais em relação às necessidades diversas, ações multisetoriais integradas (TORRES, 2003).

Nessa perspectiva de análise, não é sem contexto que a formulação de políticas públicas educativas em âmbito nacional tem investido em mecanismos de descentralização, atribuindo à escola – “equipe de gestão” e corpo docente - aparente autonomia no que se refere ao processo decisório de seus problemas administrativo-financeiro e pedagógico. Não é sem contexto que tem havido grande estímulo para a formação em serviço, porquanto se tenta formar o trabalhador flexível e não há grandes investimentos na formação superior inicial, situações que além de serem paradoxais à melhoria da qualidade da educação, também têm incidido sobre a adaptação do trabalhador à organização moderna do trabalho flexível, eficiente e eficaz.

Em realidade, pode-se dizer que as políticas propostas pelo Banco Mundial se apresentam como paradoxais porque, entre outras questões, à medida que se incentiva uma reforma educacional que vise a melhoria da qualidade da educação, onde se esperaria que os ritmos e os tempos de aprendizagem dos alunos fossem respeitados, concomitantemente se estimula uma reforma baseada em uma lógica econômica em que o número de alunos por classe é irrelevante e o que vale são os resultados. Isto é, o que vale é o número de alunos que conclui o ensino fundamental, a fim de reduzir os gastos com educação e atender as expectativas das avaliações externas, para a obtenção da continuidade de recursos dos órgãos financiadores.

Pode-se dizer, também, que as políticas propostas pelo Banco Mundial se apresentam como paradoxais e baseadas em uma lógica econômica, porque, incentiva-se a formulação de políticas de formação dos profissionais, visando a melhoria da qualidade da educação no ensino fundamental, no entanto, a implementação dessas políticas se apresenta em âmbito compensatório à medida que, são reduzidos os investimentos em formação inicial e não são feitas críticas aos modelos de formação docente, investe-se, em troca, na formação ou capacitação em serviço e à distância e, se investe na utilização de livros didáticos para compensar a má formação docente.

De acordo com as análises de Torres (2003), não é possível sustentar que a capacitação em serviço é mais efetiva, quando se reconhece que essa é apenas uma estratégia atenuante. Não é possível afirmar que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar a qualidade dos docentes e aqui acrescentamos, não é possível afirmar que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar a qualidade de todos os trabalhadores da escola: docentes, gestores, pessoal técnico-administrativo, etc.

Pode-se dizer, ainda, que as políticas propostas pelo Banco Mundial continuam a apresentarem-se como paradoxais na medida que, se pode identificar a autonomia dada à escola como sobrecarga de atribuições financeiras e administrativas que impulsionam a distribuição de responsabilidades do Estado para escolas, empresas e comunidade e, paralelamente, a falta de aparelhamento das escolas para muitas das atribuições financeiras que lhe são destinadas.

Finalmente, pode-se reafirmar que as políticas propostas pelo Banco Mundial visando a melhoria da qualidade da educação se apresentam como paradoxais e baseadas em uma lógica econômica, à medida que se fala em cooperação internacional e, ao mesmo tempo, as suas propostas desconsideram o consenso social, determinam de forma vertical, sem negociação, a

natureza das reformas educativas em cada país e, se apresentam como critérios a serem respeitados se forem desejados os financiamentos buscados.

Diante das questões, inicialmente colocadas, sobre o que é política e sobre o caráter supranacional das políticas educativas brasileiras, pode-se apressar em concluir que a dimensão política do trabalho na escola e, em especial, do trabalho de gestão da escola está caracterizada única e exclusivamente pela dimensão da implementação, já que, de um modo geral, o nível macro-estrutural de implementação, no caso considerado neste estudo, refere-se à influência supranacional e dos governos federal, estadual e municipal sobre as organizações locais, enquanto que o nível micro-estrutural de implementação refere-se às respostas de organizações locais às ações estruturais, o que, em parte, não deixa de ser verdade. Entretanto, se partirmos do princípio de que as políticas formuladas em nível macroestrutural são adaptadas aos entendimentos, às necessidades e às vontades daqueles que as implementam, veremos que serão geradas ou formuladas *novas políticas* no âmbito micro-estrutural.

Berman (1996) investigou problemas relacionados à eficácia da macro e micro implementação de políticas e concluiu que, quando se considera que a eficácia de uma política se deve aos cálculos suficientemente precisos, ignora-se, flagrantemente, o processo de micro-implementação ou o passo da adoção das práticas e de sua implementação em nível local. As análises de Berman revelam que o passo da micro-implementação é decisivo para o resultado de uma política local, pois pode resultar em movimentos de apropriação e/ou de resistências individuais e coletivas. Segundo Berman, a micro-implementação não ocorre de forma linear e nem se dá em campo neutro, mas deve-se considerar que o apoio público a certo programa de implementação tende a declinar com o tempo, assim os objetivos do programa precisam ser claros e de alguma forma estar relacionados com os interesses do grupo que dele participará, a fim de produzir respostas exitosas.

Em suma, todas essas informações a respeito de políticas educacionais só demonstram que elas não podem ser desprezadas como variáveis de análise quando se pretende investigar a vivência do trabalho de gestão, na produção coletiva do trabalho pedagógico na escola, já que este, associado ao trabalho docente, se apresenta intimamente relacionado à formulação e implementação de políticas na escola. Reconhecido este aspecto, espera-se que as seguintes questões, apresentadas no início desta parte do estudo possam obter ecos na discussão dos resultados da presente investigação: Em que medida as políticas educativas externas ao interior

da escola trazem implicações sobre as políticas produzidas na escola? Como se produz política na organização, condições e relações de trabalho de gestão da escola? Em que medida a política na escola se baseia na pluralidade dos homens e no convívio entre os diferentes? Hipotetiza-se que a dimensão política do trabalho de gestão da escola esteja flagrante e excessivamente envolvida com as propostas de órgãos financiadores, mas, de que forma se produz e se organiza o trabalho na escola? Como é a convivência na escola? São questões que ainda carecem de aprofundamento.

No intuito de discutir as questões acima mencionadas, com maior nível de clareza, nos propomos a analisar, no presente capítulo, aspectos mais específicos relacionados à precarização das condições do trabalho e aos rumos de sua profissionalização, no sistema capitalista na modernidade, conforme já anunciados no capítulo II do presente trabalho.

4.3 As Dimensões Precária e Profissional do Trabalho em um Sistema Capitalista na Modernidade

Um esboço da organização moderna do trabalho tem sido constituído por conceitos tais como prontidão para participar, engajar-se, mobilizar seus saberes, seu saber fazer, suas competências, suas capacidades de iniciativa e de adaptação às condições necessárias ao sucesso de sua atividade e, portanto, ao sucesso da empresa. Os atores envolvidos nesta perspectiva de organização do trabalho tornam-se assim virtuosos e polifuncionais. Isto é, dispostos a estabelecerem relações de confiança com a empresa e prontos para toda tarefa que se faça necessária. É a partir desta abordagem de análise que Linhart (2001) descreve os esquemas de organização do trabalho da empresa moderna.

Linhart (2001) discute o campo do trabalho sob duas perspectivas, o da individualização na empresa moderna e o das múltiplas contradições com as quais o indivíduo assalariado se confronta. No primeiro caso, o da individualização, pode-se dizer que a empresa moderna deseja tornar-se uma empresa de indivíduos com os quais ela poderia estabelecer *relações de confiança*. Neste caso, nada serviria para transformar o funcionamento da empresa e a organização do trabalho se os indivíduos não demonstrassem prontidão como a mencionada acima.

A empresa moderna, entretanto, tenderia a ser contraditória, à medida que, tomando-se como referência os objetivos do taylorismo e do fordismo, demonstra em seus discursos que o

coletivo se sobressai, mesmo se os contratos são individuais, mas, em suas práticas, centram-se sobre a individualização onde a multiplicidade de status e de horários diferentes criam a distância entre os assalariados e contribuem para uma certa individualização.

No segundo caso, o das múltiplas contradições com as quais se confronta o indivíduo assalariado, a autora assinala a falta de coerência da empresa moderna, à medida que valoriza o indivíduo em nível do discurso, da gestão de recursos humanos, em nível das relações sociais fundadas sobre a liberação da palavra, demandando-lhe disponibilidade, flexibilidade e, sobretudo, permitindo que ele se inclua na lógica da responsabilização, entretanto nem sempre deixando os meios para fazê-lo. Em verdade, conforme assinala Linhart (2001), a partir de certa ótica da sociologia do trabalho, os assalariados confrontam-se com um conjunto de tensões, de solicitações e de pressões que eles têm, na maior parte das situações de trabalho, grandes dificuldades para assumir. Assim, os assalariados ficam na mesma divisão entre concepção e execução das tarefas que os coloca em um estado de vulnerabilidade e de dependência, em relação ao seu trabalho.

Linhart (2001) conclui que no contexto da empresa moderna, cada um vive sobre um mundo puramente individual, o que constitui uma testagem permanente, o medo de não estar à altura, de ser pego em flagrante delito de não qualidade, de não respeito aos prazos ou de insuficiência de resultados, pesando uma ameaça constante sobre o emprego.

Sob este prisma, o trabalhador parece ser transformado em um empregado dócil e subserviente, capaz de adaptar-se sempre às condições estruturais da empresa e de tomar sempre iniciativas empreendedoras em relação a esta. Analogamente, poder-se-ia dizer que qualquer semelhança com a organização do trabalho, no sistema educacional atual, seria mera coincidência?

Os conceitos de trabalhador polifuncional e adaptável ou flexível e engajado, conforme já introduzidos na discussão do capítulo II deste trabalho, também aparecem implícita ou explicitamente em discursos sobre a organização do trabalho no sistema educacional moderno. Oliveira (2002, pp. 126-29) enfatiza que a análise do papel da educação, na atualidade, requer fundamentalmente entendê-la como uma das condições gerais de produção, indispensável à realização da produção capitalista. Assim, democratizar a educação será compreendido, pelo Estado, como a necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão da mesma.

Neste sentido, deve-se lembrar que há uma comunalidade no que diz respeito aos contextos sociais de análise, tanto da empresa moderna, quanto do sistema escolar atual, a saber, ambos estão dispostos ou co-existem no mesmo sistema capitalista de produção. Desse modo, embora os discursos oficiais atuais falem sobre construção coletiva do trabalho na escola, o que poderia incorrer em uma nova organização do trabalho escolar, tem-se enfatizado na prática a divisão do trabalho, a distribuição super-especializada de competências e de tarefas, as relações hierárquicas sob a aparência de relações horizontais, a qualidade total e os processos produtivos mas econômicos, formas características de organização do trabalho escolar sob à égide do capitalismo.

Tomando como referência esse contexto, a questão que se coloca é: quais repercussões essas características da organização moderna do trabalho no mundo têm tido sobre a organização do trabalho pedagógico? Há realmente mudança e inovação na organização do trabalho escolar na modernidade ou, desde as influências iniciais da Teoria da Administração Geral, tem-se assistido a uma reprodução das idéias capitalistas baseadas em temáticas fordistas e tayloristas, sob uma nova roupagem conceitual? Melhor, a organização do trabalho pedagógico nas escolas alguma vez deixou de estar centrada em fundamentos empresariais?

Alguns argumentos parecem comprovar a subsistência e a reprodução dos pensamentos fordistas e tayloristas, mantenedores de princípios capitalistas no campo da educação, ao longo dos tempos. Os entendimentos a respeito da realidade da organização do trabalho escolar no mundo moderno, por exemplo, têm revelado que a competitividade e a busca pelo sucesso individual têm sido método e regra no interior da escola (Melo, 2001), características do sistema capitalista de produção.

Desde os anos de 1950 até as décadas de 1990 as propostas de reformas educacionais, apesar de suas diferentes metas, a saber, educação e desenvolvimento, educação e democracia e educação e equidade social pareceram prover manutenção à idéia de organizar o sistema de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho, seguindo o padrão de industrialização emergente. A educação parece sempre ser vista como insumo para a produção capitalista, assim como fora, por exemplo, na década de 1960 à luz dos incentivos da UNESCO que relacionava a educação ao desenvolvimento econômico e progresso técnico, bem como à ascensão social. Mesmo nos anos de 1990 caracterizados pela democratização da educação

básica, esta oferta implicava em formação de força de trabalho para o mercado (OLIVEIRA, 2003). Assim:

[...] A educação básica reveste-se de caráter profissional nas duas últimas décadas com as mudanças no processo produtivo tecnológico. As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em novos modelos de competência. (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Diferentes estudos comprovam que entre as iniciativas educacionais reformistas que emergiram e/ou que se fortaleceram na década de 1990, deu-se ênfase à descentralização baseada em um modelo de flexibilidade em que a escola passa a se auto-gerir, também se enfatizou novos modelos de gestão escolar conforme haviam sido implementados em empresas capitalistas, recursos engenhosamente sutis para se transferir a qualidade do mundo dos negócios, que reforça os interesses do capital, para a organização do trabalho escolar (FOGAÇA, 2003; LEÃO, 2003; OLIVEIRA, 2004; PEIXOTO, 2003)

Em particular, o constructo *flexibilidade* tem sido um marcador importante do “novo capitalismo” e das “novas formas de organização do trabalho” à medida que solicita aos trabalhadores agilidade, abertura a mudanças em curto prazo ou adaptação à mudança incessante, assumpção de riscos constantes e a independência cada vez maior de leis e de procedimentos formais, solicitações impeditivas à formação do caráter (SENNETT, 2003). Em Sennett (2003), uma das implicações negativas da flexibilidade, defendida pelo novo capitalismo, é sobre o caráter. O caráter diz respeito à lealdade e ao compromisso mútuo na busca de metas a longo prazo. Para esse autor, caráter é o conjunto de traços pessoais que nós mesmos valorizamos e queremos que os outros valorizem em nós. A corrosão do caráter tem sido influenciada pela sociedade impaciente e imediatista, fruto do novo capitalismo flexível.

Contextualizando o conceito de flexibilidade, Sennett (2003, p. 53) considera que a palavra flexibilidade, introduzida na língua inglesa no século XV, originou-se da “observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam a posição normal”. Sennett explica que fazendo uma aplicação ao comportamento humano, esperava-se que ele fosse adaptável a diferentes circunstâncias, mas não quebrado pela força dessas circunstâncias. Ocorre que, de acordo com as análises desse autor, o conceito de flexibilização humana como implicativa da capacidade de mudança foi reformulado pela nova economia política, produzindo novas formas de poder e de controle.

Para Sennett (2003), esse sistema de poder que se reveste do discurso de flexibilidade está constituído de três elementos: reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. A reinvenção descontínua de instituições baseia-se na crença de que redes elásticas ou aparentemente horizontais são mais abertas à reinvenção do que as velhas hierarquias piramidais como as da era fordista. Entretanto, pode-se encontrar na empresa moderna uma supervisão dos serviços dos trabalhadores por meio de computadores.

A especialização flexível de produção, segundo Sennett (2003) refere-se à curta duração dos produtos no mercado e à criação da necessidade de responder com rapidez às mudanças, no consumo, devido à volatilidade da demanda do consumidor. Finalmente, a concentração de poder sem centralização baseia-se na idéia ilusória de descentralização do poder, mas, de fato, deixa entrever que se caracteriza apenas pelo poder de implementação do que já foi definido e decidido em instâncias superiores, incidindo em sobrecarga administrativa de pequenos grupos, característica da organização empresarial moderna.

Sennett argumenta que a concentração de poder, sem centralização, reproduz com exatidão a existência do poder hierárquico, com a manutenção da estrutura institucional, no sentido em que:

[...] A estrutura permanece nas forças que impelem as unidades ou indivíduos a realizar; o que fica em aberto é como fazer isso, e o topo da organização flexível raras vezes oferece as respostas. Está mais em posição de fazer a contabilidade de suas próprias exigências do que de indicar um sistema pelo qual elas podem ser cumpridas. Concentração sem centralização é uma maneira de transmitir a operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide – e a estrutura institucional se tornou mais complexa, não mais simples. (SENNETT, 2003, p. 65).

Como já foi considerado, o conceito de flexibilidade vem acompanhado das capacidades de adaptação e individualização, mas também da tolerância à fragmentação e à corrosão do caráter (ANTUNES, 1995; HELOANI, 1997; HELOANI, PIOLLI, 2004-2005; SENNETT, 2003), e por que não dizer, essas são algumas das implicações das reformas educacionais atuais, frutos da gestão empresarial na escola.

Trazendo para o plano educacional, demonstrando a generalização do conceito de adaptabilidade e de individualização, conforme indicados anteriormente, pode-se citar o relato de Fogaça (2003). Analisando as políticas relativas à qualificação/requalificação profissional

reeditadas pelo PLANFOR¹⁸, Fogaça (2003) relata a existência de conceitos inovadores como empregabilidade, capacidade de empreendimento e parceria. Especificamente, no que dizia respeito ao conceito de empregabilidade, defendia-se que todo trabalhador deveria ter capacidade para se adequar aos processos de qualquer indústria, sendo o desemprego fruto da incapacidade dos indivíduos em se empregar. Estas tendências, tanto a de responsabilização no indivíduo pelo seu próprio fracasso, bem como a da necessidade de desenvolvimento de um caráter profissional flexível e adaptável, deixam entrever que os trabalhadores da educação deveriam estar envolvidos em uma organização curricular e, portanto, em uma organização do trabalho escolar caracterizadas por uma orientação de cunho utilitarista/capitalista e alienada.

Referindo-se às análises marxistas sobre o trabalhador alienado, Freitas (1995) afirma que o campo da educação não está imune às relações de o homem, estando inserido em um processo de alienação, ver o produto de seu trabalho ser dele separado, perder o controle sobre o seu próprio processo de trabalho e terminar distanciado dos próprios homens. Ao retomar as idéias de Marx sobre a descrição do trabalhador alienado, Freitas ressalta características como a negação de si mesmo, o sentimento de sofrimento em vez de bem estar e a exaustão física e mental.

Ao discutir a divisão do trabalho na sociedade, o próprio Marx (2002, p. 410) salienta que apenas “o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias”, caráter da organização do trabalho que pode incidir na negação de si mesmo. Quanto à exaustão física e mental, poderíamos fazer referência aos objetivos do sistema capitalista para a produção de mais-valia, a saber, a capacitação do trabalhador, “com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais, com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo” (MARX, 2002, p. 467), isto é, a intensificação do trabalho a fim de se compensar a redução da jornada de trabalho.

A intensificação do trabalho caracterizadas pelas inovações ou mudanças incessantes, como nos dizia Sennett (2003), parece corresponder à política de produzir mais e em menos tempo, produzir mais, porém economicamente, produzir mais, entretanto como trabalhador flexível pronto e adaptável às situações novas, tendências do mundo do trabalho em consequência das influências fordistas e tayloristas, sob uma nova organização do trabalho. Mesmo quando se considera que a rígida divisão das tarefas, característica fordista, tem sido substituída por formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, possibilitando

¹⁸ Plano Nacional de Educação Profissional.

maiores formas de adaptação flexível dos trabalhadores, admite-se que se possibilita, também, a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004).

O conceito de flexibilidade, presente na organização do trabalho na empresa moderna, aparece também na organização escolar no que diz respeito às estruturas curriculares e aos processos de avaliação, exigindo um novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004), e por que não dizer, exigindo um novo perfil dos trabalhadores da educação de um modo geral, sejam docentes e/ou gestores ou outros trabalhadores na escola.

Este conceito de flexibilidade é aparentemente reducionista, porque precariza e desprofissionaliza o trabalho à medida que implica apenas em tornar o trabalhador um representante engajado das aspirações e objetivos da empresa, no caso da escola, tornar o trabalhador um representante engajado dos discursos oficiais, conforme adverte Oliveira:

[...] forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A Pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As formas como essas políticas educacionais se instalam de maneira acelerada na escola demandam, não apenas o caráter de adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores, mas grande nível de agilidade a ser expresso por eles. Além disso, conforme visto anteriormente na discussão das políticas públicas educativas, para países considerados em desenvolvimento, as reformas educacionais aparecem como uma forma de padronizar ou homogeneizar o trabalho pedagógico, com a aparente finalidade de expansão ou universalização e melhoria da qualidade da educação, com a aparente finalidade de autonomia, representada por uma descentralização administrativa e financeira na execução dessas reformas e de uma equidade definida por custos mínimos para todos. Entretanto, a homogeneização dos procedimentos educacionais tem implicado em desapropriação do controle do trabalhador do seu processo de trabalho, situação que incorre em perda de autonomia. A perda de autonomia do processo de trabalho tem sido relacionada à desprofissionalização, proletarização e à precarização do trabalho por meio de sua desqualificação e desvalorização (OLIVEIRA, 2004).

De fato, a questão da desprofissionalização ou da precarização do trabalho movida pela organização moderna do trabalho, no novo sistema capitalista contribui para a perda do sentido

do trabalho pelo desenvolvimento do sentimento de individualização, do falso exercício da autonomia, de não competência, de não pertencimento e de corrosão do caráter, aspectos, substancialmente, subjetivos da vida.

Bourdoncle (1991 e 1993 citado por LÜDKE, BOING, 2004) coloca que, em termos de dificuldade de conceituação de uma profissão, alguns autores defendem a existência de quatro critérios comuns a todas as profissões, a saber, uma base de conhecimentos gerais e sistematizados profunda, o interesse geral acima dos próprios interesses, a existência de um código de ética e de honorários como contraprestação de um serviço. Outro autor sintetiza as características profissionais em um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço. Ainda outro, defende a existência consensual acerca dos atributos comuns a todas as profissões, no caso, a especialização do saber.

Lüdke e Boing (2004) explicam que, embora não haja consenso com relação ao conceito de profissão, já que diferentes autores apontam diferentes critérios para a constituição profissional, ao trabalho docente faltam inúmeros requisitos que lhe garantam o estatuto de profissão. No entanto, Lüdke e Boing (2004) advertem que a falta de autonomia de um grupo ocupacional aponta a distância da situação de independência de um grupo profissional. Para estes autores, a autonomia torna-se um dos requisitos para o estabelecimento e o reconhecimento da profissão, assim como, uma noção enviesada de competência, baseada na lógica de responsabilização individualizante, precariza este mesmo reconhecimento.

Nesta mesma direção, Oliveira (2004, p. 1113) citando a advertência de Mariano Enguita sobre o profissionalismo, destaca que uma característica profissional é a autonomia dos profissionais em seu processo de trabalho, “não tendo de submeterem-se à regulação alheia”.

Assim, a desprofissionalização provocada pela perda da autonomia, pela sobrecarga de responsabilidades que não são suas, pelo processo da individualização e pelo medo de não agir competentemente frente às aceleradas mudanças na organização do trabalho, banalizam este mesmo trabalho e as relações sociais nele existentes e o colocam numa ambígua situação de sofrimento e prazer.

Para aprofundarmos os entendimentos do que seja a banalização e a produção do sofrimento no trabalho, recorreremos aos estudos de Dejours (2003), pelo fato de este autor destacar-se como especialista do trabalho, pelas suas produções não apenas literárias, mas

também de campo, pelas suas inspirações baseadas nas discussões organizacionais do trabalho, neste estudo mencionadas e, em Hanna Arendt (2004) de quem adotamos o conceito de política.

Ao investigar as condições subjetivas de sofrimento no trabalho, em setores industriais, Dejour (2003) nos permite alguns paralelos das condições subjetivas de sofrimento no trabalho em outras organizações. Este autor parte do pressuposto de que a permanência no trabalho produz sofrimento e este sofrimento é, entre outros motivos, consentido pelos trabalhadores em função de sua falta de esperança em uma mudança que produza melhoria e em função do seu convencimento de que sua dedicação e seus sacrifícios “pela empresa” só contribuem para agravar a situação.

Dejours (2003) reconhece que, na política trabalhista atual, os que perderam a agilidade, os jovens mal preparados e os vacilantes são dissociados do trabalho, enquanto exige-se cada vez mais disponibilidade, produtividade, disciplina e abnegação dos que sobrevivem às exigências. Essas condições produzem sofrimento, mas esse sofrimento não provoca indignação ou mobiliza a ação coletiva, pois não é percebido e, se não percebido, tampouco é relacionado à injustiça.

Para Dejours (2003), a não percepção do sofrimento alheio está associada à banalização do mal. A partir daí, este autor procura analisar o que favorece a tolerância ao mal no trabalho. O estudo de Dejours sobre o sofrimento no trabalho a partir da banalização do mal serve-nos muitíssimo neste estudo, pois fornece pistas para a compreensão de condutas humanas nas relações de trabalho que, influenciadas por situações de desprofissionalização, sutilmente propostas por políticas internas/externas à escola, também possibilitam a precarização das condições subjetivas do trabalho no interior dela.

A hipótese inicial do ensaio de Dejours (2003) sobre a banalização do mal tem, como princípio, que não foi apenas a política de precarização do emprego, nas palavras do autor: o desemprego, que mudou, mas a sociedade também passou por um processo de transformação qualitativa que modificou as suas reações aos acontecimentos. As reações de cólera, indignação e mobilização em prol da solidariedade e da injustiça, foram atenuadas, ao passo que as reações de indiferença, tolerância à injustiça e ao sofrimento alheio evoluíram. Esse aumento da passividade é explicado pelo autor como falta de perspectivas política, econômica e social (Dejours, 2003).

Assim, perdura o sofrimento no trabalho, nas palavras de Dejours:

[...] por trás das vitrinas, há o sofrimento dos que temem não satisfazer, não estar à altura das imposições da organização do trabalho: imposições de horários, de ritmo, de

formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e de diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos [...] (DEJOURS, 2003, p. 28).

Entendemos, assim como Dejours (2003), que o trabalho tem efeitos poderosos sobre o sofrimento psíquico, o que nos leva a hipotetizar que os desgastes de desprofissionalização e precarização do trabalho, já mencionados nesta parte do estudo, não seriam neutros, mas teriam uma influência importante sobre a produção de nocividades à saúde mental dos trabalhadores e poderiam estar relacionados à qualidade do trabalho produzido.

Neste sentido, para entender as manifestações que constituem o sofrimento no trabalho, nos valem aqui de ao menos três aspectos conforme anunciados por Dejours (2003). O primeiro deles diz respeito ao medo da incompetência ou o medo de não cumprir os objetivos da tarefa prescrita. Em situação análoga, vimos anteriormente, neste mesmo capítulo, que a forma como as novas políticas públicas educativas têm sido definidas pelos altos escalões e, talvez, a forma como essas políticas têm sido implementadas na escola têm contribuído para a expropriação do trabalhador do controle de seu próprio processo de trabalho, situação que também poderia conduzir ao medo da incompetência, em uma organização distinta da indústria, a escola.

Outra faceta do medo da incompetência tem a ver com o fato de, diante da impossibilidade de executar rigorosamente as prescrições para o trabalho, imprimir zelo à prescrição, para torná-la eficaz. Ora, imprimir zelo às prescrições esperadas envolve deixar-se perturbar pelo que não dá certo. Entretanto, conforme menciona Dejours (2003, p. 31), “muitas vezes os trabalhadores não têm como saber se suas falhas se devem a sua incompetência ou a anomalias do sistema”.

De forma semelhante, muitas vezes, trabalhadores da educação, na escola, não conseguem entender o insucesso do trabalho pedagógico, apesar de seus esforços. Entre outros motivos, esquecem-se de considerar que as precárias condições administrativas e subjetivas do trabalho podem favorecer o mau resultado.

O segundo constituinte do sofrimento no trabalho é para Dejours (2003) a pressão para trabalhar mal. Neste caso, mesmo quando o trabalhador sabe o que fazer ele se confronta com as pressões sociais que lhe são impeditivas, caracterizadas pelos obstáculos criados pelos colegas, como um péssimo ambiente social, individualização e boicote às informações, pressões tais que prejudicam a cooperação e produzem sofrimento, conforme adverte o autor:

Ser constrangido a executar mal o seu trabalho, a atamancá-lo ou a agir de má fé é uma fonte importante e extremamente freqüente de sofrimento no trabalho, seja na indústria, nos serviços ou na administração. (DEJOURS, 2003, p. 32)

Esse sofrimento, que deixa o trabalhador angustiado e perplexo, pode falsear a idéia de que a oposição dos colegas está justificada por mostras desnecessárias de perfeccionismo ou por teimosia descabida da parte daquele que deseja trabalhar (DEJOURS, 2003). Em uma situação como essa, se pode ser induzido a crer que, se o resultado do trabalho não denuncia falhas graves, como por exemplo, a morte, é porque de fato elas não são graves e é possível continuar fingindo que se trabalha¹⁹.

No caso da escola, se todos os alunos são promovidos, se nenhum deles ou apenas uma pequena minoria fica para trás, não há incidentes com os quais se preocupar, independentemente da qualidade que lhes é oferecida, do individualismo na produção do trabalho, da libertinagem e da falta de cooperação entre os trabalhadores, condições, muitas vezes, impostas e aceitas por trabalhadores administradores da macro e da micro-implementação de políticas, gestores, docentes, etc. Essas são algumas hipóteses que a experiência no trabalho educacional nos permite elaborar, mas que apenas a pesquisa poderá ou não confirmar ou legitimar e revelar as formas como essas situações são produzidas na escola.

Finalmente, o terceiro constituinte do sofrimento no trabalho é considerado por Dejours (2003) como a falta de reconhecimento. O autor deixa transparecer que o reconhecimento é um dos motores da participação de atores no trabalho, a falta dele é desestruturante da identidade profissional. Segundo esse autor:

O reconhecimento [...] mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho (o que é classicamente designado em psicologia pela expressão “motivação no trabalho”) (DEJOURS, 2003, p. 34).

Ele acrescenta:

Do reconhecimento depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também

¹⁹ Para se entender melhor esta parte do estudo pensamos que seja interessante assistir ao filme “A Promessa” de Sean Penn. O filme deixa transparecer as possibilidades de loucura causadas no e pelo trabalho.

fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquele que eu era antes do reconhecimento. O reconhecimento do trabalho [...] pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade. E isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, as vezes de leveza d'alma ou até de elevação. (DEJOURS, 2003, p. 34).

A partir da análise destes constituintes o autor prevê uma série de manifestações psicopatológicas, a menos que o ator consiga utilizar-se de estratégias defensivas contra o grande palco do sofrimento, o trabalho. Para esse autor o sofrimento pode ser tanto da parte de quem sofre o mal como da parte de quem o inflige. Mesmo aquele que utiliza estratégias defensivas adequadas ao seu equilíbrio psíquico pode ser afetado pelo sofrimento, tornando-se insensível ao sofrimento do outro. Dejours (2003) estende seus estudos à negação do sofrimento pelas organizações políticas e sindicais, mas em nosso caso, vale lembrar que o sofrimento também pode ser negado pelos trabalhadores entre si. Por exemplo, a medida em que um trabalhador retalia as observações críticas de seu colega sobre as condições de trabalho - sua intensificação e o individualismo que o circunda - supondo pública ou privadamente que o colega é pessimista, não seria essa uma forma de negar o sofrimento? Não seria essa uma forma de inibir e calar o sofrimento de outrem? Tolerar o sofrimento implica para Dejours (2003) em sentir vergonha de torná-lo público.

Do mesmo modo, como vimos discutindo nesta parte do estudo a precarização do trabalho, em Dejours encontramos os mesmos referenciais com uma nova implicação. Uma implicação que vai além da desprofissionalização. Dejours (2003, p. 51) defende que os efeitos da precarização, a saber a intensificação do trabalho, a ausência de mobilização coletiva, “a estratégia defensiva do silêncio”, o individualismo e a tolerância ao mal implicam em sofrimento.

Tolerar o mal ou banalizá-lo, segundo os estudos de Dejours (2003), é aceitar a mentira e a sua não publicidade ou a sua não denúncia, é aceitar participar em infligir a injustiça e o sofrimento a outro. Para esse autor, o mal, entre outros, é a infração das leis trabalhistas, a manipulação da ameaça de precarização do emprego para submeter o outro, é obrigar o outro a fazer coisas que ele reprova moralmente. Esses males precarizam o trabalho e incorrem em sofrimento.

Vale ressaltar que, a precarização das condições de trabalho tem sido largamente estudada no que se refere: à rigidez do desemprego a partir da afirmação de que é possível o crescimento econômico sem ampliar o número de empregos; às negociações salariais; à carga

horária de trabalho e de ensino; às formações de identidades profissionais e à formação para a qualificação profissional, entre outros (CORREIA, 1997; DUBAR, 1997; OLIVEIRA, 2004; POCHMANN, 1999; SAMPAIO, MARIN, 1995).

Entretanto, conforme anuncia Oliveira (2004), os fenômenos da desqualificação e da desvalorização pouco têm sido estudados levando-se em conta as mudanças mais recentes na escola. A própria Oliveira (2004) verifica a necessidade de maior ampliação das produções bibliográficas, quanto às condições atuais de trabalho na escola, no que se refere às formas de resistência e de conflito que ali se manifestam. Oliveira também defende a idéia de que os reflexos das reformas educacionais sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, em especial, os reflexos das reformas que concernem ao trabalho na escola, ainda estão por serem explorados. Outros autores citados nesta parte do estudo concordam que é preciso aprofundar, de forma descritivo-analítica a investigação sobre o modelo de gestão escolar na prática cotidiana das escolas, bem como sobre a organização do trabalho pedagógico e dos fatores que, no interior da escola, interferem no desenvolvimento do trabalho escolar (FREITAS, 1995; PARO, 2003; SAMPAIO, MARIN, 1995).

No presente estudo desejamos aprofundar a pesquisa sobre a precarização das condições de trabalho e a sua conseqüente desprofissionalização que, no contexto do trabalhador flexível e adaptável, se refere à desapropriação da autonomia no trabalho, a perda do sentido profissional do trabalho e a secundarização da dimensão da subjetividade humana.

Desejamos saber, também, se se manifestam e como se manifestam tais perdas, no âmbito das relações, condições e organização trabalho ou quais são os aspectos de sofrimento e prazer na vivência no ambiente de trabalho e, diante desta situação, como fica o clima organizacional da escola na realização do trabalho? Incide em uma organização do trabalho escolar, que produz múltiplos sofrimentos aos trabalhadores e inferioriza a qualidade do trabalho pedagógico produzido na escola? E se assim o for, não seria isso banalizar o mal e a saúde mental dos trabalhadores? Traz tentativas de superação deste quadro? Como se mobilizariam os trabalhadores em relação a estas?

Nesta direção, os estudos de Dejours (2003) nos fornecem algumas pistas de como proceder para a análise da dimensão da subjetividade humana e do sofrimento no trabalho. Em Dejours (2003), encontramos a chamada descrição subjetiva da vivência dos trabalhadores. A descrição subjetiva é definida como uma “descrição do trabalho que é reconstruída a partir do

relato” dos trabalhadores. É o relato “das dificuldades com que uns e outros se defrontam no exercício de sua atividade; relato, também, das maneiras de se “arranjar” com essas dificuldades, de superá-las ou contorná-las, inclusive de empurrá-las para os outros.” (Dejours, 2003, p. 49). Inspirando-nos nessa modalidade investigativa, utilizamos, como já referido no capítulo da trajetória metodológica deste estudo, o recurso da narrativa provocada pelos procedimentos da entrevista reflexiva.

Diferentes autores analisando aspectos da subjetividade humana no trabalho chegaram à conclusão semelhante da existência de perda humana quando o trabalhador se depara com a secundarização da subjetividade, a individualização e a ausência de autonomia. Para Oliveira (2004), incorre-se em precarização e desprofissionalização do trabalho, para Sennett (2003), incorre-se em corrosão do caráter e para Dejours (2003) incorre-se em banalização do mal, medo e sofrimento. Sobretudo, Dejours (2003) defende que a não consideração da subjetividade é a negação da humanidade do homem e de sua própria vida, levantando a questão sobre se o medo, uma das implicações da banalização do mal, poderia ter um impacto negativo sobre a qualidade do trabalho, indicação que reforça a importância do presente estudo, uma vez que também nos perguntamos se os aspectos de nocividade da subjetividade humana poderiam estar relacionados à forma como as pessoas se mobilizam para obter qualidade no trabalho que é produzido na escola. O próximo capítulo encaminha a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa com a intenção de fornecer respostas às reflexões até aqui consideradas.

“[...] cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança”²⁰

CAPÍTULO V

A VIDA COTIDIANA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS REFLEXIVAS

Introduz-se este capítulo com a discussão de aspectos conceituais da estrutura da “vida cotidiana” e de possibilidades de interação do homem enquanto ser concreto neste contexto, considerando-se os referenciais teóricos de Agnes Heller. Aliados a essas discussões teóricas, são apresentados e discutidos os resultados do estudo, obtidos através das entrevistas reflexivas: as narrativas sobre a percepção de sofrimentos, prazeres e desafios vivenciados no ambiente de trabalho, na escola.

Diferentes autores que se dedicam ao estudo da organização do trabalho remetem-se à investigação deste, a partir de relatos e/ou de observação e análise da vivência dos sujeitos em seu contexto cotidiano (GARCIA, 1994; PENIN, 1989; SILVA, 2005; SOUZA, 1993). A proposição do estudo da organização, relações e condições do trabalho de gestão e do trabalho docente em escolas de ensino fundamental não parece dessemelhante, mas indica a necessidade de se penetrar na análise das ações e das palavras dos sujeitos que dele fazem parte, isto é, indica a necessidade de se penetrar na cotidianidade da organização do trabalho em análise.

Afinal, Como falar sobre a dinâmica de organização, relações e condições de trabalho sem falar sobre a vivência de trabalhadores, sem mapear o campo, colher idéias e informações, mesmo que a princípio genéricas? Como discutir a vivência de trabalhadores sem considerar a história de há quanto tempo trabalham ali? Como entender a organização do trabalho de um grupo sem conhecer qual o sentido do trabalho para este mesmo grupo? Como conversar sobre o sentido do trabalho para os nele envolvidos, sem estabelecer confiança? Por fim, como estabelecer confiança sem conhecer minimamente o significado de termos básicos que são usados pelos trabalhadores em seu dia-a-dia de trabalho? De acordo com Thompson (1992), essas são algumas idéias sobre como obter informações úteis em situação de pesquisa.

²⁰ Agnes Heller. O Cotidiano e a História. 2004.

Diante de tais considerações, parece que tudo nos remeteu ao estudo da história de trabalhadores a partir de sua vida cotidiana. Contudo, como estudar variáveis relacionadas à vida cotidiana sem saber realmente do que trata este fenômeno?

De acordo com Garcia (1994), Agnes Heller, dentre outros autores, elaborou teorizações a respeito da vida cotidiana que se constituem em referência obrigatória para todos os que se propuserem a pesquisar esse nível de realidade. Assim, nos aproximamos de escritos dessa autora a fim de aprofundar os caminhos de análise da pesquisa.

Heller (1991; 2004, p. 17), autora clássica na discussão da vida cotidiana, conceitua este fenômeno como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social. A vida cotidiana é, em verdade, a vida do indivíduo, a vida de todo homem e a vida do homem inteiro, no sentido de que o homem apresenta-se na vida cotidiana com todos os aspectos de sua personalidade e de sua individualidade, “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias”. A vida cotidiana é para Heller (1991) o espaço de reprodução do homem particular e a palavra é o seu instrumento de visibilidade. São para essa autora, algumas das partes integrantes da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso. Desse modo, o homem nasce imerso em sua cotidianidade.

Entretanto, embora para essa autora toda sociedade e todo homem tenham uma vida cotidiana, esta não é idêntica para toda pessoa nem para toda sociedade. Em nível de exemplo, Heller (1991, p.19) menciona que “todos necessitam alimentar-se, mas não na mesma quantidade e do mesmo modo”. Além disso, “todos necessitam dormir, mas ninguém dorme nas mesmas circunstâncias”. A vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, isto é, respectivamente, se modifica sob vários aspectos no que se refere ao conteúdo e a importância de nossos tipos de atividades e, se modifica de modo específico de acordo com as estruturas econômico-sociais.

Heller (1991; 2004) enfatiza que a reprodução do homem particular é sempre reprodução de um homem histórico, portanto, reprodução de uma individualidade/singularidade e de um modo de manifestar-se. Porém, ao mesmo tempo em que o homem expressa sua individualidade ou sua unicidade e irrepetibilidade, a bem dizer sua consciência do EU, ele representa o desenvolvimento genérico ou a produção e expressão de suas relações sociais, das várias integrações com a humanidade e a consciência do “nós”. De acordo com a autora, a vida

cotidiana representa ao mesmo tempo uma inter-relação dinâmica entre a particularidade e o genérico, ou seja, é sempre simultaneamente ser particular e ser genérico, ao mesmo tempo em que assimila a realidade social dada, expressa motivações particulares-individuais.

O homem particular expressa a sua individualidade quando deixa de aceitar a “circunstância definitiva” das coisas. Isto significa que há uma ação recíproca consciente entre o indivíduo e o seu mundo. Heller (1991) afirma que o indivíduo toma consciência das necessidades humanas, sempre sob a forma de necessidades do EU. O “EU” tem fome, sente dores (físicas ou psíquicas). No “EU” nascem os afetos e as paixões.

Mas, para além da expressão da individualidade, o ser genérico está também contido em todo homem e em toda atividade que tenha caráter genérico. O trabalho, por exemplo, muitas vezes tem motivações particulares, porém, não deixa de ser sempre uma atividade do gênero humano. Nesta interação entre indivíduo e ser genérico, o homem se confronta com escolhas. A vida cotidiana se encontra carregada de alternativas. Daí, a marca da individualidade passa a ser, então, a da autonomia por meio da eleição de alternativas. A autonomia, porém é relativa, visto que o indivíduo já nasce lançado na cotidianidade e assume como dadas as funções da vida cotidiana (HELLER, 2004).

O indivíduo tem, então, a possibilidade de escolher de forma relativamente livre elementos particulares e genéricos que constituem sua unidade individual, a partir de suas possibilidades de liberdade ou possibilidades dadas. Genericidade e particularidade submetem-se um ao outro de forma muda, mas ao mesmo tempo, como num jogo dialético.

Conforme nos lembra Garcia (1994) ao fazer alusão à teoria de Heller, o indivíduo não está condenado à passividade. A própria Heller (2004) explicita que não havendo comunidades naturais e, portanto, não existindo submissão da particularidade a uma comunidade natural, aumentam as possibilidades que a particularidade tem de submeter a si o humano-genérico, elevando os interesses sociais aos seus afetos, desejos e egoísmo individual. Esse aumento de possibilidades da preponderância da particularidade sobre o humano-genérico suscita a ética como necessidade da comunidade social. As exigências da ética, por sua vez, intimam o indivíduo a submeter sua particularidade ao genérico e transformar essa intimação em motivação interior. Isso quer dizer que, embora essa motivação não seja particular, ela é individual, pois foi livremente adotada pelo indivíduo diante da vida, da sociedade e dos homens. As alternativas

escolhidas podem estar, assim, moralmente motivadas ou motivadas pelo humano-genérico. Assim parece ocorrer a interação dialética entre particularidade e genericidade.

Torna-se presente, entretanto, que segundo Heller (2004), não há possibilidade de distinção entre decisões e ações cotidianas e decisões e ações moralmente motivadas. Ambas, decisões e ações são, em sua maioria, de motivação heterogênea, de forma que a elevação do particular individual ao genérico não ocorre de maneira completa, não há abolição da particularidade. Ambos, particular e humano-genérico, coexistem e funcionam consciente e inconscientemente no homem. Só há interrupção dessa coexistência quando há uma relação consciente do indivíduo com o humano-genérico (GARCIA, 1994).

A elevação total ao humano-genérico só pode ocorrer por meio da homogeneização ou da intervenção do homem inteiro na cotidianidade, mas isso ainda se relaciona ou se concilia à parte orgânica da particularidade.

A vida cotidiana está conciliada também à indiferença entre correto e verdadeiro. A princípio, a identificação destes é apromblemática, deixando-o de ser quando se avalia a possibilidade de um movimento em um meio determinado, quando se avalia essa possibilidade a partir dos interesses de uma classe social.

Outro aspecto característico da estrutura da vida cotidiana é a possibilidade de alienação, em função de suas circunstâncias sociais, embora, ela não seja necessariamente alienada, já que o indivíduo poderá sempre ter uma margem de movimento e de possibilidades de acordo com o seu posto na sociedade e de acordo com as condições econômico-sociais de uma dada época. O homem tem assim a possibilidade de construir uma hierarquia consciente em meio a hierarquia espontânea ou de conduzir a vida por meio de sua individualidade consciente sem abolir a hierarquia espontânea da cotidianidade. Conforme salienta Heller (2004):

[...] A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. É claro que a condução da vida é sempre apenas uma tendência de realização mais ou menos perfeita. (HELLER, 2004, p. 40)

Além da possibilidade de condução da vida, são também característicos do pensamento cotidiano a fé, a confiança, os juízos provisórios, a imitação, a entonação, a espontaneidade, o pragmatismo.

Essas considerações nos levam a perguntar: como a particularidade se manifesta no cotidiano do trabalho na escola e como os indivíduos, na organização do trabalho, se mobilizam para o humano-genérico, conservando a sua particularidade nos grupos dos quais fazem parte e construindo o sentido do trabalho a partir das possibilidades dadas e eleitas?

Neste sentido, vale lembrar que, para Heller (2004), o homem compõe e pertence a uma comunidade à medida que elege e constrói, por meio de sua individualidade, o grupo ao qual pertence. A medida em que os fatores de pertencimento deixam de ser casuais, os grupos aos quais o indivíduo pertence podem transformar-se em comunidades. Segundo Heller (2004, p. 66) “nem todo grupo pode ser considerado uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade”. Assim, se por um lado o indivíduo elege alternativas particulares que o inserem ou o fazem construir uma comunidade, por outro lado, o ser genérico é representado para o indivíduo como algo fora de si, primeiro através da comunidade, posteriormente dos costumes e das exigências morais da sociedade.

De fato, para Heller (2004, p. 80) a livre escolha de uma comunidade é parte da essencialidade do indivíduo e o “conteúdo axiológico desse indivíduo manifestar-se-á antes de mais nada no conteúdo axiológico da comunidade por ele escolhida.” Assim, como marca de sua individualidade e em defesa do próprio desenvolvimento desta, o homem deverá seguir a tendência de rejeitar a escolha ou a permanência de uma comunidade cujo conteúdo axiológico seja negativo, visto que esta não contribuirá para o desenvolvimento de sua individualidade e, então, escolher uma comunidade cujo conteúdo axiológico seja positivo, isto é que possibilite a liberdade de escolha, seja representado através de um âmbito de influência extensa ou seja através da escolha de um estreito círculo de amizades.

Conforme nos lembra Garcia (1994, p. 16), para Heller o sujeito da vida cotidiana não está condenado à passividade, à repetição de atos e de comportamentos: “As pessoas devem tomar iniciativas em situações imprevistas, reinterpretar as normas em contextos novos, enfrentar catástrofes”. Condição que nos conduz à análise de como cada um mobiliza-se no trabalho, considerando a vida cotidiana de cada grupo envolvido no estudo. Garcia (1994) enfatiza que para cada sujeito particular a escola pode ter uma dimensão cotidiana caracterizada pela reprodução do homem particular, num mundo já constituído. Isso ratifica a idéia de Heller (2004) de que a reprodução do humano genérico, conhecendo e reconhecendo o mundo, só é possível no espelho dos demais.

Então, colocado no meio público, o homem sente a necessidade de representar a humanidade. O homem em público representa um papel. Desse modo, segundo Heller (2004) a reprodução do comportamento do indivíduo, de sua particularidade em seus diferentes papéis pode assumir ampla variação. De acordo com essa autora podem ser distinguidos quatro comportamentos fundamentais no homem: 1) o comportamento de identificação com o papel representado que é a revelação da alienação; 2) o comportamento de distanciamento, aceitando as regras do jogo dominantes (incógnito dissimulado) caracterizado pela não identificação com o papel, mas com a capacidade de penetrar no papel e em sua função social; 3) o comportamento de distanciamento, recusando intimamente as regras de jogo dominantes (incógnito opositor), no qual o indivíduo representa em maior ou menor medida o papel que lhe é exigido no mundo, mas distancia a sua personalidade daquele papel. Isto é, contrapõe-se ao mundo que lhe prescreve tais papéis. Deseja expor o seu incógnito, travar relações, mas não encontra nenhuma comunidade que lhe permita isso. Nas palavras de Heller (2004) não é um conformista nem um revolucionário; finalmente 4) o comportamento de recusa do papel se refere à atuação de um rebelde, mesmo que não seja um revolucionário. Ele nega a obrigatoriedade de representar um papel em si mesmo. Ele retira a sua própria pessoa do jogo dos papéis.

Estas observações sobre a aceitação ou recusa de determinados papéis nos auxiliam a pensar, a partir do conjunto das teorizações de Heller (2004), no significado da reprodução do particular e do genérico em sociedade. Vale ressaltar que, independente dos papéis assumidos, o homem é, para essa autora, mais do que o conjunto de seus papéis. A autora assim o explica:

[...] O homem é mais do que o conjunto de seus papéis, antes de mais nada porque esses são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês, e posteriormente porque os papéis jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade. Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. (HELLER, 2004, p. 106)

O papel, de acordo com Heller é condicionado pelo conjunto da sociedade ou segundo as regras do jogo. Entretanto, pode debilitar-se ou deixar de ser assumido diante de situações conflitivas. Para além dos papéis estereotipados, nas mais diversas situações surpreendentes, entram em evidência as características do homem inteiro, do indivíduo. Ao mesmo tempo que determinado por uma forma de integração com o mundo, também indivíduo portador de afetos, habilidades, capacidades. Tal situação nos conduz a olhar, nas diferentes situações estudadas,

para a não passividade das pessoas e a pluralidade das particularidades, isto é, para a história de cada grupo.

Os dados das narrativas obtidos através das entrevistas reflexivas a respeito das percepções sobre a vivência profissional no ambiente de trabalho, com vistas à compreensão do sentido do trabalho para os trabalhadores nos âmbitos da gestão e da docência em escolas de ensino fundamental gerou as exposições abaixo apresentadas.

5.1 As Narrativas sobre a Vivência no Trabalho

Conforme referido no capítulo de trajetória metodológica deste estudo, as entrevistas reflexivas foram realizadas em dois momentos: Em um primeiro momento, para apresentação da questão norteadora e produção da 1ª narrativa, e; em um segundo momento para confirmação ou refutação das impressões do entrevistador, após a pré-análise. Situação que incidiu no total de 20 entrevistas, já que foram 05 as escolas que participaram deste procedimento do estudo e, em cada uma dessas escolas foram dois os grupos colaboradores: a equipe de gestão da escola e um grupo de professores que se disponibilizou para ser entrevistado, perfazendo assim a realização de entrevistas coletivas.

Apenas para recordar, a questão norteadora solicitou que os colaboradores narrassem como percebiam a sua vivência profissional no ambiente de trabalho: os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupavam. Na segunda entrevista, após lembrar com o grupo entrevistado os objetivos da mesma, a pesquisadora fez a seguinte introdução: “Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado, já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]” (na seqüência, foram disponibilizadas as transcrições das entrevistas e lidas as categorias e sub-categorias da pré-análise e suas unidades de contexto, conforme se encontram no Anexo 5).

O segundo encontro com os diferentes grupos entrevistados se configurou em confirmações das impressões do entrevistador e acréscimo/complemento de algumas informações, por partes

dos entrevistados. Nenhuma impressão/categorização ou subcategorização foi refutada. Pode-se dizer que os entrevistados ficaram satisfeitos com a pré-análise. À medida que a pesquisadora lia uma categoria de análise e suas unidades de contexto, perguntava aos entrevistados se aquela análise preliminar se mostrava adequada à narrativa. E, em casos em que se mostravam necessários, fazia perguntas de esclarecimento. As informações de completamento, obtidas no segundo encontro, foram acrescentadas ao quadro de categorizações e consideradas durante a análise propriamente dita das entrevistas reflexivas.

Participaram das entrevistas professores de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental, sendo que a maior parte dos professores eram efetivos e lecionavam nos anos iniciais desse segmento de ensino, isto é, eram professores de 1º ano do ciclo ²¹à 4ª séries. Dentre os professores entrevistados participaram também das entrevistas Professores de Educação Física e Professores Substitutos ou Contratados temporariamente. O tempo de serviço em docência prestado por esses professores variou de 4 à 25 anos. As equipes de gestão entrevistadas se constituíram de profissionais da direção e vice-direção educacional, bem como da orientação pedagógica. Todos os entrevistados no âmbito da gestão eram profissionais efetivos no cargo e possuíam no mínimo 05 anos de serviços prestados em escolas da Rede Municipal de Campinas, a maioria na mesma escola em que ocorreu a entrevista. As escolas participantes estão situadas nas regiões norte, sul, noroeste e leste da cidade, conforme distribuição organizada pela rede municipal. Até o ano de 2007, 02 escolas ofereciam 04 períodos de atendimento: manhã, intermediário, vespertino e noturno; mais duas das escolas entrevistadas ofereciam 03 períodos de atendimento, distribuídos em manhã, vespertino e noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e uma escola possuía 03 períodos diurnos de atendimento: manhã, intermediário e vespertino, com apenas o funcionamento da FUMEC à noite.

A seguir, serão apresentados esboços sínteses das narrativas por categoria de trabalhadores. Primeiro, serão apresentados os esboços das narrativas obtidas através das entrevistas com as

²¹ De acordo com o Comunicado SME N° 81/2006, publicado no Diário Oficial do Município de 22/11/2006, O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo, considerando a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas Municipais de Ensino Fundamental no ano letivo de 2006, comunicou que as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino seriam organizadas no ano de 2007 seguindo a orientação de que o ensino fundamental de 9 anos deveria ser organizado em um ciclo de alfabetização de três anos seguido de seis séries consecutivas a partir da 3ª série. O objetivo desta nova forma de organização seria o de alterar os tempos escolares, numa abordagem que buscasse romper e superar o sistema e a lógica da seriação escolar, entendendo que esta nova forma de organização do tempo escolar contribuiria para alterar a qualidade da educação para cada e para todas as crianças das escolas municipais. A partir de 2007, o ciclo seria paulatinamente implantado nas unidades municipais de ensino fundamental.

“equipes de gestão” das escolas participantes, depois os esboços obtidos com os grupos de professores. Cada um dos grupos envolvidos nesta parte da pesquisa recebeu um número de identificação e foi sempre tratado no gênero masculino. A opção por este modelo de apresentação deveu-se ao compromisso assumido pelo pesquisador, com os entrevistados, no sentido de não individualizar as escolas, nem os grupos colaboradores. Assim os dados foram tratados como narrativas de gestores e narrativas de professores de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas.

Ao realizar a leitura flutuante das narrativas, a pesquisadora se deu conta de que muitas das expressões narradas coincidiam com as dimensões selecionadas para a elaboração do questionário na perspectiva de clima organizacional. Em alguns momentos os narradores pareciam falar sobre os seus sentimentos em relação ao trabalho e ao cargo ocupado, sobre aspectos relacionados à organização e estrutura do trabalho, sobre condições e relações de trabalho, sobre estilos de gestão. Assim, optou-se por trazer para a pré-análise tais categorias e considerá-las à luz dos pareceres dos entrevistados. O quadro abaixo apresenta as categorias e subcategorias encontradas:

Quadro 1: Categorias e subcategorias encontradas na pré-análise das entrevistas-reflexivas

Sentido do Trabalho	Relações de Trabalho	Organização e Estrutura do Trabalho	Estilos de Gestão	Condições de Trabalho
- Sentimentos em relação ao cargo/ posição ocupada; - Sentido de realização; -Reconhecimento/ pertencimento/ autonomia/importância do trabalho.	- Quanto à cooperação e ao apoio mútuos; - Quanto aos conflitos.	- Envolvimento, desempenho e qualidade; - Intensificação do trabalho; - As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade.	-Estratégias de sobrevivência.	—

Narrativa do Grupo 1 de Gestores: Vice-Diretor e Orientador Pedagógico

Ao tratar de sua vivência profissional, no ambiente de trabalho, os profissionais se remeteram, inicialmente, aos *sentimentos em relação ao trabalho*. Esta equipe de gestão se considerou em uma posição de sofrimento. A palavra sofrimento foi apresentada como uma palavra que caracterizava adequadamente a realização do trabalho e os cargos ocupados. O Orientador Pedagógico recorda que o sofrimento ocorre em função das dificuldades de aceitação

da natureza de seu trabalho no grupo de professores, também em função da ausência de autonomia para decidir e encaminhar propostas e em função da ausência de respeito profissional, situação que ocorre na maioria das vezes. O Orientador percebe que a natureza do trabalho do Orientador, no esquema organizacional da rede, esbarra na aceitação do outro e por isso se torna muito difícil.

Acho que sofrimento é uma palavra bem adequada pra gente [...] nessa posição você não é respeitada, você não manda nada, até que seja aceita [...] é um longo caminho, e é um caminho muito arriscado. (Orientador Pedagógico)

Eu vejo assim, que a parte pedagógica [...] é muito difícil, não adianta fazer propostas, não é aceita, e aquilo: [...] ‘eu já fiz, já vivenciei [...] e não dá certo [...] não adianta, não dá certo. (Orientador Pedagógico)

[é difícil] convencer os professores de que alguma coisa precisa ser feita para mudar o estado de coisas. (Orientador Pedagógico)

Para o Vice-Diretor, o trabalho da equipe de gestão é estressante, desgastante, sofrível, desafiador em função da falta de apoio da equipe docente, da falta de respaldo; da realização de orientações depender das possibilidades de aceitação docente e da falta de reconhecimento ou da desvalorização dos esforços da equipe de gestão em prol da realização de um bom trabalho: traduzido pela constante transitoriedade docente na procura de conforto.

[...] é desgastante sim, é sofrível, é que a gente procura respirar fundo e entrar pro trabalho, mas que é desgastante é [...] as orientações caminham de um lado, há os que aceitam, têm os profissionais que são excelentes [...] a maioria se dá de ouvidos. A gente luta sozinha, a gente não tem respaldo a nível de equipe [...] o que eu tô fazendo? existe a remoção para quê? (Vice-Diretor)

Você faz “n” coisas procurando conforto, pro grupo [...] aquilo que você fez que propiciava esse conforto, dali a pouquinho já não é mais conforto [...] a gente fica desesperada com isso. (Vice-Diretor)

Para ambos os profissionais entrevistados as *relações de trabalho* são percebidas como vivenciadas sem cooperação e doação ou apoio mútuos. *Os conflitos nas relações de trabalho* se manifestam, do ponto de vista da equipe de gestão, na projeção de responsabilidades docentes para os gestores, em função de certa compreensão da divisão do trabalho. Na percepção da equipe de gestão, esta é percebida pelos docentes como a solucionadora de todos os problemas, inclusive os da interação dos alunos com a aprendizagem/conhecimento em sala de aula.

[...] então eu percebo esse profissional muito assim [...] querendo [...] você resolver tudo, todos os problemas de sala, de aluno, da inércia do aluno [...] ele acha que você é que tem que solucionar.” “[...] a gente luta sozinha, a gente não tem respaldo a nível de equipe [...] (Vice-Diretor)

Os problemas vividos/percebidos na escola, os nós, as interrogações foram indicativos dos *conflitos nas relações de trabalho*: conflitos entre percepção da projeção de que a equipe de gestão tem que solucionar todos os problemas versus percepção da falta de domínio do profissional docente; percepção de que muitos profissionais docentes encontram-se perdidos; a percepção da projeção de culpa no aluno; percepção de que os profissionais docentes não utilizam ou utilizam muito pouco os materiais de apoio existentes na escola.

Acho que o nosso professor [...], mesmo o antigo [...] com raras exceções, tá simplesmente perdido [...] com tantas capacitações [...] que não serve pra nada.” “[...] mas depois nós vamos sair ali, nós vamos ver armário por armário o que tem, não é usado, ou pelo menos alguns estão começando a usar [...] mas nós já estamos no final do ano!” “[...] como se fosse totalmente uma bagagem minha ou dela, de resolver o problema do aluno, entendeu? Não aprende, o aluno é indisciplinado, é apático, e as vezes a solução surge nesse nível só [...] (Vice-Diretor)

Nesta narrativa, aspectos da *organização e estrutura do trabalho* foram caracterizados por um esquema de funcionamento organizacional que dificulta as ações das pessoas, não pelas restrições administrativas internas, mas, para o Vice-Diretor, pelas restrições no envolvimento da maioria, para o Orientador, pela ausência de aceitação das sugestões e propostas pedagógicas. Nas falas dos trabalhadores a presença de características de polifuncionalidade e o excesso do trabalho do Orientador Pedagógico apareceram como impedimentos à realização de seu trabalho e uma manifestação de incompreensão da natureza do trabalho por ele realizado. Revendo o seu dia-a-dia de trabalho, os requerimentos constantes do professor foram percebidos como uma das interferências no andamento do trabalho do Orientador.

[...] a gente tem que ler, tem que fazer resumo, a gente tem que fazer relatório e não nos permite ficar 02 minutos quieta. por exemplo, você fazendo alguma coisa no computador [...] o pessoal já acha que você é um objeto parado [...] (Orientador Pedagógico)

Eu acho que em todas as escolas deveria ter uma O. P. de 1ª à 4ª e uma O. P. de 5ª à 8ª. Porque você está fazendo alguma coisa pensando naquela criança, de repente o seu pensamento tem que mudar completamente para 5ª à 8ª séries, então a gente tem que ter uma elasticidade mental para você conseguir transitar de um para o outro mantendo equilíbrio. (Orientador Pedagógico)

O professor procura a todo instante para dizer que: “o aluno não tem lápis, o aluno não abre o caderno para fazer a lição, eu acho que isso atrapalha o trabalho da gente [...] teria que ter na escola um orientador educacional também [...] porque a gente acaba fazendo [...] nós trabalhamos com os professores, mas [...] eu trabalho mais com os alunos como mediadora de conflitos entre aluno e professor do que realmente trabalhar a parte pedagógica com o professor. Mesmo nos TDCs a gente perde metade do TDC discutindo problemas com os alunos: aluno que não faz, pai que não vem à reunião. (Orientador Pedagógico)

Retomando a sua história de substituição do cargo de Diretor há quase dois anos o Vice-Diretor relatou os sinais de sua exaustão no trabalho.

[...] é aquela coisa do sangue, suor e lágrima. porque, nós estamos há quanto, nós estamos só nós duas [...]?” “quatro períodos sem vice-diretor [...] toda essa parte administrativa, desde folha-ponto [...] é muito desgastante [...] então todos aqueles problemas da escola que a vice resolveria, acaba a O.P. entrando e acaba deixando de fazer um monte de coisas [...]” “[...]eu sabia que ia acontecer de eu ser sozinha dentro de quatro períodos [...] (Vice- Diretor)

Em função dessas percepções o *estilo de gestão* foi auto-caracterizado pelo vice-diretor como diretivo, em função da instabilidade docente em busca de conforto. A equipe entrevistada fez referência direta às *condições de trabalho* docentes internas: a existência de materiais adquiridos pela equipe de gestão, mas não utilizados pelos professores. Não houve referência às condições de trabalho dos profissionais da equipe de gestão nem aos possíveis conflitos vividos entre si.

Narrativa do Grupo 2 de Gestores: Diretor Educacional/Vice-Diretor/Orientador Pedagógico

Ao se referir aos *sentimentos em relação ao trabalho* a equipe de gestão reconhece o seu trabalho como permeado por forte pressão interna e externa. Para o Vice-Diretor a proposição e aceitação de novas formas de realização do trabalho ou do encaminhamento de resolução de problemas na unidade é um complicador para os professores. A pressão externa ocorre em função da projeção de certas responsabilidades da rede para a escola. O reconhecimento pelo trabalho não parece manifesto. Os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho são antes criticados que valorizados. Para o Orientador o sentido da autonomia e a tomada de decisões e resolução de problemas se caracteriza por uma dispersão de energia e instabilidade: um vai e vem nos encaminhamentos por parte dos docentes. A proposição do trabalho

pedagógico é vista pelos docentes como de condução particular/pessoal. A atuação no trabalho de gestão se manifesta na maioria das vezes no apaziguar, pois, como relata o Orientador, “qualquer pingo pode virar fervura”.

Eu acho que tem uma pressão muito forte, pressão externa e a pressão interna também, porque você tem que escutar todos os lados. E aí você tem que ter uma estrutura danada, pra conversar com as várias partes e falar: ‘Olha o que você fez não tá correto, você teria que ir por outro caminho’ e o outro fala: ‘Não, eu fiz certo!’ aí você fala: ‘Não sei, poderia ir por aqui’. Então isso é complicado. chegar no outro e falar: ‘Olha, daria pra fazer de outro jeito?’. Isso internamente é um problema. E a pressão externa é muito forte, porque eles acabam jogando pra nós parte da responsabilidade que é deles. nós já temos a nossa [...] (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

[...] a escola já tinha a estrutura de ter os três períodos, mas mesmo assim tem coisas que escapam. quem não tem contato com a pauta de quinta-feira [...] se o professor trabalha até quarta, como faço? as reclamações são sempre freqüentes. por mais que nos esforcemos eles acham que sempre tem uma falha de comunicação. (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

[...] principalmente desta dispersão mesmo de energia das pessoas, então quando você está levando uma coisa, alguém arrebanha para outro lado, e é um vai e vem que você tem que saber segurar o tempo todo. Na semana passada eu fiquei muito estressada com a professora que surtou literalmente todos os dias. E tem a leitura de perseguição pessoal, daí chegou o momento que eu disse: ‘não sou psicóloga, não sou psiquiatra, sou paciente, sou tolerante, mas eu pontuo o que está certo e o que não está certo, e o que pode ser combinado para caminhar de outra forma. (Orientador Pedagógico)

[...] até a parte pedagógica é parte particular, uma questão pessoal [...] (Orientador Pedagógico)

[...] as coisas viram mexerico [...] porque você tem que escutar de um lado e escutar de outro, ficar fazendo meio de campo, tentando apaziguar a situação, interferir o menos possível porque qualquer pingo pode virar fervura, então é mais ou menos essa a situação da gente aqui [...] eu estou chegando no meu limite [...] (Orientador Pedagógico)

As relações de trabalho são percebidas como vivenciadas na inexistência de compreensão e apoio mútuos. Para um dos Vice-Diretores há muito da opinião de um docente que vê apenas o seu próprio lado, o seu próprio ponto de vista. Para o Orientador a dificuldade nas relações de trabalho é lidar com a loucura do outro dentro da escola, a atitude individualista, a confusão ou a não distinção que se faz entre o público e a vida privada de cada um, a estrutura emocional do professor e a pulverização dos combinados, quando se pensa na construção de um trabalho coletivo. Para o Orientador os *conflitos* se manifestam no desrespeito nas relações de trabalho entre docentes e profissionais da equipe de gestão. Para o Vice-Diretor, substituindo Diretor, há,

na unidade, o entendimento de que a compreensão do trabalho do outro pertence ao outro, a concepção do cada um por si permeia a unidade: ‘o que conta é o meu trabalho, a minha ilha’. Para o outro Vice-diretor os professores se conduzem como os alunos na interação com os profissionais da equipe de gestão: “[...] delegam responsabilidade”.

[...] Tem muito assim, a opinião de uma pessoa que está vendo o lado dela só: ‘meu lado é o seguinte: eu quero desmembrar a sala, eu quero só tantos alunos’, mas a sala vai ser usada por outros alunos aí como faz? não dá pra ficar neste tamanho. A pessoa se coloca: ‘é o meu ponto de vista, é o meu problema’. Esse é um grande desafio: as pessoas vêm muito o problema delas, individualmente, sem contar que a escola é espaço coletivo [...] (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

Uma dificuldade que eu sinto é trabalhar com a loucura do outro dentro da escola pensando no coletivo. Eles são individualistas, a questão externa permeia internamente, a vida particular tá na escola, dentro. Com todos os problemas emocionais a gente acaba muito tempo correndo atrás do prejuízo, porque as vezes a estrutura do professor emocional atrapalha todo o andamento coletivo. A gente combina uma reunião, fala, esclarece, quando se vê o negócio está todo pulverizado. Como trazer uma escola coletiva? (Orientador Pedagógico)

[...] as relações humanas também são complicadas, relação da equipe gestora com o corpo docente, com os funcionários e, com os alunos eu acho menos traumático. Com os alunos é a parte que nos gratifica. (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

Fica claro que os professores até querem fazer algumas atividades, aí chegam na hora do vamos ver eles não assumem, a fanfarra foi uma experiência que nós tivemos [...] pra gente eles nunca assumem o combinado na íntegra [...]. (Orientador Pedagógico)

Aqui nós temos que rezar todos os dias, a começar de segunda-feira que é o TDC coletivo [...] exatamente porque nessa escola, 03 períodos funcionavam 03 TDCs, então se você combinava com um período não batia com o segundo e não batia com o terceiro [...] (Orientador Pedagógico)

Manifesta-se no discurso a questão da polifuncionalidade. Assim, no que se refere à *organização e estrutura do trabalho*, a equipe de gestão percebe a existência de uma demanda de múltiplas funções e de disfunção no exercício de seu trabalho. O esquema organizacional interno é percebido como dificultando as ações das pessoas pelo requerimento de comunicação constante sobre quaisquer ocorrência na escola: mesmo quando não dizem respeito à natureza do trabalho docente, validando a existência da síndrome da super-participação, o medo de ficar de fora.

[...] No dia a dia nós não somos só gestores esse é o problema. Não seria fácil ser gestor, mas nós não teríamos um acúmulo tão grande de coisas que a gente tem, porque nós não somos só gestores, você acaba assumindo outras coisas que não tem [...] é muito fácil falar: ‘você gerencia tudo’, tá e aí? (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

[...] você tem falta de profissionais, você não tem uma equipe, você não tem inspetor, você não tem assistente administrativo e aí quando eles ligam, eles falam assim: ‘x, por que vocês não entregaram tal coisa? X, por que vocês não foram a tal reunião? X, por que que tá atrasado com isso aqui?’ Então, é complicado, aí que você fala pra chefia: ‘isso tá atrasado por que não tem profissional’, ‘mas, você tem que fazer’, ‘não tem Internet’. Então a gente recebe a carta do secretário dizendo que ele vai tomar medidas disciplinares se os alunos forem prejudicados. (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

No que se refere aos *estilos de gestão* proporcionados, estes simbolizaram também estratégias de sobrevivências: ‘considerar a vida na escola um retrato da vida fora da escola’. Acalentar os ânimos, dizendo para si mesmo que ‘é preciso aprender a conviver com quem não se escolheu’. Com respeito às *condições de trabalho*, os narradores evidenciaram a percepção de poucas condições para a realização do trabalho da equipe de gestão: a falta de profissionais como inspetor e assistente administrativo.

Narrativa do Grupo 3 de Gestores: Diretor Educacional/Orientador Pedagógico

O grupo percebe *o seu trabalho* como fruto de um investimento no relacionamento na comunidade escolar. A vivência de desrespeito docente pelo trabalho gestor, dor, tristeza, desgaste foram narradas como sofrimentos do passado. Entretanto, no contexto narrativo, as pistas de que os confrontos hierárquicos entre professores e gestores, a anunciação de quem e de qual trabalho/cargo é mais importante pareceram ser uma dificuldade peculiar na realização do trabalho, no esquema organizacional da escola de ensino fundamental e, aparentemente, decorrem de uma certa compreensão da divisão do trabalho, sobre os limites da natureza do trabalho de cada um para atingir uma perspectiva coletiva: o como cada um, a partir do que faz, contribui, adequadamente, para a produção coletiva. Na perspectiva dos narradores o sofrimento ficou no passado. Apesar das mudanças conquistadas, o grupo reconhece que muitos dos professores com os quais as relações de trabalho eram difíceis se removeram da escola. Assim se expressa o Diretor da escola:

Eu sofri, só que eu era chefe, mas a [...] [O.P.] também sofreu muito quando chegou aqui, porque não respeitavam o trabalho dela, hoje eles falam: ‘ela é muito competente, muito chata, muito rígida’ mas sofreu muito também. (Diretor Educacional)

É muito dolorido e triste, mas valeu a pena pelas crianças, porque o que a gente tem hoje? Vivemos um processo duro, difícil, dolorido, desgastante, um ambiente ruim e hoje não, até temos problemas com um professor mais egoísta que não trabalha, mas os

que não trabalham com a equipe é pouco, melhor, não tem. Se disser hoje que tenho dificuldades com a equipe é mentira, nem com a equipe nem com a realização do trabalho [...] (Diretor Educacional)

[...] o corpo docente que arrumou toda a confusão não está mais aqui, saíram e eu digo que daquela época de toda a confusão ainda tem aproximadamente 50%, mas os que não davam problema, os que tinham outra visão. (Diretor Educacional)

A partir dos investimentos feitos, as relações de trabalho, são percebidas como boas *relações de trabalho* entre os membros da “equipe de gestão”, professores e funcionários.

[...] então nós somos quatro totalmente diferentes um do outro e nós tivemos que superar nossas diferenças, no começo nossas discussões eram muitas [...] hoje de vez em quando a gente tem que discutir só pra não perder o hábito [...] hoje eu digo de 2005/2006 para cá. Quando eu cheguei aqui a sensação era caótica [...] a questão do racismo de uma equipe que não aceitava ‘um diretor negro’, de uma comunidade que não aceitava, pelo menos foi o que começamos a trabalhar a partir daí, então de 2002 a 2005 nós só trabalhávamos relacionamento. A parte pedagógica era trabalhada, mas assim [...] nós apagávamos fogo na parte pedagógica [...] porque era só encrenca com pais, alunos, professores e funcionários era um relacionamento, um ambiente muito ruim [...] ambiente pesado, as pessoas saíam daqui muito amarguradas, muito tristes [...]. (Orientador Pedagógico)

[...] ninguém fala pra você que não te aceita porque você é negra, só que é uma seleção feita, uma coisa selecionada, uma escola que o diretor [...] então que eles se achavam branco, pobre, negro e deficiente e educação especial também, porque quando eu cheguei eu fiquei no grupo da educação especial. era o tempo inteiro uma luta para auto expulsar, essa situação de que vocês são defeituosos você tem que ir embora. Não que hoje a aceitação é melhor, mas a gente discute, a gente vai pra mesa, a gente tenta problematizar as angústias [...]. (Diretor Educacional)

Ao recordar o início de seu trabalho o Orientador Pedagógico menciona:

Quando eu cheguei aqui eu senti a escola assim, e foi o que eu defini para o DEPE²², numa das reuniões: tem a trincheira do diretor, a trincheira do professor, a trincheira do funcionário, os pais tinham sua trincheira e os coitados dos alunos no meio dessa briga, parecia um campo de guerra onde cada um puxava a sardinha para seu lado [...]

[...] o ambiente era ruim, as LTS²³s eram muitas e a gente começou a investir na relação humana da escola e hoje temos outra escola [...] no começo desse ano nós ficamos aqui com quatro pessoas que tiraram licença, que não se enquadraram, foi uma forma de protestar contra a mudança que estávamos colocando, não que elas não quisessem isso aqui, mas elas não tinham condições de saúde pra encaminhar.

[...] mas a fala de que o ambiente é agradável é nossa, dos professores, dos funcionários. Hoje se uma professora pedir algo a uma servente que não seja função dela, ainda assim

²² DEPE – Departamento Pedagógico

²³ Licença para tratamento saúde.

ela vai fazer, se você pedir ao professor ainda que extrapola o horário dele ele vai fazer, a gente tem um vínculo aqui, é um ambiente onde podemos contar com o outro [...]

O eixo do nosso projeto pedagógico é o nosso princípio filosófico que foi construído. Ele foi um eixo, depois um tema e agora é o nosso princípio que é a valorização da relação humana através da escrita [...] então todo mundo trabalha dentro dessa concepção, é o respeito [...]

No que diz respeito a aspectos da *organização e estrutura do trabalho* a intensificação do trabalho, o excesso de trabalho para o Orientador Pedagógico, bem como a existência de dificuldades externas, quanto ao apontamento de muitas restrições indicadas pela rede para serem vivenciadas na unidade escolar, são aspectos de sofrimento e de contradição no trabalho.

O sofrimento – pra mim é o excesso de trabalho porque eu sou uma Orientadora Pedagógica, estamos com quatro frentes de trabalho diferentes: a implantação curricular, estamos com a implantação de salas ambientes, discussão de currículo e avaliação institucional, então são quatro frentes e eu [...] tenho trabalhado muito tempo [...]” “[...] o que acontece pra mim que sou sozinha é muita coisa e isso é cansativo, eu pouco tenho com quem dividir, mas é o único sofrimento meu. O que temos entre nós quatro? uma equipe, já faz três meses que não fazemos reunião semanal. Nessas reuniões discutíamos a condição pedagógica, o dia a dia, o que deveria ser ou não feito [...]. (Orientador Pedagógico)

[...] eu me sinto uma mulher com um vestido curto e decotado que quando eu puxo em cima falta embaixo e vice-versa [...]. (Orientador Pedagógico)

A utilização da mobilização pessoal, por meio da atuação de outros atores e o estabelecimento da comunicação e de consultas mútuas, para a tomada de decisões, apareceram como estratégias de sobrevivência e *estilos de gestão* por parte da direção de escola.

[...] mas, pra sobreviver tive que usar certas estratégias. Eu não podia falar porque se falasse já era motivo de confusão, então eu tive sorte, graças a Deus tenho sorte, tive que usar a [...] (orientação) e meus vices [...] pra fazer o que tinha que ser feito [...] se disser hoje que tenho dificuldades com a equipe é mentira, nem com a equipe nem com a realização do trabalho. (Diretor Educacional)

[...] eles falam assim: ‘posso fazer isso?’ e a [...] (orientadora) diz: ‘se a [...] (direção) deixar’. As vezes eles vêm pra mim e eu digo tudo bem, mas vamos ver o que a [...] (orientação) acha primeiro, essa valorização é muito boa, essa confiança, porque os professores são valorizados também, eles sabem que a gente confia no trabalho deles e eles devolvem isso [...] (Diretor Educacional)

As condições para a realização do trabalho não apareceram como parte da narrativa.

Narrativa do Grupo 4 de Gestores: Diretor Educacional/Vice-Diretor/ Orientador Pedagógico

Neste grupo, o trabalho da equipe de gestão é percebido como desestimulante, quando diante do não avanço em algumas discussões com os professores. A sensação de não realização e a sensação de achar que está patinando estão presentes em função da não materialidade do produto do trabalho na educação e de sua construção ocorrer a longo prazo. O sentimento de isolamento é relatado em função da divisão hierárquica e da divisão do trabalho, da centração em alguns atores da equipe de gestão para participação em reuniões e cursos de formação, conforme delineado pelo esquema organizacional da rede. A convocação para Diretores e Orientadores e a falta de reconhecimento do trabalho do Vice-Diretor, bem como a despreocupação da rede em formá-lo/informá-lo ou incluí-lo na participação das discussões de formulação do trabalho na escola; a percepção da existência de uma estrutura montada no que se refere ao esquema organizacional da rede, para a fragmentação do trabalho e das relações de trabalho. “A existência de cada um no seu espaço”: Orientador no grupo de Orientadores, Diretor no grupo de Diretores e o Vice-Diretor isolado foram questões que apareceram como incômodos.

[...] Eu acho que a gente desestimula muito quando a gente fica derrapando na mesma coisa, ou pelo menos, pra gente, tudo parece a mesma coisa, que alguns dos problemas é estar muito tempo numa escola, nós todas aqui ingressamos juntas [...] então faz cinco anos que estamos aqui, então pra uma série de coisas pra gente já é filme visto, quando na realidade poderia não ser [...] quer exemplo? Algumas questões que estávamos conversando lá na primeira reunião pedagógica, você percebe que quando elas voltam, elas voltam muito parecidas no mesmo ponto, quando a gente pensa tem a sensação de que foi discutido de que a coisa caminhou e aí a gente percebe que a coisa [...] tá no mesmo lugar, isso desestimula [...] (Diretor Educacional)

Tem uma coisa que faz parte da natureza do nosso trabalho [...] com a educação, o produto do nosso trabalho, ele não é visto com facilidade e nem a curto prazo, agente sabe disso, quem trabalha com educação tem que saber e sabe que o produto do trabalho é a longo prazo, com referência ao meu sobrinho que está fazendo engenharia civil, eu falei: ‘eu queria isso pra trabalhar. Ele faz o projeto da casa, termina a casa, só olha pra casa e fala: ‘olha o produto do meu trabalho’, e é diferente, a falta de produto do nosso trabalho contribuiu pra essa questão da sensação de não realização de achar que está patinando [...] (Orientador Pedagógico)

Pra mim eu vejo a importância se há um grupo gestor não deveria haver muita divisão entre o que é Direção, o que é Orientação Pedagógica que em algum momento todos nós sempre há uma de nós [...] é algo que me frustra muito, é tudo muito dentro do seu departamento, Professor é Professor, O. P. é O. P. tem o seu grupo de discussão, Diretor é Diretor, Vice-Diretor fica completamente isolado porque quem acaba sendo convocado para essas reuniões é o Diretor e o Vice-Diretor fica isolado, quando na realidade, no final, todos aqui participam de tudo, mas a rede separa muito, eu não sei se é a rede ou se é uma tradição da rede, eu nunca vi um lugar em que os segmentos são tão separados [...] aqui a gente tenta quebrar um pouquinho, uma entra no espaço da outra e isso é

importante [...] eu acho que facilitaria se a gente não tivesse nome, se o Supervisor não tivesse nome, seria mais fácil, porque ele também está num outro espaço, mas ele também entraria pra ajudar [...] mas eu acho que esses papéis muito definidos nessa rede complica. Uma rede que se diz democrática, que discute, eu vejo diferente. No discurso é essa linha de democrática e na prática as relações são bem fragmentadas, cada um no seu espaço, Professor no seu espaço, o grupo gestor no seu espaço e dentro do grupo gestor as relações [...] isso pra mim eu vejo como prejuízo. (Diretor Educacional)

Nas relações de trabalho, no que se refere à cooperação, há uma tentativa de entendimento e de organização para fazer as coisas caminharem em algum sentido. A percepção de boa convivência e apoio mútuos dos membros da equipe de gestão entre si e entre estes e alguns professores. Quanto aos *conflitos*, o reconhecimento da existência de divergências, mas a conquista de entendimento e organização, apesar das divergências existentes entre os membros da “equipe de gestão” e entre estes e alguns professores.

A gente tem algumas divergências, mas a gente consegue se entender, se organizar [...] e fazer as coisas caminhar em alguns sentidos, destoar em outros, mas temos também um grupo de professores que eu acho que isso é sagrado, que a gente veja o trabalho como produtivo, os professores também são muito interessados ajuda a pensar junto, que percebem que estamos juntos [...] (Diretor Educacional)

Quanto aos aspectos de *organização e estrutura do trabalho*, a percepção de uma descontinuidade na comunicação da rede e na implementação de políticas públicas; o estranhamento de que o envolvimento no trabalho depende do pacto do silêncio; a denúncia crítica sobre a intensificação e a polifuncionalidade no trabalho do Orientador Pedagógico, como características do trabalho, produzidas pelo esquema organizacional da rede, as quais são impeditivas para a realização do trabalho sério e para o lidar com o trabalho real. Nenhuma alusão aos estilos de gestão, mas a indicação de um ponto de resistência à estrutura da divisão do trabalho, proposta pelo esquema organizacional na rede, uma estratégia de sobrevivência da direção da escola: Todos se envolvem no trabalho de todos.

[...] eu acho que as condições de trabalho de uma O.P.²⁴ são muito sérias, você pensaria assim: é impossível se fosse pensar no que deveria ser em termos reais, atuação, orientação de uma Orientadora Pedagógica dentro de uma escola, de acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que acontece [...] pensa isto: uma escola que é de 1ª à 8ª série, sendo três horários de três realidades, sendo 1ª à 4ª de manhã, 5ª à 8ª à tarde e o EJA à noite, completamente diferentes, 46 professores [...] (Orientador Pedagógico)

²⁴ Orientadora Pedagógica

Quanto às condições de trabalho, a ênfase no apontamento de que as condições de trabalho de um Orientador não colaboram para a realização real da natureza de seu trabalho.

Narrativa do Grupo 5 de Gestores: Diretor Educacional/Vice-Diretor/ Orientador Pedagógico

Nesta narrativa o grupo exprime o *sentimento* de que o trabalho da equipe de gestão é um desafio frente ao desrespeito docente às regras, no ambiente de trabalho. Na aparente tentativa de desvelar/revelar o sentido de sua posição, o Orientador enfatiza o sentimento de ambivalência frente à percepção do trabalho do Orientador, pelo próprio Orientador, como um trabalho de entrelaçamento, isto é, de ponte nas relações de trabalho das diferentes categorias profissionais na escola.

[...] Havia alguns problemas, mas já detectamos onde está a falha maior: no próprio professor e no aluno, o professor já está muito estressado então ele quebra regras, então numa aula eu deixo você ouvir rádio porque você está me perturbando: 'Olha você entrega o caderno e faz o que você quiser,' aí a outra professora entra na sala: "Não, você vai trabalhar", ele vai você sabe fazer o quê, então quero dizer, até o professor cobra a regra, todo mundo cobra, não cobra? De todo mundo isso é comum, só que se alguém não cumpre, você vai ter problema, então esse é o nosso desafio recente é fazer o professor entender que não é por aí o caminho, não é assim que ele vai conseguir. (Vice-Diretor)

[...] Mas de repente, não sei, o papel do Orientador Pedagógico, talvez a gente faz então um jeitinho aqui, um jeitinho ali. Tem que fazer uma ponte entre o Professor, a equipe gestora [...] (Orientador Pedagógico)

Quanto às *relações de trabalho*, no que se refere à cooperação, a percepção da existência de confiança e de respeito entre profissionais de diferentes áreas funcionais como frutos de um trabalho de muita cumplicidade e de investimento na convivência e nas relações de respeito, por parte da equipe de gestão.

Eu e fulano [vice-diretor e diretor] estamos aqui há quatro anos juntos trabalhando, o [O.P.] veio depois, mas eu acho que mesmo em questão de grupo, demorou para o grupo se firmar e envolver na escola, e com isso a gente vai ver como vai melhorando o relacionamento dos alunos, a confiança, você consegue progredir com isso. Os problemas existem, mas eu acho que nós somos privilegiados. O grupo é bem heterogêneo: duas pessoas com o gênio mais forte, fulano [O.P.] é mais acessível, mas dois com o gênio forte e com opiniões próprias [...] a polêmica é boa. Porque eu acho que se uma pessoa pensa e os outros só aceitam, a coisa não flui, a coisa não progride, agora aqui não [...] cada um com seus argumentos, com seus questionamentos, vão tentando se acertar [...] agora os objetivos e a visão é a mesma [...] (Vice-Diretor)

Não é um privilégio porque coincidiu de um monte de gente boa trabalhar aqui. A gente tem trabalho e temos assim resultados, porque as pessoas são diferentes, então a gente vive num lugar que se você não trabalha o emocional, que também faz parte de seu trabalho, a convivência e o respeito, você não consegue uma boa postura. (Vice-Diretor)

O respeito é bem a palavra chave, respeito é o limite de cada um [...] acho que quando uma pessoa é respeitada ela não tem porque se apegar a caprichos, acaba abrindo mão de várias coisas, porque o objetivo acaba sendo comum a todos. (Vice-Diretor)

Os *conflitos* apontados revelaram a contradição vivida na unidade, construção do respeito e da confiança versus manifestação de pouca disponibilidade docente para ouvir e considerar opiniões advindas da equipe de gestão. Comunicação truncada. Impedimento à realização do trabalho.

A gente sabe que a educação envolve formar e informar, mas o formar a gente percebe graças a toda essa questão, fica restrita à 1ª à 4ª séries, no perfil da escola isso está muito ligado à questão da informação, ainda tem o professor que avalia: ‘eu estou pra passar o conteúdo’, isso é do professor. Especificamente é uma questão de formação, uma questão de capacitação dele estar sendo esquecida e aí, muitas vezes a gente chega num TD, a gente tenta passar, tenta trazer um peso diferente, assim pra discutir essas questões no dia a dia do relacionamento professor-aluno. Nossa!, muitas vezes eu sinto assim, eles têm muita resistência pra ler o próprio texto ou pra aceitar uma fala nossa da equipe de direção, da O. P., porque [...] falam: ‘vocês estão numa outra realidade’. (Diretor Educacional)

Você tem que cutucar, as vezes num artigo pra gerar uma discussão, pra conseguir produzir um texto, se você não mexer, não chega [...] (Vice-Diretor)

Tinha teoria aí eles cobraram a prática, não tinha a prática e a coisa desandava e na verdade [...] eu senti que com a fulana essa história de cobrar a prática [...] era álibe pra poder matar o serviço, quando [como] o aluno perde a caneta, quando [como] o aluno que faz rodinha na sala pra atrapalhar a aula, ele faz uso da caneta quebrada pra que nada funcionasse. Com a saída da fulana [O. P.] eu tentei trabalhar com o texto, eu me lembro que eu peguei de Augusto Cury e cheguei a fazer resenha de livro, fazer na transparência. Eu levei pra discutir ninguém suportava aquilo lá, não tinha nada de importante, não deu pra colocar, não deu pra expor, entendeu? Vamos tentar debater? Vamos falar sobre isso? É entrar no assunto: ‘sabe aquele aluno que não sei o quê, bla, bla, bla’, lá se foi a resenha. (Diretor Educacional)

Interessante [...] eu fiquei a par de todo esse conflito aí, então comecei de uma outra forma, porque eu sei que eu tinha que ler um texto, mas eu disse: vamos dar um espaço pra gente discutir o cotidiano e expor a vida e ainda com o problema do aluno de mal querer vir à escola, a família que não ajuda, então vamos deixar um espaço pra desabafo, um momento de pôr pra fora suas angústias, as preocupações do cotidiano e depois a gente vai lidar com isso, e muitas vezes, nós passamos de um TD a outro falando do aluno. (Orientador Pedagógico)

Então mesmo na nossa política aqui, mas nós temos no dia-a-dia muitos conflitos, muitos [...] desafios: hora entre os professores, hora entre o professor e o aluno, professor e direção, então a gente encontra, a gente enfrenta, aí no dia-a-dia, mas a gente

chama pra conversar, estamos aqui, falamos, debatemos, hora tem até choro, ora tem LTS [...] (Orientador Pedagógico)

O que a é mais difícil pra mim, o que a gente sempre conversa aqui: você tá fora, tem uma outra visão, idéias diferentes do professor que está interagindo com os alunos e, as vezes você vê que pode estar contribuindo pra que essa relação professor-aluno seja melhor, mas, é muito difícil você chegar no professor e estar falando esse tipo de coisa [...] (Orientador Pedagógico)

[...] isso é o prazer meu, não sei deles, porque achar uma forma de chegar no professor, argumentar, falar pra conseguir que o próprio enxergue, então não sou eu que estou falando pra você fazer isso, mas eu vou acabar fazendo com que você se convença que a idéia foi sua, é difícil, é um desafio [...] cada um é uma pessoa e isso vai refletir nos alunos também a gente vê que muitos professores já mudaram, mudaram pra melhor [...] enxergaram tiveram uma outra visão, alguns ainda são resistentes e outra, nós temos dois diretores de estado e professores aqui e pessoas já bem antigas, então a resistência é grande, mas a gente não desiste de tentar caminhar [...] (Vice-Diretor)

[...] aliás, tinha uma outra Orientadora Pedagógica aqui, não sei se vocês se lembram [...] que depois se exonerou, então assim, o que falo: 'aqui já vivenciou situações muito complicadas, tanto que a outra orientadora não agüentou, acabou desistindo [...] (Orientador Pedagógico)

Em relação aos aspectos de *organização e estrutura* do trabalho a percepção de que há dificuldades na consistência e clareza dos canais de comunicação, entre professor e aluno, em relação aos requisitos de trabalho. A vivência de intensificação do trabalho: percepção de polifuncionalidade no trabalho da equipe de gestão, gerando um impedimento à realização da natureza do trabalho de cada um dos membros desta equipe. O Orientador Pedagógico reconhece que não dá conta de refletir/planejar o seu trabalho, pois se considera atropelado pela demanda do imediato na escola, tendo que, conseqüentemente, levar o trabalho para casa. Manifesta-se a percepção de que, no que se refere à valorização profissional, em termos de incentivo à formação, há pouca ênfase dada à formação para gestores, no contexto do sistema organizacional da rede contrapondo-se à percepção de que a formação docente é enfatizada, na organização interna da escola.

Fiquei muitos dias observando alunos, o clima, mas quando eu chego na sala de aula o que de fato ele está fazendo? Muitas vezes a gente conversa com o aluno, o aluno também entra em choque com a proposta dos professores. (Vice-Diretor)

Uma coisa que nós precisamos aqui, e é importante constar, é a falta de capacitação para gestores. Porque gestor? Vai ver a bomba que é! Uma capacitação adequada ao nosso exercício, ao nosso métier, tem que ter. Até momentos como esse pra profissionais, Diretores, Vices e O. P.s pra trocar experiências. (Diretor Educacional)

Como nós fizemos este processo até pra gente mesmo: tipo o professor vai fazer uma capacitação, pra ele perceber a importância, a valorização, o legal que é ele fazer um trabalho [...]. (Diretor Educacional)

Pra mim eu acho que o maior desafio do dia-a-dia é com relação aos registros. É um momento pra reflexão do próprio trabalho. É um momento solitário, pra você refletir sobre o cotidiano e que no dia-a-dia você não tem esse espaço. Você é, entre aspas, atropelada pela demanda, pela ação do imediato. Você vem com uma proposta: 'olha eu preciso pensar como eu vou organizar a avaliação [...]' você faz na sua casa, sozinha, pegando o material, pensando. Aí não vai dar certo. Aí você vem pra escola, você traz essa proposta, conversa com a direção, não é? troca algumas idéias, mas pra sistematizar um texto, pra você pensar no projeto ou algo assim é um desafio, muito difícil, então eu acho que ser O.P[...] é difícil [...] (Orientador Pedagógico)

Como a gente também faz isso, a gente vai à reunião, vai em banco, vai atrás de [...] e a nossa vida particular fica, não é? Então você tem que fazer uma compensação, a lei existe, a regra existe, mas você tem que tá administrando e administrar com vistas a ter um ambiente de trabalho adequado. Um ambiente saudável faz bem pra todo mundo, no final dá lucro pra todos [...] (Diretor Educacional)

No que se referiu às expressões que pudessem traduzir os *estilos de gestão*, a descoberta de uma forma de sobrevivência no trabalho: o investimento na cumplicidade na comunicação entre gestores para fortalecimento da categoria frente aos professores e a ênfase na participação docente - a inclusão de uma representante docente nas discussões de âmbito administrativo - como uma forma de gestão ampliada e de habilidades técnicas e políticas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho menos conflituoso. Quanto às condições de trabalho, a percepção de que as condições internas encontram-se asseguradas para o desenvolvimento do trabalho docente e constituem uma luta tanto para a comunidade escolar como para a direção da escola.

O quadro apresentado abaixo corresponde a uma grelha de análise na qual podem ser visualizadas as principais percepções dos gestores, em cada narrativa produzida. As percepções das vivências profissionais, no ambiente de trabalho, foram classificadas pelo entrevistador, como percepções que para os entrevistados correspondiam a uma análise positiva ou favorável, negativa ou desfavorável ou, ainda, ambivalente, no andamento do trabalho.

GRELHA I

Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos gestores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Gestão I	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<p>OP: Negação do respeito; OP: dificuldades de aceitação no grupo docente; OP: Ausência de autonomia. VD: Desgaste / desafio / estresse: em função da falta de apoio docente/ da desvalorização dos esforços da equipe de gestão em prol da realização de um bom trabalho e da transitoriedade docente na procura de conforto.</p>	<p>Quanto à cooperação: VD: Ausência de doação na equipe. Quanto aos conflitos: VD: Projeção de responsabilidade (crença de que a equipe de gestão tem que solucionar todos os problemas).</p>	<p>VD: Envolvimento comprometido/conta-se com poucos docentes; OP: Inaceitação de propostas pedagógicas; OP: Polifuncionalidade/ disfunção/ exaustão.</p>	<p>VD: Dificuldades para atuação democrática: instabilidade na conduta docente quanto ao que representa conforto e; projeção de responsabilidades para a equipe de gestão.</p>	<p>A intensificação e polifuncionalidade do trabalho do OP percebidas como impedimento à realização do trabalho do OP. A incompreensão da natureza do trabalho do outro como um impedimento à realização do trabalho.</p>
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	VD - Garra; desejo de vencer	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Gestão 2	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<p>V.D.: Forte pressão interna: dificuldades de aceitação de propostas; e forte pressão externa: projeção da responsabilidade da rede sobre a escola;</p> <p>V.D.: Desvalorização dos esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho: reclamações frequentes;</p> <p>- Ausência de autonomia/dispersão de energia: um vai e vem no encaminhamento das propostas-projeção de perseguição pessoal.</p>	<p>Quanto à cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de compreensão e apoio mútuos entre profissionais de categorias diferentes: professores X equipe de gestão; - Relações individualistas; - Percepção de que a concepção do cada um por si permeia a organização. <p>Quanto aos conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desrespeito nas relações de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Polifuncionalidade e disfunção no trabalho gestor; - O sistema organizacional: os requerimentos na escola dificultam as ações das pessoas nas suas funções específicas. 	Nenhuma declaração.	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de profissionais na equipe escolar: assistente administrativo, inspetor de alunos; dificuldades no recebimento de manutenção dos computadores.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a conviver com quem não se escolheu. - Considerar a vida na escola como um retrato da vida na sociedade. 	Nenhuma declaração.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Gestão 3	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Desrespeito docente pelo trabalho gestor, dor, tristeza, desgaste como sofrimentos do passado. - A ausência de dificuldades na realização do trabalho. 	Nenhuma declaração.	<ul style="list-style-type: none"> - A intensificação do trabalho; excesso de trabalho para o orientador pedagógico. - Existências de dificuldades externas/apontamento de muitas restrições indicadas pela rede para serem vivenciadas nas unidades escolares. 	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	Nenhuma declaração.	<p>Quanto à cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de boas relações de trabalho entre equipe de gestão, professores e funcionários. <p>Quanto aos conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofrimento ficou no passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho percebido como prática coletiva. - Cobrança do coletivo para a tomada de decisões coletivas. - Envolvimento mesmo quando não se concorda com a decisão. - Existência de consultas mútuas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização da estratégia de mobilização pessoal por meio da atuação de outros atores. - Estabelecimento da comunicação e de consultas mútuas. - Envolvimento das pessoas nas decisões. 	Nenhuma declaração.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Gestão 4	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<p>D.E.: O sentimento de desestímulo diante de não avanço em algumas discussões com os professores.</p> <p>O.P.: Sensação de não realização, de achar que está patinando em função da não materialidade do produto do trabalho.</p> <p>D.E.: Sentimento de isolamento em função da divisão hierárquica e da divisão do trabalho, das possibilidades de participação de cada um dos membros da equipe de gestão delineadas pelo esquema organizacional da rede.</p>	Nenhuma declaração.	<p>- Disfunção da escola em seu trabalho;</p> <p>- Ausência de cooperação externa/escola faz um trabalho solitário.</p>	Nenhuma declaração.	<p>- As condições de trabalho de um orientador não colaboram para a realização real da natureza de seu trabalho.</p>
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
<p>- O sentimento de realização em função dos avanços e descobertas dos alunos.</p> <p>- A percepção de ausência de sofrimento/A negação do sofrimento no trabalho enquanto profissional da equipe de gestão.</p>	<p>Quanto à cooperação:</p> <p>- Boa convivência e apoio mútuos dos membros da equipe de gestão entre si e entre estes e alguns professores.</p> <p>Quanto aos conflitos:</p> <p>- Conquista de entendimento e organização apesar das divergências existentes entre os membros da equipe de gestão e entre estes e alguns professores.</p>	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Gestão 5	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	- Sentimento de que o trabalho é um desafio frente ao desrespeito docente/discente às regras no ambiente de trabalho.	Quanto aos conflitos vividos/ percebidos: - Percepção de que o corpo docente está pouco disposto a ouvir e considerar diferentes opiniões advindas da equipe de gestão/comunicação truncada/impedimento à realização do trabalho.	- Percepção de que há dificuldades na consistência e clareza dos canais de comunicação entre professor e aluno em relação aos requisitos de trabalho. - Intensificação do trabalho: percepção de polifuncionalidade no trabalho da equipe de gestão gerando um impedimento à realização da natureza do trabalho de cada um dos membros desta equipe. - Percepção de que no que se refere à valorização há pouca ênfase dada à formação para gestores no contexto do sistema organizacional da rede x percepção de que a formação é enfatizada na organização interna da escola.		
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	- Sentimento de que o trabalho de orientador é um trabalho de entrelaçamento/ponte nas relações de trabalho das diferentes categorias profissionais na escola.	Quanto a cooperação: - Percepção da existência de confiança e de respeito entre profissionais de diferentes áreas funcionais em função de um trabalho de muita cumplicidade e de investimento na convivência e nas relações de respeito por parte da equipe de gestão.		- Cumplicidade na comunicação e a ênfase na participação docente como uma forma de valorização profissional como formas de habilidades técnicas e políticas adequadas.	- Percepção de que as condições internas encontram-se asseguradas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Após conhecermos as percepções dos profissionais que atuam no âmbito da gestão de escolas, tornou-se necessário revelar as imagens construídas por professores, atividade a que nos propusemos na seqüência.

Narrativa do Grupo 1 de Professores: 1º ano do ciclo à 8ª séries – 12 professores

Na perspectiva de falar sobre os sentimentos mais atualizados em relação ao trabalho docente, este grupo iniciou a sua narrativa, entre a hesitação e o desejo de desabafo, de denúncia, relatando como se sentiam, muitas vezes, frente aos alunos e seus responsáveis. Nas palavras, inicialmente relatadas por uma professora experiente no ensino dos anos iniciais, o grupo deu ênfase ao sentimento de desvalorização do trabalho docente, por parte de famílias e de alunos. A explicitação dos sentimentos de satisfação no trabalho sempre apareceram como decorrência da possibilidade docente de ação para transformação, de participação, contribuição para a aprendizagem do aluno; da autonomia no trabalho, isto é, de poucas possibilidades de interferências no trabalho docente que se quer realizar e de se obter, na docência, maior reconhecimento que no trabalho de um especialista. De acordo com o relato do grupo, ao mesmo tempo em que os docentes se percebiam desvalorizados pelas famílias e pelos alunos, percebiam que a natureza de seu trabalho usufruía de maior valorização que a natureza do trabalho de um especialista (Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico).

Os sofrimentos:

[...] As vezes, os pais não valorizam o trabalho da gente [...] qualquer coisa, eles jogam pedra na professora [...].

[...] ‘eu não preciso aprender a ler porquê camelô não precisa de escola’, porque são esses os ídolos que eles têm: o camelô, o traficante, o jogador de futebol que fala ‘a genti vamos’ [...] eles me falam ‘é professora você está aí ralando e ganha pouco e o traficante está nadando no dinheiro [...].

Contar a história do homem primitivo? [...] as crianças não querem mais saber disso, você tem que falar, eles não querem ouvir [...].

[...] Aí você fica com vontade de sair. Eu tenho dezoito anos, mas tenho vontade de sair e não posso mais, a gente tem alegria lá dentro, mas eu ultimamente sofro mais do que fico alegre, tem dias que dá vontade de não vir, vontade de descansar pra não ver algumas coisas [...].

[...] os meninos de agora não têm limites [...].

As satisfações e realizações:

[...] porque temos alunos bons, principalmente as meninas, elas são ótimas, já estão quase alfabetizadas, isso é uma grande satisfação [...].

[...] Agir pra tentar transformar, eu gostaria de passar isso de saber que eu tô pondo meu tijolinho, por isso me tornei educadora, a força que vem, vem daí. de alguma maneira eu tô colocando um tijolinho na vida de alguém, mesmo que daqui há dez anos eles digam 'aquela chata daquela professora que [...] me fez estudar [...] por isso não quero deixar a sala de aula.

[...] e as satisfações acontecem, mas são brechas, é um aluno aqui numa sala de trinta e seis, dois quatro seis sérios, daí os outros você não atinge [...].

[...] essa satisfação de ser lembrada, porque ela modificou uma situação de abandono que eles estavam, de repente 'essa é minha professora', a hora que enxergamos essas coisas ficamos emocionadas [...].

[...] temos na escola pública a oportunidade de ter um trabalho mais respeitado a nível de sala de aula, porque você faz o seu trabalho que não é uma experiência de escola particular onde seu trabalho está o tempo todo tendo que ser daquela forma, que as vezes você não aceita [...]. Na escola pública, eu tenho essa experiência sei que há autonomia e a questão de você poder fazer dentro de sua sala de aula, ninguém te impede, ele não te dá o instrumento que você gostaria de ter, mas como pessoa você pode dar o melhor de você [...].

[...] o papel do professor tem um retorno muito maior do que o de um especialista, de um Orientador Pedagógico, Diretor e Vice, e eu quero fazer isso até o fim, quero me aposentar sendo professora [...].

Quanto às *relações de trabalho*, no que está relacionado à cooperação, os professores relataram a existência de maior união entre eles em torno de um objetivo.

Na escola pública acho que há união maior entre os professores em torno de um objetivo [...] por uma questão de compromisso, porque muitos colegas que estão em escola pública teriam condições de procurar outros campos para trabalhar [...] uma questão de compromisso [...]

[...] e aqui encontrei um grupo maravilhoso [...]

Os *conflitos* narrados foram de ordem pessoal, auto-questionando sobre qual é o papel do professor e as expectativas em torno da profissão versus o que se encontra na realidade, do ponto de vista do fazer docente.

É complicado e, às vezes vivo uma fase de questionamento de qual é o meu papel, o que eu esperava da profissão versus o que eu encontro [...].

As questões sobre a *organização e estrutura do trabalho* giraram em torno da percepção da intensificação das tarefas docentes e de seus focos de atuação, da percepção de polifuncionalidade e de disfunção e da percepção de que o sistema organizacional da rede dificulta as ações das pessoas.

[...] O sistema nos amarra e a sociedade ela nos coloca uma responsabilidade, que muitas vezes, eu não me sinto à altura para responder, eu percebo que eu faço o meio de campo, porque os pais vem reclamar de problemas que são da escola, mas que são da administração lá de cima, que não manda verba, que superlotam as salas, que não mandam o material e a única coisa que posso dizer pra eles é que não tenho o que fazer porque eu estou na parte mais baixa [...].

[...] muitas vezes a gente se vê tomando posturas que profissionais de outras áreas não tomam. Por exemplo, se a gente chega num consultório médico fora de horário ou vai pegar o médico no caminho da casa dele e dizer que está com problema, ele vai dizer: 'acabou meu horário, eu não vou lhe atender', mas pra nós isso não vale, as vezes, o ônibus saindo e um pai dizendo olha meu filho isso ou aquilo [...] se o papel de educar é não só transmitir conhecimento não, mas valores, é moral, é uma série de coisas que vai acabando cada vez mais pra gente e eu não sei em que momento a escola assumiu tudo isso, o problema é que a escola como um todo assumiu tudo isso, mas quem exerce essa função é o professor, eu me sinto abandonada [...].

[...] Tem hora que eu preciso repetir isso na frente do espelho, que eu sou uma educadora e você é uma profissional, você não é tia, não é sacerdote e não está lá para assistência social [...] é nesse momento que a gente consegue centrar melhor o trabalho.

[...] Nós lidamos com essas crianças que são carentes e realmente dando várias funções à escola, fugindo da função dela às vezes[...].

[...] e a escola parece depósito pra os professores lidarem, os pais não dão conta de um filho em casa que ele escolheu ter e a gente tem que dar conta dos trinta e seis da melhor maneira possível [...] sou humana [...].

[...] Você vê, o próprio sistema de organização da escola te trava, te impede, muitas vezes, te sabota e isso é complicado é uma frustração [...].

Numa outra escola que eu trabalhei foi assim. Nós fizemos todo um trabalho na semana da independência de conscientização de questionamento da atual situação do Brasil com recortes de jornal [...] colocamos painéis na escola inteira, mas os painéis duraram exatamente dois dias, foram rasgados [...] se o trabalho da gente não dura, se é alvo de um vandalismo tão forte, o que é que nós estamos fazendo aqui que não somos reconhecidos, a ponto de um painel que os próprios alunos construíram fizeram isso?

[...] a escola permanece da mesma maneira e ela não se renova, como fazer pra atingir esses alunos, a trazer esses alunos pra cá?

[...] vamos fazer inclusão, vamos fazer experiências pedagógicas que a colega falou, vamos transformar, mas só que isso fica no discurso porque a estrutura não muda, a organização não muda [...].

[...] se for interessante para os devidos chefes políticos faça, mas se não for interessante [...] a prioridade é aluno, a sala é essa, mas a prioridade é aluno quando a gente fica três

meses sem professor [...] e eles não tomam atitude nenhuma [...] aí vem supervisor [...] e diz : ‘põe o guarda na sala de aula’.

A valorização profissional em termos de formação e a visão de seus benefícios aparece como um conflito pessoal, pouco resolvido.

[...] a possibilidade de formação realmente de nós continuarmos a nossa formação depois de que a gente entra em sala de aula é mínima [...] pois os preços são proibitivos [...].

[...] o que é que um aluno de quinta série vai querer saber de teoria lingüística [...] a faculdade não me abasteceu e eu fiquei em conflito [...].

Sem contar as palestras que a gente recebe que dizem que é tudo lindo, maravilhoso, mas isso quem dá palestra que nunca pisou numa escola de periferia, nunca pisou numa sala de aula, é doutor [...] então esse é o tipo de palestra que eles impõem pra gente.

[...] sou questionadora até da faculdade, como não prepara, mas é sua vida, será que todos os cursos são assim? Será que um administrador chega pra trabalhar, será que tem a bagagem? Porque eu me senti perdida [...] e nós todas porque saímos sem nada e vamos aprender sofrendo [...].

No que se referiu aos *estilos de gestão*, não houve narrativa da parte dos professores. Entretanto, o grupo de professores tratou em sua narrativa de questões relativas às condições de trabalho. Relataram haver poucas condições disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente em virtude da superlotação das salas, do envio de poucas verbas por parte da rede e da existência de poucos materiais para a realização do trabalho.

[...] até que ponto nós temos que assumir o discurso de educação libertária e até que ponto nós estamos sendo joguetes de um discurso vazio, gastando nossa saúde, falando de um discurso que fala ‘educação, educação e educação, mas qual é a condição real que nós temos pra fazer essa educação que nos coloca como ideal?’

Narrativa do Grupo 2 de Professores: 1º ano do ciclo à 8ª séries – 04 Professores

A narrativa deste grupo enfocou o sentimento de desprofissionalização no trabalho, o sentimento de disfunção, de os professores sentirem-se como babás dos alunos e da rejeição da proposta de trabalho docente pelos alunos.

[...] Eu me sinto assim, muitas vezes, muitos dias por semana [...] como se fosse babá, não como se fosse uma profissional [...] lógico que têm dias que não, está melhor o dia e, eu estou animada, mas a maioria das vezes, me sinto babá dos alunos [...] tem exceções [...] mas a maioria hoje em dia, está precisando de alguém que tome conta na parte física

mesmo, pra que eles não briguem [...] então a gente passa a maior parte do tempo ensinando limites pra eles [...].

[...] a partir do momento que eu entro aqui na escola, não tem diálogo, eles gritam o tempo inteiro [...] você vai propor uma atividade, uns querem outros não, aí já vira tumultos [...]

[...] então é isso [...] os nossos desabores. É uma alegria quando você vê alguns alunos indo bem.

Meus facilitadores: eu ministro aula para 7ª e 8ª, 3º e 4º anos do supletivo, EJA. São alunos assim mais velhos, são um facilitador. Outro facilitador: eu tenho muita experiência na área da educação, então, para mim, atividade na sala de aula é extremamente prazerosa, eu tenho recurso para resolver meu problema. Dificultadores que eu fico muito triste é que [...] o tipo de clientela que nós lidamos na nossa escola. As crianças são terceirizadas, então nós professores temos a primeira preocupação não é conhecimento é a formação [...] a nossa clientela, por outro lado, eles são mimados pelos pais [...].

Ao tratar do *sentimento de realização* docente, o grupo deixou transparecer que este ocorre em função da aprendizagem dos alunos.

É uma alegria quando você vê alguns alunos indo bem.

No que se referiu às *relações de trabalho*, no que disse respeito à cooperação, o grupo apontou a sua percepção da inexistência de compreensão e de apoio mútuos entre profissionais de categorias diferentes (professores versus equipe de gestão). Quanto aos conflitos, indicou-se a percepção da ausência de respaldo nas relações de trabalho.

É uma questão de cobrança do outro lado, você se sente impotente porque quem não controla a classe é porque o professor não controla a classe. Fica aquele conflito, você vai pedir ajuda a equipe gestora, muitas vezes você escuta: ‘você não tem o domínio, o problema está na sua didática’, falam que sua aula é desinteressante, ‘você deveria trabalhar de outra forma’.

[...] Tem semana que a gente percebe o clima pesado [...] muitas vezes não tem respaldo para o que você precisa e aí a gente vai se afastando cada vez mais, porque sempre recai sobre a sua didática, sua forma de dar aula, a gente se sente sozinho, então aí a gente acaba se unindo, os professores e as equipes de apoio.

No tocante à *organização e estrutura do trabalho*, a equipe apontou a percepção de estresse, ansiedade e descontentamento no trabalho em função da polifuncionalidade docente e do sentimento de disfunção.

[...] então é uma luta todo dia, é uma luta entre o professor e o aluno. Só que são 36 em cada classe, pra mim, classes muito cheias. Não consigo nem andar para verificar, eu tenho que pedir licença para um, porque ele põe a mochila dele de lado ocupa o espaço que eu tenho que passar [...].

[...] é por isso que eu falo que eu não sou professora, sou babá, eu sou qualquer coisa menos educadora, porque eu fico o tempo todo ‘não, mas não é assim [...]’ quando você não é ofendida diretamente pelos alunos, eles te mandam pra aquele lugar, e tal. Então é bem complicado, você vê o número de licença médica dentro da profissão de professora, é muito grande, então o pessoal fala, vem vê o que é uma jornada de 08h. Aqui temos 36 alunos eu chego no dia a 200 alunos com gritaria o tempo inteiro, é trabalho [...].

[...] Eu estou há 14 pra 15 anos na escola, antigamente as mães, muitas não iam trabalhar fora de casa, então desde pequena a criança tinha a figura da mãe em casa, aquela que sentava com ele, fazia lição com ele, tinha tempo para ele. Hoje em dia o que a gente vê é que nem a mãe e nem o pai estão em casa e quando eles chegam à noite, eles também não tem forças para ficar juntos [...] muitas vezes não tem tudo o que eles tem que aprender no núcleo familiar [...] eles colocam para a escola fazer, só que no núcleo familiar são dois filhos, três filhos no máximo aqui nós temos 36 em cada classe [...]

[...] agora é a realidade do clima da escola, quer dizer, o conhecimento passa a ser para o 2º plano e o 1º plano é a formação, essa é a função da nossa escola hoje [...]

[...] eu percebo os professores bastante descontentes, ansiosos, não separando as coisas, por exemplo, agora é hora do nosso intervalo, vamos falar de moda, vamos falar outras coisas, vira assim aquele clima, reclamando por conta do estresse, eu sinto isso [...]

Não houve narrativa sobre os *estilos de gestão* existentes na unidade. A equipe apontou a existência de poucas *condições estruturais* para a realização de seu trabalho.

[...] Nós não temos condições estruturais para fazer, por exemplo: nós temos uma sala de informática, eu dou a informática na produção de texto, sou professora de português, então duas aulas por semana eu trabalho na informática então você vai ocupar a sala ‘não pode, porque vai ter uma reunião na sala’, ou você vai ministrar a aula 06 computadores não estão funcionando, então as condições físicas, material disponível, tudo é difícil para a escola, e deveria ter, como eu tenho no papel uma cota de xerox, pra xerocar minhas provas eu uso outro recurso: livros de português que a gente vai juntando vários volumes pra evitar xerocar, porque a hora que eu vou xerocar quebrou a máquina, eu não posso ficar nessa, eu preciso ter uma rotina de trabalho.

Narrativa do Grupo 3 de Professores: 1º ano do ciclo à 4ª séries – 06 Professores

A narrativa enfatizou o *sentimento* de desvalorização do trabalho docente, por parte dos pais: pouca importância dada à escola e ao processo de escolarização dos alunos. A existência de uma desmotivação na realização do trabalho foi percebida como resultante do desinteresse dos alunos.

Já faz vinte e cinco anos que eu estou em sala de aula e o grande desafio que tem acontecido comigo, principalmente nos últimos anos, é conquistar o querer da criança e isso tem sido muito difícil para mim, porque no dia a dia, por mais que eu faça o planejamento diferenciado eu não sei o que acontece, mas a criança não se interessa [...].

[...] muitos também não gostam mesmo, eles não querem nada dirigido, eles querem brincar e não querem nada diferente. A gente trabalha com jogos, músicas, com projetos e a maioria [é] indiferente.

[...] não é a questão da metodologia acho que é uma questão que vem de casa, é social, falta de limites de casa, falta da família tá valorizando a escola. O que eu percebo no primeiro ano é que a família não tá valorizando, dizendo 'meu filho você precisa ir pra escola porque lá você vai aprender coisas que você não aprende em casa, sabe é importante a escola' [...] a criança vem um dia falta dois, três e aí a gente fala 'porque seu filho não veio à escola?' 'ah, porque ele não quis vir, tá frio' e a mãe deixou o coitadinho tão novinho [...] dormir [...].

Nós estamos no fim do ano e, as vezes, a gente coloca isso todo dia e isso é de grande desmotivação da gente, a criança ela chega à escola, ela não sabe que é uma pessoa, nem sabe que ela é gente, que tem um nome, ela decorou aquele nome que estão chamando ela, nem sabe escrever, dá pra contar os que sabem escrever o nome, escrever do jeito dele [...] eles não percebem o corpo deles, eles se arriscam, mas não na brincadeira, na violência, outro dia tinha aluno se jogando contra a parede [...].

O sentido de realização ocorre, segundo estes narradores, em função do envolvimento dos alunos com o que é proposto: a aprendizagem.

[...] não é a maioria, mas temos alunos maravilhosos, cheios de interesse, muita vontade, que produz coisas bonitas, coisas boas e a gente se apega nisso para respirar e falar: 'eu dou conta' [...].

Na minha área, não tem tanto esses problemas de interesse porque eles adoram, faz três anos que eu estou aqui na escola [...] eu adoro dar aula pra eles, o interesse deles é grande, tem um respeito muito grande deles para comigo [...] e o grande desafio desse ano é um primeiro ano que a gente está testando o limite deles, é um limite que eles não têm em casa que a gente tá tentando trabalhar com eles, mas essa falta de interesse deles [...] eu não sou daquela professora que chego dou a bola, sento e fico assistindo, eu quero ensinar, tem muita coisa pra aprender e realmente eles adoram, e isso pra mim é muito prazeroso.

Ninguém chega dia dois de fevereiro e sai dia dez de dezembro do jeito que chegou, alguma coisa eles aprendem, talvez não tudo que a gente gostaria que aprendesse, mas, alguma coisa ele aprendeu, porque se não eu vou desistir [...].

Eu tenho maior prazer de alfabetizar, eu adoro, eu gosto demais de ser professora. Já fiz concurso pra orientação, mas não quis. Eu gosto da sala de aula, das crianças, adoro receber bilhetinhos de amor.

Quanto às *relações de trabalho*, no que se refere à *cooperação*, mostra-se um desafio o lidar com a competitividade existente, mas tem-se como meta e construção da unidade

organizacional, o respeito às diferenças, a melhoria no clima de trabalho, o apoio mútuo. Não foi feita nenhuma declaração quanto à ocorrência de conflitos.

É desafio porque somos muito diferentes e a gente vai se colocando à medida que a gente vai crescendo, vai tentando se empenhar, vai se conhecendo [...] vai tentando formar um grupo, eu acho que a gente tá se encaminhando pra formar um grupo, acho que a intenção é essa [...].

Relações humanas é um tema mais difícil de trabalhar. O clima tem melhorado, acho que ainda pesa um pouco, acho que existe certa competitividade [...] e tem que ter um grupo mais harmonioso, trabalhar mesmo nesse sentido, acho que fica em haver essa parte, eu enxergo dessa forma, certa competitividade.

Eu enxergo certa diferença só construtivo, porque Deus me livre se eu encontrasse dez [...]eu não iria suportar. Que chatice se fossem todos iguais [...].

[...] tem que haver colaboração, respeito e quando começa essa competitividade é complicado para a própria vida.

[...] eu encaro numa boa, mesmo sendo uma luta. Eu estou na escola há cinco anos e percebo que ano a ano tem melhorado porque as críticas têm uma construtividade, eu acho que a gente não pode ir para casa magoado [...] porque a gente cresce [...] quando eu entrei era uma loucura [...] era um desencontro, um desencontro por quê? Quatro períodos era um sufoco, era um entrando às sete da manhã, saindo às onze, era loucura não tinha um encontro com todo mundo e mal dava tempo de a gente se encontrar, então cada ano tem melhorado a qualidade [...].

[...] mas, cooperação nós temos graças a Deus, a gente construiu, temos cooperação de funcionários, de amigos de trabalho, pelo menos nunca senti na minha pele esse desconforto de alguém dizer: ‘isso não é o meu trabalho.’

Eu já senti isso aqui, ainda sinto porque tem uns desencontros de grupo de manutenção e quem limpa minha sala é o grupo da noite, mas tá bem melhor [...].

No que se referiu às características da *organização e estrutura do trabalho*, a equipe apontou a percepção da intensificação do trabalho docente, o excesso de tarefas e a disfunção no trabalho docente a partir da ocupação do professor com a formação do lar (orientação doméstica/da família) para os alunos. O envolvimento contínuo na busca de novas situações de ensino, para os alunos, apareceu como uma estratégia de sobrevivência para o professor e o aluno não se desmotivarem.

[...] não tem a família pra tá orientando, seus pais estão trabalhando, saem cedo e chegam só à noite [...] essa é a nossa angústia, porque não há orientação, não há limites, então chega à escola a professora tem que dar conta de tudo, ensinar à criança a assuar o nariz, lavar as mãos, pegar na colher, ele acabou de lavar as mãos ele mexe com tênis, aí você pede pra ele lavar as mãos de novo, eles não têm noção de higiene, de cuidados com o próprio corpo e não é o nível econômico muito baixo é a falta de educar, de

acompanhamento e orientação e isso é a grande frustração, isso cansa, esgota, porque todo dia aquela mesma coisa [...].

Nenhuma declaração foi feita sobre os *estilos de gestão* vividos na unidade. Foram apontadas, no que diz respeito às *condições de trabalho*, a ausência de parcerias externas para encaminhamentos e atendimentos dos alunos na área da saúde. Foi reconhecido a existência de condições internas de trabalho estabelecidas.

Sobre as parcerias externas:

[...] e aí a gente trabalha, trabalha, trabalha com aquele aluno, mas a gente sabe que só a pedagogia não vai nos ajudar e a gente precisa de mais [...].

[...] essa parceria que a gente precisava ter com a prefeitura de a gente encaminhar e ser atendido porque o aluno não pára no tempo com sete anos e fica esperando, essa é a minha maior angústia, então a gente tem que ir por outros caminhos.

Porque o governo abriu pra inclusão só que nós não estamos preparados. ‘Ah mas, você tem a itinerante’[...] ela tem três ou quatro escolas e cada sala tem especial que tem necessidades diferentes que precisava de alguém [...] a gente não foi preparada, porque no meu magistério não fui preparada para trabalhar com criança especial e, cadê esse apoio [...]?

Uma questão que eu quero colocar é que nessa parte essas crianças são enganadas, porque elas não estão sendo preparadas para elas enfrentarem a vida real quando elas forem adultas, porque o potencial que elas poderiam desenvolver nessa fase elas ficando dentro de aula normal é muito válido pra socialização, mas o conhecimento, o desenvolvimento dela para a vida deve ser com pessoas especializadas porque se você tem problema de coração você vai num especialista cardiologista [...].

Sobre as condições de trabalho:

Olha eu sofreria se eu tivesse numa escola de uma amiga minha que ela falou assim: ‘[...] a escola não tem material, eu peço pra diretora, ela não compra, eu tô cansada de trazer da minha casa.’ E aí eu penso graças a Deus eu não tenho esse problema, eu tô aqui desde 92, eu fiquei dois anos fora, depois voltei em 97 pra cá, eu nunca tive problema, nunca abri a boca pra um “a”, xerox, eu pego material. Seria sofrimento eu ter trabalhado sem ter como, seria sofrimento eu não ter as carteiras pro meus alunos sentarem, eu ver que na hora do lanche os meus alunos não teriam o que comer, seria sofrimento eu ter que dar aula chovendo em cima, como já aconteceu de dar aula. Eu não tenho nada disso. Mas o meu sofrimento é quando mais tarde eu vejo um aluno que foi excelente no primeiro ano e na quarta série, na quinta série está com dificuldade ou que a polícia pegou na rua, isso pra mim é triste.

Narrativa do Grupo 4 de Professores: 1º ano do ciclo à 8ª séries – 13 Professores

A narrativa traduziu o trabalho docente como permeado pelo sentimento de impotência diante da agressividade dos alunos e da ausência de compromisso da família. Para este grupo, assim como ocorreu nos demais, o sentimento de realização se dá em função do interesse dos alunos.

Eu acho que o pior desafio mesmo é o comportamento das crianças, a agressividade e a falta de compromisso da família [...] então esse é o nosso problema a gente morre na praia, a gente tenta fazer alguma coisa, mas não vai porque isso gera um ciclo vicioso porque eles não obedecem à gente, chama a família, a família não faz nada ou então vem uma vez e não vem mais ou reclama que a gente não consegue dar conta da criança. Só que o nosso limite de controle sobre a criança é muito pequeno porque seria o respeito só né, a conversa, a fala, e os pais desses que a gente tem mais dificuldade são muito violentos e como eles também não conseguem controlar eles apelam pra surra que é o último recurso daí não tem mais retorno porque é o último recurso, a hora que você bate é sinal que as palavras já não valem mais nada, aí fica o grande problema e fica se mantendo um comportamento inadequado que a gente não consegue controlar, não tem apoio pra isso e nem eles.

[...] mas, não mata aquele sentimento de fracasso que as vezes fica [...] você faz, faz, faz, mas morre na praia, e o professor tem sido muito criticado ultimamente, as pessoas olham isso como uma falha do professor, mas na verdade é uma impotência causada pela condição social que está aí né? excesso de liberdade e autonomia que estão dando. As crianças não tem idade pra ter autonomia pra muita coisa que eles estão tendo em relação à própria sobrevivência, não é só comportamento, mas a cuidar de si próprio, da higiene, cuidar do uniforme, do material escolar. A família está liberando, dando uma autonomia que ele não tem condições de ter, a criança precisa de um amparo [...].

[...] Eu me julgo, por exemplo, uma profissional, antes de qualquer coisa me considero profissional porque acho que há coisas que se eu me envolver afetivamente eu não vou modificar, mesmo que eu tenha toda essa vontade eu não vou modificar. Eu posso ser uma boa professora e tratar meu aluno com carinho, com respeito, mas eu não posso resolver problemas familiares dos meus alunos. eu tenho os mesmos problemas dela, tenho alunos indisciplinados ao extremo que me prejudicam a aula o tempo todo, porque você pede pra parar de conversar, não pára, pede pra sentar, não senta. Eles querem sair da sala o tempo todo. Você dá uma atividade, não tá boa, dá uma folha, não tá bom, quer ver um filme? Você leva, mas no meio do filme já não há mais um interesse, aí já começa a levantar, quer sair, então, eu particularmente acho difícil fazer alguma concentração de interesse que todos fiquem felizes e que terminem bem, no final de tudo [...].

O que eu sinto é que esse sentimento que temos de impotência, a direção também tem, a escola tem um limite [...].

Até pelo fato da dificuldade que eu estou passando em sala de aula, eu tenho conversado muito, eu elaboro muito as coisas falando com amigos, pessoas que fizeram faculdade comigo, e aí esse final de semana eu estava conversando com duas pessoas e ontem eu saí daqui mal, acho que foi o pior dia da minha vida profissional. Nossa! Aconteceu tudo. Vocês podem dar palpites do que pode ter acontecido que eu vou dizer: 'aconteceu', fiquei procurando um amigo no celular pra ver quem das minhas amigas me

atendia, aí eu fui pra casa de uma delas e tem um amigo meu que falou uma coisa que, gente, eu não posso esquecer. Ele disse assim: ‘que eu sempre tô com as questões da alfabetização, que me consomem por conta de algumas crianças que a gente não sabe mais o que fazer, que tenta de vários jeitos: de ponta cabeça, com folha pela metade, com jogos ou sem, e aí ele foi dando corda, aí [...] ele disse: as coisas que você me conta não são relacionadas à educação, você me descreve e eu fico pensando: ‘tem uma placa escrita escola? Vocês chamam de escola?’ E ainda brincou: ‘vocês acham legal esse nome, ele é simpático, então pensem num outro jeito de organizar isso que vocês tão querendo chamar de escola, porque o problema não é alfabetização [...].’

Eu ainda tenho cada vez mais certeza de que o seres humanos não nascem humanos, a gente se humaniza, e, essas crianças não tiveram, algumas delas e muito seriamente, em cada uma das salas, essa vivência humana de relação do mínimo [...] e aí surtei porque tem coisas que atacam demais os meus valores e, eu falei: ‘isso me abalou’, meu mundo é outro. Algumas coisas do mundo deles a gente dá conta de lidar profissionalmente, a gente olha e até consegue se imaginar, se tem interesse. Outras afetam muito, muito forte os valores, essa coisa de banalização da vida é muito séria e aí acaba. Eu surtei ontem na sala de aula por conta desse tipo de coisa.

Quando eu cheguei aqui em 2003/2004 tinha uma outra discussão que a gente fazia forte. Acho que a gente não abandonou, mas ela ficou um pouco mais de lado que é: a gente vivia se perguntando: que raio de escola é essa pra essa comunidade? A gente não tem respostas [...] íamos pra sala de aula pra tentar a questão da maneira como o trabalho está organizado e como dar sentido a uma coisa que a gente não consegue nem dar nome, eu não falo da escola, mas isso que a gente olha pras crianças vê e não consegue imaginar como. Ontem eu me peguei perguntando pra eles assim e depois respondi a mim mesma e mudei de assunto rapidinho: ‘gente, quem ensinou pra vocês que quando a gente vê alguém sofrendo, quando alguém cai no chão, quando alguém tropeça ou erra a gente vai lá e casca o bico em cima, dar risada e tira sarro?’ Aí eu pensei e me veio algumas imagens de pai que a gente vê meio que chutando crianças na porta, coisas assim e rapidamente mudei o rumo da conversa antes que alguém me respondesse: ‘a minha mãe fez isso quando eu comecei [...]

A gente sente isso muito na quinta e sexta series a falta de compromisso das crianças, essa falta só eu vou melhorar, vou crescer [...]

[...] acho que por culpa justamente do [...] assistencialismo todo, a criança vem numa sensação de me dar e eu não te dou nada em troca, sem compromisso nenhum [...]

O sentido de realização no trabalho ocorre em função do interesse dos alunos.

Olha tem prazeres que são maravilhosos, por exemplo, quando você pega um aluno que não estava trabalhando e que faz toda a lição, então pra mim eu já usei isso inclusive a semana passada pra mostrar pra classe que [...] eu estava indo embora feliz [...]

Os esforços em prol da realização de um bom trabalho foram narrados como tendo pouca visibilidade, antes criticados quando algo sai errado.

[...] aí a hora que você chega e vai trabalhar e que tem lá metade da sala que está achando muito legal e a outra que está batendo, empurrando, correndo, rasgando,

pisando [...] dá vontade de sentar e chorar, entende? Porque assim a culpa é nossa, sempre nossa, ninguém viu que ficamos lá até as dez da noite trabalhando, ninguém viu que a gente ficou na segunda-feira até às quatro da tarde no curso, que a gente vai na quarta à noite no curso isso ninguém vê isso, mas aconteceu errado? Ela não conseguiu? É incompetente. É muito complicado porque estamos sempre tentando, todo mundo tenta muito, muito sério, e aí você não consegue por conta desse comportamento que é social, familiar econômico, é tudo e a escola tem que dar conta e a escola não vai dar conta nunca, então eu me sinto frustrada, hoje é um dia que estou extremamente frustrada.

Nas *relações de trabalho*, no que tange à cooperação, foi narrada a percepção da vivência de boa camaradagem e de que a amizade e a *cooperação* são valorizados entre os pares docentes no ambiente de trabalho. Não houve declarações sobre a existência de conflitos entre profissionais. A equipe de professores toca superficialmente na existência de problemas entre professores e “equipe de gestão”, mas não os aprofunda. Fala mais substancialmente das relações entre professores e alunos.

Prazer na escola a gente tem e muito: a boa vivência na escola, o ambiente da escola é bom [...].

[...] entre nós colegas, nós fazemos parcerias, a minha colega da quarta série dá aula de informática pros alunos, pra eles virem aqui pesquisarem, terem acesso, tem outros grupos que se juntam pra fazer trabalho juntos pra desenrolar melhor as coisas, a gente faz grupo de formação a gente [...] estuda, mas eu ainda acho que apesar de todo esforço a gente não conseguiu chegar no x da questão [...].

[...] os professores de educação física sugeriram dividir em turmas e pegar uma turma que seria, que trabalham em um horário e a turma dos mais difíceis em outro, daí a gente poderia revezar e no meu caso está funcionando [...].

[...] realmente a convivência com os alunos, com os colegas tem problemas, temos com a direção, mas a gente acaba resolvendo. É muita gente junto, mas a convivência com os alunos é extremamente complicada [...].

Quanto à *organização e estrutura do trabalho*, foi apontada a disfunção da escola em seu trabalho, a ausência de cooperação externa no que concerne ao atendimento dos alunos em centros de saúde em tempo hábil. Há a percepção de que a escola faz um trabalho solitário.

[...] eu acho que uma melhora precisaria de um investimento público de dinheiro muito alto, porque a gente precisa de muito mais profissionais pra atender essa comunidade do que existem. A escola está explodindo de demanda e não temos profissionais suficientes, pra saúde a mesma coisa e até pra ajudar a gente a entender. Acho que precisa de mais profissionais dentro da escola que ajude a gente a olhar dentro da escola. Por exemplo, se a gente está entendendo que há anos existe necessidade de acompanhamento mais próximo desses pais, chamar e conversar e não dá, a gente não consegue fazer isso. Hoje eu fiz com duas estou aqui comendo no meio da reunião porque os minutos que eu tive

eu atendi dois pais hoje, mas eu precisaria atender com mais frequência...aquela mesma figura.”

A Júlia, por exemplo, não vem mais na escola porque arrumou um bandido aí que sustenta ela. Agora, o cara não quer deixar ela vir pra escola [...] quarta série, a menina é ótima, claro que tem sua defasagem porque ela falta mais do que vem, mas perto do que a gente tem ela é ótima, mas por que não vem mais pra escola? Porque o cara não quer mais que ela venha. Mais cedo ou mais tarde aparece um barrigão, arruma um filho e vai ser nosso aluno daqui sete anos. Então é social, é saúde pública.

[...] eu acho que tem a necessidade de crianças que precisam de tratamento fono, de atendimento com psicólogo e os postos de saúde não dão conta [...].

Eles não têm apoio pra conseguir, por exemplo, acompanhamento nos nossos postinhos, não tem atendimento psicológico, então eles vão pra uma fila de espera que não tem fim. Então poderia ser encaminhado, mas quando for chamado, pela seqüência, pra Unicamp [...], mas isso não vem nunca, acaba o ano e a criança não é chamada. Então começa o ano e começa tudo do zero, porque na maioria das vezes eles mudaram de professores, então é um novo conhecimento, é um novo relacionamento [...].

A gente é humana antes de ser professora [...].

Quanto aos *estilos de gestão*, apontou-se a percepção de que há uma direção extremamente aberta que assegura a boa comunicação com os professores. Sobre as *condições de trabalho* aponta-se a ausência de condições, em termos de políticas públicas, no que se refere a planejamento familiar, enquanto que as condições de trabalho internas são percebidas como asseguradas.

A escola realmente tem uma estrutura bem legal, a biblioteca é maravilhosa, ganha de um monte por aí, particular e tudo mais [...].

A nossa escola é privilegiada, acho que não podemos nos queixar disso. É uma escola que atualmente eu digo que é ótima, basicamente nós temos sala de vídeo, datashow, laptop, máquina fotográfica digital, enfim, nós não podemos nos queixar desse tipo de coisa, a gente faz compra de material que a gente acha que precisa e somos atendidas, então nesse aspecto acho que a gestão da escola está caminhando bem [...]

[...] nunca me faltou nada. Eu preciso de uma caixa de giz eu tenho tudo, tudo [...].

Quanto à estrutura material, não é problema pra nós, não nessa escola, já foi pra nós que somos mais antigas, mas material físico não material pessoal. aqui nós tivemos direções, eu peguei várias direções, lógico que uma diferente da outra, mas na maioria dos casos éramos bem atendidas, mas os materiais atualmente, nós temos tudo, o que a prefeitura não manda, a escola dá conta de adquirir.

[...] a escola é ótima, em questão de estrutura. Pode não ser de primeiro mundo, ter telões computadores, mas ela tem o básico pra criança. Se você olhou bem a escola ela é limpa, tem salas bonitas, iluminadas, tem relógio nas sala, tem carteira, tem material. Eles têm uma ótima refeição, tem um refeitório, um pátio limpo, organizado, pode ser o mínimo, mas eles têm. é uma escola que usa lousa giz, mas pelo menos eles têm e nós fazemos muita coisa: agente tem xerox, tem jogos que nós fazemos, que a escola

oferece, tem uma biblioteca linda [...] tem sala de informática que apesar de que eles quebram e agente não tem manutenção constante, mas eles têm o básico, o que está faltando é essa harmonia de trabalho entre família e escola [...]

Narrativa do Grupo 5 de Professores: 1º ano do ciclo à 4ª séries

A narrativa deste último grupo apontou o sentimento de que *o trabalho docente é* permeado de desafios, em função das dificuldades enfrentadas na sala de aula com os alunos, da falta de apoio dos pais e da ausência de parceria externa com a saúde. Problemas já mencionados em outras narrativas docentes. O sentimento de realização dos professores se dá em função dos avanços e do interesse dos alunos.

Porque dentro da sala de aula não é fácil.

Muitos pais não apóiam o trabalho do professor e isso nos desanima.

Um dos aspectos de sofrimento em nosso trabalho é o trabalho realizado com as crianças, sem parceria.

Os sentimentos de realização ocorrem em função dos avanços dos alunos.

Eu só conheço ele assim, uma graça [...] ele é muito esforçado mesmo. O que ele não sabe ele vem, ele pergunta, ele quer saber. Ele é muito interessado.

Foi por ele que a auto-estima dele foi construída pelas colegas (outros professores da escola), pela professora e pelos colegas dele mesmo.

Quanto às *relações de trabalho* vividas, percebidas, no que diz respeito à *cooperação* há a percepção de que a interação entre as pessoas é sadia e de que atitudes de companheirismo, amizade e cooperação são valorizados no ambiente de trabalho, inclusive no que se refere às relações com a equipe de gestão. Não houve referências aos conflitos vividos na unidade. O grupo ressaltou que este não é o maior problema.

O grupo é unido, é super-legal, a gente se sente assim, né? Chateada, cansada, mas a gente sente prazer de vir pra escola pra trabalharmos, porque a gente sabe que vai encontrar os colegas. Por mais que a gente esteja lá embaixo, tem um que levanta a gente [...] sempre um que vem e que ajuda e que dá uma levantadinha. Aí você fala assim: 'não posso deixar, não posso nem por um momento, né?'

A gente sente assim que a equipe de gestão apóia o nosso trabalho e vai atrás do que nós precisamos.

Quanto à *organização e estrutura do trabalho*, foi narrada a percepção da existência de comprometimento docente no que se refere à qualidade de trabalho desenvolvido com os alunos. Sobre os *estilos de gestão* não houve declarações. No que diz respeito às *condições de trabalho* vividas, são percebidas que as condições oferecidas, externamente, pelo sistema organizacional (rede) são pouco comprometidas com os problemas vivenciados pela escola. As condições internas de trabalho são percebidas como asseguradas pela equipe de gestão da escola.

A administração lá de cima não se preocupa muito em ajudar os problemas que ocorrem na escola.

Temos apenas um professor de educação especial e esse professor só pode vir duas vezes na semana na escola.

Assim como no caso das narrativas dos profissionais das “equipes de gestão”, o quadro apresentado abaixo corresponde a uma grelha de análise na qual podem ser visualizadas as principais percepções dos professores, em cada narrativa produzida.

GRELHA II

Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos professores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Professores I	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	- Desvalorização por parte da família e dos alunos.	Quanto aos conflitos: - Conflito pessoal: questionamento de qual é o papel do professor, o que se esperava da profissão x o que se encontra.	- Intensificação do trabalho/ polifuncionalidade/ disfunção. - O sistema organizacional da rede dificulta as ações das pessoas	Nenhuma declaração.	- Poucas condições disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente: superlotação das salas; poucas verbas; poucos materiais.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	- Sentimento de satisfação em função da possibilidade de ação para transformação, de participação/contribuição para a aprendizagem do aluno. - Autonomia no trabalho (pouca ou nenhuma interferência no trabalho que se quer realizar). - Maior reconhecimento do que o trabalho de um especialista.	Quanto a cooperação: - União maior entre os professores em torno de um objetivo.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Professores 2	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Desprofissionalização no trabalho: atuação como babá dos alunos; - Rejeição da proposta de trabalho pelos alunos. 	<p>Quanto à cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de compreensão e apoio mútuos entre profissionais de categorias diferentes: professores X equipe de gestão; <p>Quanto aos conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de respaldo/apoio nas relações de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estresse; - Polifuncionalidade; - Disfunção no trabalho docente causando descontentamento; - Ansiedade. 	Nenhuma declaração.	- Precepção de poucas condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	- O sentido de realização ocorre em função da aprendizagem dos alunos.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Professores 3	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	<p>- Desvalorização do trabalho docente por parte dos pais: pouca importância dada a escola e ao processo de escolarização dos alunos; - desmotivação na realização do trabalho em função do desinteresse dos alunos;</p>	<p>Quanto a cooperação: - como desafio: lidar com a competitividade existente. Quanto aos conflitos: - Nenhuma declaração.</p>	<p>-a intensificação do trabalho: o excesso de tarefas e a disfunção no trabalho docente: a ocupação com a formação do lar com os alunos;</p>	<p>Nenhuma declaração.</p>	<p>- ausências de parcerias externas para encaminhamentos e atendimentos na área da saúde;</p>
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	<p>- O sentimento de realização se dá em função do envolvimento dos alunos com o que é proposto/com a aprendizagem</p>	<p>Quanto a cooperação: - como meta e construção da unidade: o respeito às diferenças; a melhoria no clima de trabalho; o apoio mútuos.</p>	<p>- o envolvimento na busca de novas situações de ensino.</p>	<p>Nenhuma declaração.</p>	<p>- condições internas estabelecidas</p>

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Professores 4	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	- O sentimento de impotência diante da agressividade dos alunos e da ausência de compromisso da família.	Quanto a cooperação: - Percepção da vivência de boa camaradagem e de que a amizade e a cooperação são valorizados no ambiente de trabalho X a percepção de que há problemas nas relações de trabalho entre docentes e gestores, docentes e alunos.	- Disfunção da escola em seu trabalho. - Ausência de cooperação externa/ escola faz um trabalho solitário.	Nenhuma declaração.	- Ausência de condições em nível de políticas públicas no que se refere a planejamento familiar.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	- O sentimento de realização em função do interesse dos alunos.	Quanto aos conflitos: Nenhuma declaração.	- Direção extremamente aberta/ comunicação com os professores assegurada.	Nenhuma declaração.	- Condições internas percebidas como asseguradas.

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Equipe de Professores 5	Sentimentos desfavoráveis ou de sofrimentos vividos / percebidos	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Estilos desfavoráveis	Características desfavoráveis
	- O sentimento de que o trabalho docente é permeado de desafios em função: das dificuldades enfrentadas na sala de aula com os alunos; da falta de apoio dos pais e da ausência de parceria externa com a saúde.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	Nenhuma declaração.	- Percepção de que as condições oferecidas externamente pelo sistema organizacional (pela rede) são pouco comprometidas com os problemas vivenciados pela escola.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Estilos favoráveis	Características favoráveis
	- Sentimento de realização em função dos avanços e do interesse dos alunos.	Quanto a cooperação: - percepção de que a interação entre as pessoas é sadia e de que atitudes de companheirismo, amizade e cooperação são valorizados no ambiente de trabalho, inclusive no que se refere às relações com a equipe de gestão.	Percepção da existência de comprometimento docente no que se refere à qualidade de trabalho desenvolvido com os alunos.	Nenhuma declaração.	- Percepção de que as condições internas (dentro da unidade) estão asseguradas.

5. 2. O que nos Revelam as Narrativas: Análise Transversal das Entrevistas Reflexivas

A partir deste momento da análise, se fez necessário estruturar os dados obtidos por conjunto de narradores. Isto é, se fez necessário pensar nas comunalidades e singularidades dos diferentes grupos de narradores de uma mesma categoria profissional e buscar resposta para a pergunta: O que nos dizem estes conjuntos de narradores?

Os quadros que se seguem apresentam duas grelhas de análises, uma delas que reúne as percepções do conjunto dos narradores, no âmbito da gestão e, na seqüência, outra grelha que reúne as percepções dos narradores professores. Foram eliminadas, das informações constantes das grelhas, as repetições no que se refere às percepções sobre um mesmo aspecto da vivência no ambiente de trabalho. Cada uma das grelhas, por categoria profissional, está acompanhada de seu respectivo quadro de inferências e discussão teórica.

GRELHA III

Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos trabalhadores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho – com desconto dos elementos/vivências idênticas - uma síntese da percepção dos diferentes grupos de gestores

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Gestores	Sentimentos desfavoráveis em relação ao trabalho/ cargo	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Características Ambivalentes	Características desfavoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de aceitação no grupo docente; - Ausência de autonomia; - Sentimento de transitoriedade docente na busca de conforto/ um vai e vem no encaminhamento das propostas; - Sentimento de não avanço na discussão com os docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - A existência de uma “equipe de gestão”; - Ausência de compreensão e apoio mútuos entre profissionais de categorias diferentes; - Pouca disposição docente para considerar diferentes opiniões da equipe de gestão; - Desrespeito nas relações de trabalho; - Crença de que a equipe de gestão tem que resolver todos os problemas, inclusive os da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Polifuncionalidade e disfunção no trabalho da equipe de gestão; - A intensificação/exaustão do trabalho para a equipe de gestão gerando um impedimento à realização da natureza do trabalho de cada um dos membros desta equipe; - Envolvimento comprometido – conta-se com poucos; - Muitas restrições indicadas pela rede para serem vivenciadas na escola; - Ausência de parceria externa/ realização de trabalho solitário; - Dificuldades na comunicação entre professores e alunos quanto aos requisitos de trabalho; - Pouca ênfase dada pela rede à formação para gestores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades para atuação democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precarização das condições de trabalho: falta de profissionais na escola: assistente administrativo, inspetor de alunos, problemas na manutenção dos computadores; - Excesso de demandas na realização do trabalho de o.p.: dificuldades para a realização da natureza de seu trabalho.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Características favoráveis	Características favoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Garra, desejo de vencer - A dificuldade na realização do trabalho como experiência do passado; - A negação do sofrimento no trabalho realizado pela equipe de gestão; - Ambivalência: o sentimento de que o trabalho do O.P. é um trabalho que cuida do enlace de diferentes categorias nas relações de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - A existência de boas relações de trabalho vivenciadas no momento atual como fruto de investimentos da equipe de gestão no relacionamento entre gestores e professores, apesar da existência de divergência de opiniões entre membros da equipe de gestão e entre estes e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase à formação docente por parte da escola; - Trabalho coletivo mesmo quando não se concorda com a decisão; consultas mútuas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar a vida na escola como um retrato da vida em sociedade/aprender a conviver com quem não se escolheu; - Mobilização pessoal por meio da atuação de outros atores; - Envolvimento das pessoas nas decisões/ maior participação docente; - Estabelecimento de consultas mútuas entre membros da equipe de gestão, frente às demandas dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Condições internas para o desenvolvimento do trabalho docente asseguradas.

Quadro 2. Inferências sobre as entrevistas-reflexivas com as equipes de gestão.

Variáveis de Inferência/ Categorias de Análise	Dimensões de Análise	Interpretações
Sentido do Trabalho	A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desestruturação da identidade profissional, perda do sentido do trabalho e desprofissionalização – explicados por um conjunto de tensões, solicitações e de pressões que eles têm grandes dificuldades para assumir: a) projeção da solução de todas as responsabilidades; b) dificuldades de aceitação no grupo de professores (isolamento) e sentimento de não pertencimento ao cargo; c) desvalorização dos esforços individuais (não compreensão da natureza do trabalho de cada um); d) falso exercício da autonomia; 2. Banalização do trabalho e das relações sociais nele existentes: a) desprofissionalização pela perda da autonomia; b) sobrecarga de responsabilidades que não são suas, sutilmente propostas por políticas de organização internas e externas à escola; 3. Sofrimento consentido, pois não percebido e tampouco relacionado à injustiça (não provoca indignação e nem conduz à ação coletiva); 4. Tolerância ao sofrimento: a negação do sofrimento, a vergonha de torná-lo público (secundarização da subjetividade por meio do pacto do silêncio)
Relações de Trabalho	B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lógica da individualização e da responsabilização presente na lógica da empresa moderna, não sempre deixando os meios para fazê-lo: trabalho solitário; projeção de responsabilidades; a concepção do cada um por si; 2. Relações de trabalho baseada em relações de poder: desapropriação do know how (entre professores e certos membros da equipe de gestão (desafiar a organização do trabalho são momentos de intensa alegria e de vitória coletiva; dos gestores entre si) 3. Vivência num mundo puramente individual permeado do medo de não cumprimento dos prazos e da insuficiência de resultados; 4. Perspectiva ilusória de descentralização do poder que transmite a operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide: concentração sem centralização: em verdade, reprodução do poder hierárquico – se caracteriza apenas pelo poder que já foi definido em instâncias superiores (ex. pela Rede) –; multiplicidade de cargos; valorização do indivíduo em relação ao discurso, no que se refere às relações sociais fundadas, para alguns atores, sobre a liberação da palavra, demandando disponibilidade, flexibilidade, permitindo que ele se inclua na lógica da responsabilização sem, entretanto, os meios reais para fazer: pela falta de autonomia, a existência de relações hierárquicas sob a aparência de relações horizontais – a contradição entre a divisão hierárquica e o sentimento de isolamento: todos resolvem tudo, mas cada um responsabiliza-se por si; a exigência de um trabalhador multifuncional com aparente achatamento da pirâmide. 5. Algumas tentativas de humanização do trabalho: a percepção da existência de boas relações de trabalho entre gestores e professores como frutos de investimento de algumas equipes de gestão.
Organização e Estrutura do Trabalho	C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flexibilização do trabalho: virtuosidade do trabalhador: prontidão para participar e adaptar-se nas condições necessárias ao sucesso da atividade, prontos para toda tarefa que se faça necessária – estabelecimento de relações de confiança com a Rede e com a escola. Trabalhador dócil e subserviente – reprodução de características da organização moderna de trabalho no mundo, reprodução de fundamentos empresariais); solicitação de agilidade, abertura à mudanças em curto prazo; crenças de redes elásticas fundadas na exigência de polifuncionalidade e intensificação do trabalho 2. Alienação do trabalhador: intensificação do trabalho, exaustão física e mental; 3. Precarização e desprofissionalização do trabalho – implica apenas em tornar o trabalhador um representante engajado dos discursos oficiais, mas com uma noção enviesada de competência baseada na lógica de responsabilização individualizante; 4. A sutil pressão para trabalhar mal: a) a inaceitação das propostas pedagógicas; b) a tomada de decisões individuais e o boicote às informações, a falta de cooperação (conta-se com poucos).
Estilos de Gestão	D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Configuração de estratégias defensivas em prol da sobrevivência no ambiente de trabalho: a) atuação diretiva; b) considerar a vida na escola como um retrato da vida em sociedade; c) aprender a viver com quem não se escolheu.
Condições de Trabalho	E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Precarização dos esquemas organizacionais de trabalho: a) trabalho da O. P. (incompreensão da natureza do trabalho); b) ausência – não contratação – de profissionais para a execução do trabalho incidindo sobre uma sobrecarga para outros profissionais.

De acordo com a análise transversal, isto é, de acordo com a análise de todas as narrativas produzidas pelos trabalhadores, nos âmbitos da gestão e da docência das escolas estudadas, muitos são os dilemas vividos pelos trabalhadores no campo da educação. Sem a pretensão de esgotar a análise, apresentaremos aqui a discussão de algumas interpretações. Dilemas os quais a literatura especializada vem demonstrando que a organização moderna do trabalho tem imposto aos trabalhadores em diferentes organizações, e que, aqui, nos propusemos à tentativa de descortinar, ouvindo as vozes polissêmicas dos trabalhadores da educação no ensino fundamental. Verificar se e como ocorrem, que tipo de contexto possibilitam, em meio à realização da tarefa de ensino-aprendizagem.

Inspirando-nos em Dejours (2003) entendemos que uma das dimensões da vivência dos trabalhadores é o sentido do trabalho, marcado pela construção da identidade do trabalhador. Neste sentido, Heloani (2003) e Heloani e Piolli (2004-2005, p. 202), nos fazem recordar que o trabalho, enquanto regulador social é fundamental para a subjetividade humana e que é em torno dele e na narrativa de uma carreira que se produzem as expectativas de auto-realização de um indivíduo, “[...] o que são e, ao mesmo tempo, o que gostariam de ser [...]”.

No âmbito da gestão, ouvindo os sujeitos particulares, colaboradores deste estudo, a situação encontrada na atualidade parece ser a de que a centralidade do trabalho tem sido traduzida, muitas vezes, pela perda do sentido do trabalho: apontando para o dilema entre o trabalho prescrito, o trabalho real e, porque não dizer ainda, o trabalho desejado. Dilemas estes que, nas vozes dos trabalhadores, são explicados por um conjunto de tensões, de solicitações e de pressões que os trabalhadores têm grandes dificuldades para assumir: a projeção de todas as responsabilidades; a não aceitação no grupo docente, gerando o sentimento de não pertencimento e; a incompreensão da natureza de seu trabalho. Assim, os enfrentamentos do trabalho no âmbito da gestão, conforme acima caracterizado, estariam marcados por uma desestruturação da identidade profissional. Nas palavras de Heloani (2003), estariam acompanhados de progressiva deterioração identitária, haja vista, a percepção/vivência de políticas internas de exclusão do sujeito do processo de produtividade, com conseqüente naturalização dos desmandos.

Através do não aparente nas vozes dos narradores, foi possível entrever que a autonomia e a relação de poder nos processos decisórios, constantes das políticas internas, nem sempre estão dadas pelo cargo ou pela posição ocupada, embora estes possam ser utilizados, em alguns casos,

como estratégias defensivas para a auto-preservação. Desse modo, o pálido controle hierárquico se enverga frente às defesas coletivas dos professores.

[...] uma rede que não tem norte nenhum, de um lado deixa todo mundo à vontade e pode fazer o que quer, pessoalmente eu acho que o prejuízo pode ser maior, porque ‘a gente’ faz o que quer, inclusive quando ‘a gente’ tem algo muito ruim, nesse caso a coisa é presa, a coisa é fechada [...] Não existe maior espaço de atuação do que em escola pública, mas o norte precisa ter ainda que seja para você bater nele, aqui não tem nenhum, então é um prejuízo danado, então a gente embarca em algumas coisas, briga por elas, avança na discussão e depois vem a confirmação das falas dos outros: ‘olha isso é assim mesmo aqui’. Eu acho que é outro problema sério na rede, as coisas poderiam andar mais se a rede tivesse proposta [...]. (Diretor)

Eu sofri, só que eu era chefe, mas a [...] [O.P.] também sofreu muito quando chegou aqui, porque não respeitavam o trabalho dela, hoje eles falam: ‘ela é muito competente, muito chata, muito rígida’ mas sofreu muito também. (Diretor)

[...] é desgastante sim, é sofrível, é que a gente procura respirar fundo e entrar pro trabalho, mas que é desgastante é [...] as orientações caminham de um lado, há os que aceitam, têm os profissionais que são excelentes [...] a maioria se dá de ouvidos. A gente luta sozinha, a gente não tem respaldo a nível de equipe [...]. (Vice-Diretor)

Eu vejo assim, que a parte pedagógica [...] é muito difícil, não adianta fazer propostas, não é aceita, e aquilo: [...] ‘eu já fiz, já vivenciei [...] e não dá certo [...] não adianta, não dá certo.’ (Orientador Pedagógico)

Oliveira (2004) nos permitiu perceber que, na realidade encontrada, as percepções indicativas de perda do sentido do trabalho, ou por assim dizer, os sentimentos de desprofissionalização, foram também marcados pela banalização do trabalho e das relações nele existentes. Para essa autora, a perda de autonomia e a sobrecarga de responsabilidades que não são do trabalhador, estão relacionadas à desprofissionalização, proletarização e precarização do trabalho.

[...] a gente tem que ler, tem que fazer resumo, a gente tem que fazer relatório e não nos permite ficar 02 minutos quieta. Por exemplo, você fazendo alguma coisa no computador [...] o pessoal já acha que você é um objeto parado [...] (Orientador Pedagógico)

Pra mim eu acho que o maior desafio do dia-a-dia é com relação aos registros. É um momento pra reflexão do próprio trabalho. É um momento solitário, pra você refletir sobre o cotidiano e que no dia-a-dia você não tem esse espaço. Você é, entre aspas, atropelada pela demanda, pela ação do imediato. Você vem com uma proposta: ‘olha eu preciso pensar como eu vou organizar a avaliação [...]’ você faz na sua casa, sozinha, pegando o material, pensando. Aí não vai dar certo. Aí você vem pra escola, você traz essa proposta, conversa com a direção, não é? Troca algumas idéias, mas pra sistematizar um texto, pra você pensar no projeto ou algo assim é um desafio, muito difícil, então eu acho que ser O.P[...] é difícil [...] (Orientador Pedagógico)

Dejours (1992, 2003), por sua vez, ainda no que se referiu aos sentimentos em relação ao trabalho, nos permitiu olhar para as contradições implícitas nos discursos narrados. Para Dejours (2003), os aspectos já referidos nesta parte do estudo, a saber: a individualização, as pressões sociais que impedem a realização do trabalho (a naturalização dos desmandos), sejam estas pressões resultados de um ambiente de trabalho ruim ou, no caso analisado, provenientes da inaceitação do trabalho do outro, bem como o medo da incompetência, seriam geradores de sofrimento. Portanto, diante deste quadro, a negação do sofrimento, para esse autor, incidiria sobre a desqualificação do sofrimento, a tolerância ao sofrimento ou o sofrimento consentido, uma forma de secundarização da subjetividade humana. Conforme expressa Dejours (2003, p. 45):

[...] silêncio e mutismo dentro em pouco resultam em sigilo e, por fim, amnésia forçada.

Dejours (2003) menciona que a tolerância ao sofrimento, traduzida pela negação do sofrimento, pode representar a estratégia defensiva do silêncio. Nesta perspectiva, o autor enfatiza que “as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer” (DEJOURS, 2003:36), embora reconheça, o autor, que as estratégias defensivas sejam necessárias à proteção da saúde mental, contra os efeitos deletérios do sofrimento.

Eu não gosto da palavra sofrimento, dificuldades, frustrações, mas sofrimento não. No meu caso não é sofrimento, mas você tem dificuldades, você tem impossibilidade, essa coisa das condições é uma coisa que também incomoda e dificulta. É essa coisa de percepção que as pessoas têm e da expectativa que tem em relação ao que se espera, do que você faz, por exemplo: na coordenação do TDC [...] o fato de você não trazer pronto o cronograma, dizendo que dia nós vamos fazer o que, revela para algumas pessoas uma incompetência de sua parte [...] essa coisa de não entender esse espaço como um espaço que eu entendo que eu estou ali como uma pessoa a mais, talvez com outro papel, de coordenação, de agilização das coisas [...] pra que as coisas funcionem melhor [...] você fica assim nesse movimento de desconstrução de alguma coisa tão sedimentada e algumas pessoas passa a sedimentar essas expectativas, eu acho que é uma dificuldade [...] e na semana passada eu saí assim [...] acho que é isso mesmo que eu vou fazer. Eu vou chegar e falar assim: ‘nosso cronograma será este e é tal e tal coisa e pronto’. Não consigo fazer isso, não acho que isso seja produtivo e seja bom. Então as vezes fica difícil lidar com isso.

Assim, as insatisfações no trabalho nos desvelaram um desencanto com a carreira, indiciado pelos dilemas entre conformismo e inquietude, ou pelos desejos de ausentar-se do

trabalho, de um reconhecimento que não chega [...] de, em algumas circunstâncias, em especial, no que se refere à produção coletiva de propostas pedagógicas, uma compreensão sobre como se mobilizar na inversão verticalizada das relações de poder. Por último, o desejo de tornar-se membro participativo e interlocutor dos professores, para além de uma estrutura pré-determinada.

Tinha teoria aí eles cobraram a prática, não tinha a prática e a coisa desandava e na verdade [...] eu senti que com a fulana [O.P.] essa história de cobrar a prática [...] era álibe pra poder matar o serviço, quando [como] o aluno perde a caneta, quando [como] o aluno que faz rodinha na sala pra atrapalhar a aula, ele faz uso da caneta quebrada pra que nada funcionasse. Com a saída da fulana [O. P.] eu tentei trabalhar com o texto, eu me lembro que eu peguei de Augusto Cury e cheguei a fazer resenha de livro, fazer na transparência. Eu levei pra discutir ninguém suportava aquilo lá, não tinha nada de importante, não deu pra colocar, não deu pra expor, entendeu? Vamos tentar debater? Vamos falar sobre isso? É entrar no assunto: ‘sabe aquele aluno que não sei o quê, bla, bla, bla’, lá se foi a resenha. (Diretor Educacional)

[...] o que eu tô fazendo? Existe a remoção para quê? (Vice-Diretor)

[...] até a parte pedagógica é parte particular, uma questão pessoal [...] (Orientador Pedagógico)

[...] aliás, tinha uma outra Orientadora Pedagógica aqui, não sei se vocês se lembram [...] que depois se exonerou, então assim, o que falo: ‘aqui já vivenciou situações muito complicadas, tanto que a outra orientadora não agüentou, acabou desistindo [...] (Orientador Pedagógico)

Certamente, há que se considerar que, nas histórias particulares de cada um dos personagens e dos grupos narradores, esta interpretação não pode ser submetida a toda prova, situação que impõe limites às nossas inferências. Um grupo de gestores, considerou estes sofrimentos como sofrimentos do passado, conforme já relatado. Outro grupo de gestores apontou aspectos que, do ponto de vista das inferências que a literatura especializada nos permite fazer, poderiam ser considerados aspectos de sofrimento, mas foram considerados pelo grupo como parte das dificuldades naturais, enfrentadas em um trabalho que não se constitui de materialização e nem de resultados imediatos. Porém, cabe ao pesquisador desconfiar do aparecer da realidade.

Os sentimentos de satisfação, de prazer no trabalho apareceram representados pelo encantamento com as possibilidades de avanços e descobertas dos alunos, apontaram a alegria que a discussão coletiva dessas possibilidades, enquanto natureza do trabalho, deveria possibilitar.

Eu acho que assim, tem primeiro essa coisa de trabalhar com pessoas em situação de aprendizagem, é muito legal, eu acho que isso é um prazer muito grande, eu acho linda essa coisa da descoberta, seja em que nível for [...] vê um aluno se dando conta de coisas que eles não conheciam antes [...] eu acho isso maravilhoso e isso é da escola [...] então eu acho que isso é uma coisa de [...] possibilidade de ter prazer dentro da escola, para quem se encanta com isso [...] (Orientador Pedagógico)

No que se referiu às relações de trabalho, novamente as falas dos trabalhadores, no âmbito da gestão, nos remeteram às relações de trabalho: anti-democráticas, relações baseadas em relações de poder. Não o poder prescrito e, talvez esperado: hierárquico, verticalizado de cima para baixo, mas surpreendentemente, de baixo para cima. As vozes dos narradores nos apontaram a existência de uma luta de classes, velada e nem sempre consciente, no interior da escola. Poder-se-ia dizer que, essas lutas de classes, aparecem, no que se refere aos professores, como uma forma de desafiar a pesada organização do trabalho e, se constituem momentos de intensa alegria, enquanto vitória coletiva, contra o estabelecimento de “relações de confiança” com a instituição.

Linhart (2001) nos permite compreender que a lógica das relações de trabalho, apontada nas falas dos trabalhadores, se baseia numa lógica da individualização e da responsabilização, também presentes na lógica da empresa moderna. Vale dizer que, para Linhart (2001) o estabelecimento das relações de confiança na empresa moderna se reflete na prontidão dos trabalhadores, nem sempre deixando os meios para fazê-lo. Na escola, a lógica da individualização se caracteriza pela vivência num mundo puramente individual, marcado pelo trabalho solitário. Então, numa reprodução da perspectiva taylorista/fordista, fala-se sempre do trabalho coletivo, mas de fato trabalha-se em torno da concepção do cada um por si, configurando-se, por um lado, numa tentativa de trabalho no âmbito da gestão e, por outro lado, numa tentativa de trabalho no âmbito da docência.

[...] então a compreensão do trabalho do outro: ‘o que conta é o meu trabalho, a minha ilha’, e não tem essa coisa do grupo, não é? (Diretor)

Uma dificuldade que eu sinto é trabalhar com a loucura do outro dentro da escola pensando no coletivo. Eles são individualistas, a questão externa permeia internamente, a vida particular tá na escola, dentro. Com todos os problemas emocionais a gente acaba muito tempo correndo atrás do prejuízo, porque as vezes a estrutura do professor emocional atrapalha todo o andamento coletivo. A gente combina uma reunião, fala, esclarece, quando se vê o negócio está todo pulverizado. Como trazer uma escola coletiva? (Orientador Pedagógico)

Outra contradição com a que se confronta os trabalhadores nas relações de trabalho, especialmente dos trabalhadores no âmbito da gestão, diz respeito aos arranjos organizacionais do sistema (da rede), diante dessas relações. A perspectiva ilusória de descentralização do poder que transmite a operação de comando, numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide. É o que se poderia chamar de concentração sem centralização, de fato, uma reprodução do poder hierárquico. Se caracteriza apenas pelo poder que já foi definido em instâncias superiores, mas com uma nova roupagem: Então, uma ‘nova’ forma de poder, conforme nos alerta Sennett (2003). Neste sentido, fala-se na existência de uma “equipe de gestão”, expressão que se apresenta em notas oficiais. Faz-se a valorização do indivíduo em nível do discurso, em nível de pseudo-relações sociais fundadas sob a liberação da palavra, demandando-lhe disponibilidade e permitindo que ele se inclua na lógica da responsabilização, sem os meios para fazer, em função da falta de autonomia, de relações hierárquicas sob a aparência de relações horizontais. Resultando na contradição entre a “horizontalidade” hierárquica e o sentimento de isolamento. Esperando que todos respondam por tudo, mas que cada um se responsabilize por si.

Pra mim eu vejo a importância se há um grupo gestor não deveria haver muita divisão entre o que é Direção, o que é Orientação Pedagógica que em algum momento todos nós sempre há uma de nós [...] é algo que me frustra muito, é tudo muito dentro do seu departamento, Professor é Professor, O. P. é O. P. tem o seu grupo de discussão, Diretor é Diretor, Vice-Diretor fica completamente isolado porque quem acaba sendo convocado para essas reuniões é o Diretor e o Vice-Diretor fica isolado, quando na realidade, no final, todos aqui participam de tudo, mas a rede separa muito, eu não sei se é a rede ou se é uma tradição da rede, eu nunca vi um lugar em que os segmentos são tão separados [...] [Diretor Educacional]

[...] nessa posição você não é respeitada, você não manda nada, até que seja aceita [...] é um longo caminho, e é um caminho muito arriscado. (Orientador Pedagógico)

Especialmente, no que se refere às características da organização e estrutura do trabalho, pôde-se notar, nas falas dos trabalhadores, as conseqüências das influências do modelo pós-fordista, com a exigência de um novo perfil dos trabalhadores da educação: o perfil do trabalhador flexível. Neste aspecto, Heloani e Piolli (2004-2005), Linhart (2001), Oliveira (2004) e Sennet (2003), enfatizam que a flexibilização do trabalho remete à expectativa do trabalhador virtuoso, polifuncional e adaptável. Isto é, engajado, pronto para todo imprevisto, dócil, subserviente, com capacidade de ocupar diferentes postos laborais. Vale lembrar que, para Linhart (2001), isso remeteria ao já referido estabelecimento de relações de confiança com a empresa moderna. Para Sennet (2003) isso significaria participar de uma rede elástica, com

constante intensificação do trabalho. Para Oliveira (2004) isso implicaria em precarizar e desprofissionalizar o trabalhador. Significaria compreender o papel da educação como uma das condições gerais de produção, indispensável à realização da produção capitalista. Heloani e Piolli (2004-2005), alertam, entretanto, que os novos métodos de gestão do trabalho requerem o envolvimento do trabalhador no novo processo produtivo e do trabalho em equipe, transformando trabalhadores em parceiros das organizações, através da manipulação da subjetividade. Compreenda-se isso como uma lógica de alienação do trabalhador, com pressão para trabalhar mal – individualização e boicote - e conseqüentes sofrimento e exaustão física e mental. Neste respeito, assim se expressaram as vozes dos trabalhadores:

[...] é aquela coisa do sangue, suor e lágrima. porque, nós estamos há quanto, nós estamos só nós [...]?” “quatro períodos sem vice-diretor [...] toda essa parte administrativa, desde folha-ponto [...] é muito desgastante [...] então todos aqueles problemas da escola que a vice resolveria, acaba a O.P. entrando e acaba deixando de fazer um monte de coisas [...] eu sabia que ia acontecer de eu ser sozinha dentro de quatro períodos [...]. (Vice-Diretor)

[...] você tem falta de profissionais, você não tem uma equipe, você não tem inspetor, você não tem assistente administrativo e aí quando eles ligam, eles falam assim: ‘X , por que vocês não entregaram tal coisa? X, por que vocês não foram a tal reunião? X, por que que tá atrasado com isso aqui?’ então, é complicado, aí que você fala pra chefia: ‘isso tá atrasado por que não tem profissional’, ‘mas, você tem que fazer’, ‘não tem internet’. Então a gente recebe a carta do secretário dizendo que ele vai tomar medidas disciplinares se os alunos forem prejudicados. (Vice-Diretor substituindo Diretor Educacional)

[...] eu me sinto uma mulher com um vestido curto e decotado que quando eu puxo em cima falta embaixo e vice-versa [...]. (Orientador Pedagógico)

O sofrimento – “pra mim é o excesso de trabalho porque eu sou uma Orientadora Pedagógica, estamos com quatro frentes de trabalho diferentes: a implantação curricular, estamos com a implantação de salas ambientes, discussão de currículo e avaliação institucional, então são quatro frentes e eu [...] tenho trabalhado muito tempo [...]” “[...]o que acontece pra mim que sou sozinha é muita coisa e isso é cansativo, eu pouco tenho com quem dividir [...] (Orientador Pedagógico)

[...] eu acho que as condições de trabalho de uma O.P.²⁵ são muito sérias, você pensaria assim: é impossível se fosse pensar no que deveria ser em termos reais, atuação, orientação de uma Orientadora Pedagógica dentro de uma escola, de acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que acontece [...] pensa isto: uma escola que é de 1ª à 8ª série, sendo três horários de três realidades, sendo 1ª à 4ª de manhã, 5ª à 8ª à tarde e o EJA à noite, completamente diferentes, 46 professores [...] (Orientador Pedagógico)

Pra mim eu acho que o maior desafio do dia-a-dia é com relação aos registros. É um momento pra reflexão do próprio trabalho. É um momento solitário, pra você refletir sobre o cotidiano e que no dia-a-dia você não tem esse espaço. Você é, entre aspas,

²⁵ Orientadora Pedagógica

atropelada pela demanda, pela ação do imediato. Você vem com uma proposta: ‘olha eu preciso pensar como eu vou organizar a avaliação [...]’ você faz na sua casa, sozinha, pegando o material, pensando. Aí não vai dar certo. Aí você vem pra escola, você traz essa proposta, conversa com a direção, não é? Troca algumas idéias, mas pra sistematizar um texto, pra você pensar no projeto ou algo assim é um desafio, muito difícil, então eu acho que ser O.P. [...] é difícil [...] (Orientador Pedagógico)

O professor procura a todo instante para dizer que: “o aluno não tem lápis, o aluno não abre o caderno para fazer a lição, eu acho que isso atrapalha o trabalho da gente [...] teria que ter na escola um orientador educacional também [...] porque a gente acaba fazendo [...] nós trabalhamos com os professores, mas [...] eu trabalho mais com os alunos como mediadora de conflitos entre aluno e professor do que realmente trabalhar a parte pedagógica com o professor. Mesmo nos TDCs a gente perde metade do TDC discutindo problemas com os alunos: aluno que não faz, pai que não vem à reunião. (Orientador Pedagógico)

Ainda no que se referiu aos aspectos de organização e estrutura do trabalho, as narrativas revelaram que a valorização profissional também passa pelo oferecimento de capacitação para gestores, indicando a percepção de que, neste aspecto, torna-se necessário implementar políticas em nível de rede.

Uma coisa que nós precisamos aqui, e é importante constar, é a falta de capacitação para gestores. Porque gestor? vai ver a bomba que é! Uma capacitação adequada ao nosso exercício, ao nosso métier, tem que ter. Até momentos como esse pra profissionais, Diretores, Vices e O. P.s pra trocar experiências. (Diretor Educacional)

As questões relativas aos estilos de gestão, nem sempre foram tratadas diretamente pelos trabalhadores. Algumas ações pareceram configurar estratégias de sobrevivência no ambiente de trabalho. A atuação diretiva no caso de se lidar com freqüente instabilidade da equipe quanto aos seus requerimentos; a consideração da vida na escola como um retrato da vida em sociedade; o aprender a viver com quem não se escolheu. A mobilização pessoal utilizando-se de outros atores na escola.

[...] mas, pra sobreviver tive que usar certas estratégias. Eu não podia falar porque se falasse já era motivo de confusão, então eu tive sorte, graças a Deus tenho sorte, tive que usar a [...] (O. P.) e meus Vices [...] pra fazer o que tinha que ser feito [...] (Diretor Educacional)

Sobre as *condições de trabalho*, os relatos apareceram muito vinculados às questões relativas à organização e estrutura do trabalho: a intensificação do trabalho do Orientador Pedagógico, deixando-o sem condições de fazê-lo, a incompreensão da natureza de seu trabalho,

rejeitando-o e, por isso, impedindo-o de ser realizado; a ausência de assistentes administrativos, inspetores e profissionais da equipe de gestão, sobrecarregando esta equipe e colocando-a em disfunção; novamente a quantidade de demandas dos professores e sua volatividade na expectativa de conforto. As condições de trabalho para a realização do trabalho docente foram consideradas como asseguradas.

Você faz “n” coisas procurando conforto, pro grupo [...] aquilo que você fez que propiciava esse conforto, dali a pouquinho já não é mais conforto [...] a gente fica desesperada com isso. (Vice-Diretor)

Eu acho que em todas as escolas deveriam ter uma O. P. de 1ª à 4ª e uma O. P. de 5ª à 8ª. Porque você está fazendo alguma coisa pensando naquela criança, de repente o seu pensamento tem que mudar completamente para 5ª à 8ª séries, então a gente tem que ter uma elasticidade mental para você conseguir transitar de um para o outro mantendo equilíbrio. (Orientador Pedagógico)

Em face das análises propostas, poder-se-á dizer que o conteúdo simbólico do trabalho no âmbito da gestão das escolas estudadas está representado por: uma ansiedade em função da produtividade; busca incessante de soluções para os requerimentos docentes; proposta contínua de realização do trabalho coletivo e de respeito profissional como frentes de trabalho; do pseudo-sentido de trabalho de equipe para a realização das demandas imediatas (o aluno sem lápis, o aluno indisciplinado que não faz a tarefa) e a secundarização dos afazeres de reflexão: o planejamento da coordenação de reuniões, a elaboração de documentos, a leitura para formação e informação; a discussão coletiva do trabalho, a proposição de sugestões/orientações; a tentativa de manutenção do equilíbrio mental entre pressões internas e externas.

GRELHA IV

Grelha de análise utilizável para estudar as percepções dos trabalhadores sobre suas vivências/representações particulares no trabalho – com desconto dos elementos/vivências idênticas - uma síntese da percepção dos diferentes grupos de professores

NARRADORES	SENTIDO DO TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	ESTILOS DE GESTÃO	CONDIÇÕES DE TRABALHO
Professores	Sentimentos desfavoráveis em relação ao trabalho/ cargo	Relações desfavoráveis vividas/percebidas	Características desfavoráveis	Características Ambivalentes	Características desfavoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização do trabalho docente por parte da família e dos alunos/ausência de compromisso da família; - desprofissionalização no trabalho – atuação como babá dos alunos; - impotência diante da agressividade dos alunos; - trabalho docente permeado de desafios em função das dificuldades enfrentadas na sala de aula; - sentimento de solidão/ ausência de parceria externa/trabalho solitário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de compreensão e apoio mútuos entre profissionais de categorias diferentes (professores x equipe de gestão); - ausência de respaldo da equipe de gestão nas relações de trabalho com os professores; - como desafio: lidar com a competitividade no ambiente de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificação, polifuncionalidade e disfunção no trabalho docente, - restrições causadas pelo sistema organizacional (rede) dificultando as ações das pessoas no ambiente de trabalho; - ausência de parceria externa (fonoaudiologia/psicologia, etc.) Escola faz um trabalho solitário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção extremamente aberta/ comunicação assegurada 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas condições disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente: superlotação das salas, envio de poucas verbas/poucos materiais disponíveis; - Ausência de parceria externa para encaminhamento e atendimento dos alunos na área da saúde; - Ausência de condições no que se refer à formulação de políticas públicas quanto a planejamento familiar; - Condições oferecidas pelo sistema organizacional (rede) são pouco comprometidas com os problemas vivenciados pela escola.
	Sentimentos favoráveis vividos/percebidos	Relações favoráveis vividas/percebidas	Características favoráveis	Características favoráveis	Características favoráveis
	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação em função da possibilidade de contribuição para a transformação: em função da aprendizagem, interesse e envolvimento dos alunos com as propostas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como meta: a construção do respeito às diferenças. A melhoria no clima de trabalho e o apoio mútuos; - Percepção de união maior entre os professores em torno de um objetivo; - Interação sadia inclusive entre docentes e equipe de gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> - O envolvimento docente na busca de novas situações de ensino; - O compromisso dos professores no que se refere à qualidade de trabalho desenvolvido com os alunos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Condições internas asseguradas/ estabelecidas.

Quadro 3. Inferências sobre as entrevistas-reflexivas com as equipes de professores.

Variáveis de Inferência/Categorias de Análise	Dimensões de Análise	Interpretações
Sentido do Trabalho	A	<ol style="list-style-type: none"> Desprofissionalização e crise do sentido do trabalho marcados: a) pela falta de reconhecimento/valorização da família; b) pela sobrecarga de responsabilidades que não são reconhecidas como suas (atuação como babá, sacerdote, assistente social); c) pelo sentimento de ambivalência do que se exige da profissão: por um lado, o sentimento de satisfação pelo exercício de autonomia, por usufruir de maior reconhecimento do que o trabalho de um especialista, pela possibilidade de contribuir mais diretamente para a transformação social; por outro lado, a solidão e a impotência pela falta de parcerias externas; Pertencimento ao cargo: o amor e o desejo de continuar na profissão.
Relações de Trabalho	B	<ol style="list-style-type: none"> Ideologia defensiva como tradição da profissão. No que diz respeito às relações com a hierarquia: a existência de defesas coletivas: defesas manifestas pela solidariedade, cooperação e boa camaradagem que une os trabalhadores de uma mesma categoria – os professores – para a vitória sobre a hierarquia, desafiando a rigidez e a violência da organização do trabalho/resistência ao estabelecimento das relações de confiança com a empresa produzindo uma sutil inversão nas táticas de comando contra a ansiedade da prontidão e da produtividade; Reprodução dos esquemas fordistas e tayloristas: manifesto pela competitividade e busca pela demonstração de sucesso individual; A estratégia defensiva do silêncio: maior relato sobre a boa vivência entre os pares que sobre a existência de conflitos; maior exposição de conflitos em nível pessoal - qual é o meu papel? – que sobre a existência de conflitos entre as diferentes categorias profissionais; Tentativa de humanização das condições de trabalho: mobilização entre os trabalhadores de diferentes categorias para alavancar mudanças nas relações sociais no trabalho, mas ainda não em suas diferentes relações laborais.
Organização e Estrutura do Trabalho	C	<ol style="list-style-type: none"> Flexibilização das formas de organização do trabalho: polifuncionalidade e disfunção: a) a existência de classes superlotadas; b) a lógica da responsabilização individualizante (a falta de parceria externa em quantidade e tempo hábil); c) mão de obra polivalente com capacidade de interferir no processo produtivo (as políticas de inclusão sem as condições adequadas; o desenvolvimento da aprendizagem sem parceria externa)
Estilos de Gestão	D	<ol style="list-style-type: none"> O Pacto do silêncio: manifesto pelas falas não diretivas sobre os estilos de gestão existentes; As tentativas de estabelecer uma comunicação clara e consistente em relação aos requisitos de trabalho. As provisões da organização para o bom desempenho do trabalho.
Condições de Trabalho	E	<ol style="list-style-type: none"> No que se refere à políticas internas: tentativa de emancipação do esquema pós-fordista (condições internas asseguradas); No que se refere à políticas externas: precarização dos esquemas organizacionais (a partir do esquema desenhado pela Rede.

No âmbito da docência, a análise transversal das narrativas dos professores apontou algumas semelhanças com as narrativas dos trabalhadores no âmbito da gestão, em relação às percepções sobre a vivência no ambiente de trabalho, dadas as especificidades do trabalho de cada um dos grupos narradores. Enquanto os trabalhadores no âmbito da gestão se reportaram, de modo geral, à vivência com os docentes, os professores se reportaram, em grande parte, à vivência com os alunos.

No caso dos docentes, as experiências percebidas/vividas no trabalho pareceram traduzir também a crise do sentido do trabalho, marcada pelos conseqüentes sentimentos de frustração pelas dificuldades no relacionamento com os alunos, frente às suas condições sociais e desestruturação familiar e o sentimento de desprofissionalização, haja vista, a percepção da falta de reconhecimento dos pais pelos esforços no trabalho docente, a percepção do desinteresse dos alunos pela proposição do trabalho, a percepção de sobrecarga de responsabilidades que não são reconhecidas como suas, por exemplo, a atuação como babás dos alunos e a ambivalência entre o que se exige da profissão e o que gostariam que ela fosse. Essas percepções, conforme já referidas em Oliveira (2004), marcariam a precarização do trabalho.

[...] aí a hora que você chega e vai trabalhar e que tem lá metade da sala que está achando muito legal e a outra que está batendo, empurrando, correndo, rasgando, pisando [...] dá vontade de sentar e chorar, entende? Porque assim a culpa é nossa, sempre nossa, ninguém viu que ficamos lá até as dez da noite trabalhando, ninguém viu que a gente ficou na segunda-feira até às quatro da tarde no curso, que a gente vai na quarta à noite no curso, isso ninguém vê isso, mas aconteceu errado? Ela não conseguiu? É incompetente. É muito complicado porque estamos sempre tentando, todo mundo tenta muito, muito sério, e aí você não consegue por conta desse comportamento que é social, familiar econômico, é tudo e a escola tem que dar conta e a escola não vai dar conta nunca, então eu me sinto frustrada, hoje é um dia que estou extremamente frustrada.

Até pelo fato da dificuldade que eu estou passando em sala de aula, eu tenho conversado muito, eu elaboro muito as coisas falando com amigos, pessoas que fizeram faculdade comigo, e aí esse final de semana eu estava conversando com duas pessoas e ontem eu saí daqui mal, acho que foi o pior dia da minha vida profissional, nossa! Aconteceu tudo. Vocês podem dar palpites do que pode ter acontecido que eu vou dizer: 'aconteceu'. ..fiquei procurando um amigo no celular pra ver quem das minhas amigas me atendia, aí eu fui pra casa de uma delas e tem um amigo meu que falou uma coisa que, gente, eu não posso esquecer. Ele disse assim: 'que eu sempre tô com as questões da alfabetização, que me consomem por conta de algumas crianças que a gente não sabe mais o que fazer, que tenta de vários jeitos: de ponta cabeça, com folha pela metade, com jogos ou sem, e aí ele foi dando corda, aí [...] ele disse: as coisas que você me conta não são relacionadas à educação, você me descreve e eu fico pensando: 'tem uma placa escrita escola? Vocês chamam de escola?' E ainda brincou: vocês acham legal esse nome, ele é simpático, então pensem num outro jeito de organizar isso que vocês tão querendo chamar de escola, porque o problema não é alfabetização [...].

[...] As vezes, os pais não valorizam o trabalho da gente [...] qualquer coisa, eles jogam pedra na professora [...].

[...] 'eu não preciso aprender a ler porquê camelô não precisa de escola', porque são esses os ídolos que eles têm: o camelô, o traficante, o jogador de futebol que fala 'a genti vamus' [...] eles me falam 'é professora você está aí ralando e ganha pouco e o traficante está nadando no dinheiro [...].

[...] Eu me sinto assim, muitas vezes, muitos dias por semana [...] como se fosse babá, não como se fosse uma profissional [...] lógico que têm dias que não, está melhor o dia e, eu estou animada, mas a maioria das vezes, me sinto babá dos alunos [...].

É complicado e, as vezes vivo uma fase de questionamento de qual é o meu papel, o que eu esperava da profissão versus o que eu encontro [...].

[...] Tem hora que eu preciso repetir isso na frente do espelho, que eu sou uma educadora e você é uma profissional, você não é tia, não é sacerdote e não está lá para assistência social [...] é nesse momento que a gente consegue centrar melhor o trabalho.

[...] a gente perde a visão do papel do profissional. Que profissional sou eu [...]?

Apesar dos aspectos de comunalidade entre as percepções de docentes e de gestores, no que disse respeito aos sentimentos de desprofissionalização, esclarecidas as suas especificidades, um importante aspecto de dessemelhança teve a ver com o fato de que, para os professores entrevistados, o trabalho docente significava exercício de autonomia e de maior reconhecimento no ambiente de trabalho, comparando-se ao trabalho de um especialista. O sentimento de satisfação explicado pelo interesse e progresso de alguns alunos, bem como pelo fato de o professor sentir-se um colaborador mais direto da transformação social, aparentemente, deram ao trabalho docente uma dimensão renovadora, traduzida pelo sentimento de pertencimento ao cargo e, em muitos casos, pelo desejo de progressão na carreira, até a aposentadoria. Oliveira (2004) enfatizou que a autonomia no processo de trabalho, sem submissão à regulação alheia é uma das características da profissionalização.

[...] temos na escola pública a oportunidade de ter um trabalho mais respeitado a nível de sala de aula, porque você faz o seu trabalho que não é uma experiência de escola particular onde seu trabalho está o tempo todo tendo que ser daquela forma, que as vezes você não aceita [...] Na escola pública, eu tenho essa experiência sei que há autonomia e a questão de você poder fazer dentro de sua sala de aula, ninguém te impede, ele não te dá o instrumento que você gostaria de ter, mas como pessoa você pode dar o melhor de você [...].

[...] o papel do professor tem um retorno muito maior do que o de um especialista, de um Orientador Pedagógico, Diretor e Vice, e eu quero fazer isso até o fim, quero me aposentar sendo professora [...].

Eu tenho maior prazer de alfabetizar, eu adoro, eu gosto demais de ser professora. Já fiz concurso pra orientação, mas não quis. Eu gosto da sala de aula, das crianças, adoro receber bilhetinhos de amor.

[...] temos que ser sonhadoras, quem não consegue sonhar e ter essa esperança está em profissão errada [...].

[...] e eu acho que quem escolheu essa profissão ainda é sonhadora.

No dilema entre satisfação e insatisfação, profissionalização e desprofissionalização, a crise, ou talvez pudéssemos dizer: o jogo da satisfação representado pela idealização do trabalho.

No que tange as percepções sobre as relações de trabalho, em especial, as relações com a hierarquia, se fizeram transparecer as defesas coletivas favorecidas pela realização do trabalho em conjunto: o trabalho docente. Conforme nos aponta Dejours (2003), a defesa de ser mais forte que a organização do trabalho, é manifesta pela solidariedade que une os trabalhadores para a vitória sobre a hierarquia, desafiando a rigidez e a violência da organização do trabalho. Conforme demonstraram algumas narrativas, em resposta à falta de respaldo ou a pouca visibilidade do trabalho, faz-se resistência ao estabelecimento das relações de confiança com a “empresa”, produzindo uma sutil inversão nas táticas de comando, contra a ansiedade da prontidão e da produtividade.

É uma questão de cobrança do outro lado, você se sente impotente porque quem não controla a classe é porque o professor não controla a classe. Fica aquele conflito, você vai pedir ajuda a equipe gestora, muitas vezes você escuta: ‘você não tem o domínio, o problema está na sua didática’, falam que sua aula é desinteressante, ‘você deveria trabalhar de outra forma’.

[...] Tem semana que a gente percebe o clima pesado [...] muitas vezes não tem respaldo para o que você precisa e aí a gente vai se afastando cada vez mais, porque sempre recai sobre a sua didática, sua forma de dar aula, a gente se sente sozinho, então aí a gente acaba se unindo, os professores e as equipes de apoio.

Na escola pública acho que há união maior entre os professores em torno de um objetivo [...] por uma questão de compromisso, porque muitos colegas que estão em escola pública teriam condições de procurar outros campos para trabalhar [...] uma questão de compromisso [...].

Apesar da solidariedade dos professores entre si contra a hierarquia, deve-se mencionar que as relações dos trabalhadores docentes entre si foram, em alguns casos, marcadas pela reprodução dos esquemas fordistas e tayloristas, manifesta pela percepção de competitividade e a busca pela demonstração de sucesso individual. Entretanto, não se pode deixar de considerar que em algumas narrativas apareceram, também, as tentativas de humanização das relações de trabalho caracterizadas pela mobilização entre trabalhadores de diferentes categorias, para alavancar mudanças nas relações sociais no trabalho: o respeito às diferenças e a melhoria no clima. Algumas narrativas se concentraram em fazer maior relato sobre a boa vivência que sobre a existência de conflitos. Os conflitos, nestes casos, apareceram mais em nível pessoal interrogando qual é o papel docente.

Relações humanas é um tema mais difícil de trabalhar. O clima tem melhorado, acho que ainda pesa um pouco, acho que existe certa competitividade [...] e tem que ter um grupo mais harmonioso, trabalhar mesmo nesse sentido, acho que fica em haver essa parte, eu enxergo dessa forma, certa competitividade.

Eu enxergo certa diferença só construtivo porque Deus me livre se eu encontrasse dez [...] eu não iria suportar. Que chatice se fossem todos iguais [...]

[...] tem que haver colaboração, respeito e quando começa essa competitividade é complicado para a própria vida.

[...] eu encaro numa boa, mesmo sendo uma luta. Eu estou na escola há cinco anos e percebo que ano a ano tem melhorado porque as críticas têm uma construtividade, eu acho que a gente não pode ir para casa magoado [...] porque a gente cresce [...] quando eu entrei era uma loucura [...] era um desencontro, um desencontro por quê? Quatro períodos era um sufoco, era um entrando às sete da manhã, saindo às onze, era loucura não tinha um encontro com todo mundo e mal dava tempo de a gente se encontrar, então cada ano tem melhorado a qualidade [...]

[...], mas, cooperação nós temos graças a Deus, a gente construiu, temos cooperação de funcionários, de amigos de trabalho, pelo menos nunca senti na minha pele esse desconforto de alguém dizer: 'isso não é o meu trabalho'.

A gente sente assim que a equipe de gestão apóia o nosso trabalho e vai atrás do que nós precisamos.

Quanto às questões relativas à organização e estrutura do trabalho, assim como no âmbito do trabalho de gestão, também aqui apareceram as características da flexibilização das formas de organização do trabalho, marcadas pelas percepções de intensificação, polifuncionalidade e, disfunção com as suas respectivas peculiaridades: classes superlotadas; a lógica da responsabilização individualizante, representada pela falta de parceria externa e a mão de obra polivalente, com capacidade para interferir no processo produtivo – as políticas de inclusão sem as devidas condições de trabalho e o desenvolvimento da aprendizagem no trabalho solitário. As restrições ou sabotagens em situação de trabalho também incidiram sobre o quanto é, muitas vezes requerido de flexibilidade de ação.

Mas em compensação temos alunos que estão há dois, três anos e não vai adiante, aí a culpa é do professor? Eu acredito que não é culpa nossa, é do sistema que não dá o outro respaldo. Eles precisam de psicólogo, mas tem psicólogo? Não tem. Precisa de acompanhamento com a família, mas a família ajuda? A maioria das famílias está desestruturada, tem mãe que vem, mostra interesse, mas ela também precisa sobreviver e precisa dar sobrevivência aos filhos. Eu posso estar falando mal, mas também não tem solução, não sei, eu particularmente, não tenho uma solução pronta pra esses alunos, mas como profissional de educação eu me esforço pra trazer material pra dar uma boa aula, pra ser carinhosa [...]

[...] eu acho que uma melhora precisaria de um investimento público de dinheiro muito alto, porque a gente precisa de muito mais profissionais pra atender essa comunidade do que existem. A escola está explodindo de demanda e não temos profissionais suficientes, pra saúde a mesma coisa, e até pra ajudar a gente a entender. Acho que precisa de mais profissionais dentro da escola que ajude a gente a olhar dentro da escola. Por exemplo, se a gente está entendendo que há anos existe necessidade de acompanhamento mais próximo desses pais, chamar e conversar e não dá, a gente não consegue fazer isso. Hoje eu fiz com duas estou aqui comendo no meio da reunião porque os minutos que eu tive eu atendi dois pais hoje, mas eu precisaria atender com mais frequência [...] aquela mesma figura.

[...] eu acho que tem a necessidade de crianças que precisam de tratamento fono, de atendimento com psicólogo e os postos de saúde não dão conta [...]

Eles não têm apóio pra conseguir, por exemplo, acompanhamento nos nossos postinhos, não tem atendimento psicológico, então eles vão pra uma fila de espera que não tem fim. Então poderia ser encaminhado, mas quando for chamado, pela seqüência, pra Unicamp [...], mas isso não vem nunca, acaba o ano e a criança não é chamada. Então começa o ano e começa tudo do zero, porque na maioria das vezes eles mudaram de professores, então é um novo conhecimento, é um novo relacionamento [...]

A gente é humana antes de ser professora [...]

[...] o sistema nos amarra e a sociedade ela nos coloca uma responsabilidade, que muitas vezes, eu não me sinto à altura para responder, eu percebo que eu faço o meio de campo, porque os pais vem reclamar de problemas que são da escola, mas que são da administração lá de cima, que não manda verba, que superlotam as salas, que não mandam o material e a única coisa que posso dizer pra eles é que não tenho o que fazer porque eu estou na parte mais baixa [...]

[...] muitas vezes a gente se vê tomando posturas que profissionais de outras áreas não tomam. Por exemplo, se a gente chega num consultório médico fora de horário ou vai pegar o médico no caminho da casa dele e dizer que está com problema, ele vai dizer: acabou meu horário, eu não vou lhe atender, mas pra nós isso não vale, as vezes, o ônibus saindo e um pai dizendo olha meu filho isso ou aquilo [...] se o papel de educar é não só transmitir conhecimento não, mas valores, é moral, é uma série de coisas que vai acabando cada vez mais pra gente e eu não sei em que momento a escola assumiu tudo isso, o problema é que a escola como um todo assumiu tudo isso, mas quem exerce essa função é o professor, eu me sinto abandonada [...]

[...] tem hora que eu preciso repetir isso na frente do espelho, que eu sou uma educadora e você é uma profissional, você não é tia, não é sacerdote e não está lá para assistência social [...] é nesse momento que a gente consegue centrar melhor o trabalho.

[...] nós lidamos com essas crianças que são carentes e realmente dando várias funções à escola, fugindo da função dela às vezes [...]

[...] e a escola parece depósito pra os professores lidarem, os pais não dão conta de um filho em casa que ele escolheu ter e a gente tem que dar conta dos trinta e seis da melhor maneira possível [...] sou humana [...]

[...] você vê, o próprio sistema de organização da escola te trava, te impede, muitas vezes, te sabota e isso é complicado é uma frustração [...]

Numa outra escola que eu trabalhei foi assim: Nós fizemos todo um trabalho na semana da independência de conscientização de questionamento da atual situação do Brasil com

recortes de jornal [...] colocamos painéis na escola inteira, mas os painéis duraram exatamente dois dias, foram rasgados [...] se o trabalho da gente não dura, se é alvo de um vandalismo tão forte, o que é que nós estamos fazendo aqui que não somos reconhecidos, a ponto de um painel que os próprios alunos construíram fizeram isso?

No que se referiu à valorização profissional, por meio de políticas de formação, parte do esquema de organização e estrutura do trabalho, a análise possibilitou visualizar a crítica à formação esvaziada de sentido para a prática.

[...] sou questionadora até da faculdade, como não prepara, mas é sua vida, será que todos os cursos são assim? Será que um administrador chega pra trabalhar, será que tem a bagagem? Porque eu me senti perdida [...] e nós todas porque saímos sem nada e vamos aprender sofrendo [...]

Sobre os estilos de gestão, fala-se pouco. Parece haver um pacto de silêncio. Porém nas narrativas em que se apresenta uma tentativa de humanização, no trabalho, a referência a uma direção aberta.

No que se referiu às condições de trabalho, a existência de um apontamento relacionado, também, aos aspectos de organização e de estrutura do trabalho: em função de políticas externas, falta de condições à realização de um trabalho de qualidade em virtude da ausência de parceria, incidindo em precarização dos esquemas organizacionais. Em função de políticas internas a confrontação com, em alguns casos, uma “equipe de gestão” provedora e em outros a percepção de que as condições ainda não estão dadas.

[...] e aí a gente trabalha, trabalha, trabalha com aquele aluno, mas a gente sabe que só a pedagogia não vai nos ajudar e a gente precisa de mais [...].

[...] essa parceria que a gente precisava ter com a prefeitura de a gente encaminhar e ser atendido porque o aluno não pára no tempo com sete anos e fica esperando, essa é a minha maior angústia, então a gente tem que ir por outros caminhos.

[...] porque os pais vêm reclamar de problemas que são da escola, mas que são da administração lá de cima, que não manda verba, que superlotam as salas, que não mandam o material e a única coisa que posso dizer pra eles é que não tenho o que fazer porque eu estou na parte mais baixa [...].

[...] até que ponto nós temos que assumir o discurso de educação libertária e até que ponto nós estamos sendo joguetes de um discurso vazio, gastando nossa saúde, falando de um discurso que fala ‘educação, educação e educação, mas qual é a condição real que nós temos pra fazer essa educação que nos coloca como ideal?

[...] nós não temos condições estruturais para fazer, por exemplo: nós temos uma sala de informática, eu dou a informática na produção de texto, sou professora de português,

então duas aulas por semana eu trabalho na informática então você vai ocupar a sala 'não pode, porque vai ter uma reunião na sala', ou você vai ministrar a aula, 06 computadores não estão funcionando, então as condições físicas, material disponível, tudo é difícil para a escola, e deveria ter, como eu tenho no papel uma cota de xerox, pra xerocar minhas provas eu uso outro recurso: livros de português que a gente vai juntando vários volumes pra evitar xerocar, porque a hora que eu vou xerocar quebrou a máquina, eu não posso ficar nessa, eu preciso ter uma rotina de trabalho.

A escola realmente tem uma estrutura bem legal, a biblioteca é maravilhosa, ganha de um monte por aí, particular e tudo mais [...].

A nossa escola é privilegiada, acho que não podemos nos queixar disso. É uma escola que atualmente eu digo que é ótima, basicamente nós temos sala de vídeo, datashow, laptop, máquina fotográfica digital, enfim, nós não podemos nos queixar desse tipo de coisa, a gente faz compra de material que a gente acha que precisa e somos atendidas, então nesse aspecto acho que a gestão da escola está caminhando bem [...].

[...] nunca me faltou nada. Eu preciso de uma caixa de giz eu tenho tudo, tudo [...].

Quanto à estrutura material, não é problema pra nós, não nessa escola, já foi pra nós que somos mais antigas, mas material físico não material pessoal. Aqui nós tivemos direções, eu peguei várias direções, lógico que uma diferente da outra, mas na maioria dos casos éramos bem atendidas, mas os materiais atualmente, nós temos tudo, o que a prefeitura não manda, a escola dá conta de adquirir.

[...] a escola é ótima, em questão de estrutura. Pode não ser de primeiro mundo, ter telões computadores, mas ela tem o básico pra criança. Se você olhou bem a escola ela é limpa, tem salas bonitas, iluminadas, tem relógio nas salas, tem carteira, tem material. Eles têm uma ótima refeição, tem um refeitório, um pátio limpo, organizado, pode ser o mínimo, mas eles têm. É uma escola que usa lousa giz, mas pelo menos eles têm e nós fazemos muita coisa: agente tem xerox, tem jogos que nós fazemos, que a escola oferece, tem uma biblioteca linda [...] tem sala de informática que apesar de que eles quebram e agente não tem manutenção constante, mas eles têm o básico, o que está faltando é essa harmonia de trabalho entre família e escola [...].

Baseando-nos nessas considerações, poderíamos arriscar-nos a falar sobre conteúdo simbólico do trabalho docente com mais propriedade. O conteúdo simbólico do trabalho tem aqui a idéia dos requerimentos subjetivos do trabalho. No caso docente, visualizamos como conteúdo simbólico: a ambivalência entre o amor à profissão prescrita e o desencanto com o trabalho real; o questionamento de qual é o papel do profissional docente; a ansiedade em função da percepção de polifuncionalidade; a necessidade de responder a uma responsabilidade que não é reconhecida como sua: a educação doméstica, a educação voltada para o estabelecimento da moral, a compensação em torno da desestruturação familiar, o papel de tia, de assistente social, de sacerdote; a sabotagem do sistema organizacional da escola para a valorização do que é construído com os alunos. A contradição entre o que se veicula ser uma tarefa destinada à informação e as múltiplas exigências à formação e à satisfação dos diferentes afazeres.

As entrevistas reflexivas demonstraram que as dimensões *relações, condições e organização do trabalho*, tanto no âmbito da gestão, como no âmbito da docência, dadas as suas especificidades do que significa sofrimento para uns e para outros, estão relacionadas entre si pelo sentido da precarização/desprofissionalização do trabalho. Em todas essas dimensões encontrou-se uma tendência à vivência de sofrimento com nocividades para a saúde mental dos trabalhadores: a indefinida ansiedade produtiva, acompanhada de sinais de exaustão, a tolerância ao sofrimento, em alguns casos, a saída individual da desistência. Embora a vida cotidiana não tenha sido, de todo, idêntica para todos os grupos, encontrou-se os aspectos acima citados, como aspectos de reprodução social e da consciência do nós, a bem dizer, a vida cotidiana, marcando uma dualidade entre a escola prescrita e a escola vivida, repetida em diferentes experiências, embora cada grupo tenha manifestado uma configuração própria de vivência, homogeneização e heterogeneidades de condutas.

Entretanto, dado que uma tendência pode ser examinada pela sua regularidade e sustentabilidade, as tentativas de humanização do trabalho, apresentadas na análise do estudo, não poderiam ainda ser assim consideradas nas escolas de ensino fundamental estudadas, haja vista, sua aparição em contextos isolados, enquanto “inovação no sentido de evolução pedagógica”, mas com a manutenção do mesmo sistema de poder. De acordo com Dejours (1992): “É de um duplo movimento, de transformação da organização do trabalho e da dissolução dos sistemas defensivos, que pode nascer uma evolução da relação saúde mental-trabalho.” Lembremos ainda que, para Veiga (2003) a inovação emancipatória implicará em uma ruptura do “*status quo*”, isto é, uma ruptura do sistema de poder, que, no caso estudado, ainda não tem se concretizado. Nas palavras de um dos narradores:

[...] como é que pode uma rede que não se comunica, eu vejo a questão da comunicação da rede eu acho que do projeto de educação que não tem, qual é o projeto de educação que não tem, descontinuidade da política pública e [...] isso é uma coisa a parte, pelo cotidiano vivido por essa escola, mas essa escola não está isolada, está inserida numa rede que tem alguns vícios que tem algumas maneiras de agir que a escola absorve e aí a briga passa a ser contra isso também [...] (Diretor Educacional)

As entrevistas reflexivas mostraram-se um instrumento importante na coleta de dados sobre a vivência na escola, pois permitiram dar voz aos trabalhadores, através de narrativas livres, com possibilidades de reconsiderações e explicitações sobre o contexto de trabalho, que, de outro modo, poderiam não desvelar as contradições percebidas/vividas. Entretanto, a opção pela realização de

entrevistas coletivas impõe limites ao nosso olhar investigativo, na medida que, por exemplo, ao serem entrevistados coletivamente os trabalhadores evitaram falar dos conflitos vividos entre si, no contexto de uma mesma categoria de trabalho – docentes; gestores - deixando apenas pistas implícitas sobre a sua vivência: de desmando, sem autonomia; de pouca visibilidade aos esforços e culpabilização pelo que não dá certo; de não se permitir exercer o seu trabalho, em função das demandas imediatas e, então, pela insistência em fazê-lo, sentir-se um objeto parado; enfim, de silêncio. O capítulo que se segue trará a possibilidade de visualizar como se mobilizam os trabalhadores numa resposta anônima e individual da percepção sobre o clima, no ambiente de trabalho na escola, bem como aparece o contexto de vivência entre os trabalhadores de uma mesma “equipe” de trabalho.

“Pondo de lado a mochila vazia, ele se agacha, desembaraça e separa os pensamentos emaranhados e os guarda, em ordem alfabética, em grandes prateleiras.

Na prateleira da letra A, por exemplo, encontramos os pensamentos acanhados, aflitivos, agressivos, amalucados, amáveis, arrojados [...]

A arrumação exige toda a atenção [...], pois os pensamentos são quase transparentes e muito fáceis de serem confundidos.”²⁶

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DO CLIMA ORGANIZACIONAL: OS QUESTIONÁRIOS

Este capítulo está dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos por meio dos questionários na perspectiva do “clima organizacional” em escolas da rede municipal de Campinas. Compuseram a amostra da pesquisa 258 profissionais, dentre os quais, 224 Professores, 12 Orientadores Pedagógicos, 14 Vice-Diretores e 8 Diretores Educacionais.

Os respondentes do questionário na perspectiva do “clima organizacional” encontravam-se distribuídos em 12 escolas de ensino fundamental, situadas nas regiões norte, sul, leste, noroeste e sudoeste da cidade, conforme distribuição das escolas pela Secretaria Municipal de Educação, dados que podem ser verificados na tabela IV.

Tabela IV. Composição final da amostra dos respondentes do questionário na perspectiva do clima organizacional.

Escolas	Regiões	Número de Professores da Unidade	Número de Profissionais da Equipe de Gestão	Número de Questionários Preenchidos
1.	Noroeste	65	5	50
2.	Norte	33	4	17
3.	Sul	33	4	31
4.	Norte	45	2	14
5.	Sul	41	4	19
6.	Sul	32	3	22
7.	Norte	47	4	17
8.	Sudoeste	32	3	14
9.	Noroeste	24	2	22
10.	Leste	25	3	11
11.	Leste	42	4	18
12.	Noroeste	48	2	23
Total:				258

²⁶ Monika Feth – Antoni Boratyski. O Catador de Pensamentos. 1996.

Vale lembrar que o número de participantes da pesquisa refere-se ao número de profissionais presentes nas escolas, quando os questionários foram distribuídos e, os quais se colocaram à disposição para atuarem como respondentes, já que o preenchimento do questionário foi voluntário, não se tratando de uma pesquisa encomendada pela escola ou pela Secretaria de Educação. Utilizou-se a estratégia de aplicação do questionário em formato auto-administrado, a ser respondido no próprio ambiente de trabalho. Entretanto, em casos especiais, em que não houve tempo para o respondente concluir o preenchimento do instrumento em local de trabalho, permitiu-se que o questionário fosse levado pelo colaborador e a devolução fosse feita posteriormente.

Faz-se necessário ressaltar que o questionário foi composto de 54 questões afirmativas, sendo a maioria das afirmações de cunho positivo. Exceções para as questões de números: 13, 23, 24, 40, 42, 43, 51 e 52. Estas questões, embora também tenham sido formuladas em forma de afirmativas, referiam-se a questões depreciativas no ambiente de trabalho.

As 54 questões, constantes do questionário, estiveram distribuídas em 05 blocos ou dimensões de análise, com seus respectivos indicadores ou fatores de clima, a saber: Dimensão 1 – Relações de Trabalho (indicadores: cooperação, conflitos, tolerância); Dimensão 2 – Sentido do Trabalho (indicadores: sentimento de pertencimento, reconhecimento pessoal e importância do trabalho, autonomia e sentido de realização); Dimensão 3 – Organização (indicadores: estrutura, valorização profissional, comunicação, desempenho e qualidade); Dimensão 4 – Estilos de Gestão (indicadores: habilidades técnicas e políticas da gestão) e finalmente; Dimensão 5 – Condições de trabalho (indicadores: ambiente e condições de trabalho, qualidade de vida e saúde).

A análise dos dados compreendeu o processamento e tabulação dos mesmos na forma de tabelas de distribuição de porcentagens e médias de porcentagens de respostas de tendência à avaliação positiva ou tendência à avaliação negativa do ambiente de trabalho, por parte dos respondentes, no que se refere ao conteúdo de cada um dos itens, constantes do questionário. Os dados foram analisados globalmente, isto é, envolvendo todos os respondentes nas escolas estudadas, para cada um dos fatores/indicadores de “clima”.

Para efeito de análise de tendência à avaliação positiva, utilizou-se como referência a somatória dos itens de resposta sob forma de frequências “sempre” e “muitas vezes”. A tendência à avaliação negativa do ambiente de trabalho correspondeu à somatória dos itens “raramente” e nunca, configurando-se o contrário para as afirmativas de cunho negativo. Isto é, no caso das questões de cunho negativo, foi considerada a tendência a uma avaliação positiva a somatória dos

itens “raramente” e “nunca”. O caso, por exemplo, da afirmativa de número 13: “Em minha unidade, sinto-me desestimulado para continuar o trabalho, em função dos problemas vivenciados em meu cargo.”

É importante mencionar que os resultados encontrados não permitem a sua generalização para além do universo investigado, as 12 escolas de ensino fundamental colaboradoras. Isso ocorre em virtude de se tratar de uma amostra voluntária, nem sempre representativa do total de profissionais existentes nas escolas, em especial, o caso da categoria docente estudada. Além disso, esta parte da pesquisa buscou realizar um estudo exploratório de alguns fatores de clima organizacional que, sozinhos, sob este formato metodológico, podem não dar conta de explicar a realidade subjetiva da escola pública de ensino fundamental, na cidade de Campinas, mas, associados à metodologia complementar das entrevistas reflexivas, possibilitam algumas explicações sobre as contradições e resultados implicitamente revelados.

Deve-se considerar, também, a possibilidade de interferência na fidedignidade das respostas. Primeiro, pelo estigma de imagem sobre o pesquisador, porque que o lugar do pesquisador se modifica nesta situação: o estrangeiro, ausente da escola, a quem não se sabe se é possível confiar o anonimato das respostas. Segundo, porque não se sabe como serão tratados os dados, podendo emergir o receio de prejuízo da imagem pessoal. Terceiro, pode ter se tornado um aspecto de vulnerabilidade para os respondentes, o fato de o questionário ter sido distribuído por membros da “equipe de gestão” das escolas. Apesar disso, uma leitura mais minuciosa dos resultados, independentemente de percentuais altos de tendência a uma avaliação positiva, haja vista, a análise por meio de médias percentuais dos resultados globais, são reveladores de algumas das dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho, nos diferentes blocos de análise.

Neste sentido, convém mencionar também que a aplicabilidade dos resultados nesta parte do estudo pode ficar prejudicada, situação que não ocorreu com o estudo das narrativas dos trabalhadores, os quais revelaram as mobilizações dos sujeitos entrevistados, suas estratégias de sobrevivências, resistências e relações de poder.

6.1 Descrição e Análise Global dos Resultados

De acordo com os dados obtidos, através das médias gerais de tendência positiva em percentuais, das escolas como um todo, no que se refere à avaliação das dimensões: Relações de

Trabalho; Sentido do Trabalho; Organização; Estilos de Gestão e; Condições de Trabalho, observa-se a predominância de uma tendência à avaliação positiva em relação a estes cinco fatores ou indicadores de clima, aqui analisados. As médias percentuais de tendência à avaliação positiva variaram de aproximadamente 70%, referente aos fatores Organização e Condições de Trabalho, à aproximadamente 83% no fator Relações de Trabalho. Compuseram assim, ordinalmente, os fatores de menor tendência à avaliação positiva: 70% Condições de Trabalho; 70% Organização; 73% Estilos de Gestão; 79% Sentido do Trabalho.

Os resultados globais obtidos por meio das médias percentuais revelaram que, ao passo que as relações de trabalho foram percebidas como mais satisfatórias, refletem menores índices de satisfação os aspectos relativos: 1) ao sentido do trabalho, o qual inclui a percepção de pertencimento ao cargo, o reconhecimento e importância do trabalho que se realiza, a autonomia e o sentido de realização; 2) aos Estilos de Gestão, os quais incluem uma análise de habilidades técnicas e políticas da gestão. Sobretudo, refletiram os índices mais baixos de satisfação no que se refere a uma tendência de avaliação positiva das dimensões de análise: 3) a Organização, fator que inclui a análise de aspectos referentes à estrutura, à valorização profissional por meio da formação e à comunicação, desempenho e qualidade no trabalho; bem como a dimensão 4), as Condições de Trabalho, a qual incide sobre uma análise das condições ambientais e técnicas disponíveis, para o desenvolvimento do trabalho.

6.2 Análise dos Resultados por Dimensão

Dimensão Relações de Trabalho

No que diz respeito à dimensão Relações de Trabalho, a qual obteve maior média percentual de tendência à avaliação positiva, 83%, conforme se pode ver na Tabela V, observa-se que os participantes do estudo percebem a existência de boas relações de trabalho, caracterizadas pelos sentimentos de respeito, confiança, cooperação e boa camaradagem, nas unidades pesquisadas. No entanto, estes resultados são reveladores de alguns problemas, quando se analisa a percepção dos respondentes relativa a cada categoria profissional existente no ambiente de trabalho: no item 3, as relações de confiança são melhor avaliadas positivamente quando se trata de avaliar a confiança que se tem em relação aos professores (89%) e são menos bem avaliadas positivamente, quando se referem à confiança que se tem em relação aos membros das “equipes

de gestão”. Neste aspecto, o Vice-Diretor aparece como o menos bem avaliado, com 77% de tendência à avaliação positiva, seguido do Diretor Educacional com 79% de tendência à avaliação positiva e, finalmente pelo Orientador Pedagógico com 82% de tendência a esta mesma avaliação e, por conseguinte, com o maior índice de tendência à avaliação positiva, entre os membros da equipe de gestão.

Quando se trata de avaliar o grau de confiança que se percebe expressa, da parte dos colegas de trabalho, na capacidade profissional do respondente (afirmativa 4: “Eu sinto que os meus colegas de trabalho confiam em minha capacidade profissional.”), novamente há a tendência à avaliação positiva, em especial no que se refere à confiança que se percebe expressa da parte dos professores para os demais profissionais, aproximadamente 89% de tendência à avaliação positiva. Situação que atinge menores índices de tendência positiva, quando se trata de perceber a confiança expressa pelo Vice-Diretor com 77% de tendência positiva; a confiança expressa pelo Diretor com 78%, ou ainda a confiança expressa pelo Orientador Pedagógico na capacidade profissional dos respondentes, com 82% de tendência à avaliação positiva.

Especialmente no que diz respeito ao último item deste bloco, a afirmativa de número 10, verifica-se que os respondentes sentem-se menos compreendidos e apoiados em relação às suas dificuldades pessoais e profissionais, primeiro pelo Vice-Diretor com aproximadamente 74% de tendência à avaliação positiva, seguido novamente pelo Diretor, com 76% de tendência à avaliação positiva e pelo Orientador Pedagógico com 83% de tendência à avaliação positiva. Diferentemente, os respondentes sentem-se mais bem apoiados e compreendidos pelos Professores, expressando 84% de tendência à avaliação positiva neste item.

Cabe sinalizar que a grande maioria desta amostra de respondentes (N=258), está constituída por professores e que os resultados parecem implicar em uma melhor avaliação quando se trata de se auto-avaliar. Dentre os membros da “equipe de gestão” que obtiveram os menores resultados está o Vice-Diretor Educacional, situação que indica a necessidade de maiores investimentos no relacionamento entre este ator e os demais profissionais nas unidades pesquisadas.

Esses resultados retrataram, em grande parte, a percepção de relações de apoio mútuos entre professores, conforme relatada em suas narrativas e, a distância nas relações de trabalho entre professores e “equipe de gestão”.

Tabela V. Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 1: Relações de Trabalho.

Dimensão 1 – Relações de Trabalho Média Total da Tendência Positiva = 83 % Média Total da Tendência Negativa = 17 %			
AFIRMATIVAS		% Tendência Positiva (Sempre/Muitas Vezes)	% Tendência Negativa (Raramente/Nunca)
01. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais são tratados com respeito independente do cargo que ocupam.		92	8
02. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se ajudam na realização das tarefas.		81	19
03. Eu confio em meus colegas de trabalho.	Diretor	79	21
	Vice-Diretor	77	23
	O. Pedagógico	82	18
	Professores	89	11
04. Eu sinto que os meus colegas de trabalho confiam em minha capacidade profissional.	Diretor	78	22
	Vice-Diretor	77	23
	O. Pedagógico	82	18
	Professores	89	11
05. Eu me relaciono bem com os meus colegas de trabalho.	Diretor	83	17
	Vice-Diretor	83	17
	O. Pedagógico	88	12
	Professores	95	5
06. Em minha unidade, eu sinto que as relações interpessoais são sadias e prazerosas.		82	18
07. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se sentem à vontade para expressar suas opiniões e sugestões.		81	19
08. Em minha unidade, eu sinto que a administração ouviu diferentes opiniões ao considerar um problema.		80	20
09. Em minha unidade, eu sinto que os erros dos profissionais são tratados de forma construtiva antes que punitiva.		80	20
10. Em minha unidade, eu me sinto apoiado e compreendido em relação às minhas dificuldades pessoais e profissionais pelo(s):	Diretor	76	24
	Vice-Diretor	74	26
	O. Pedagógico	83	17
	Professores	84	16

Fonte: 12 escolas municipais de Campinas

N = 258 respondentes

Dimensão Sentido do Trabalho

No que se refere à dimensão 2, Sentido do Trabalho, conforme pode ser visto na Tabela VI, aproximadamente 79% dos respondentes fazem uma avaliação positiva do grau de pertencimento ao cargo, avaliação explicada, especialmente, pelo índice de aproximadamente 90% de tendência à avaliação positiva no item 12 (“Eu sinto que o meu cargo foi a escolha certa”). Relacionar tal índice à categoria profissional do maior número de respondentes, professores, e aos resultados obtidos na análise das narrativas docentes, explica mais facilmente,

o resultado, visto que, de acordo com as narrativas, os professores, mais que os profissionais da “equipe de gestão” sentiam-se usufruindo de um status de reconhecimento e desejavam permanecer no cargo até a aposentadoria.

Entretanto, foram evidenciadas algumas dificuldades neste fator. Ainda no que se refere aos sentimentos de pertencimento, os índices de tendência à avaliação positiva, obtidos pelo questionário, são menores quando se trata de: a) avaliar a percepção quanto a “sentir-se parte de uma grande família” (afirmativa 11), isto é sentir-se acolhido e bem familiarizado na comunidade escolar, item, o qual, alcançou um índice de tendência positiva de aproximadamente 63% e; b) quando se trata de “sentir-se estimulado para continuar o trabalho, em face dos problemas vivenciados no cargo” (afirmativa 13), item que obteve um índice de aproximadamente 67% de tendência à avaliação positiva. Este item demonstra que uma parcela não tão expressiva, mas importante, cerca de 33% de profissionais nas escolas estudadas tem o sentimento de desistência frente a continuar a realização de seu trabalho, em função dos problemas enfrentados no cargo ocupado.

Em especial, este penúltimo resultado mencionado, “sentir-se parte de uma grande família”, por ter obtido os menores índices de tendência a avaliação positiva na subcategoria sentimento de pertencimento, se mostra contrastante aos resultados obtidos na análise da dimensão 1: relações de trabalho, quando os respondentes expressaram perceber altos índices de confiança, respeito e boas relações de cooperação no ambiente de trabalho.

No tocante ao indicador *reconhecimento pessoal e importância do trabalho*, os resultados revelaram que os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho, item 14, são menos bem reconhecidos por profissionais da “equipe de gestão” que pelos professores. Os respondentes atribuíram os menores índices de reconhecimento em prol da realização de um bom trabalho efetuado por outros ao Vice-Diretor o qual obteve aproximadamente 70% de tendência à avaliação positiva, seguido do Diretor que obteve cerca de 74% de tendência à avaliação positiva e, por fim, do Orientador Pedagógico que obteve cerca de 79% de tendência à avaliação positiva neste item.

Por outro lado, o sentir-se valorizado na unidade de trabalho varia de aproximadamente 83%, quando se refere à percepção da valorização pessoal feita pelo professor à 71%, quando se refere à percepção da valorização pessoal do respondente feita pelo Vice-Diretor. Questão que confirma a existência de um distanciamento maior entre Vice-Diretores e Professores.

Conforme a Tabela VI, um índice expressivo, cerca de 80% dos respondentes, sente que a maior parte dos profissionais, na unidade de trabalho, considera o trabalho do respondente importante (item 16). Sendo que a satisfação com o sentimento de que os professores consideram o cargo do respondente útil e importante, supera a satisfação com o sentimento de que profissionais da “equipe de gestão” consideram o cargo do respondente útil e importante (item 17). Neste caso, a satisfação com a percepção dos sentimentos, em relação aos professores, é de 87%, comparando-se à satisfação com a percepção dos sentimentos em relação ao Vice-Diretor 77%, Diretor Educacional 79% e Orientador Pedagógico 81%. Percebe-se que, os índices de avaliação positiva em situações de auto-avaliação superam os índices das percepções que envolvem terceiros. E, na perspectiva dos sentimentos em relação aos terceiros, aponta-se maior necessidade de melhoria nas relações de trabalho entre chefia imediata (direção) e professores.

No que diz respeito ao indicador *autonomia*, aproximadamente 93% dos respondentes sente que as decisões que cada um deles toma são respeitadas pelos seus pares imediatos, sendo que esses índices caem para aproximadamente 78%, quando se trata de sentir que se pode tomar decisões e resolver problemas sem ser supervisionado em cada etapa. O caso das afirmativas 18 e 19. Entretanto, vale mencionar que, comparando-se esses dados aos dados obtidos nas entrevistas reflexivas, a expressiva concordância de que as decisões de cada um são respeitadas pelos seus pares imediatos pode ser subjetivamente reveladora de dificuldades de aceitação de críticas e sugestões por parte dos colegas, bem como indicar o fortalecimento de um comportamento corporativista. Assim, “respeitar” as decisões dos colegas em suas atuações no trabalho pode significar uma estratégia para não interferir, mantendo-se longe de conflitos e para, em retorno, obter apoio dos pares imediatos diante de situações de confronto com as chefias. Esses dados podem ser melhor compreendidos, quando comparados às narrativas das percepções docentes sobre o grau em que sentem usufruir de autonomia no cargo em que ocupam, haja vista, a maioria de respondentes do questionário estar centrada nessa categoria profissional.

No que se refere ao sentido de realização no trabalho, 87% dos respondentes concorda que sente prazer em trabalhar todos os dias em sua unidade de trabalho. Os itens que compõem esta subcategoria mostram um elevado grau de realização no trabalho (84%), e um índice elevado de orgulho no que tange a estar vinculado à rede na qual atuam (82%). Porém, como pode ser visto, os índices de satisfação caem, quando se compara o prazer de trabalhar em sua unidade de trabalho e o orgulho de estar vinculado à rede. Esses resultados parecem indicar a preocupação

dos respondentes com sua auto-imagem e auto-preservação, bem como com a imagem de seu ambiente de trabalho.

Tabela VI. Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 2: Sentido do Trabalho.

Dimensão 2 – Sentido do Trabalho		
Média Total da Tendência Positiva = 79 %		
Média Total da Tendência Negativa = 21 %		
AFIRMATIVAS	% Tendência Positiva (Sempre/Muitas Vezes)	% Tendência Negativa (Raramente/Nunca)
11. Em minha unidade, sinto-me parte de uma grande família.	63	37
12. Eu sinto que o meu cargo foi a escolha certa.	90	10
13. Em minha unidade, sinto-me desestimulado para continuar o trabalho, em função dos problemas vivenciados em meu cargo.	67 (para resposta raramente/nunca)	33 (para resposta sempre/muitas vezes)
14. Em minha unidade, sinto que os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho são reconhecidos, antes que ignorados ou criticados pelo(s):	Diretor	73
	Vice-Diretor	70
	O. Pedagógico	79
	Professores	81
15. Eu me sinto valorizado em minha unidade de trabalho pelo(s):	Diretor	73
	Vice-Diretor	71
	O. Pedagógico	80
	Professores	83
16. Em minha unidade, sinto que a maior parte dos profissionais considera o meu trabalho importante.	80	20
17. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais consideram o meu cargo útil e importante.	Diretor	79
	Vice-Diretor	77
	O. Pedagógico	81
	Professores	87
18. Em meu cargo de atuação, sinto que posso tomar decisões e resolver problemas sem ser supervisionado em cada etapa.	78	22
19. Diante da resolução de problemas que dizem respeito ao meu cargo de atuação, sinto que as decisões que eu tomo são respeitadas pelos meus pares imediatos.	93	7
20. Sinto-me realizado no meu trabalho.	84	16
21. Eu sinto orgulho de trabalhar na REDE em que atuo.	82	18
22. Eu sinto prazer em vir trabalhar todos os dias em minha unidade.	87	13

Fonte: 12 escolas municipais de Campinas

N = 258 respondentes

Dimensão 3: Organização

Os dados obtidos neste fator revelam a existência de dificuldades críticas com relação a aspectos da estrutura e do funcionamento do trabalho na escola, conforme se pode ver na Tabela

VII. Cerca de 90%, e em seguida, 93% dos respondentes, nas questões 23 e 24, respectivamente, consideraram que têm de lidar com inúmeras restrições e mudanças políticas, na realização de seu trabalho, bem como têm de ser bastante flexíveis para lidar com as mudanças e a intensificação de suas atividades diárias. Estes dados são semelhantes aos obtidos nas entrevistas reflexivas, quando se trata de perceber a intensificação do trabalho de diferentes categorias profissionais. De certo modo, eles parecem apontar, também, certa vulnerabilidade da rede no processo de implementação de políticas educativas, interferindo prejudicialmente na realização do trabalho na escola. As reflexões sobre “qual o papel da escola”, diante da intensificação do trabalho dos profissionais que ali atuam e da percepção de pouca ajuda da rede, na construção de um trabalho de parceria com a escola, reflexões as quais apareceram nos resultados obtidos nas entrevistas reflexivas, podem melhor explicar os resultados obtidos por meio do questionário, neste momento analisados.

Surpreendentes foram os dados obtidos, quanto à percepção de sentir-se incentivado pelos colegas de trabalho a participar de atividades de formação (item 25). Neste aspecto, o Orientador Pedagógico aparece com o maior índice de tendência à avaliação positiva, aproximadamente 87%, possibilitando a inferência de que este é o profissional que mais incentiva os colegas de trabalho a buscarem atualização profissional, por meio de participação em atividades de formação. Os índices caem expressivamente, quando se trata de avaliar esta mesma percepção em relação aos professores, 75%, e direção da escola 66%. Aparentemente, pode-se inferir que, a participação em processos de formação não é expressivamente considerada pelos professores, nem pela direção de escola como uma forma de buscar respostas para pensar as dificuldades vivenciadas na natureza do trabalho educacional. Esses resultados são comparáveis aos obtidos nas entrevistas reflexivas, quando algumas narrativas docentes questionam o valor prático da formação para a realização do trabalho, ou quando, de acordo com algumas narrativas das “equipes de gestão”, os professores criam resistências para com a proposição de discussões teóricas, buscando usar a maior parte do tempo das reuniões coletivas (TDCs) para o relato do dia-a-dia de trabalho com os alunos. Pode-se inferir ainda que essa é uma responsabilidade reconhecida como sendo do Orientador Pedagógico, menos dos professores e, ainda menos da direção de escola.

No fator *comunicação*, a maior parte dos respondentes, cerca de 81%, sente que os objetivos do trabalho estão definidos claramente na unidade em que atuam e 71% sente que os

processos decisórios são discutidos prontamente (afirmativas 26 e 27). Apesar disso, este indicador de análise também expressa algumas dificuldades importantes. Cerca de 45% dos respondentes não se sentem bem informados sobre o que se passa na rede, no tocante à realização do trabalho em escolas, levando-se em conta os meios de comunicação utilizados pela Secretaria da Educação: ordens de serviço, comunicados, reuniões e resoluções (item 28). Os índices de tendência à avaliação positiva da subcategoria *comunicação* crescem quando trata de avaliar a situação no interior da unidade escolar, mas ainda assim refletem a necessidade de melhorias (item 29). Os respondentes sentem que recebem bem mais todas as informações necessárias para realizar bem o seu trabalho da parte do Orientador Pedagógico, com 80% de tendência à avaliação positiva, que do Vice-Diretor com 69% de tendência à avaliação positiva, seguidos pelo Diretor com 71% de tendência à avaliação positiva e, pelos professores com 74%. Aproximadamente, 29% dos respondentes acredita haver necessidade de se realizarem mais reuniões, na unidade, para socializar idéias e sugestões.

No tocante ao fator *desempenho e qualidade*, fica novamente evidenciada a tendência de se auto-avaliar mais positivamente em relação aos colegas de trabalho. O índice de cerca de 98% dos respondentes sente que busca realizar o seu trabalho com qualidade (afirmativa 32). Para efeito de estratégia comparativa, os professores são percebidos com tendência a uma alta avaliação positiva, 90%, no que se refere a procurar realizar o seu trabalho com comprometimento e qualidade. Os índices caem quando se trata de avaliar a mesma percepção em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico, 87%, também em relação ao trabalho do Diretor Educacional, 83%, e, finalmente em relação ao trabalho do Vice-Diretor, 81% (afirmativa 31).

Aproximadamente, 91% dos respondentes sente que, em sua unidade, os profissionais se preocupam em realizar as metas definidas para o ano de trabalho.

Tabela VII. Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 3: Organização.

Dimensão 3 – Organização		
Média Total da Tendência Positiva = 70 %		
Média Total da Tendência Negativa = 30 %		
AFIRMATIVAS	% Tendência Positiva (Sempre/Muitas Vezes)	% Tendência Negativa (Raramente/Nunca)
23. Eu sinto que os profissionais têm de lidar com inúmeras restrições e mudanças políticas na realização de seu trabalho.	10 (para resposta raramente/nunca)	90 (para resposta sempre/muitas vezes)
24. Em meu trabalho, sinto que tenho de ser bastante flexível para lidar com as mudanças e a intensificação de minhas atividades diárias.	7 (para resposta raramente/nunca)	93 (para resposta sempre/muitas vezes)
25. Em minha unidade, sinto que os profissionais são incentivados a participar de atividades de formação pelo(s):	Diretor	66
	Vice-Diretor	66
	O. Pedagógico	87
	Professores	75
26. Em minha unidade, sinto que os objetivos de trabalho estão definidos claramente.	81	19
27. Em minha unidade, sinto que os processos decisórios são discutidos prontamente.	71	29
28. Sinto que os meios de comunicação da Secretaria de Educação me deixam bem informado sobre o que se passa dentro da REDE com relação à realização do trabalho em escolas. (Considerar ordens de serviço, comunicados, reuniões e resoluções).	45	55
29. Em minha unidade, eu recebo todas as informações necessárias para realizar bem o meu trabalho, da parte do(s):	Diretor	71
	Vice-Diretor	69
	O. Pedagógico	80
	Professores	74
30. Em minha unidade, sinto que são realizadas reuniões suficientes para socializar idéias e sugestões.	71	29
31. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais procuram realizar suas atividades com comprometimento e qualidade.	Diretor	83
	Vice-Diretor	81
	O. Pedagógico	87
	Professores	90
32. Eu busco realizar o meu trabalho com qualidade.	98	2
33. Em minha unidade, sinto que os profissionais se preocupam em realizar as metas definidas para o ano de trabalho.	91	9

Fonte: 12 escolas municipais de Campinas

N= 258 respondentes

Dimensão 4: Estilos de Gestão

No que tange as habilidades técnicas e políticas da gestão, é expressiva a tendência a um estilo de chefia consultivo e participativo, segundo o percentual de concordância de aproximadamente 80%, no item 35: “Em minha unidade, sinto que os profissionais são

consultados e participam na tomada de decisões que envolvem suas atividades”. No entanto, de acordo com os dados obtidos, 39% dos profissionais carecem da realização de mais reuniões com os seus pares imediatos e 28% consideram que não costuma haver consenso entre os membros da “equipe de gestão”. No referente a avaliar a percepção de perícia técnica e política atribuídas a membros da “equipe de gestão”, pode-se dizer que o Orientador é o mais bem avaliado, com 84% de tendência à avaliação positiva, frente ao Diretor com 77% de tendência à avaliação positiva e o Vice-Diretor, com 74% de tendência à avaliação positiva.

Aceitar orientações de trabalho dos diferentes membros da “equipe de gestão”, além das do chefe imediato (item 38), parece ser revelador de dificuldades, apesar do alto índice de tendência à avaliação positiva no item que assim avalia. Os respondentes indicaram índices muito próximos de aceitação das orientações do Orientador e do Vice-Diretor, 83% e 81% respectivamente, aparentemente demonstrando que se torna mais difícil de aceitar sugestões quando estas não são diretamente da chefia. Neste respeito, vale mencionar que os resultados, obtidos na entrevista, apontaram para a existência de um sentimento de impotência/ausência de autonomia, por parte do Orientador Pedagógico, no que tange à negociação das orientações de trabalho, na unidade.

Os dados revelaram que ainda há espaço para melhorias no que diz respeito à firmeza das chefias, quanto às decisões e empreendimentos do trabalho (item 39). Os graus de tendência à avaliação positiva neste item variou de 77% para o Vice-Diretor a 81% para o Diretor e 83% para o Orientador Pedagógico.

No entanto, os respondentes ficaram aparentemente divididos quanto à percepção referente ao item 40. Aproximadamente, 49% dos respondentes tendeu a concordar que o ambiente de trabalho é dominado por um ou dois profissionais ou depende deles, enquanto os outros 51% tendeu a não concordar com o conteúdo da questão, conforme pode ser visto na Tabela VIII.

Houve uma avaliação muito positiva no que concerne a perceber que os diferentes membros da equipe de gestão conhecem bem o trabalho que realizam (afirmativa 41). Em contrapartida, as médias percentuais foram menores, quando se tratou de avaliar o não autoritarismo e a não centralização do poder de decisão dos profissionais que compõem a “equipe de gestão”, afirmativa 42. Assim 75% dos respondentes parecem acreditar que o Orientador Pedagógico raramente ou nunca centraliza o poder de decisão, 71% dos respondentes consideram

a mesma percepção para os Vice-Diretores e 65% dos respondentes consideram que o mesmo ocorre com o Diretor Educacional. Embora o Diretor de escola ainda seja considerado o maior centralizador de decisões, de acordo com os dados observados, estes resultados, de modo geral, contrariam resultados encontrados na literatura que atribuem ao Diretor menos intervenções, isto é, menor centralização de decisões para a realização de uma gestão democrática.

De outro modo, a maior parte dos respondentes, 62%, avalia que a unidade de trabalho raramente é dominada por uma organização burocrática por parte de membros da “equipe de gestão” (afirmativa 43), em especial nos casos das atuações do Vice-Diretor e Orientador Pedagógico. Ao passo que 42% dos respondentes atribuiu ao Diretor de Escola a tendência à realização de atividades burocráticas, no ambiente de trabalho.

As médias obtidas na afirmativa 45: “Em minha unidade, sinto que a equipe de gestão se importa com o que eu tenho a dizer e dá atenção às minhas idéias” demonstraram expressivamente que a direção de escola é menos bem avaliada do que a orientação pedagógica, situação que aponta um distanciamento no relacionamento entre direção e demais trabalhadores. As médias percentuais de tendência à avaliação positiva foram de 67% para o Diretor de Escola e 79% para a orientação pedagógica.

Tabela VIII. Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 4: Estilos de Gestão.

Dimensão 4 – Estilos de Gestão			
Média Total da Tendência Positiva = 73 %			
Média Total da Tendência Negativa = 27 %			
AFIRMATIVAS	% Tendência Positiva (Sempre/Muitas Vezes)	% Tendência Negativa (Raramente/Nunca)	
34. Em minha unidade, sinto que há tempo destinado e utilizado para a realização de reuniões com meus pares imediatos.	61	39	
35. Em minha unidade, sinto que os profissionais são consultados e participam na tomada de decisões que envolvem suas atividades.	80	20	
36. Em minha unidade, sinto que costuma haver consenso entre os membros da equipe de gestão.	72	28	
37. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, realizam o seu trabalho com perícia técnica e política.	Diretor	77	23
	Vice-Diretor	74	26
	O. Pedagógico	84	16
38. Em minha unidade, sinto que os profissionais costumam aceitar as orientações dos diferentes membros da equipe de gestão, além das orientações do chefe imediato.	Vice-Diretor	81	19
	O. Pedagógico	83	17
39. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, são firmes nas decisões e empreendimentos do trabalho.	Diretor	81	19
	Vice-Diretor	77	23
	O. Pedagógico	83	17
40. Sinto que a unidade em que trabalho é dominada por um ou dois profissionais ou depende deles.	51	49	
41. Sinto que os profissionais da equipe de gestão conhecem bem o trabalho que realizam.	Diretor	85	15
	Vice-Diretor	83	17
	O. Pedagógico	89	11
42. Sinto que os profissionais da equipe de gestão são autoritários e centralizam o poder de decisão.	Diretor	65	35
	Vice-Diretor	71	29
	O. Pedagógico	75	25
43. Sinto que, a unidade em que trabalho é dominada por uma organização burocrática por parte dos membros da equipe de gestão da escola.	Diretor	58	42
	Vice-Diretor	62	38
	O. Pedagógico	62	38
44. Em minha unidade, sinto que eu tenho chance de opinar sobre vários aspectos do trabalho de gestão.	63	37	
45. Em minha unidade, sinto que a equipe de gestão se importa com o que eu tenho a dizer e dá atenção as minhas idéias.	Diretor	67	33
	Vice-Diretor	68	32
	O. Pedagógico	79	21

Fonte: 12 escolas municipais de Campinas

N = 258 respondentes

Dimensão Condições de Trabalho

Neste fator a maioria dos respondentes considera que o trabalho docente é o que ocorre de forma mais organizada, comparado à percepção sobre o trabalho administrativo e de gestão no ambiente de trabalho. Há um alto índice de satisfação com as condições físicas da unidade em que se trabalha, conforme pode ser visto na tabela IX. Apesar disso, cerca de 46% dos respondentes se considera ansioso no local de trabalho. Aproximadamente, 43% dos respondentes informa que raramente ou nunca tem tempo para refeição, uso de sanitários ou para beber água no ambiente de trabalho (afirmativa 50). Apenas 40% dos respondentes concorda que tem horas reservadas para a leitura e estudo de problemas relacionados à sua área de atuação ou para o estudo de situações que surgem no cotidiano do trabalho (afirmativa 53).

Estes aspectos são comparáveis aos obtidos nas entrevistas reflexivas, quanto à percepção de intensificação do trabalho. Apesar disso, uma média percentual importante de trabalhadores, 45%, ainda não tem incluído em sua vida atividades que visem melhorar sua saúde física e mental, conforme pode ser visto na Tabela IX.

Tabela IX. Distribuição de porcentagens e médias de porcentagens das tendências positivas e negativas da dimensão 5: Condições de Trabalho.

Dimensão 5 – Condições de Trabalho			
Média Total da Tendência Positiva = 70 %			
Média Total da Tendência Negativa = 30 %			
AFIRMATIVAS		% Tendência Positiva (Sempre/Muitas Vezes)	% Tendência Negativa (Raramente/Nunca)
46. Em minha unidade, sinto que o trabalho ocorre de forma organizada.	Trabalho Docente	88	12
	Trabalho Administrativo	81	19
	Trabalho de Gestão	82	18
47. Sinto que o meu local de trabalho é organizado e agradável.		75	25
48. Em minha unidade, sinto que há boas condições de trabalho quanto aos aspectos de iluminação, ventilação, espaço físico, móveis e equipamentos.		75	25
49. As condições físicas de minha unidade de trabalho me deixam tranquilo.		74	26
50. Tenho tempo para mim mesmo no trabalho (tempo para refeição, uso de sanitários, beber água).		57	43
51. Eu me sinto ansioso em meu local de trabalho.		54 (para resposta raramente/nunca)	46 (para resposta sempre/muitas vezes)
52. Eu preciso usar medicamentos durante a realização do trabalho para ficar mais tranquilo.		87 (para resposta raramente/nunca)	13 (para resposta sempre/muitas vezes)
53. Em minha unidade, tenho horas reservadas para leitura e estudo de problemas relacionados a minha área de atuação ou para o estudo de situações que surgem no cotidiano do trabalho.		40	60
54. Atualmente, tenho incluído em minha vida a realização de atividades que visem melhorar minha saúde física e mental (exercícios físicos, caminhadas, terapia, meditação, etc.).		55	45

Fonte: 12 escolas municipais de Campinas

N = 258 respondentes

A partir da análise dos comentários sobre o clima organizacional em sua unidade de trabalho, espaço reservado para que o respondente se manifestasse sobre aspectos que gostariam de narrar ao pesquisador, pôde-se constatar que, a dimensão organizacional “condições de trabalho”, requer uma atenção maior da parte da rede ou do sistema educacional do qual a escola faz parte. Diferentes respondentes enfatizaram que alguns aspectos das condições de trabalho, por exemplo, relacionadas ao espaço físico da escola, à superlotação das classes e à existência de poucos profissionais para realizar o trabalho, em função de afastamentos para servir na secretaria de educação ou em outra unidade escolar, não dependem da unidade educacional e, muitas vezes, comprometem a qualidade do trabalho docente, deixando-os de mãos atadas e sem respaldo.

Considerações as quais explicitam menores índices de tendência à avaliação positiva nesta dimensão de análise.

De fato, estes dados, parecem sugerir, também, uma forte associação entre as dimensões “organização e condições de trabalho”, demonstrando que as más condições, podem gerar uma grande intensificação das atividades diárias – exigida pela falta de profissionais e/ou pela superlotação de salas de aula – e podem interferir na realização de um trabalho pedagógico bem sucedido. Neste respeito, vale mencionar que, de acordo com os resultados obtidos no questionário, tanto a dimensão “organização” quanto a dimensão “condições de trabalho” obtiveram iguais e menores índices de tendência à avaliação positiva, quando comparadas às demais dimensões.

Outro aspecto de análise, percebido sistematicamente, tem a ver com a preocupação em relação à impotência docente diante da desestruturação familiar dos alunos. Traço de sofrimento dos professores: pensar no papel do professor, no papel da escola e que tipo de escola precisa ser construída para esses alunos. Explicitação da crise do sentido do trabalho. Diferentes professores consideraram que o desrespeito dos alunos, a falta de interesse dos mesmos, muitas vezes, os deixam sem saber o que fazer. Questões compreendidas como de desqualificação do trabalho docente. Neste respeito, consideraram que a satisfação com as condições de trabalho, assegurada pela “presença de computadores, DVD’s e rádios não supre a deficiência de base dos alunos ou sequer, a grave e espantosa ausência de ambição dos mesmos - coisa que deve ser gerenciada e sanada pelos professores: transformadores de mentes”.

A partir da singularidade dos dados obtidos, em cada uma das modalidades metodológicas neste estudo utilizadas e a partir da totalidade dos resultados encontrados neste estudo, que reflexões pode o pesquisador fazer sobre eles? Esta é a proposição que nos colocamos nas considerações finais do presente estudo.

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”²⁷

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo pretende apresentar as considerações finais sobre as análises neste estudo realizadas. O principal objetivo deste capítulo é discutir, em vista das dimensões analisadas, o que pode significar o sentido do trabalho para a gestão de escolas.

A tentativa de compreender o sentido do trabalho, para docentes e membros da equipe de gestão de escolas públicas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas, fez com que nos debruçássemos sobre as percepções dos trabalhadores a respeito de sua vivência no trabalho. Teve por finalidade compreender como se configura esta vivência e, a partir dela, como se configuram aspectos da organização, condições e relações de trabalho, vivenciados por estes trabalhadores. Dito de outra maneira, teve por objetivo compreender como se configura a contradição do trabalho, entre prazer e sofrimento, na dinâmica interna da escola, criando e resignificando o trabalho prescrito. Do ponto de vista de Dejours (2004) significaria perguntar: de que forma os trabalhadores realizam suas atividades para encontrar o sentido no trabalho? Quais as maneiras e os mecanismos que eles elaboram para a realização do trabalho e para promoverem sua constituição identitária?

Dada a complexidade das questões subjetivas a serem pretensamente desvendadas, os resultados obtidos na pesquisa de campo, na singularidade de cada um dos procedimentos metodológicos e, ao mesmo tempo, na totalidade dos mesmos, nos conduziram a pensar em três importantes considerações: 1) sobre as limitações e as vantagens das abordagens investigativas utilizadas, bem como sobre as possibilidades de inferências que podem ser feitas pelo pesquisador, frente ao aparecer da realidade e a confrontação de resultados de dois procedimentos metodológicos diferentes; 2) sobre o sentido da intensificação do trabalho para cada uma das categorias profissionais de trabalhadores e, finalmente; 3) sobre o que pode significar para a escola o sentido do trabalho para os trabalhadores. Trataremos destas questões simultaneamente.

²⁷ Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 77.

Convém lembrar que a literatura tem demonstrado a importância de se considerar as percepções e os sentimentos dos trabalhadores, no sentido de envidar esforços para a construção de um ambiente de trabalho mais humano, rico, criador, transformador. Certa perspectiva dos estudos de clima organizacional, bem como a perspectiva dos estudos sobre trabalho e saúde, frente às transformações no mundo do trabalho, têm contribuído para o avanço de estudos nessa direção. As perspectivas mencionadas têm contribuído, também, para o entendimento das consequências das novas formas de organização do trabalho, bem como para a compreensão das estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores para suportá-las e/ou superá-las.

A escola, a quem ideologicamente se credita a perspectiva de contribuir para a transformação social, não pode ficar a parte dessas discussões, enquanto uma organização de trabalho/ensino/aprendizagem que vive em meio às exigências do sistema capitalista de produção. Neste estudo, compreendemos que ter a pretensão de poder contribuir para a regulação emancipatória dessa organização do trabalho, não se torna possível sem conhecer o seu processo de mobilização interna e o que ele significa. Isto significa dizer que, fazer quaisquer proposição à escola, sobretudo no espaço público, requer conhecer seus aspectos invisíveis, as relações dos trabalhadores com as suas atividades e com os outros trabalhadores.

Neste sentido nos apropriamos das palavras de Lancman (2004):

Apreender e compreender as relações de trabalho exige mais do que a simples observação e, sobretudo, exige uma escuta voltada para quem executa o trabalho. Para apreender o trabalho em sua complexidade, é necessário entendê-lo e explicá-lo para além do que pode ser visível e mensurável: é necessário que se considere também a qualidade das relações que ele propicia. (LANCMAN, 2004, p.33)

Lancman (2004) sugere, assim como Dejours (1992, 2003), a escuta coletiva, a criação de um espaço público de discussão pelo conjunto dos trabalhadores, a fim de que se possa refletir e se reapropriar da realidade do trabalho.

A partir de uma proposição de escuta coletiva, por meio das entrevistas reflexivas, as análises mostraram que os trabalhadores encontram as suas saídas, as suas possibilidades de proteção, diante das dificuldades e dos sofrimentos no trabalho: a mobilização pessoal por meio de outros como estratégia de sobrevivência e de entrada no “métier”; as defesas coletivas no âmbito da docência, configuradas por meio da construção de um muro separatista entre finalidades do trabalho docente e finalidades do trabalho de gestão, gerando uma inversão nas

relações de poder; a gestão diretiva; a gestão compartilhada; a remoção. As tentativas de humanização do trabalho por meio da busca do trabalho coletivo; o silêncio e a negação do sofrimento como estratégias defensivas e como formas de resistência.

Entretanto, os resultados deste estudo demonstraram que a criação de um muro separatista entre finalidades do trabalho docente e finalidades do trabalho de gestão traduz um enigma preocupante na escola pública de ensino fundamental, nem sempre desvendado pelos trabalhadores: a reprodução das finalidades políticas de desmobilização do trabalhador e de desapropriação de seu processo de trabalho, o trabalho de marionetes, a reprodução das “trincheiras de trabalho”, o trabalho de base hierárquica disfarçado pelo aparente achatamento da pirâmide estrutural, resultando em nocivas implicações para o interior da escola e para o contexto da sala de aula, sobretudo, para a saúde dos trabalhadores, em virtude de sua exaustão, sentimento de patinação e de sofrimento.

Esses resultados confirmaram a primeira hipótese do estudo - a organização, condições e relações de trabalho de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas estão marcadas pelas condições de flexibilização do trabalho e pela secundarização da subjetividade humana.

Foi visto, também, que a organização, relações e condições de trabalho de trabalhadores no âmbito da gestão de escolas públicas de ensino fundamental estão relacionadas entre si – segunda hipótese – pelo caráter de intensificação e de desprofissionalização do trabalho, dadas as especificidades dos diferentes cargos existentes.

A última hipótese - há diferenças na percepção dos grupos envolvidos na pesquisa, a partir da natureza do trabalho que vivenciam, quanto ao que constitui a dimensão de sofrimento no trabalho – foi confirmada parcialmente, à medida que, para os professores, a dimensão do sofrimento se remete ao sentimento de impotência diante das dificuldades sócio-econômicas e de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, diante do que se subentende ser a desvalorização das famílias pelo processo de escolarização das crianças. Já para as equipes de gestão, o sofrimento está mais relacionado ao sentido de aceitação/participação/reconhecimento no trabalho, bem como à intensificação e incompreensão da natureza de seu trabalho no âmbito escolar. Entretanto, para além dos aspectos de diferenciação, quanto ao que constitui a dimensão do sofrimento, a intensificação do trabalho se apresentou como uma comunalidade em ambos os grupos estudados.

A escola vive as suas contradições. Professores, inquietos com a intensificação do trabalho e com a sua multifuncionalidade - que passa a ser trabalho para “além de um dia de trabalho”, trabalho “saindo do local de trabalho”, “trabalho que inquieta as horas de repouso e lazer”, “trabalho de mãe”, “trabalho de tia” “trabalho de assistente social”, - propiciados não apenas pela política educativa economicista que determina a quantos atender e que está voltada para a política de resultados; mas também propiciados pelas conseqüências da reestruturação produtiva e modificação das relações familiares de seus alunos, ainda não bem compreendidas pela escola²⁸ - se auto-questionam, questionam o papel da escola, projetam responsabilidades sobre as hierarquias: a comunicação a todo instante, o requerimento de participação direta na natureza de seu trabalho; sentem-se mal compreendidos e solitários, afastam-se criando estratégias de defesas coletivas, fortalecidas pelo lugar que ocupam na “ponta das contribuições diretas de transformação social”, a sala de aula. O trabalho no espaço público passa a ser privado, como uma forma de assegurar a autonomia. Na busca pelos culpados, combatem assim, por um lado, as conseqüências da organização moderna do trabalho que exige docilidade, prontidão e flexibilização das condições de trabalho, buscam assim as tentativas de humanização do trabalho. Por outro lado, desmobilizam-se na construção de um trabalho emancipatório. Criam a inversão de poder, as trincheiras de trabalho, reproduzindo os esquemas de desmobilização do sistema capitalista, caracterizado pelas novas formas de organização do trabalho no mundo: o trabalho individualizante. Mantém-se, assim, inalteradas as relações desmobilizadoras do trabalho pedagógico entre os que têm e os que aparentemente representam o poder.

Os diferentes membros das “equipes de gestão” - equipes formalizadas pelo sistema organizacional - assim como os professores, vivem a crise do sentido de seu trabalho, fruto de sua desqualificação. Parecem internalizar a projeção de responsabilidades de cima para baixo e vice-versa: Entendem que é preciso ser múltiplo, comunicar tudo, saber tudo, responsabilizar-se por tudo, nem sempre tendo os meios para fazê-lo. Ainda não percebem que são uma “equipe” em prol da multifuncionalidade que o sistema os imprime e que se reproduz na escola, embora sintam os seus efeitos. Narram a história de todos fazerem tudo, às vezes na perspectiva da cooperação, às vezes na perspectiva da desconstituição identitária. Têm o seu trabalho

²⁸ A este respeito, aprofundar os estudos sobre relação família/trabalho: reestruturação produtiva e desemprego em Lilia Montali (2000/2003/2006). Esta autora busca discutir as transformações nas formas de produção e como as suas conseqüências afetam a unidade familiar. A mobilização da mulher e do chefe de família, da mulher enquanto chefe de família e a ruptura na possibilidade concreta de realização do padrão de família mantido pelo chefe provedor, na década de 1990 na região metropolitana de São Paulo.

intensificado. Em meio a um ambiente de trabalho que promove o letramento, a “alguns deles” são “proibidas”, ou pela intensificação do trabalho ou pela sua desqualificação, as atividades de leitura, escrita, reflexão e planejamento, a não ser que queiram se constituir em um “objeto parado”. Patinam entre a prescrição do poder de decidir, sugerir, encaminhar até os desmandos e à possibilidade de ser aceito sem perder a sua identidade profissional.

Esse quadro organizacional, apesar de apontar avanços na busca da humanização das relações de trabalho, como se encontra em um mesmo “*status quo*”, isto é, do ponto de vista das influências do sistema, da rede na qual as escolas estão organizadas, em uma mesma forma de pensar o trabalho, significa para a gestão da escola a desmobilização do trabalho, sua desfocalização, pois perde o seu verdadeiro sentido de gestão do conhecimento para significar gestão de pessoas.

Vale pensar que considerar que o trabalho de cada um na escola seja o trabalho de todos, ao invés de pensar que a partir do trabalho de cada um podem ser buscadas as mesmas finalidades, pode ser a reprodução de uma estratégia de manutenção do sistema pós-fordista, em que a flexibilização do trabalho contribui para a desconstrução da identidade profissional: todos fazem tudo, o imediatismo é determinante, mas de fato, ninguém se apropria da natureza de seu trabalho. Heloani e Piolli (2004-2005) nos fazem recordar que a construção da identidade perpassa pela narrativa da carreira.

Compreender os trabalhadores, a configuração de sua própria vivência no trabalho parece requerer entender que as diferentes naturezas do trabalho na escola, ao contrário da tentativa de homogeneização, ou seja, de reconhecimento apenas pelo mesmo fazer, devem buscar a contribuição, a cooperação pela sua alteridade e pelos diferentes olhares que são possibilitados por ela, a partir do lugar em que cada um se encontra. Eis uma frente de trabalho a ser assumida a partir do sentido do trabalho: de sofrimento, de intensificação, de desmobilização, de prazer e de tentativas de humanização que as narrativas nos possibilitaram verificar.

No sentido aparentemente oposto dessas considerações, surgiram os resultados dos questionários. Em uma primeira leitura, contrariando a existência de sofrimento e da fragilização das relações entre as diferentes categorias profissionais, apontando as singularidades das abordagens qualitativas e quantitativas, mas, ao mesmo tempo, mostrando a riqueza que podem ter as inferências sobre os resultados, quando sob análise comparativa de diferentes procedimentos metodológicos.

Bogdan e Biklen (1994) acentuaram que é freqüente a abordagem qualitativa contrastar com a quantitativa. Ao descrever as características de um e de outro método, esses autores caracterizaram a abordagem qualitativa como consistindo em uma relação de empatia, ênfase na confiança, igualdade, contato intenso e a visualização do sujeito como amigo. Quando tratam das características da abordagem quantitativa, fazem transparecer que esta modifica o lugar ocupado pelo pesquisador. Traduz o lugar de impessoalidade de quem pesquisa, mantendo uma relação circunscrita, de curta duração e distante dos participantes da pesquisa. No primeiro caso, o da abordagem qualitativa, conforme mencionam os autores, “os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante a regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 76). No segundo caso, podem estar limitados a preencherem um questionário ou participar de um experimento específico.

Entretanto, os questionários, permitem o acesso a uma extensão maior de colaboradores, impõem a sua significância na pesquisa porque obtém dados estruturados. Exigem do pesquisador a reflexão de que nada é trivial e de que tudo pode constituir-se em uma pista na compreensão de seu objeto de estudo. Neste aspecto, a possibilidade de entender os dados pela confrontação dos resultados obtidos por um e por outro procedimento metodológico foi por nós considerada mais esclarecedora do objeto de estudo: a vida no trabalho constitui-se de indefinições, mas também de resistências, de auto-preservação.

Foi através desta segunda leitura que retomamos as considerações de Dejours (2004, p.84), consideradas válidas para ambos os procedimentos:

Há ainda um segundo obstáculo que deve ser considerado: a expressão da verdade do vivenciado pode concorrer com os interesses estratégicos dos indivíduos. Eles podem, independentemente das estratégias defensivas, ter boas razões para não dizer a verdade, escondê-la, minimizá-la ou, ao contrário, dramatizá-la, fantasiá-la, para servir aos interesses no registro instrumental ou estratégico. (DEJOURS, 2004, p.84).

Consideramos que, neste caso, boas razões para falar de “outro modo” sobre o vivenciado tem a ver não apenas com a impessoalidade do pesquisador que não estará ali para “ouvir” as explicitações sobre as respostas e, as questões sobre as questões, mas também tem a ver com as diferentes perspectivas sobre a realização do estudo. De acordo com Dejours (2004, p. 87) “Uma pesquisa [...] só oferece resultados se, a cada momento [...] for submetida à prova da realidade [...].”

Estas reflexões nos conduziram a tirar dos resultados obtidos, por um e por outro procedimento, as contribuições que eles poderiam nos oferecer, pela análise das brechas, pelo dito e pelo não dito. Enquanto as entrevistas, em função da proximidade do pesquisador com o entrevistado, possibilitaram, através do estabelecimento de um vínculo de confiança, a narração do sofrimento e das incertezas presentes ou passadas, os questionários nos permitiram ver os desejos de humanização do trabalho, as distâncias entre os profissionais, o depoimento sobre a intensificação do trabalho, a avaliação de menores índices de satisfação, em relação à organização e às condições de trabalho. As dificuldades em realizar auto-críticas. Menores crenças na formação como um caminho para modificar a vivência. Sobretudo, o limite dado a si mesmo, pelo entrevistado, para registrar na palidez do papel um depoimento sobre a vida “privada” no trabalho.

Entretanto, de acordo com Heloani e Lancman (2004):

Se o trabalhador é capaz de pensar o trabalho, de elaborar essa experiência ao falar, de simbolizar o pensamento e de chegar a uma interpretação, ele tem a possibilidade de negociar, de buscar um novo sentido partilhado, de transformar e de fazer a organização do trabalho evoluir. (HELOANI; LANCMAN, 2004, p. 86)

Assim, para compreender a questão norteadora deste estudo - “O que pode significar para a gestão de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Campinas, o “sentido do trabalho” para os trabalhadores?” – entendemos que é necessário levar em conta o conjunto das análises anteriores, realizadas no corpo deste estudo. Entretanto, retomamos, na parte final deste trabalho, algumas inferências.

Os resultados encontrados no presente estudo nos permitiram inferir que, para além das tentativas de humanização do trabalho, o sentido do trabalho para os trabalhadores perpassa por uma lógica de precarização/desprofissionalização permeando aspectos da organização, condições e relações de trabalho, significando uma política de desmobilização interna para o trabalho pedagógico, já vivida ou ainda presente nas escolas entrevistadas. Esta lógica latente, de precarização, incidindo em uma política de desmobilização para o trabalho pedagógico, conforme nos apontaram os resultados, foi, por vezes, produzida/reproduzida no interior da escola, em virtude de uma organização individualizante do trabalho, isto é, de um lado, trabalho docente, de outro, trabalho da “equipe de gestão”. Inferimos que esta lógica também tenha sido produzida pela concepção subjetiva de “equipe de gestão” como uma “equipe” para fortalecer a

política de polifuncionalidade no trabalho, comprometendo ou fragilizando o respeito à natureza do trabalho de cada um dos trabalhadores que formam essa equipe, ou, favorecendo o apelo à formação das “trincheiras de trabalho” produzidas pela rede e pela escola, conforme nos fizeram transparecer alguns narradores:

[...] essa escola não está isolada, está inserida numa rede que tem alguns vícios que tem algumas maneiras de agir que a escola absorve e aí, a briga passa a ser contra isso também [...].

Ainda nessa perspectiva, a lógica de precarização, significando, portanto, desmobilização para o trabalho, é permeada pelo trabalho solitário da escola, ausente ou insuficiente de parcerias externas. Essas questões nos remetem à idéia de que pensar em contribuir para a melhoria da qualidade da educação, no espaço público, requer considerar a implementação de políticas de organização do trabalho que vejam como importantes o estudo das condições, relações e sentido do trabalho para os trabalhadores, assim como se tem dado relevância à políticas de financiamento da educação, políticas de intervenção para alunos que enfrentam dificuldades na aprendizagem, etc. Nesta direção, estudar apenas as inovações na escola, sem ressignificá-las à lógica de sua vida cotidiana é insuficiente para entender as possibilidades de intervenção na organização do trabalho.

Assim, do nosso ponto de vista, reconsiderando os resultados encontrados, a medida em que os trabalhadores na escola se apropriarem das reflexões sobre sua vivência: suas formas de se mobilizar no trabalho - de resistir, contestar, defender-se, produzir - estarão mais mobilizados para enfrentar a organização moderna do trabalho e suas influências sobre a vida na escola. Buscarão a cooperação pela alteridade profissional e pela constituição identitária, compreenderão melhor as fontes de sofrimento.

Neste sentido, recomendamos a produção de novas pesquisas na perspectiva da investigação do sentido do trabalho em escolas, não apenas como uma forma de se aperceber de como os resultados aqui encontrados se articulam com o quadro geral, mas também como uma forma de contribuir para o fortalecimento do campo de estudos sobre saúde, gestão e trabalho. Para além disso, como uma forma de contribuir para tornar o trabalho em escolas uma fonte de criação e de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLES, C. M. *How Class Size Makes a Difference: What the Research Says. The impact of Class-Size Reduction*. In: _____ [S.l.]. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

ACHINSTEIN, B.; OGAWA, R. T. (In)Fidelity: What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, n. 1 p. 30-63 Spr. 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2007.

ALEXANDRE, S. Gestão participativa no contexto escolar. *Dissertar*, Rio Comprido. v. 2, n. 5, p. 40-43, dez., 2003.

AGUILAR, L. E. Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementació de políticas públicas educativas. In: *Pensamento Educativo - Revista Políticas y Gestión de la a Educaíon*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad de Chile [S. l.], 31, pp. 283-305, dez. 2002.

ALLISSON, G. T. Modelos conceptuales y la crisis de los misiles cubanos. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. *La hechura de las políticas - Antologías de Política Pública*. México: Editorial Porrúa, 1996. p. 119-174.

ALMEIDA, M. Z. C. M. Gestão Educacional no Centro-Oeste: Os limites e as possibilidades de duas experiências. In: *Gestão da Educação*/Almeida, M. Z. C. M. [et al.]. [Brasilia]: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, [1995]. 151p. MEC/INEP.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. Petrópolis: Educ. Difel, 1976.

ANDERSON, G. L., JONES, F. Knowledge Generation in Educational Administration from the inside out: The Promise and Peri...based, Administrator Research. *Educational Administration Quarterly*, n. 3. p.428-464, Aug, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

ANDERSON, J. B., Ed., SWICK, KEVIN J., ED., YFF, JOOST, ED. Service-learning in Teacher Education: Enhacing the Growth of New Teachers, Their Students, ar...Communities. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Março, 2005.

ANDRADE, R. C. Gestão da Escola. In: ACÚRCIO, M.R. B. (Coord), ANDRADE, R. C. (Org.). *A Gestão da Escola*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004. (Coleção Escola em Ação; 4).

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. 155 p.

ARENDT, H. *O Que é Política*. Tradução de Reinaldo Guarany – 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 240 p.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, n. 92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 Fev. 2007.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. *Educ. Soc.*, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

ASHBAUGH, J. B. Peer evaluation and professional community in public education: A study of two School Districts. In: _____ [S.l.]. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Março, 2005.

ÁVILA, A. T. *Política educacional chilena: da democracia cristã ao governo militar 1964-1990*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educ. Soc.*, n. 77, p. 49-70, dez, 2001.

BARÇANTE, L. C; CASTRO, G. C. Ouvindo a voz do cliente interno. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977. 225 p.

BARROS, M. E. B. DE. *Gestão do trabalho, saúde e processos de subjetivação nas escolas*. Universidade Federal do Espírito Santo – UFS. [S. l.: s/d.].

BARROSO, J. Para uma abordagem Teórica da Reforma da Administração escolar: A distinção entre “Direção” e “Gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.]. n. 1, p.33-56, 1995. Universidade do Minho.

BEDANI, M. Clima Organizacional: investigação e diagnóstico: estudo de caso em agência de viagens e turismo. *Psicol. Am. Lat.* México, n.7, ago. 2006. Disponível em: World Wide Web: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/> Acesso em: ago. 2007.

BERMAN, P. El estudio de la macro y micro-implementación. In: Villaneuva, L. F. A. *Estudio Introductorio y Edición*. Miguel Angel: Porrúa, 1996. p. 283-317.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decosserv>, 2008.

BICHIR, A. S. *O Banco Mundial e as estratégias para a reforma da educação na Argentina e no Brasil nos anos 90: diagnósticos e receitas*. 2002. Dissertação (Mestrado/FFLCH) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2001.

BISPO, N. L. *Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BORDIGNON, G., GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. (ORG.). *Gestão da Educação. Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Z. P. *A política educacional do estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): A proposta partidária e sua execução*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BORGES, A. Governança e Política Educacional: A agenda recente do Banco Mundial. *Rev. bra. Ci. Soc.*, n. 52, p. 125-138, jun. 2003.

BORGES, H. C. E.; PERES, K. N. A Influência do Clima Organizacional na Saúde do Trabalhador e em seu Desempenho Funcional. [S. n. t.].

BOYLAN, C. & BITTAR, L. School Councilis in New South Wales: A Report to the New South Wales Department of Education a ... Trainig. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

BRAWNER, C. E., FELDER, R. M., ALLEN, R. H., BRENT, R. SUCCEED Faculty survey of teaching practices and perceptions of institutional attitudes toward ... 1999-2000. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Março, 2005.

BRITO, C. *Gestão Escolar Participada na Escola – Todos somos gestores*. Texto Editora: Lisboa, Porto, 1994 – Lisboa, Setembro, 1998, 4ª Ed.

BROWN, M. Self-perceptions of rural college special education preservice teachers: Assessing the application curriculum content knowledge to the actual classroom. In: _____ [S.l.]. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

BRUNO, L. Gestão da Educação: Onde Procurar o Democrático. In: OLIVEIRA, D. A., ROSAR, M. F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 17-38.

BUSH, T. Educational Management: Theory and Practice. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2005.

CAMPOS, S. DE. *O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CARDOSO, L. D. *A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP: Gestão 2001-2004 da Construção da Rede Municipal de educação ao Projeto Político-Pedagógico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CARDOSO, B., LOBO, T. Novos Mecanismos de Gestão Descentralizada na Comunidade Escolar. In: COSTA, V. (Org). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. P. DE. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 01-16, dez, 2001.

CELANTE, L. G. *A Construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade no Projeto Político-Pedagógico de duas Creches de Jundiá*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CENTENO, L. G., SARMENTO, A. L. The financing of vocational education and training in Portugal. Financing Portrait. CEDEFOP PANO...Series. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

CLARK. S. N., CLARK, D. C. Collaborative decision making: A promising but underused strategy for middle school improvement... school leadership. In: *Middle School Journal*, n. 4. p.52-57, Mar, 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Março, 2005.

CODA, R. Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto (org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas, 1997.

COELHO, M. A. *Processo de Construção da Escrita e Abstração Reflexiva: em busca de relações*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COLARES, M. L. S. *Concepções de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CORREIA, J. A. Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação. In: Canário, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1997, p. 13-41.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DAVIES, P. Rising to the Challenge: Widening Participation and Rising Achievement in Sixt Form Collegess. Ls...Research Report. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

DAVIS, S. H. Whi Principals Lose Their Jobs: Comparing the Perceptions of Principals and Superintendents. *Journal of School Leadership*, n.1, p. 40-68, Jan. 2000.

DELANNOY, F. Education Reforms in Chile, 1980-98: A Lesson in Pragmatism, Country Studies: Education Reform Management Publication Series, [S.l.]. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

DELCOR et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DEJOURS, C. *A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992. 168 p.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Tradução de Luis Alberto Monjardim – 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 158 p.

DEJOURS, C. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I. (Orgs). Christophe Dejourn: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant, Selma Lancman e Laerte Idal Sznelwar. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 47-104.

DLOTT, S. Surviving and Thriving as a Superintendent of Schools: Leadership Lessons from Modern American Presidents. *Rowman & Littlefield Education*, 154 p. Nov., 2006.

DRAIBE, S. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In Costa, V. (Org.) *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 2001.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Ed., 1997. 240 p.

33and Principals talk about what's needed to fix public...In: [S.l.]. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Data de acesso ao documento: Mar. 2005.

FABBRO, M. R. C. Mulher e Trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. 2006. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FABIANO, C. M. *Professor, que profissão é essa?* 2004. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FALCÃO FILHO, J. L. M. *Clima Organizacional em escolas de 1º e/ou 2º graus. Uma Proposta para Diagnóstico*. Belo Horizonte: Editora Lemi S. A., 1986. 106 p.

FARKAS, S.; JOHNSON, J.; DUFFETT, A.; FOLENO, T. *Trying to Stay Ahead of the Game: Superintendents and Principals Talk about School Leadership*. [S. l], 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

FARKAS, S.; JOHNSON, J.; DUFFETT, A. *Rolling up Their Sleeves: Superintendents and Principals Talk about What's Needed to Fix Public*. [S. l], 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

FERNANDES, M. D. E. *Políticas públicas de educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991-1994)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão Democrática da Educação: Ressignificando Conceitos e Possibilidades*. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. *Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n° 89. p. 1227-49, set/dez. 2004.

FERREIRA, S. M. M. *O impacto do programa "Educar para vencer" no desempenho de dirigentes escolares: estudo de caso de avanços e possibilidades*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2003.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à centralidade da educação básica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FOGAÇA, A. *Educação e Qualificação Profissional nos anos 90: o discurso e o fato*. In: OLIVEIRA, D A., DUARTE, M. R. T. *Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, M. *Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar*. *Cad. CEDES*, Campinas, n. 61, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 Fev. 2007.

FORTUNA, M. L. A. *Gestão Escolar e Subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. p. 147.

FORTUNA, M. L. B. A Dimensão Subjetiva das Relações Escolares e de sua Gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 145-156.

FRANCO, C. Letramento na fase inicial do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/abr. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. *Revista da Faculdade de Educação/USP*. São Paulo, n. 02, p. 29-50, jul/dez, 1998.

FULLAN, M. Resiliency and Sustainability: Eight Elements for Superintendents Who Want to Make a Difference and Have the Resolve to Do So. *School Administrator*, n.2, p.16, feb. 2005. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2007.

GAFFNEY, J. S.; HESBOL, K; CORSO, L. A. Is Your School Fit for Literacy? 10 Areas of Action for Principals. *Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*, 2005. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2007.

GALERA, J. M. B. *Qualidade na educação: o novo desafio do administrador*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/RGS, Rio Grande do Sul, 1996.

GANDIN, L. A., APPLE, M. W. Can Education Challenge Neoliberalism? The Citizen School and the Struggle for Democracy in...Brazil. *Social Justice*, n. 4. p.26-40, 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

GARCIA, B. Z. *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermans*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GARCIA, D. F. *Organização do Trabalho Escolar: continuidades e rupturas – Um estudo em nível da vida cotidiana escolar*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de Transtornos Mentais Comuns em professores da rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. *Cad. CEDES*, Campinas, n.54, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 fev. 2007.

GOMES, C. A. Gestão Participativa nas Escolas. In: XAVIER, A. C. R., SOBRINHO, J. A., MARRA, F. (ORG.). *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

GONÇALVES, H. W. *Reflexões Acerca do Exercício da Autonomia: Limites e Possibilidades na Gestão Escolar*. 2005. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso -Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GRIFFITHS, D. E. *Teoria da Administração Escolar*. Tradução de José Augusto Dias. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1971. p. 136.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Tradução de J.F.Yvars e E. P. Nadal. 2ª ed., Barcelona: Península, 1991. 418 p.

_____. *O cotidiano e História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 121 p.

HELOANI, J.R. *Organizações Qualificantes ou Neurotizantes? Pro-Posições* – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, v.8, n. 3, p. 147-152, 1997.

HELOANI, J.R.; CAPITÃO, C. G. *Saúde Mental e Psicologia do Trabalho*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.17, n. 2, p. 102-108, 2003.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. *Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação*. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 77-86, set/dez. 2004.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. *A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior*. Revista USP, São Paulo, n. 64, p. 201-210, dez./fev. 2004-2005.

HELOANI, J.R. M. *Psicologia do Trabalho ou do Capital? Eis a questão...* Psicologia Política, v. 5, n. 10, p. 297-312, jul-dez. 2005.

HERRINGTON, C. D.; WILLS, B. K. Decertifying the Principalsip: The Politics of Administrator Preparation in Florida. *Educational Policy*, n1, p181-200, jan/mar. 2005. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2007.

IASHNOVA, O. New Research on Success in the Teaching and Upbringing of Younger Students. *Russian Education & Society*, n. 2 p15-22, Feb. 2004. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Data de acesso ao documento: Fev. 2007.

JACQUES, M. G. C. Abordagens Teórico-Methodológicas em Saúde/Doença Mental & Trabalho. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 97-116, jan./jun., 2003.

JOHNNSON, B. L. JR., FAUSKE, J. R. Principals and the Political Economy of Environmental Enactment. *Educational Administration Quarterly*, n. 2. p.159-185, Apr. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

KIMBROUGH, R. B. *Princípios e Métodos de Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

KLEPKO, S. To the Best Solution in Education.. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2005.

KOLB, D. A. et al., *Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial*. São Paulo: Atlas, 1986.

KOWALSKI, T. J. Contemporary School Administration: An Introduction. Second Edition. In: _____ [S.l.]. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, n. 67, p. 01- 29, ago. 1999.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I. (Orgs). *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Tradução de Franck Soudant, Selma Lancman e Laerte Idal Sznelwar. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 23-34.

LAROS, J. A.; PUENTE-PALACIOS, K. E. Validação Cruzada de uma Escala de Clima Organizacional. *Estud. Psicol. Natal*, n.1 jan./abr. 2004.

LEÃO, G. M. P. G. M. P. “Novas” Estratégias da Gestão Privada da Educação Pública. In: OLIVEIRA, D A., DUARTE, M. R. T. *Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LECKER, A. Listening to leaders: The obstacle course. *American School Board Journal*, n.2. p.32-35, feb. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

LEVACIC, R. Efficiency, Equity and Autonomy. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

LIMA, M. C. C. O Clima Organizacional em Escolas de Ensino Médio, do Distrito Federal, na Percepção de Professores em Funções de Administrador e de Docente. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

LINHART, D. L' Individu au coeur de la modernisation des entreprises. In: POUCHET, A. *Sociologie du Travail: Quarante Ans Après*. Paris: Elsevier, 2001. p. 99-110. Collection: AST.

LOPES, N. F. M. *A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, R. G. F. Gestão de Currículo: um projeto político-pedagógico em construção. In: *Gestão da Educação/ ALMEIDA, M. Z. C. M. [et al.]. [Brasília]: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, [1995]. 151p. MEC/INEP.*

LYRA, Z. A. *A gestão e o gestor da educação do estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LÜDKE, M. BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. In: *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, n° 89. São Paulo: Cortez, Campinas CEDES, Set/Dez, 2004.

LUZ, J. P. *Metodologia para Análise de Clima Organizacional: um estudo de caso para o Banco do Estado de Santa Catarina*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MACHADO, I. F. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, n. 1, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: fev. 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 fev. 2007.

MALAVAZI, M. M. S. *A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARGERUM-LEYS, J.; MARX, R. W. Teacher knowledge of educational technology: a study of students teacher/Mentor teacher pairs. In: _____ [S.l.]. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2005.

MARTINS, A. M. Autonomia e Gestão da Escola Pública. In: Oliveira, D. A., Rosar, M. F. F. (Orgs). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARX, K. *O CAPITAL – Crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant’ana. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOS, M. J. V. *Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MCCLLA-CHEN, D. Towards an Understanding of Concept of Non-Decision Making and Its Manifestation in the School Sector. *Educational Management & Administration*, n. 1. p.33-46, Jan. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

MCEACHERN, R. W. Problems in service learning and technical/professional writing: Incorporating the perspective...management. *Technical communication Quarterly*, n. 2. p.211-224, spr. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2005.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: Os Desafios do Cotidiano Escolar. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGHINI, R. A. *Formação profissional, qualificação e mercado de trabalho: as experiências francesa e espanhola*. 1999. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

METTER, D. S. V. & HORN, C. E. V. El proceso de implementación de las políticas. Um marco conceptual. In: Villaneuva, L. F. A. Estudio Introductorio y Edición. Miguel Angel, Porrúa. 1996. p.97-146.

MEYER, M. Illustrating Issues of Power and Control: The use of a Dramatic Scenario in Administration Trainin...In: *Educational Management & Administration*, n. 4. p.441-457, oct. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev. 2005.

MINGUILI, M. G. *Direção de Escola Estadual de 2º Grau no Estado de São Paulo*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

MONTALI, L. Família e Trabalho na Reestruturação Produtiva: ausência de políticas de emprego e deterioração das condições de vida. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, n. 42, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: Dez. 2007.

MONTALI, L. Relação Família-Trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. São Paulo Perspec., São Paulo, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: Dez. 2007.

MONTALI, L. Provedoras e co-provedoras: mulheres-conjuge e mulheres-chefe de família sob a precarização do trabalho e o desemprego. *Rev. Bras. Estud. Popula.*, São Paulo, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: Dez. 2007.

MOREIRA, R. S. M. *Avaliação externa como instrumento de gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MORFORD, L. M. *Learning the ropes or being hung: Organizational Socialization Influences on New Rural High School Principals*. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

MOTA, I. M. DE A. *Gestão educacional – arquitetura das relações humanas e exercício do poder na escola cooperativa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NAIDOO, J. P. Education decentralization in sub-saharan Africa-Espoused Theories and Theories in Use. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

NAYLOR, C.; MALCOMSON, JOHN. “I love teaching English, but...” A study of the workload of English teachers in B.C. Secondary Grades Research BCTF Research Report. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

NETO, H. G. *Noções de Administração Escolar*. 2ª ed. Salvador: Editora Beneditina, 1971.

NOGUEIRA, M. A. *A possibilidades da política: idéias para a reforma do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 305.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. *Educ. Soc.*, n. 58, p. 123-141, jul, 1997.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, D. A., ROSAR, M. F. F. (Orgs). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A., DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.69-97.

OLIVEIRA, D.A. A Restruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. . In: *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*. Vol. 25, nº 89. São Paulo: Cortez, Campinas CEDES, Set/Dez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, no. 92, pp. 753-775, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-. Acesso em: fev. 2006.

OSTERMAN, K.; FISHBEIN, S. Reshaping the Administration Internship through Research and Reflective Practice. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

OWINGS, W. A.; KAPLAN, L. S.; NUNNERY, J.; MARZANO, R.; MYRAN, S.; BLACKBURN, D. Teacher Quality and Troops to Teachers: A National Study with Implications for Principals. *NASSP Bulletin*, n. 2, p.102-131, 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Fev., 2007.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. *Gestão da Escola*. [S.n. t.].

PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, D A., DUARTE, M. R. T. *Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PENIN, S. T. S. *Cotidiano e Escola*. A obra em construção. 1989. São Paulo, Cortez, 165 p.

PEREIRA, A. R. *O Projeto Político-Pedagógico de J. Locke para a Modernidade: Atualizações Necessárias e Re-leituras Possíveis*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIMENTA, M. A. DE A. *Gestão, cultura organizacional e mudança na escola*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PIÑA FIERRO, L. F. *Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estilos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile)*. 1986. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POCHMANN, M. *O Trabalho sob Fogo Cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999. 205 p.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 Fev 2007.

PRINCE, C. D. Missing: Top staff in Bottonm schools. In: *School Administrator*, n. 7. p.6-7, 9, 11-14, aug. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

RESULTADOS DO SAEB 2003/BRASIL. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br.basica/saeb/default.asp>. Acesso em 23 de maio, 2006.

RICHARD, J. Principal Behaviors that Encourage Teachers: Perceptions of Teachers at Three Career Stages. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada), Apr. p. 11-15, 2005. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2007.

ROBENSTINE, C. School Choice and Administrators: Will Principals Become Marketers? In: *Clearing House*, n. 2. p.95-98, Nov-Dec., 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Março, 2005.

ROONEY, J. Survival Skills for the New Principls. In: *Educational Leadership*, n. 1. p.77-78, set. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

ROSAR, M. F. F. Existem novos Paradigmas na Política e na Administração da Educação? In: OLIVEIRA, D. A., ROSAR, M. F. F. (Orgs). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SABATIER, P. A. & MAZMANIAN, D. A. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. *La implementación de las Políticas - Antologías de Política Pública*. México: Editorial Porrúa, 1996. p. 323-372.

SAITI, A. Organizational Deficiencies in School Management: The case of Greek Primary Schools. In: *Mediterranean Journal of Educationa...*, n. 2. p.39-55, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

SAMPAIO, M. M. F., MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. In: SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, A. R. DOS. *As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal: O caso do município de São Paulo nas gestões do período de 1997-2002*. 2004b. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas2004b.

SANTOS, J. M. T. P. *As políticas governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná diante dos preceitos de constituição*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, L. L. C. P. Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente – Dossiê III – Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educ. Soc.* v. 25 n. 89, Campinas set/dez. 2004.

SBRAGIA, R. Um estudo empírico sobre clima organizacional em instituições de pesquisa. *Revista de Administração*, São Paulo, n. 2, p. 30-39, jun. 1983.

SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter*. Tradução de Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SERGIOVANNI, T. J.; STARRATT, R. J. *Novos padrões de supervisão escolar*. Tradução de Loyde A. Faustini. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. 366 p.

SHEPPARD, B., BROWN, J. So you think team leadership is easy? Training and implementation concerns. *NASSP Bulletin*, n. 614. p.71-83, mar. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

SILVA. M. S. *Repensando a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SILVA, M. A. Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999b. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA. M. S. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. 1999a. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, J. J. C. Satisfação no Trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal. *Gestão em Ação*, v. 4, n. 1, (Publicação não paginada), Jan./Jun. 2001.

SILVA, J. P. M. Trabalhadores públicos nas administrações regionais e subprefeituras: uma categoria ameaçada. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SIMSEK, Hasan, Yildirim, Ali. Vocational Schools in Turkey: Na administrative and organizational analysis. *International Review of Education*, v. 46, n. 3-4. p.327-342, jul, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

SIQUEIRA, M. M. M. Medidas do Comportamento Organizacional. *Estudos de Psicologia*. São Paulo, n. 7, p. 11-18, 2002.

SMYTH, J. Unmasking Teacher's Subjectivities in local School Management. *Journal of Education Policy*, n. 4, p.463-482, jul-aug, 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

SMYTH, J. A High School Teacher's Experience of Local School Management: A Case of the "System Behavi...towards Teachers". *International Review of Education*, v. 47, n. 3. p.265-282, Nov, 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

SOARES, L. M., SOARES, A.T. Images of the Superintendent. In: _____ [S.l.]. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

SOBRINHO, J. A., XAVIER, A. C. R., MARRA, F. Gestão da Escola Fundamental: Situação Atual e Tendências. In: XAVIER, A. C. R., SOBRINHO, J. A., MARRA, F. (ORG.). *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

SOUZA, A. N. *Sou Professor, Sim Senhor*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-83.

SOUZA, S. Z. L. DE; OLIVEIRA, R. P. DE. Políticas de avaliação de educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPIRI, W. C. Estudo sobre a Percepção do Clima Organizacional do Centro Cirúrgico de um Hospital Especializado. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, n.1, jan. 1998.

STARRATT, R. J. Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility. Topic in Ed... Leadership. In: _____ [S.l.]. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

STINE, D. O., STINE, D. E. The Reform and Reconstitution of the Educational Administration Program in California: A study... Posturing, and the Devaluation of Higher Education. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

SZYMANSKI, H.(Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004. 86 p.

TEIXEIRA JUNIOR, A. L. Pesquisa Avançada de Clima Organizacional: Novas Metodologias e Reflexões. *Revista Anhangüera*, n.1, p.75-100, jan./dez. 2005.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOMIZAKI, K. A. *Gestão de trabalho e da vida: educação e poder*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

UNESCO. *Informe mundial sobre la educación – los docentes y la enseñanza em um mundo em mutación*. Madrid: Santillana, ed. UNESCO, 1998.

VAITSMAN, J.; FARIAS L. O. ; MATTOS A. M.; CAMPOS FILHO, A. C. Metodologia de Elaboração do Índice de Percepções Organizacionais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 6, nov/dez. 2003.

VALERIEN, J. *Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. Dias, J. Versão Brasileira. São Paulo: Cortês; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 1993.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. CEDES*, n. 61, p. 01-11, dez. 2003.

VENANCIO, L. *O Projeto Político-Pedagógico e a Educação Física Escolar no Processo de Construção Coletiva*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

VERSTEGEN, D. A. State Government Finances for Public Education: The case of Virginia. In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

WOESSMANN, L. How Central Exams Affect Educational Achievement: International Evidence from TIMSS and TIMS... In: _____ [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: fev. 2005.

WRIGHT, N. Stories from the Inside: A narrative analysis investigating the professional lives of three New Zea... secondary school heads of English Departments. [S.l.]. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC–EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Acesso em: Mar. 2005.

YAEGASHI, S. F. R. *O Fracasso Escolar nas Séries Iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

YAMAKAWA, P. M. *Gestão democrática na escola pública: algumas reflexões*. 2003. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso/Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Obras Consultadas

CARNOY, M., LEVIN, H. M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. Cortez Editora. São Paulo, 1987.

FABBRO, M. R. C. *O processo de formação de identidade da enfermeira: trabalho e poder no contexto hospitalar*. 1996. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 1, p. 085-091, Jan-Abr, 2005.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Editora Ática, 1991, 216 p. (trad. Port, por Alcides João de Barros da versão original em francês: *L'ave quotidienne dans le monde moderne*, Paris, Editions Gallimard, 1968).

LOWERY, S. et al. Take this job and LOVE IT! A study of why superintendents stay or leave. In: _____ [S.l.]. 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> ERIC-EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Data de acesso ao documento: Fev. e Março, 2005.

RODRIGUES, M. L. *Sociologia das Profissões*. 2ª ed. Lisboa: Celta Editora, 2002. 160 p.

SANTOS-FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. (Org.) *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade* – 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 42).

ANEXOS

ANEXO 1 - Protocolo de Validação do Questionário na Perspectiva do Clima Organizacional

PESQUISA DE CLIMA - 2007

Critério	VALIDADE DE CONCEITO									VALIDADE DE CONTEUDO								
Quesito	Os itens do instrumento permitem identificar a percepção dos profissionais de acordo com as variáveis organizacionais selecionadas?									Os itens do questionário refletem o universo teórico da pesquisa de clima organizacional?								
Avaliação	Permite Identificar			Permite Identificar Parcialmente			Não Permite Identificar			Refletem			Refletem Parcialmente			Não Refletem		
Itens / Juízes	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		
32																		
33																		
34																		
35																		
36																		
37																		
38																		
39																		
40																		
41																		
42																		
43																		
44																		
45																		
46																		
47																		
48																		
49																		
50																		
51																		
52																		
53																		
54																		

ANEXO 2 – Carta de Apresentação da Pesquisa e de Instruções para a Aplicação do Questionário

De: PESQUISADORA – Neusa Lopes Bispo

Para: DIREÇÃO, ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES COLABORADORES

EMEF _____

Prezados Colaboradores,

Estou realizando uma pesquisa sobre “clima organizacional”, em escolas de ensino fundamental na cidade de Campinas. Esta pesquisa é parte do Doutorado na área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Este tipo de pesquisa obtém informações sobre o que pensam profissionais a respeito de seu trabalho, como o vêem e o sentem. Para obtenção dessas informações, foram escolhidos dois procedimentos de coleta de dados: a realização de entrevistas e a utilização de um questionário.

Questionários, na perspectiva do estudo de clima organizacional, são instrumentos muito utilizados para conhecer a percepção que os profissionais têm a respeito de diferentes temas relacionados ao seu trabalho. Em geral, este tipo de questionário, mede a satisfação de profissionais em sua unidade de trabalho. As análises das informações permitem saber o que precisa ser aprimorado na unidade de trabalho e quais investimentos precisam ser feitos para que a realização do trabalho ocorra com mais qualidade. É uma pesquisa de apoio ao trabalho.

O questionário enviado para a sua unidade foi desenvolvido para conhecer as opiniões de profissionais da equipe de gestão e de professores. Neste sentido, solicitamos que as orientações abaixo sejam seguidas para que a pesquisa ocorra de forma adequada.

- 1) O questionário é composto de 54 questões objetivas e está em um formato auto-administrado, portanto, por favor, não permita que alguém faça interferências nas perguntas ou respostas e, nem as leia em voz alta.
- 2) **Não há necessidade de identificação nominal dos respondentes.** A finalidade é preservar o anonimato e a veracidade das informações. As informações obtidas são confidenciais e de jeito nenhum as escolas serão individualizadas;
- 3) Após responder ao questionário, solicitamos que o respondente **CONFIRA** se respondeu a todas às 54 questões objetivas, coloque o questionário em um envelope e lacre-o;
- 4) Os envelopes lacrados deverão ser entregues à Direção ou à Orientação Pedagógica da Unidade Escolar e a pesquisadora os retirará da unidade após a sua aplicação.
- 4) Ao final do primeiro semestre do ano de 2008, cada unidade colaboradora, se desejar, receberá uma cópia dos resultados obtidos na pesquisa.

Muitíssimo obrigada,

Neusa Lopes Bispo
Pesquisadora

ANEXO 3 – Questionário para Professores

PESQUISA DE CLIMA ORGANIZACIONAL EM UNIDADES ESCOLARES / 2007

Prezado Professor,

Estou realizando uma pesquisa como parte do Doutorado na área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Esta pesquisa objetiva conhecer a opinião de membros da equipe de gestão de escolas de ensino fundamental e de professores, a respeito de aspectos relacionados ao ambiente de trabalho no qual atuam. Este tipo de pesquisa objetiva identificar a percepção que os profissionais têm, em um momento específico, a respeito de aspectos que influenciam o bem-estar e a satisfação vivenciados pelos trabalhadores no dia-a-dia de trabalho, em uma determinada organização. As informações aqui coletadas poderão servir como um referencial de estudos para a formulação e implementação de políticas de melhorias em planejamento e gestão, com relação ao trabalho em escolas.

- O questionário possui 54 questões e está em um formato auto-administrado. Portanto, não permita que alguém faça interferências nas perguntas ou respostas e, não as leia em voz alta.

- **Não há necessidade de identificação nominal dos respondentes.**

- As informações obtidas são confidenciais e de jeito nenhum as respostas ou as escolas serão individualizadas.

- Após responder ao questionário, o respondente deverá **CONFERIR** se respondeu a todas às 54 questões, colocar o questionário em um envelope e lacrá-lo.

Obrigada,

Neusa Lopes Bispo
Pesquisadora

I – Dados de Identificação

Unidade Escolar: _____ **Centro de Custo:** _____

Nome: (não há necessidade de identificar-se) **Sexo:** [] F [] M **Idade:** _____ anos

Cargo de Atuação:

Professor de 1ª a 4ª Série Professor de 5ª a 8ª Série Orientador Pedagógico

Vice-Diretor Diretor Educacional

Ano de Ingresso no Cargo: _____ **Jornada Semanal de Trabalho:** _____

Situação Funcional: _____

II – Dados de Escolarização

Graduação Especifique a área:

Especialização Especifique a área:

Mestrado Especifique a área:

Doutorado Especifique a área:

III – Pesquisa

INSTRUÇÕES:

- a) Leia com atenção e responda assinalando com um “X” apenas uma das alternativas propostas;
- b) Quando a questão apresentar alternativas relacionadas aos cargos (ex: diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, professores), assinale apenas uma alternativa para cada opção de cargo;
- c) Se alguma afirmação não se aplicar a sua situação, omita a resposta. Por exemplo, algumas afirmativas apresentam uma das alternativas de resposta que se refere a um cargo igual ao seu. Se você for o único na unidade, deixe a alternativa em branco.

01. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais são tratados com respeito independente do cargo que ocupam.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

02. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se ajudam na realização das tarefas.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

03. Eu confio em meus colegas de trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Professores	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca

04. Eu sinto que os meus colegas de trabalho confiam em minha capacidade profissional.

Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Professores	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca

05. Eu me relaciono bem com os meus colegas de trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
Professores	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca

06. Em minha unidade, eu sinto que as relações interpessoais são sadias e prazerosas.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

07. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se sentem à vontade para expressar suas opiniões e sugestões.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

08. Em minha unidade, eu sinto que a administração ouve diferentes opiniões ao considerar um problema.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

09. Em minha unidade, eu sinto que os erros dos profissionais são tratados de forma construtiva antes que punitiva.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

10. Em minha unidade, eu me sinto apoiado e compreendido em relação às minhas dificuldades pessoais e profissionais pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

11. Em minha unidade, sinto-me parte de uma grande família.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

12. Eu sinto que o meu cargo foi a escolha certa.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

13. Em minha unidade, sinto o desejo de desligar-me do trabalho em função dos problemas vivenciados em meu cargo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

14. Em minha unidade, sinto que os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho são reconhecidos, antes que ignorados ou criticados pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

15. Eu me sinto valorizado em minha unidade de trabalho pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

16. Em minha unidade, sinto que a maior parte dos profissionais considera o meu trabalho importante.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

17. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais consideram o meu cargo útil e importante.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

18. Em meu cargo de atuação, sinto que posso tomar decisões e resolver problemas sem ter dupla verificação sobre cada etapa.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

19. Diante da resolução de problemas que dizem respeito ao meu cargo de atuação, sinto que as decisões que eu tomo são respeitadas pelos meus pares imediatos (se professor, os pares imediatos são considerados outros professores; se membro da equipe de gestão, os pares imediatos são considerados outros membros da equipe de gestão).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

20. Sinto-me realizado no meu trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

21. Eu sinto orgulho de trabalhar na unidade e na REDE em que atuo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

22. Eu sinto prazer em vir trabalhar todos os dias em minha unidade.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

23. Eu sinto que os profissionais realizam o seu trabalho livres de inúmeras restrições e mudanças políticas.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

24. Em meu trabalho, sinto que tenho de ser bastante flexível para lidar com as mudanças e a intensificação de minhas atividades diárias.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

25. Em minha unidade, sinto que os profissionais são incentivados a participar de atividades de formação pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

26. Em minha unidade, sinto que os objetivos de trabalho estão definidos claramente.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

27. Em minha unidade, sinto que os processos decisórios são discutidos prontamente.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

28. Sinto que os meios de comunicação da Secretaria de Educação me deixam bem informado sobre o que se passa dentro da REDE com relação à realização do trabalho em escolas. (Considerar ordens de serviço, comunicados, reuniões e resoluções).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

29. Em minha unidade, eu recebo todas as informações necessárias para realizar bem o meu trabalho, da parte do(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

30. Em minha unidade, sinto que são realizadas reuniões suficientes para socializar idéias e sugestões.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

31. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais procuram realizar suas atividades com comprometimento e qualidade.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

32. Eu busco realizar o meu trabalho com qualidade.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

33. Em minha unidade, sinto que os profissionais se preocupam em realizar as metas definidas para o ano de trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

34. Em minha unidade, sinto que há tempo destinado e utilizado para a realização de reuniões com meus pares imediatos.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

35. Em minha unidade, sinto que os profissionais são consultados e participam na tomada de decisões que envolvem suas atividades.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

36. Em minha unidade, sinto que costuma haver consenso entre os membros da equipe de gestão.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

37. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, realizam o seu trabalho com perícia técnica e política.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

38. Em minha unidade, sinto que os profissionais costumam aceitar as orientações dos diferentes membros da equipe de gestão, além das orientações do chefe imediato.

Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

39. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, são firmes nas decisões e empreendimentos do trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

40. Sinto que a unidade em que trabalho é dominada por um ou dois profissionais ou depende deles.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

41. Sinto que os profissionais da equipe de gestão conhecem bem o trabalho que realiza.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

42. Sinto que os profissionais da equipe de gestão são autoritários e centralizam o poder de decisão.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

43. Sinto que, a unidade em que trabalho é dominada por uma organização burocrática por parte dos membros da equipe de gestão da escola.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

44. Em minha unidade, sinto que eu tenho chance de opinar sobre vários aspectos do trabalho de gestão.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

45. Em minha unidade, sinto que a equipe de gestão se importa com o que eu tenho a dizer e dá atenção as minhas idéias.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

46. Em minha unidade, sinto que o trabalho ocorre de forma organizada.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

47. Sinto que o meu local de trabalho é organizado e agradável.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

48. Em minha unidade, sinto que há boas condições de trabalho quanto aos aspectos de iluminação, ventilação, espaço físico, móveis e equipamentos.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

49. As condições físicas de minha unidade de trabalho me deixam tranqüilo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

50. Tenho tempo para mim mesmo no trabalho (tempo para refeição, uso de sanitários, beber água).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

51. Eu me sinto ansioso em meu local de trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

52. Eu preciso usar medicamentos durante a realização do trabalho para ficar mais tranqüilo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

53. Em minha unidade, tenho horas reservadas para leitura e estudo de problemas relacionados a minha área de atuação ou para o estudo de situações que surgem no cotidiano do trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

54. Atualmente, tenho incluído em minha vida a realização de atividades que visem melhorar minha saúde física e mental (exercícios físicos, caminhadas, terapia, meditação, etc.).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

OBSERVAÇÃO: Se você desejar fazer algum comentário sobre o clima organizacional em sua unidade de trabalho, poderá escrevê-lo no verso deste questionário, com letra legível.

ANEXO 4 – Questionário para Gestores

PESQUISA DE CLIMA ORGANIZACIONAL EM UNIDADES ESCOLARES / 2007

Prezado Colaborador,

Estou realizando uma pesquisa como parte do Doutorado na área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Esta pesquisa objetiva conhecer a opinião de membros da equipe de gestão de escolas de ensino fundamental e de professores, a respeito de aspectos relacionados ao ambiente de trabalho no qual atuam. Este tipo de pesquisa objetiva identificar a percepção que os profissionais têm, em um momento específico, a respeito de aspectos que influenciam o bem-estar e a satisfação vivenciados pelos trabalhadores no dia-a-dia de trabalho, em uma determinada organização (identificação do clima organizacional). As informações aqui coletadas poderão servir como um referencial de estudos para a formulação e implementação de políticas de melhorias em planejamento e gestão, com relação ao trabalho em escolas.

- O questionário possui 54 questões objetivas e está em um formato auto-administrado. Portanto, não permita que alguém faça interferências nas perguntas ou respostas e, não as leia em voz alta.

- **Não há necessidade de identificação nominal dos respondentes.**

- As informações obtidas são confidenciais e de jeito nenhum as respostas ou as escolas serão individualizadas.

- Após responder ao questionário, por gentileza **CONFIRA** se respondeu a todas às 54 questões, coloque o questionário em um envelope e lacre-o.

Obrigada,

Neusa Lopes Bispo
Pesquisadora

I – Dados de Identificação

Unidade Escolar: _____ **Centro de Custo:** _____

Nome: _____ (não há necessidade de identificar-se) **Sexo:** [] F [] M

Idade:

menos de 25 anos de 26 a 35 anos de 36 a 45 anos de 46 a 55 anos mais de 56 anos

Cargo de Atuação:

Professor de 1ª a 4ª Série Professor de 5ª a 8ª Série Orientador Pedagógico

Vice-Diretor Diretor Educacional

Ano de Ingresso no Cargo: _____ **Jornada Semanal de Trabalho:** _____

Situação Funcional:

Efetivo Substituto Reintegrado Judicialmente Função Pública Função Atividade

II – Dados de Escolarização

Graduação Especifique a área:

Especialização Especifique a área:

Mestrado Especifique a área:

Doutorado Especifique a área:

III – Pesquisa

INSTRUÇÕES:

a) Leia com atenção e responda **assinando com um “X” apenas uma das alternativas propostas;**

b) Quando a questão apresentar alternativas relacionadas aos cargos (ex: diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, professores), **assinale apenas uma alternativa para cada opção de cargo;**

c) As afirmativas em **negrito** apresentam uma das alternativas de resposta em que você tem que responder por alguém que exerce um cargo igual ao seu. Se em seu cargo, você for o único na unidade, deixe a alternativa referente ao seu cargo em branco. Quanto às demais afirmativas que apresentam alternativas de respostas relacionadas aos cargos e, que não estão em **negrito**, por favor, no que se refere ao seu cargo, responda a partir da percepção de suas próprias ações no ambiente de trabalho.

d) Por favor, procure responder a todas as questões mesmo se algum profissional da equipe de gestão estiver temporariamente afastado.

AFIRMATIVAS

01. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais são tratados com respeito independente do cargo que ocupam.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

02. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se ajudam na realização das tarefas.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

03. Eu confio em meus colegas de trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

04. Eu sinto que os meus colegas de trabalho confiam em minha capacidade profissional.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

05. Eu me relaciono bem com os meus colegas de trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

06. Em minha unidade, eu sinto que as relações interpessoais são saudáveis e prazerosas.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

07. Em minha unidade, eu sinto que os profissionais se sentem à vontade para expressar suas opiniões e sugestões.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

08. Em minha unidade, eu sinto que a administração ouve diferentes opiniões ao considerar um problema.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

09. Em minha unidade, eu sinto que os erros dos profissionais são tratados de forma construtiva antes que punitiva.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

10. Em minha unidade, eu me sinto apoiado e compreendido em relação às minhas dificuldades pessoais e profissionais pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

11. Em minha unidade, sinto-me parte de uma grande família.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

12. Eu sinto que o meu cargo foi a escolha certa.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

13. Em minha unidade, sinto-me desestimulado para continuar o trabalho, em função dos problemas vivenciados em meu cargo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

14. Em minha unidade, sinto que os esforços individuais em prol da realização de um bom trabalho são reconhecidos, antes que ignorados ou criticados pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

15. Eu me sinto valorizado em minha unidade de trabalho pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

16. Em minha unidade, sinto que a maior parte dos profissionais considera o meu trabalho importante.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

17. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais consideram o meu cargo útil e importante.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

18. Em meu cargo de atuação, sinto que posso tomar decisões e resolver problemas sem ser supervisionado em cada etapa.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

19. Diante da resolução de problemas que dizem respeito ao meu cargo de atuação, sinto que as decisões que eu tomo são respeitadas pelos meus pares imediatos (se professor, os pares imediatos são considerados outros professores; se membro da equipe de gestão, os pares imediatos são considerados outros membros da equipe de gestão).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

20. Sinto-me realizado no meu trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

21. Eu sinto orgulho de trabalhar na REDE em que atuo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

22. Eu sinto prazer em vir trabalhar todos os dias em minha unidade.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

23. Eu sinto que os profissionais têm de lidar com inúmeras restrições e mudanças políticas na realização de seu trabalho.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

24. Em meu trabalho, sinto que tenho de ser bastante flexível para lidar com as mudanças e a intensificação de minhas atividades diárias.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

25. Em minha unidade, sinto que os profissionais são incentivados a participar de atividades de formação pelo(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

26. Em minha unidade, sinto que os objetivos de trabalho estão definidos claramente.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

27. Em minha unidade, sinto que os processos decisórios são discutidos prontamente.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

28. Sinto que os meios de comunicação da Secretaria de Educação me deixam bem informado sobre o que se passa dentro da REDE com relação à realização do trabalho em escolas. (Considerar ordens de serviço, comunicados, reuniões e resoluções).
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

29. Em minha unidade, eu recebo todas as informações necessárias para realizar bem o meu trabalho, da parte do(s):

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

30. Em minha unidade, sinto que são realizadas reuniões suficientes para socializar idéias e sugestões.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

31. Em minha unidade, sinto que os seguintes profissionais procuram realizar suas atividades com comprometimento e qualidade.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Professores	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

32. Eu busco realizar o meu trabalho com qualidade.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

33. Em minha unidade, sinto que os profissionais se preocupam em realizar as metas definidas para o ano de trabalho.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

34. Em minha unidade, sinto que há tempo destinado e utilizado para a realização de reuniões com meus pares imediatos.
 Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

35. Em minha unidade, sinto que os profissionais são consultados e participam na tomada de decisões que envolvem suas atividades.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

36. Em minha unidade, sinto que costuma haver consenso entre os membros da equipe de gestão.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

37. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, realizam o seu trabalho com perícia técnica e política.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

38. Em minha unidade, sinto que os profissionais costumam aceitar as orientações dos diferentes membros da equipe de gestão, além das orientações do chefe imediato.

Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

39. Em minha unidade, sinto que os profissionais da equipe de gestão, são firmes nas decisões e empreendimentos do trabalho.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

40. Sinto que a unidade em que trabalho é dominada por um ou dois profissionais ou depende deles.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

41. Sinto que os profissionais da equipe de gestão conhecem bem o trabalho que realizam.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

42. Sinto que os profissionais da equipe de gestão são autoritários e centralizam o poder de decisão.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

43. Sinto que, a unidade em que trabalho é dominada por uma organização burocrática por parte dos membros da equipe de gestão da escola.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

44. Em minha unidade, sinto que eu tenho chance de opinar sobre vários aspectos do trabalho de gestão.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

45. Em minha unidade, sinto que a equipe de gestão se importa com o que eu tenho a dizer e dá atenção as minhas idéias.

Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Vice-Diretor	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

46. Em minha unidade, sinto que o trabalho ocorre de forma organizada.

Trabalho docente	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Trabalho administrativo	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca
Trabalho de gestão	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca

47. Sinto que o meu local de trabalho é organizado e agradável.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

48. Em minha unidade, sinto que há boas condições de trabalho quanto aos aspectos de iluminação, ventilação, espaço físico, móveis e equipamentos.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

49. As condições físicas de minha unidade de trabalho me deixam tranqüilo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

50. Tenho tempo para mim mesmo no trabalho (tempo para refeição, uso de sanitários, beber água).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

51. Eu me sinto ansioso em meu local de trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

52. Eu preciso usar medicamentos durante a realização do trabalho para ficar mais tranqüilo.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

53. Em minha unidade, tenho horas reservadas para leitura e estudo de problemas relacionados a minha área de atuação ou para o estudo de situações que surgem no cotidiano do trabalho.

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

54. Atualmente, tenho incluído em minha vida a realização de atividades que visem melhorar minha saúde física e mental (exercícios físicos, caminhadas, terapia, meditação, etc.).

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

OBSERVAÇÃO: Se você desejar fazer algum comentário sobre o clima organizacional em sua unidade de trabalho, poderá escrevê-lo no verso deste questionário, com letra legível.

ANEXO 5 – Síntese da Pré-Análise das Narrativas: Distribuição das Narrativas por Categorias e Subcategorias

PRÉ- ANÁLISE – 1 (EQUIPE DE GESTÃO: VICE-DIRETOR E ORIENTADOR PEDAGÓGICO)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre...

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i>	<p>EQUIPE DE GESTÃO 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O TRABALHO DE O.P. É UM TRABALHO DE SOFRIMENTO, UM LONGO CAMINHO, UM CAMINHO ARRISCADO, PELA NEGAÇÃO DO RESPEITO NA MAIORIA DAS VEZES, PELAS DIFICULDADES DE ACEITAÇÃO NO GRUPO DE PROFESSORES, PELA AUSÊNCIA DE AUTONOMIA. EX.: “Acho que sofrimento é uma palavra bem adequada pra gente [...] nessa posição você não é respeitada, você não manda nada, até que seja aceita [...] é um longo caminho.” • PERCEPÇÃO DE QUE A NATUREZA DO TRABALHO DO ORIENTADOR ESBARRA NA ACEITAÇÃO DO OUTRO. É MUITO DIFÍCIL. Ex.: “Eu vejo assim, que a parte pedagógica [...] é muito difícil, não adianta fazer propostas, não é aceita, e aquilo: [...] ‘eu já fiz, já vivenciei [...] e não dá certo...não adianta, não dá certo.’” [É difícil] “convencer os professores de que alguma coisa precisa ser feita para mudar o estado de coisas.” • PERCEPÇÃO DE QUE A POSIÇÃO OCUPADA ENQUANTO VICE-DIRETOR (SUBSTITUINDO DIRETOR) É DIFÍCIL, DESGASTANTE, SOFRÍVEL, DESAFIADORA, ESTRESSANTE EM FUNÇÃO DA FALTA DE APOIO. APRESENTAÇÃO DO DESEJO DE REMOÇÃO. EX.: “[...] é desgastante sim, é sofrível, é que a gente procura respirar fundo e entrar pro trabalho, mas que é desgastante é [...] as orientações caminham de um lado, há os que aceitam, têm os profissionais que são excelentes [...] a maioria se dá de ouvidos. A gente luta sozinha, a gente não tem respaldo a nível de equipe [...] o que eu tô fazendo? existe a remoção para quê?”
<i>1.2 Sentido de realização;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DO DESEJO DE VENCER. Ex: “Tem o lado gostoso? Tem [...] como a gente faz por garra, é gostoso, a gente vê os frutos [...] a gente tem que se dar por feliz!”

<p>1.3 Reconhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A VALORIZAÇÃO DOS ESFORÇOS INDIVIDUAIS EM PROL DA REALIZAÇÃO DE UM BOM TRABALHO É BASTANTE TRANSITÓRIA PARA O CORPO DOCENTE. <p>Ex.: “Você faz “n” coisas procurando conforto, pro grupo [...] aquilo que você fez que propiciava esse conforto, dali a pouquinho já não é mais conforto [...] a gente fica desesperada com isso.”</p>
<p>2. RELAÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE AUSÊNCIA DE DOAÇÃO NA EQUIPE. PERCEPÇÃO DE PROJEÇÃO DE RESPONSABILIDADE PARA OUTROS EM FUNÇÃO DE UMA CERTA COMPREENSÃO DA DIVISÃO DO TRABALHO: PROFESSORES ACREDITAM QUE A EQUIPE DE GESTÃO TEM QUE SOLUCIONAR TODOS OS PROBLEMAS. <p>Ex.: “[...] então eu percebo esse profissional muito assim [...] querendo [...] você resolver tudo, todos os problemas de sala, de aluno, da inércia do aluno [...] ele acha que você é que tem que solucionar.” “ A gente luta sozinha, a gente não tem respaldo a nível de equipe [...]”</p>
<p>2.2 Quanto aos conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONFLITOS ENTRE A PERCEPÇÃO DA PROJEÇÃO DE QUE A EQUIPE DE GESTÃO TEM QUE SOLUCIONAR TODOS OS PROBLEMAS X A PERCEPÇÃO DA FALTA DE DOMÍNIO DO PROFISSIONAL DOCENTE X A PERCEPÇÃO DE QUE MUITOS PROFISSIONAIS DOCENTES ENCONTRAM-SE PERDIDOS X A PERCEPÇÃO DA PROJEÇÃO DE CULPA NO ALUNO X A PERCEPÇÃO DE QUE OS PROFISSIONAIS DOCENTES NÃO UTILIZAM OU UTILIZAM MUITO POUCO OS MATERIAIS DE APOIO EXISTENTES NA ESCOLA. <p>Ex.: “Acho que o nosso professor [...] mesmo o antigo [...] com raras exceções, tá simplesmente perdido [...] com tantas capacitações [...] que não serve pra nada.” “[...] mas depois nós vamos sair ali, nós vamos ver armário por armário o que tem, não é usado, ou pelo menos alguns estão começando a usar [...] mas nós já estamos no final do ano!” “[...] como se fosse totalmente uma bagagem minha ou dela, de resolver o problema do aluno, entendeu? Não aprende, o aluno é indisciplinado, é apático, e as vezes a solução surge nesse nível só [...]”</p>
<p>3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO</p>	
<p>3.1 Envolvimento/ desempenho e qualidade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O ENVOLVIMENTO ESTÁ COMPROMETIDO. PODE-SE CONTAR COM POUCOS. • NA PARTE PEDAGÓGICA AS PROPOSTAS NÃO SÃO ACEITAS <p>Ex.: “[...] nem todos estão de aula no sábado, você sabe o combate que vai comprar, e nós temos que fazer [...] e tem que contar com quem vem, meia dúzia.”</p> <p>Ex.: “Eu vejo assim, que a parte pedagógica [...] é muito difícil, não adianta fazer propostas, não é aceita, e aquilo: [...] ‘eu já fiz, já vivenciei [...] e não dá certo [...] não adianta, não dá certo.’”</p>

<p>3.2 <i>Intensificação do trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POLIFUNCIONALIDADE, DISFUNÇÃO E DE EXAUSTÃO. <p>Ex.: “[...] é aquela coisa do sangue, suor e lágrima. Porque, nós estamos há quanto, nós estamos só nós [...]?” “Quatro períodos sem vice-diretor [...] toda essa parte administrativa, desde folha-ponto [...] é muito desgastante [...] então todos aqueles problemas da escola que a vice resolveria, acaba a O.P. entrando e acaba deixando de fazer um monte de coisas [...]” “[...] eu sabia que ia acontecer de eu ser sozinha dentro de quatro períodos [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROPOSTA DE DISFUNÇÃO EM EFEITO DOMINÓ PARA PROFISSIONAIS DE OUTRAS ÁREAS DA ESCOLA <p>Ex.: “[...] chamei esse funcionário [...] que é servente [...] então falei: eu tenho uma proposta, foi uma proposta indecente, porque é uma disfunção, você não vai estar ganhando por isso, mas eu tiro você da área de serviço, reduzo o pessoal do serviço e eu quero você [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • A POLIFUNCIONALIDADE E O EXCESSO DO TRABALHO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO IMPEDIMENTOS À REALIZAÇÃO DA NATUREZA DE SEU TRABALHO/ A INCOMPREENSÃO DA NATUREZA DO TRABALHO DO OUTRO COMO UM IMPEDIMENTO À REALIZAÇÃO DO TRABALHO <p>Ex.: “[...] a gente tem que ler, tem que fazer resumo, a gente tem que fazer relatório e não nos permite ficar 02 minutos quieta. Por exemplo, você fazendo alguma coisa no computador [...] o pessoal já acha que você é um objeto parado [...]” “Eu acho que em todas as escolas deveria ter uma O. P. de 1ª à 4ª e uma O. P. de 5ª à 8ª. Porque você está fazendo alguma coisa pensando naquela criança, de repente o seu pensamento tem que mudar completamente para 5ª à 8ª séries, então a gente tem que ter uma elasticidade mental para você conseguir transitar de um para o outro mantendo equilíbrio.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • OS REQUERIMENTOS CONSTANTES DO PROFESSOR QUE ATRAPALHAM O ANDAMENTO DO TRABALHO DO ORIENTADOR. <p>Ex.: “O professor procura a todo instante para dizer que: “O aluno não tem lápis, o aluno não abre o caderno para fazer a lição, eu acho que isso atrapalha o trabalho da gente [...] teria que ter na escola um Orientador Educacional também [...] porque a gente acaba fazendo [...] nós trabalhamos com os professores, mas [...] eu trabalho mais com os alunos como mediadora de conflitos entre aluno e professor do que realmente trabalhar a parte pedagógica com o professor. Mesmo nos TDCs a gente perde metade do TDC discutindo problemas com os alunos: aluno que não faz, pai que não vem à reunião.”</p>
<p>4. ESTILOS DE GESTÃO</p>	
<p>4.1 <i>Democracia.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES PARA A ATUAÇÃO DEMOCRÁTICA EM FUNÇÃO DA AMBIGUIDADE E INSTABILIDADE NA CONDUTA PROFISSIONAL E DA PROJEÇÃO DE RESPONSABILIDADE. <p>Ex.: “É um vulcão em erupção. Porque você nunca sabe na hora que vem [...]” “E aqui é assim também, você faz “n” coisas procurando conforto, pro grupo...aquilo que você fez, que propiciava esse conforto, dali a pouquinho já não é mais conforto. Eu quero mais um outro conforto. Entendeu? [...] a gente fica desesperada com isso.” “Democracia você vai até onde pode, quando não pode você corta ela, você se torna ditadora [...]”</p>

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO

5. *Condições de trabalho.*

- A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E A POLIFUNCIONALIDADE DO O.P. PERCEBIDA COMO CONDIÇÕES DE TRABALHO IMPEDITIVAS À REALIZAÇÃO DO TRABALHO.

Ex.: “[...] a gente tem que ler, tem que fazer resumo, a gente tem que fazer relatório e não nos permite ficar 02 minutos quieta. Por exemplo, você fazendo alguma coisa no computador...o pessoal já acha que você é um objeto parado [...]”

“Eu acho que em todas as escolas deveria ter uma O. P. de 1ª à 4ª e uma O. P. de 5ª à 8ª. Porque você está fazendo alguma coisa pensando naquela criança, de repente o seu pensamento tem que mudar completamente para 5ª à 8ª séries, então a gente tem que ter uma elasticidade mental para você conseguir transitar de um para o outro mantendo equilíbrio.”

PRÉ- ANÁLISE – 2 (EQUIPE DE GESTÃO: DIRETOR EDUCACIONAL, VICE-DIRETOR E ORIENTADOR PEDAGÓGICO)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<p>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</p>	<p>EQUIPE DE GESTÃO: 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE GESTÃO É PERMEADA DE FORTE PRESSÃO. <p>Ex.: “Eu acho que tem uma pressão muito forte, pressão externa e a pressão interna também, porque você tem que escutar todos os lados. E aí você tem que ter uma estrutura danada, pra conversar com as várias partes e falar: ‘olha o que você fez não tá correto, você teria que ir por outro caminho’ e o outro fala: ‘não, eu fiz certo!’ aí você fala: ‘não sei, poderia ir por aqui’. Então isso é complicado. Chegar no outro e falar: ‘olha, daria pra fazer de outro jeito?’. Isso internamente é um problema. E a pressão externa é muito forte, porque eles acabam jogando pra nós parte da responsabilidade que é deles. Nós já temos a nossa [...]”</p>
<p>1.2 Sentido de realização e de reconhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A ORGANIZAÇÃO VALORIZA POUCO OS ESFORÇOS INDIVIDUAIS EM PROL DA REALIZAÇÃO DE UM BOM TRABALHO ANTES CRITICÁ-OS/SENTIDO DE REALIZAÇÃO PREJUDICADO POR UM NÍVEL CADA VEZ MAIOR DE EXIGÊNCIA E DE CONTENTAMENTO SEMPRE INSUFICIENTE POR PARTE DA ORGANIZAÇÃO. <p>Ex.: “[...] a escola já tinha a estrutura de ter os três períodos, mas mesmo assim tem coisas que escapam. Quem não tem contato com a pauta de quinta-feira [...] se o professor trabalha até quarta, como faço? as reclamações são sempre freqüentes. Por mais que nos esforcemos eles acham que sempre tem uma falha de comunicação”</p>

<p><i>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO GRAU EM QUE OS PROFISSIONAIS SENTEM QUE PODEM TOMAR DECISÕES E RESOLVER PROBLEMAS / O SENTIDO DA AUTONOMIA: PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE GESTÃO SENTEM QUE A AUTONOMIA PARA A EXECUÇÃO DE SEU TRABALHO ESBARRA NA ACEITAÇÃO PESSOAL DOS MEMBROS DA ORGANIZAÇÃO E NÃO NA NEGOCIAÇÃO ORGANIZACIONAL. <p>Ex.: “[...] principalmente desta dispersão mesmo de energia das pessoas, então quando você está levando uma coisa, alguém arrebanha para outro lado, e é um vai e vem que você tem que saber segurar o tempo todo. Na semana passada eu fiquei muito estressada com a professora que surtou literalmente todos os dias. E tem a leitura de perseguição pessoal, daí chegou o momento que eu disse: ‘Não sou psicóloga, não sou psiquiatra, sou paciente, sou tolerante, mas eu pontuo o que está certo e o que não está certo, e o que pode ser combinado para caminhar de outra forma.’”</p> <p>Ex.: “[...] até a parte pedagógica é parte particular, uma questão pessoal [...]”</p> <p>“[...] as coisas viram mexerico...porque você tem que escutar de um lado e escutar de outro, ficar fazendo meio de campo, tentando apaziguar a situação, interferir o menos possível porque qualquer pingão pode virar fervura, então é mais ou menos essa a situação da gente aqui [...] eu estou chegando no meu limite [...]”.</p>
<p>2. RELAÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p><i>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA INEXISTÊNCIA DE COMPREENSÃO E APOIO MÚTUOS ENTRE PROFISSIONAIS DE CATEGORIAS DIFERENTES: PROFESSORES X EQUIPE DE GESTÃO. <p>Ex.: “[...] tem muito assim, a opinião de uma pessoa que está vendo o lado dela só: ‘meu lado é o seguinte: eu quero desmembrar a sala, eu quero só tantos alunos’, mas a sala vai ser usada por outros alunos aí como faz? não dá pra ficar neste tamanho. A pessoa se coloca: ‘É o meu ponto de vista, é o meu problema’. Esse é um grande desafio: as pessoas vêm muito o problema delas, individualmente, sem contar que a escola é espaço coletivo [...]”</p> <p>Ex.: “Uma dificuldade que eu sinto é trabalhar com a loucura do outro dentro da escola pensando no coletivo. Eles são individualistas, a questão externa permeia internamente, a vida particular tá na escola, dentro. Com todos os problemas emocionais a gente acaba muito tempo correndo atrás do prejuízo, porque as vezes a estrutura do professor emocional atrapalha todo o andamento coletivo. A gente combina uma reunião, fala, esclarece, quando se vê o negócio está todo pulverizado. Como trazer uma escola coletiva?”</p> <p>“[...] As relações humanas também são complicadas, relação da equipe gestora com o corpo docente, com os funcionários e, com os alunos eu acho menos traumático. Com os alunos é a parte que nos gratifica.”</p> <p>“Fica claro que os professores até querem fazer algumas atividades, aí chegam na hora do vamos ver eles não assumem, a fanfarra foi uma experiência que nós tivemos [...] pra gente eles nunca assumem o combinado na íntegra [...]”</p> <p>“Aqui nós temos que rezar todos os dias, a começar de segunda-feira que é o TDC coletivo [...] exatamente porque nessa</p>

	<p>escola, 03 períodos funcionavam 03 TDCs, então se você combinava com um período não batia com o segundo e não batia com o terceiro [...]"</p> <p>"[...] o problema são as relações, eu fico pensando custo benefício [...] qual o custo que isso vai ter e que benefício isso trará? Então é melhor ter a professora contente e menos sobrecarregada do que eu falar: 'olha você tem que dar um jeito [...] porque eu não sei onde tá'. Porque se você tem substituto, se você tem a professora numa classe que tem TV, é muito fácil você falar: 'Olha você tem uma classe, vai ter que se virar'. Mas, ela também não tem as condições que ela considera as ideais [...] e ela usa isso [...]"</p>
<p>2.2 Quanto aos conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA NEGAÇÃO DO RESPEITO / DE COMO AS PESSOAS SÃO POUCO TRATADAS DE FORMA CONSTRUTIVA. <p>Ex.: "[...] a gente sente respeito dos alunos conosco que é diferente da relação com os professores. Em certos aspectos isso causa atritos. É o desrespeito. É o privado no público, vejo que há uma confusão do profissional, do amigo, do vizinho, então isto prejudica a sala de aula muito."</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A COMPREENSÃO DO TRABALHO DO OUTRO PERTENCE AO OUTRO / A PERCEPÇÃO DE QUE A CONCEPÇÃO DO CADA UM POR SI PERMEIA A ORGANIZAÇÃO. <p>Ex.: "[...] então a compreensão do trabalho do outro: 'o que conta é o meu trabalho, a minha ilha'. E não tem essa coisa do grupo, não é? Do uso coletivo do material, é uma outra preocupação minha. tem material que é do uso coletivo de todos, mas aí a responsabilidade é de todos. Aí quando surge um problema ele vem falar comigo: 'escuta...fulano não cumpriu com o acordo!' Eu falei: 'então, vamos conversar com fulano, mas eu não sou culpado disso, foi um acordo que fizemos.'"</p> <p>"Eles fazem igualzinhos os alunos. Os alunos fazem assim também delegam responsabilidade'. E não, é você pode falar pro outro: 'olha, nós combinamos e aí o que que aconteceu, né? [...]"</p>
<p>3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO</p>	
<p>3.1 Envolvimento</p>	

<p>3.2 Intensificação do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POLIFUNCIONALIDADE E DISFUNÇÃO NO TRABALHO DE GESTÃO <p>Ex.: “[...] no dia a dia nós não somos só gestores esse é o problema. Não seria fácil ser gestor, mas nós não teríamos um acúmulo tão grande de coisas que a gente tem, porque nós não somos só gestores, você acaba assumindo outras coisas que não tem... é muito fácil falar: ‘você gerencia tudo’, tá e aí?”</p> <p>“[...] você tem falta de profissionais, você não tem uma equipe, você não tem inspetor, você não tem assistente administrativo e aí quando eles ligam, eles falam assim: ‘x , por que vocês não entregaram tal coisa? X, por que vocês não foram a tal reunião? X, por que que tá atrasado com isso aqui?’ Então, é complicado, aí que você fala pra chefia: ‘isso tá atrasado por que não tem profissional’, ‘mas, você tem que fazer’, ‘não tem internet’. Então a gente recebe a carta do secretário dizendo que ele vai tomar medidas disciplinares se os alunos forem prejudicados.”</p>
<p>3.3 As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUANTO O ESQUEMA ORGANIZACIONAL DIFICULTA AS AÇÕES DAS PESSOAS EM SUAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS <p>Ex.: “[...] é que em determinadas decisões que a gente toma não tem que comunicar toda hora: ‘olha eu vou comprar um lápis e este lápis vai ser preto, com pontinha de borracha’. Eles sentem isso: ‘que tomamos decisões e nós não fomos comunicados’. Não há necessidade disto, quer um exemplo deste: um dia que veio um engenheiro aqui esta semana [...] essas professoras ficaram perguntando: ‘é esse o engenheiro da secretaria?’ Na hora que ela riscou do outro lado e viu vocês ali aí disse: ‘X, vamos lá?’ ‘não [...] é sua função atender o engenheiro?’ ‘Não’ ‘[...] seus alunos estão na educação física e você não foi [...]’ mas assim, é uma intromissão na função da função do outro”</p> <p>“[...] os professores que são daqui eles pensam que a escola é deles [...]”</p> <p>“Ontem mesmo eles cobraram porque eles não estavam sabendo da sugestão de reforma. Ora, eu atendi o engenheiro segunda à tarde, a reunião do conselho seria terça à noite, como é que eu vou reunir todo mundo? a não ser que eu use um microfone e fale: ‘olha [...]’. e o engenheiro falou assim: ‘[...] se não tá boa a proposta nossa, a de vocês também não é boa’ e explicou: ‘vamos construir uma terceira proposta?’ [...] e nós construímos ali na hora [...] e ele falou: ‘mas, espera, eu vou até a coordenadoria, eu vou elaborar o projeto e deixe que eu apresento depois’ [...]”</p> <p>“[...] mas eu vejo assim que a leitura do professor nas entrelinhas quando a gente apóia, faz essas coisas, primeiro que é um teste ‘você é um empregado meu’[...]”</p> <p>“[...] tem uma outra leitura, ela acha que tudo o que você faz é pra prejudicá-la, por mais que você tente dar esse calor, esse apoio ela não consegue ter essa leitura [...] mas os demais sim, esses sentem, eu acho que eles sentem isso. E eu entendo que isso reverte em benefício do aluno, da escola.”</p>
<p>3.4 Formação</p>	

4. ESTILO DE GESTÃO	
<i>4. Estilos de gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES QUANTO ÀS FORMAS DE GESTÃO DO TRABALHO / O GRAU DE HABILIDADES TÉCNICAS E POLÍTICAS DAS CHEFIAS <p>Ex.: “Eu acho que é um retrato da vida [...] aqui a gente tem que aprender a conviver não com quem a gente escolheu. Quando a gente escolheu já é difícil conviver. Aqui você tem que aprender a conviver com quem você não escolheu. Eu escolhi vir pra cá e X também, mas eu não posso escolher com quem eu vou trabalhar, eu não posso escolher com qual aluno eu vou trabalhar e com qual professor eu vou trabalhar e é isso aí, e quando você escolhe já é difícil de dar certo, quando você não escolhe já é mais difícil, mas é um aprendizado, a gente aprende [...]”</p>
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>5. Condições de trabalho.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POUCAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU TRABALHO <p>“[...] você tem falta de profissionais, você não tem uma equipe, você não tem inspetor, você não tem assistente administrativo e aí quando eles ligam, eles falam assim: ‘X, por que vocês não entregaram tal coisa? X, por que vocês não foram a tal reunião? X, por que que tá atrasado com isso aqui?’ Então, é complicado, aí que você fala pra chefia: ‘isso tá atrasado por que não tem profissional’, ‘mas, você tem que fazer’, ‘não tem internet’. então a gente recebe a carta do secretário dizendo que ele vai tomar medidas disciplinares se os alunos forem prejudicados.”</p>

PRÉ- ANÁLISE – 3 (EQUIPE DE GESTÃO: ORIENTADOR PEDAGÓGICO E DIRETOR EDUCACIONAL)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i>	<p>EQUIPE DE GESTÃO: 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO SENTIMENTO DE SOFRIMENTO EM FUNÇÃO DO DESRESPEITO PASSADO <p>Diretor – “Eu sofri, só que eu era chefe, mas a [O.P.] [...] também sofreu muito quando chegou aqui, porque não respeitavam o trabalho dela, hoje eles falam: ‘ela é muito competente, muito chata, muito rígida’ mas sofreu muito também.”</p> <p>Ex.: Diretor: “é muito dolorido e triste, mas valeu a pena pelas crianças, porque o que a gente tem hoje? Vivemos um processo duro, difícil, dolorido, desgastante, um ambiente ruim e hoje não, até temos problemas com um professor mais egoísta que não trabalha, mas os que não trabalham com a equipe é pouco, melhor, não tem. Se disser hoje que tenho dificuldades com a equipe é mentira, nem com a equipe nem com a realização do trabalho [...]”</p> <p>“[...] o corpo docente que arrumou toda a confusão não está mais aqui, saíram e eu digo que daquela época de toda a confusão ainda tem 50%, mas os que não davam problema, os que tinham outra visão”.</p>
<i>Sentido de realização;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DA COOPERAÇÃO ENTRE OS MEMBROS DA EQUIPE DE GESTÃO E ENTRE OS PROFESSORES <p>Ex.: “[...] mas, pra sobreviver tive que usar certas estratégias. Eu não podia falar porque se falasse já era motivo de confusão, então eu tive sorte, graças a deus tenho sorte, tive que usar a.[O.P.] e meus Vices [...] pra fazer o que tinha que ser feito [...] se disser hoje que tenho dificuldades com a equipe é mentira, nem com a equipe nem com a realização do trabalho.”</p>
<i>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</i>	

2. RELAÇÕES DE TRABALHO

2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.

- PERCEPÇÃO DE QUE O SOFRIMENTO NO RELACIONAMENTO ENTRE EQUIPE DE GESTÃO E ENTRE ESTA E O CORPO DOCENTE FICOU NO PASSADO / PERCEPÇÃO DE QUE HÁ BOAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA COMUNIDADE ESCOLAR / TRABALHAR RELACIONAMENTO OCUPOU O PRIMEIRO LUGAR NA PROPOSTA DA EQUIPE DE GESTÃO.

Ex.: Orientador – “[...] então nós somos quatro totalmente diferentes um do outro e nós tivemos que superar nossas diferenças, no começo nossas discussões eram muitas...hoje de vez em quando a gente tem que discutir só pra não perder o hábito [...] hoje eu digo de 2005/2006 para cá. Quando eu cheguei aqui a sensação era caótica [...] a questão do racismo de uma equipe que não aceitava uma diretora negra, de uma comunidade que não aceitava, pelo menos foi o que começamos a trabalhar a partir daí, então de 2002 a 2005 nós só trabalhávamos relacionamento. A parte pedagógica era trabalhada, mas assim...nós apagávamos fogo na parte pedagógica...porque era só encrenca com pais, alunos, professores e funcionários era um relacionamento, um ambiente muito ruim...ambiente pesado, as pessoas saíam daqui muito amarguradas, muito tristes [...]”

Diretor – “[...] ninguém fala pra você que não te aceita porque você é negra, só que é uma seleção feita, uma coisa selecionada, uma escola que o Diretor [...] então que eles se achavam branco, pobre, negro e deficiente e educação especial também porque quando eu cheguei eu fiquei no grupo da educação especial. Era o tempo inteiro uma luta para auto expulsar, essa situação de que vocês são defeituosos você tem que ir embora. Não que hoje a aceitação é melhor, mas a gente discute, a gente vai pra mesa, a gente tenta problematizar as angústias [...]”

Orientador - “Quando eu cheguei aqui eu senti a escola assim, e foi o que eu defini para o DEPE²⁹, numa das reuniões: tem a trincheira do diretor, a trincheira do professor, a trincheira do funcionário, os pais tinham sua trincheira e os coitados dos alunos no meio dessa briga, parecia um campo de guerra onde cada um puxava a sardinha para seu lado [...]”

Diretor - “Não, era pior, porque os professores utilizavam os alunos e os pais também e, os funcionários como eu tava impotente se sentiam impotentes também, os meus Vices não estavam do lado da confusão, eles percebiam mas não tinham como agir e a O. P.³⁰ era utilizada também e como ela não conseguia lutar com o mundo, então ela se colocou do lado [...]”

Orientador – “[...] hoje quando as professoras falam que nós estamos no paraíso é essa a comparação que elas fazem: o ambiente hoje e o ambiente de 3, 4 anos atrás.”

“[...] e eles saíam auto expulsos, saíam porque não conseguiam acompanhar, porque a educação especial não conseguia trabalhar com aqueles que não têm concerto e a própria equipe não aceitava nem o trabalho e nem as crianças com dificuldades. Não era só a criança especial, mas o diferente: o pobre, o especial, o negro e os que têm dificuldades de aprendizagem, essa escola é elite pra quem é bom, não para o diferente [...]”

“[...] o ambiente era ruim, as LTSs eram muitas e a gente começou a investir na relação humana da escola e hoje temos outra

²⁹ DEPE – DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

³⁰ ORIENTADOR PEDAGÓGICO

	<p>escola [...] no começo desse ano nós ficamos aqui com quatro pessoas que tiraram licença, que não se enquadraram, foi uma forma de protestar contra a mudança que estávamos colocando, não que elas não quisessem isso aqui, mas elas não tinham condições de saúde pra encaminhar.”</p> <p>“[...] mas a fala de que o ambiente é agradável é nossa, dos professores, dos funcionários. Hoje se uma professora pedir algo a uma servente que não seja função dela, ainda assim ela vai fazer, se você pedir ao Professor ainda que extrapola o horário dele ele vai fazer, a gente tem um vínculo aqui, é um ambiente onde podemos contar com o outro [...]”</p> <p>“O eixo do nosso projeto pedagógico é o nosso princípio filosófico que foi construído. Ele foi um eixo, depois um tema e agora é o nosso princípio que é a valorização da relação humana através da escrita [...] então todo mundo trabalha dentro dessa concepção, é o respeito [...]”</p>
2.2 Quanto aos conflitos	
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
3.1 <i>Envolvimento, desempenho, qualidade e comunicação.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O OBJETIVO DO TRABALHO É A PRÁTICA COLETIVA E NÃO O INTERESSE DE CADA UM. <p>Ex.: “[...] Por exemplo, agora nós estamos fazendo uma discussão implantando um projeto para trabalhar etnia, nós temos problemas de professores que não querem trabalhar, mas trabalham e muito bem. O que eles fazem apesar de se colocar contra a idéia eles fazem muito bem, mas essa não é a equipe que eu peguei primeiro, porque 50% saiu, ou a maioria que dava trabalho [...]”</p> <p>“O que acontece no serviço público que eu vejo: ‘eu sou efetivo, estou aqui e faço o que eu quero, eu fecho a porta da minha sala e faço o que quero’ e foi isso que desconstruímos...porque quando fui buscar o trabalho coletivo fui buscar isso que o professor não pode fechar a porta, fazer o que quer porque o coletivo cobra, as grandes decisões são tiradas do coletivo, o nosso projeto pedagógico é discutido no coletivo [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A COMUNICAÇÃO ESTÁ ESTABELECIDA/ HÁ CONSULTAS MÚTUAS: AS PESSOAS SÃO CONSULTADAS E ENVOLVIDAS NAS DECISÕES. <p>Ex.: “[...] eles falam assim: ‘posso fazer isso?’ e a [...] [Diretor] diz: ‘se a [...] deixar’. as vezes eles vêm pra mim e eu digo tudo bem, mas vamos ver o que a [...] acha primeiro, essa valorização é muito boa, essa confiança, porque os professores são valorizados também, eles sabem que a gente confia no trabalho deles e eles devolvem isso [...]”</p>
3.2 <i>Intensificação do trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO EXCESSO DE TRABALHO <p>“[...] a gente não tem faltas tem excesso de horas.”</p> <p>“Se começa às seis horas da manhã, a gente vai indo e os professores também. Tem dias que a gente pergunta: ‘você não vai</p>

	<p>embora não?””</p> <p>O sofrimento – “Pra mim é o excesso de trabalho porque eu sou uma Orientadora Pedagógica, estamos com quatro frentes de trabalho diferentes: a implantação curricular, estamos com a implantação de salas ambientes, discussão de currículo e avaliação institucional, então são quatro frentes e eu [...] tenho trabalhado muito tempo [...]” “[...] o que acontece pra mim que sou sozinha é muita coisa e isso é cansativo, eu pouco tenho com quem dividir, mas é o único sofrimento meu. O que temos entre nós quatro? Uma equipe, já faz três meses que não fazemos reunião semanal. Nessas reuniões discutíamos a condição pedagógica, o dia a dia, o que deveria ser ou não feito [...]”</p> <p>“[...] eu me sinto uma mulher com um vestido curto e decotado que quando eu puxo em cima falta embaixo e vice-versa [...]”</p> <p>Diretor- “Eu também não tenho limite porque enquanto você está envolvida a gente nem vê o tempo passar [...]”</p>
<p>3.3 As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O SISTEMA NÃO COLABORA, MAS APONTA MUITAS RESTRIÇÕES PARA SEREM VIVENCIADAS NA UNIDADE ESCOLAR. <p>Ex.: “ A nossa dificuldade aqui são mais externas do que internas. A nossa dificuldade enquanto gestão é a rede. Por exemplo, nós estamos com o ensino modular sendo praticamente [...] nós ficamos assustadas em ver como foi rápido a adaptação, a melhora, como todos ficaram felizes [...] quando a gente pega a legislação a gente não sabe pra que lado vai [...] é a parte de fora que nos interfere.”</p>
<p>3.4 Formação.</p>	
<p>4. ESTILOS DE GESTÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DA ATUAÇÃO DE OUTROS ATORES <p>Ex.: “[...] mas, pra sobreviver tive que usar certas estratégias. Eu não podia falar porque se falasse já era motivo de confusão, então eu tive sorte, graças a Deus tenho sorte, tive que usar a [...] (O.P.) e meus Vices [...] pra fazer o que tinha que ser feito [...] se disser hoje que tenho dificuldades com a equipe é mentira, nem com a equipe nem com a realização do trabalho.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A COMUNICAÇÃO ESTÁ ESTABELECIDA/ HÁ CONSULTAS MÚTUAS: AS PESSOAS SÃO CONSULTADAS E ENVOLVIDAS NAS DECISÕES. <p>Ex.: “[...] eles falam assim: ‘posso fazer isso?’ e a [...] diz: ‘se a [...] deixar’. As vezes eles vêm pra mim e eu digo tudo bem, mas vamos ver o que a [...] acha primeiro, essa valorização é muito boa, essa confiança, porque os professores são valorizados também, eles sabem que a gente confia no trabalho deles e eles devolvem isso [...]”</p>
<p>5. CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	

PRÉ- ANÁLISE – EQUIPE 4 (EQUIPE DE GESTÃO: DIRETOR EDUCACIONAL, VICE-DIRETOR E ORIENTADOR PEDAGÓGICO)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<p><i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i></p>	<p>EQUIPE DE GESTÃO: 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE OS DESESTÍMULOS E DISCUSSÕES VEM EM FUNÇÃO DOS NÃO AVANÇOS NA DISCUSSÕES COM OS DOCENTES / DA NATUREZA DO TRABALHO À NEGAÇÃO DO SOFRIMENTO. <p>Diretor - Ex.: [...] eu acho que a gente desestimula muito quando a gente fica derrapando na mesma coisa, ou pelo menos, pra gente, tudo parece a mesma coisa, que alguns dos problemas é estar muito tempo numa escola, nós todas aqui ingressamos juntas...então faz cinco anos que estamos aqui, então pra uma série de coisas pra gente já é filme visto, quando na realidade poderia não ser [...] quer exemplo? Algumas questões que estávamos conversando lá na primeira reunião pedagógica, você percebe que quando elas voltam, elas voltam muito parecidas no mesmo ponto, quando a gente pensa tem a sensação de que foi discutido de que a coisa caminhou e aí a gente percebe que a coisa ...tá no mesmo lugar, isso desestimula [...]"</p> <p>Orientador - “Tem uma coisa que faz parte da natureza do nosso trabalho...com a educação, o produto do nosso trabalho, ele não é visto com facilidade e nem a curto prazo, agente sabe disso, quem trabalha com educação tem que saber e sabe que o produto do trabalho é a longo prazo, com referência ao meu sobrinho que está fazendo engenharia civil, eu falei: ‘eu queria isso pra trabalhar. Ele faz o projeto da casa, termina a casa só olha pra casa e fala: ‘olha o produto do meu trabalho’, e é diferente a falta de produto do nosso trabalho contribuiu pra essa questão da sensação de não realização de achar que está patinando [...]"</p> <p>Diretor - “Pra mim eu vejo a importância se há um grupo gestor não deveria haver muita divisão entre o que é Direção, o que é Orientação Pedagógica que em algum momento todos nós sempre há uma de nós [...] é algo que me frustra muito, é tudo muito dentro do seu departamento, Professor é Professor, O. P. é O. P. tem o seu grupo de discussão, Diretor é Diretor, Vice-Diretor fica completamente isolado porque quem acaba sendo convocado para as reuniões é o Diretor e o Vice-Diretor fica isolado, quando na realidade, no final, todos aqui participam de tudo, mas a rede separa muito, eu não sei se é a rede ou se é uma tradição da rede, eu nunca vi um lugar em que os segmentos são tão separados [...] aqui a gente tenta quebrar um pouquinho, uma entra no espaço da outra e isso é importante [...] eu acho que facilitaria se a gente não tivesse nome, se o Supervisor não tivesse nome, seria mais fácil, porque ele também está num outro espaço, mas ele também entraria pra ajudar...mas eu acho que</p>

	<p>esses papéis muito definidos nessa rede complica. Uma rede que se diz democrática, que discute, eu vejo diferente. No discurso é essa linha de democrática e na prática as relações são bem fragmentadas, cada um no seu espaço, professor no seu espaço, o grupo gestor no seu espaço e dentro do grupo gestor as relações...isso pra mim eu vejo como prejuízo.”</p> <p>Diretor - ‘Cada um no seu espaço é “eu pensar por ex. que tudo que se relaciona a questão pedagógica é a..[O.P.] ou a [...] [O.P.] achar que tudo que é administrativo não é pedagógico, porque uma coisa tá na outra, e pensar que ela tem que resolver qualquer questão pedagógica, ou ela achar que qualquer questão administrativa quem tem que resolver somos nós [...]”</p> <p>Diretor - “[...] mas a estrutura também está montada para isto. Quando você vai às reuniões, os espaços são bem definidos. E aquilo que eu disse que o Vice-Diretor que carrega a escola, que faz tanto quanto qualquer outra pessoa, às vezes faz até mais, porque às vezes a gente tá numa reunião e eles estão aqui com os pepinos, eles ficam de fora de algumas discussões.”</p> <p>Orientador – “Eu não gosto da palavra sofrimento, dificuldades, frustrações, mas sofrimento não. No meu caso não é sofrimento, mas você tem dificuldades, você tem impossibilidade, essa coisa das condições é uma coisa que também incomoda e dificulta. É essa coisa de percepção que as pessoas têm e da expectativa que tem em relação ao que se espera, do que você faz por exemplo: na coordenação do TDC [...] o fato de você não trazer pronto o cronograma, dizendo que dia nós vamos fazer o que, revela para algumas pessoas uma incompetência de sua parte [...] essa coisa de não entender esse espaço como um espaço que eu entendo que eu estou ali como uma pessoa a mais, talvez com outro papel, de coordenação, de agilização das coisas...pra que as coisas funcionem melhor...você fica assim nesse movimento de desconstrução de alguma coisa tão sedimentada e algumas pessoas passa a sedimentar essas expectativas, eu acho que é uma dificuldade [...] e na semana passada eu saí assim...’acho que é isso mesmo que eu vou fazer’. Eu vou chegar e falar assim: ‘nosso cronograma será este e é tal e tal coisa e pronto’. Não consigo fazer isso, não acho que isso seja produtivo e seja bom. Então as vezes fica difícil lidar com isso”</p> <p>Diretor – “[...] uma rede que não tem norte nenhum, de um lado deixa todo mundo à vontade e pode fazer o que quer, pessoalmente eu acho que o prejuízo pode ser maior, porque ‘a gente’ faz o que quer, inclusive quando ‘a gente’ tem algo muito ruim, nesse caso a coisa é presa, a coisa é fechada [...] não existe maior espaço de atuação do que em escola pública, mas o norte precisa ter ainda que seja para você bater nele, aqui não tem nenhum, então é um prejuízo danado, então a gente embarca em algumas coisas, briga por elas, avança na discussão e depois vem a confirmação das falas dos outros: ‘olha isso é assim mesmo aqui’. Eu acho que é outro problema sério na rede, as coisas poderiam andar mais se a rede tivesse proposta [...]”</p>
<p>1.2 Sentido de realização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DOS AVANÇOS E DESCOBERTAS DOS ALUNOS. <p>Ex.: “Eu acho que assim tem primeiro essa coisa de trabalhar com pessoas em situação de aprendizagem, é muito legal, eu acho que isso é um prazer muito grande, eu acho linda essa coisa da descoberta, seja em que nível for [...] vê um aluno se dando conta de coisas que eles não conheciam antes [...] eu acho isso maravilhoso e isso é da escola [...] então eu acho que isso é uma coisa de ...possibilidade de ter prazer dentro da escola, para quem se encanta com isso [...]”</p>
<p>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</p>	

2. RELAÇÕES DE TRABALHO	
<p>2.1 <i>Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.</i></p>	<p>PERCEPÇÃO DE QUE O SOFRIMENTO E O PRAZER SÃO UM MISTO NO COTIDIANO DO TRABALHO</p> <p>Vice-Diretor – “Eu acho o seguinte: os prazeres e os sofrimentos a gente tem todos os dias, quando você está numa hora boa você consegue [...] ao mesmo tempo, sofrimento chego aqui, você se sente frustrada, porque todos os dias você tem que atender as mesmas coisas, então eu acho que é um misto, mas a nossa equipe ainda é gostosa, a gente se dá bem, então a nossa convivência é muito boa aqui na escola, uma dá muita força pra outra [...]”</p> <p>Diretor – “A gente tem algumas divergências, mas a gente consegue se entender, se organizar [...] e fazer as coisas caminhar em alguns sentidos, destoar em outros, mas temos também um grupo de professores que eu acho que isso é sagrado, que a gente veja o trabalho como produtivo, os professores também são muito interessados, ajuda a pensar junto, que percebem que estamos juntos [...]”</p>
<p>2.2 <i>Quanto aos conflitos.</i></p>	
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
<p>3.1 <i>Envolvimento, desempenho e qualidade/comunicação.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A COMUNICAÇÃO NA REDE E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS É DESCONTÍNUA / O ENVOLVIMENTO DEPENDE DO PACTO DO SILÊNCIO <p>Ex.: “[...] como é que pode uma rede que não se comunica, eu vejo a questão da comunicação da rede eu acho que do projeto de educação que não tem, qual é o projeto de educação que não tem, descontinuidade da política pública e [...] isso é uma coisa a parte, pelo cotidiano vivido por essa escola, mas essa escola não está isolada, está inserida numa rede que tem alguns vícios que tem algumas maneiras de agir que a escola absorve e aí a briga passa a ser contra isso também [...]”</p> <p>“[...] gente quanta coisa imoral! A questão da coisa pública é triste demais...e quando há denúncias você tem que responder...e aí você percebe que o jogo é esse, então entenda que o jogo é esse, não faça nada fique quietinha e as outras pessoas também, as pessoas da escola todo mundo faça isto também. Todo mundo faça parte deste silêncio, isso eu acho terrível [...]”</p> <p>[sobre o que é o pacto do silêncio?] “Tudo, tudo, desde o menino que é maltratado, que o colega viu e não vai ter coragem de denunciar até quando as denúncias são feitas para outras instâncias, instâncias superiores [...] as coisas não são sérias, as coisas que são sérias não são levadas em nível nenhum [...]”</p>
<p>3.2 <i>Intensificação do trabalho</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O TRABALHO DO ORIENTADOR É POLIFUNCIONAL <p>Ex.: “[...] eu acho que as condições de trabalho de uma O.P.³¹ são muito sérias, você pensaria assim: é impossível se fosse pensar no que deveria ser em termos reais, atuação, orientação de uma Orientadora Pedagógica dentro de uma escola, de acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que acontece [...] pensa isto: uma escola que é de 1ª à 8ª série, sendo três horários de três realidades, sendo 1ª à 4ª de manhã, 5ª à 8ª à tarde e o EJA à noite, completamente diferentes, 46 professores [...]”</p>

³¹ ORIENTADOR PEDAGÓGICO

3.3 <i>As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação.</i>	
3.4 <i>Formação.</i>	
4. ESTILOS DE GESTÃO	
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
5.1 <i>Condições de trabalho.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE UM ORIENTADOR PEDAGÓGICO NÃO COLABORAM PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO REAL. <p>Ex.: “[...] eu acho que as condições de trabalho de uma O.P.³² são muito sérias, você pensaria assim: é impossível se fosse pensar no que deveria ser em termos reais, atuação, orientação de uma Orientadora Pedagógica dentro de uma escola, de acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que acontece [...] pensa isto: uma escola que é de 1ª à 8ª série, sendo três horários de três realidades, sendo 1ª à 4ª de manhã, 5ª à 8ª à tarde e o EJA à noite, completamente diferentes, 46 professores [...]”</p>

³² ORIENTADORA PEDAGÓGICA

PRÉ- ANÁLISE – EQUIPE 5 (EQUIPE DE GESTÃO: DIRETOR EDUCACIONAL, VICE-DIRETOR, ORIENTADOR PEDAGÓGICO)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i>	<p>EQUIPE DE GESTÃO: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO TRABALHO DE ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO UM TRABALHO QUE TAMBÉM SE OCUPA DO ENTRELACAMENTO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO. <p>Ex.: “[...] mas de repente, não sei, o papel do Orientador Pedagógico, talvez a gente faz então um jeitinho aqui, um jeitinho ali. Tem que fazer uma ponte entre o Professor, a equipe gestora [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • SENTIMENTO DE QUE O RESPEITO ÀS REGRAS NO AMBIENTE DE TRABALHO SÃO UM DESAFIO PARA O CORPO DOCENTE. <p>Ex.: “[...] havia alguns problemas, mas já detectamos onde está a falha maior: no próprio Professor e no aluno. O Professor já está muito estressado então ele quebra regras, então numa aula eu deixo você ouvir rádio porque você está me perturbando: ‘olha você entrega o caderno e faz o que você quiser’, aí a outra Professora entra na sala: “não você vai trabalhar”, ele vai você sabe fazer o quê, então quero dizer, até o Professor cobra a regra, todo mundo cobra, não cobra? De todo mundo isso é comum, só que se alguém não cumpre, você vai ter problema, então esse é o nosso desafio recente é fazer o Professor entender que não é por aí o caminho, não é assim que ele vai conseguir.”</p>
<i>1.2 Sentido de realização;</i>	
<i>1.3 Reconhecimento.</i>	
2. RELAÇÕES DE TRABALHO	
<i>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUANTO À EXISTÊNCIA DE CONFIANÇA E DE RESPEITO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS FUNCIONAIS. <p>Ex.: Eu e fulano [vice-diretor e diretor] estamos aqui há quatro anos juntos trabalhando, a fulana [O.P.] veio depois, mas eu</p>

	<p>acho que mesmo em questão de grupo, demorou para o grupo se firmar e envolver na escola, e com isso a gente vai ver como vai melhorando o relacionamento dos alunos, a confiança, você consegue progredir com isso. Os problemas existem, mas eu acho que nós somos privilegiados. O grupo é bem heterogêneo: duas pessoas com o gênio mais forte, fulana [O.P.] é mais acessível, mas dois com o gênio forte e com opiniões próprias [...] a polêmica é boa. Porque eu acho que se uma pessoa pensa e os outros só aceitam, a coisa não flui, a coisa não progride, agora aqui não [...] cada um com seus argumentos, com seus questionamentos, vão tentando se acertar [...] agora os objetivos e a visão é a mesma [...].”</p> <p>“Não é um privilégio porque coincidiu de um monte de gente boa trabalhar aqui. A gente tem trabalho e temos assim resultados, porque as pessoas são diferentes, então a gente vive num lugar que se você não trabalha o emocional, que também faz parte de seu trabalho, a convivência e o respeito, você não consegue uma boa postura.”</p> <p>“O respeito é bem a palavra chave, respeito é o limite de cada um...acho que quando uma pessoa é respeitada ela não tem porque se apegar a caprichos, acaba abrindo mão de várias coisas, porque o objetivo acaba sendo comum a todos.”</p> <p>“...de você ver como era a escola, como eram os alunos que entravam, não falavam com licença, por favor, obrigado, então é a confiança e o respeito ...que eles têm por você, você tendo essas duas coisas: confiança e respeito, você não tem problema nenhum. Na escola [...] então esse é o segredo, fazer respeitar não só na escola, mas perante a comunidade, eles têm que acreditar em você, tua palavra tem valor, as tuas ações têm valor, porque não adianta eu falar uma coisa e agir de outra forma, eles não vão respeitar.”</p> <p>“Não considero uma escola agressiva, autoritária, temos professores assim, mas é o nosso trabalho e a nossa luta”</p> <p>“Nossa política enquanto equipe gestora é um trabalho democrático, o nosso princípio. A gente busca mesmo com as nossas diferenças, nossos embates aqui, como equipe gestora, nossas opiniões, nossas divergências, mas a gente tenta no dia-a-dia encontrar um caminho para produção [...]”</p> <p>“Outra questão importante que vale colocar aqui é que nós estamos assim, cada vez mais conseguindo construir um trabalho coletivo entre professores, equipe gestora, pais, alunos, essa parceria, essa troca, essa confiança, esse respeito acho que é isso que vem nos ajudando a cada vez mais avançar no nosso trabalho.”</p> <p>“E a prática da afetividade que viemos utilizando não é preocupação esporádica, é todo dia você estar na entrada da aula, você estar num intervalo junto dos alunos, você vê uma carinha triste, uma criança machucada se interessar pela vida de cada um, então tudo isso é muito importante, isso é um aspecto positivo.”</p> <p>“A gente tem um trabalho de muita cumplicidade (ref. à equipe de gestão da unidade escolar).</p>
<p>2.2 <i>Quanto aos conflitos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O CORPO DOCENTE ESTÁ POUCO DISPOSTO A OUVIR E CONSIDERAR DIFERENTES OPINIÕES ADVINDAS DA EQUIPE DE GESTÃO: HÁ COMUNICAÇÃO TRUNCADA/IMPEDIMENTO À REALIZAÇÃO DO TRABALHO.

“A gente sabe que a educação envolve formar e informar, mas o formar a gente percebe graças a toda essa questão, fica restrita à 1ª à 4ª séries, no perfil da escola isso está muito ligado à questão da informação, ainda tem o Professor que avalia: ‘eu estou pra passar o conteúdo’, isso é do Professor. Especificamente é uma questão de formação, uma questão de capacitação dele estar sendo esquecida e aí, muitas vezes a gente chega num TD, a gente tenta passar, tenta trazer um peso diferente, assim pra discutir essas questões no dia a dia do relacionamento Professor-Aluno. Nossa!, muitas vezes eu sinto assim, eles têm muita resistência pra ler o próprio texto ou pra aceitar uma fala nossa da equipe de Direção, da O. P., porque [...] falam: ‘você estão numa outra realidade’”.

“Você tem que cutucar, as vezes num artigo pra gerar uma discussão, pra conseguir produzir um texto, se você não mexer, não chega [...]”

“Tinha teoria aí eles cobraram a prática, não tinha a prática e a coisa desandava e na verdade [...] eu senti que com a fulana [O.P.] essa história de cobrar a prática [...] era álibe pra poder matar o serviço, quando [como] o aluno perde a caneta, quando [como] o aluno que faz rodinha na sala pra atrapalhar a aula, ele faz uso da caneta quebrada pra que nada funcionasse. Com a saída da fulana [O.P.] eu tentei trabalhar com o texto, eu me lembro que eu peguei de Augusto Cury e cheguei a fazer resenha de livro, fazer na transparência. Eu levei pra discutir ninguém suportava aquilo lá, não tinha nada de importante, não deu pra colocar, não deu pra expor, entendeu? Vamos tentar debater? Vamos falar sobre isso? É entrar no assunto: ‘sabe aquele aluno que não sei o quê, bla, bla, bla’, lá se foi a resenha.”

“Interessante [...] eu fiquei a par de todo esse conflito aí, então comecei de uma outra forma, porque eu sei que eu tinha que ler um texto, mas eu disse: vamos dar um espaço pra gente discutir o cotidiano e expor a vida e ainda com o problema do aluno de mal querer vir à escola, a família que não ajuda, então vamos deixar um espaço pra desabafo, um momento de pôr pra fora suas angústias, as preocupações do cotidiano e depois a gente vai lidar com isso, e muitas vezes, nós passamos de um TD a outro falando do aluno.”

“Então mesmo na nossa política aqui, mas nós temos no dia-a-dia muitos conflitos, muitos [...] desafios: hora entre os professores, hora entre o Professor e o aluno, Professor e Direção, então a gente encontra, a gente enfrenta, aí no dia-a-dia, mas a gente chama pra conversar, estamos aqui, falamos, debatemos, hora tem até choro, ora tem LTS [...]”

“O que é mais difícil pra mim, o que a gente sempre conversa aqui: você tá fora, tem uma outra visão, idéias diferentes do Professor que está interagindo com os alunos e, as vezes você vê que pode estar contribuindo pra que essa relação Professor-aluno seja melhor, mas, é muito difícil você chegar no Professor e estar falando esse tipo de coisa [...]”

Vice-Diretor: “ [...] isso é o prazer meu, não sei deles, porque achar uma forma de chegar no professor, argumentar, falar pra conseguir que o próprio enxergue, então não sou eu que estou falando pra você fazer isso, mas eu vou acabar fazendo com que você se convença que a idéia foi sua, é difícil, é um desafio [...] cada um é uma pessoa e isso vai refletir nos alunos também a gente vê que muitos professores já mudaram, mudaram pra melhor [...] enxergaram tiveram uma outra visão, alguns ainda são resistentes e outra, nós temos dois Diretores de Estado e Professores aqui e pessoas já bem antigas, então a resistência é grande, mas a gente não desiste de tentar caminhar [...]”

	<p>“ [...] aliás tinha uma outra Orientadora Pedagógica aqui, não sei se vocês se lembram [...] que depois se exonerou, então assim, o que falo: ‘aqui já vivenciou situações muito complicadas, tanto que a outra Orientadora não agüentou, acabou desistindo [...]’ ”</p> <p>“Nós morremos e renascemos de novo”</p> <p>“Tudo o que se pode imaginar em termos de destruição de escola da parte física e na parte emocional, de tudo, de alunos com professores, tudo, foi como se a escola fosse abaixo [...] ”</p> <p>“O mais interessante de tudo isso é que assim, olha, com todos os desafios, a Vice-Diretora é a mesma, o Diretor é o mesmo, só eu cheguei depois, então é assim, dentro de tudo, dessa trama, a gente vem reconstruindo, a cada ano que passa vem conseguindo essa reconstrução [...] ”</p>
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
<p><i>3.1 Comunicação/valorização profissional.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE HÁ DIFICULDADES NA CONSISTÊNCIA E CLAREZA DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM RELAÇÃO AOS REQUISITOS DE TRABALHO. <p>Ex.: “Fiquei muitos dias observando alunos, o clima, mas quando eu chego na sala de aula o que de fato ele está fazendo? Muitas vezes a gente conversa com o aluno, o aluno também entra em choque com a proposta dos professores.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE NO QUE SE REFERE À VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL HÁ POUCA ÊNFASE DADA À FORMAÇÃO PARA GESTORES NO CONTEXTO DO SISTEMA ORGANIZACIONAL X PERCEPÇÃO DE QUE A FORMAÇÃO É ENFATIZADA NA ORGANIZAÇÃO INTERNA <p>Ex.: “Uma coisa que nós precisamos aqui, e é importante constar, é a falta de capacitação para gestores. Porque gestor? Vai ver a bomba que é! Uma capacitação adequada ao nosso exercício, ao nosso métier, tem que ter. Até momentos como esse pra profissionais, Diretores, Vices e O. P.s pra trocar experiências.”</p> <p>“Como nós fizemos este processo até pra gente mesmo: tipo o Professor vai fazer uma capacitação, pra ele perceber a importância, a valorização, o legal que é ele fazer um trabalho [...] ”</p>
<p><i>3.2 Intensificação do trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POLIFUNCIONALIDADE NO TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO GERANDO UM IMPEDIMENTO À REALIZAÇÃO DA NATUREZA DO TRABALHO DE CADA UM DOS MEMBROS DESTA EQUIPE. <p>Orientador - Ex.: “Pra mim eu acho que o maior desafio do dia-a-dia é com relação aos registros. É um momento pra reflexão do próprio trabalho. É um momento solitário, pra você refletir sobre o cotidiano e que no dia-a-dia você não tem esse espaço. Você é, entre aspas, atropelada pela demanda, pela ação do imediato. Você vem com uma proposta: ‘olha eu preciso pensar como eu vou organizar a avaliação [...]’ você faz na sua casa, sozinha, pegando o material, pensando. Aí não vai dar certo. Aí você vem pra escola, você traz essa proposta, conversa com a Direção, não é? Troca algumas idéias, mas pra sistematizar um texto, pra você pensar no projeto ou algo assim é um desafio, muito difícil, então eu acho que ser O.P [...] .é difícil [...] ”</p>

	<p>Diretor – “Como a gente também faz isso, a gente vai à reunião, vai em banco, vai atrás de [...] e a nossa vida particular fica, não é? então você tem que fazer uma compensação, a lei existe, a regra existe, mas você tem que tá administrando e administrar com vistas a ter um ambiente de trabalho adequado. Um ambiente saudável faz bem pra todo mundo, no final dá lucro pra todos [...]”</p>
4. ESTILOS DE GESTÃO	
<p>4.1 Democracia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE UMA HABILIDADE TÉCNICA E POLÍTICA ADEQUADA NA GESTÃO DO TRABALHO COM VISTAS A CUMPLICIDADE NA COMUNICAÇÃO E À PARTICIPAÇÃO COMO UMA FORMA DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL INCIDE EM RESULTADOS POSITIVOS NA UNIDADE. <p>Ex.: “A gente tem tido muito cuidado em relatar. Eu falei uma coisa a fulana [Vice-Diretora] vai confirmar e a silcrana [O.P.] também. A silcrana falou esses dias da reunião dos Professores, ela passa pra gente, pra que a gente tenha um discurso não igualzinho, mas na mesma direção [...] a gente tem um trabalho de muita cumplicidade [...] isso significa nossa gestão no trabalho. ‘Eu falei com o Diretor, falei com não sei quem, falei com cada um de uma forma, é onde que se desestrutura. O que eles querem é limite [...]”</p> <p>“Hoje nós temos uma equipe gestora ampliada, nós temos um Professor no seguimento de 5ª à 8ª , um Professor de 1ª à 4ª série e um funcionário, porém o que acontece de fato, vamos dizer assim, quase semanalmente uma reunião aqui entre a gente mais a Professora de 5ª à 8ª série e ela, vamos dizer assim, ela foi convidada, ela é um líder ali do grupo, então, assim, muitas vezes a gente até passa para ela “olha, como é mesmo Professora?” [...] isto tem nos ajudado [...]”</p> <p>“ [...] a participação como uma forma de valorização profissional [...] a porta é aberta a Direção não chama só pra dar bronca, qualquer um pode entrar. Aos poucos eles foram vendo essa abertura. Aqui não é uma escola que chega um pai e que fica duas horas esperando o Diretor e o Diretor tomando café, comendo bolinho, batendo papo. Aqui você nunca vê ninguém esperando, sabe? [...] Você tá atendendo o telefone, tá assinando papel [...] atender a todos o tempo todo e isto facilita o relacionamento.”</p> <p>“A comunidade é bem participativa. Faz abaixo assinado pra trazer de volta a Professora, pra fazer a Internet funcionar [...]”</p>
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<p>5. Condições de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE AS CONDIÇÕES INTERNAS ENCONTRAM-SE ASSEGURADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE. <p>Ex.: “ [...] dentro da realidade da rede , até que nós somos privilegiados enquanto equipe, porque nossa escola, por exemplo: dificilmente falta Professor, não é uma escola grande, não temos muitos alunos retidos. Nós temos aqui Professores contínuos, o único profissional que ainda falta é mais um inspetor de alunos. Só temos um.</p> <p>“Nós temos aqui em termos de recursos tecnológicos [...] : filmadora, máquina digital, datashow, telão na sala, isso não foi a</p>

	<p>Prefeitura que mandou não, tá? Tem Conta-Escola pra quê? nós adquirimos [...] a gente discutiu com o conselho de escola a prioridade, a necessidade desse objeto [...]"</p> <p>“Os professores de certa forma vem aprendendo, vem utilizando, um pergunta pro outro e vão aprendendo juntos a utilizar esses equipamentos [...]"</p>
--	---

PRÉ- ANÁLISE – 1 (EQUIPE DE DOCENTES: PROFESSORES DE 1ª À 8ª SÉRIES)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<p><i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i></p>	<p>EQUIPE DE DOCENTES: 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O TRABALHO DOCENTE, AS VEZES, NÃO É VALORIZADO PELA FAMÍLIA OU PELO ALUNOS X ESPERANÇA <p>Ex.: “[...] as vezes, os pais não valorizam o trabalho da gente [...] qualquer coisa, eles jogam pedra na professora [...]”</p> <p>“É gostoso, tem coisas boas de trabalhar, porém pra mim tem uma coisa complicada, porque as mães são feito felinas e as professoras boazinhas [...] você é humano, você está trabalhando com elemento mais volátil e mais difícil da face da terra”</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA CRISE ENTRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO E A PERDA DO SENTIDO DO TRABALHO. APONTAMENTO DE QUESTÕES DE GÊNERO. <p>Ex.: “[...] porque temos alunos bons, principalmente as meninas, elas são ótimas, já estão quase alfabetizadas, isso é uma grande satisfação [...]”</p> <p>“ [...] ‘eu não preciso aprender a ler porquê camelô não precisa de escola’, porque são esses os ídolos que eles têm: o camelô, o traficante, o jogador de futebol que fala ‘a genti vamos’ [...] eles me falam ‘é professora você está aí ralando e ganha pouco e o traficante está nadando no dinheiro [...]”</p> <p>“Contar a história do homem primitivo? [...] As crianças não querem mais saber disso, você tem que falar, eles não querem ouvir [...]”</p> <p>“ [...] aí você fica com vontade de sair. Eu tenho dezoito anos, mas tenho vontade de sair e não posso mais, a gente tem alegria lá dentro, mas eu ultimamente sofro mais do que fico alegre, tem dias que dá vontade de não vir, vontade de descansar pra não ver algumas coisas [...]” “ [...] os meninos de agora não têm limites [...]”</p>

	<p>“ [...] e você tendo de lidar com a disciplina que para mim é um fator complicadíssimo, porque é muito fácil o aluno ideal [...] ”</p> <p>“ [...] por que chegou direção aqui, ficou uma semana, um mês e foi embora? Alguma coisa está errada, mas o que está errado? [...] aí quem faz o concurso que não é efetivo vê como é puxado, não tá compensando, cai fora [...] ”</p> <p>“Mesmo que ela efetivar [...] .se ela não tiver o amor que a gente tem pela nossa profissão [...] ” “estou aqui há quatorze anos e meio e pretendo ficar mais uns dez e meio..essa escola, a comunidade, os alunos eu sou apaixonada por eles [...] têm aqueles que dá vontade de sair correndo e não voltar mais [...] ”</p> <p>“ [...] a gente perde a visão do papel do profissional. Que profissional sou eu [...] ?</p> <p>“ [...] muitos colegas que estão em escola pública teriam condições de procurar outros campos para trabalhar [...] .uma questão de compromisso [...] ao mesmo tempo que a união é maior o desencanto de muitos são crescentes, as vezes acontece de certo momento falar: pra que tudo isso [...] ?”</p> <p>Ex.: “É complicado e as vezes vivo uma fase de questionamento de qual é o meu papel, o que eu esperava da profissão x o que eu encontro [...] .”</p> <p>“ [...] temos que ser sonhadoras, quem não consegue sonhar e ter essa esperança está em profissão errada [...] ”</p> <p>“ [...] e eu acho que quem escolheu essa profissão ainda é sonhadora”</p>
<p>1.2 Sentido de realização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS <p>Ex.: “ [...] porque temos alunos bons, principalmente as meninas, elas são ótimas, já estão quase alfabetizadas, isso é uma grande satisfação [...] ”</p> <p>“ [...] mas há quinze anos não tínhamos alunos briguentos que davam socos [...] na minha época [...] era uma maravilha, saiam alfabetizados [...] ”</p> <p>“ [...] agir pra tentar transformar, eu gostaria de passar isso de saber que eu tô pondo meu tijolinho, por isso me tornei educadora, a força que vem, vem daí. De alguma maneira eu tô colocando um tijolinho na vida de alguém, mesmo que daqui há dez anos eles digam ‘aquela chata daquela professora que [...] me fez estudar [...] por isso não quero deixar a sala de aula.’”</p> <p>“ [...] e as satisfações acontecem, mas são brechas, é um aluno aqui numa sala de trinta e seis, dois quatro seis sérios, daí os outros você não atinge [...] ”</p> <p>“ [...] essa satisfação de ser lembrada, porque ela modificou uma situação de abandono que eles estavam, de repente ‘essa é minha professora’, a hora que enxergamos essas coisa ficamos emocionadas [...] ”</p>

<p><i>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O TRABALHO DOCENTE USUFROI DE AUTONOMIA E É MAIS VALORIZADO DO QUE O TRABALHO DE UM ESPECIALISTA. ALTERNÂNCIA ENTRE SER RECONHECIDO FIGURATIVAMENTE E TER O TRABALHO VALORIZADO. <p>Ex.: “[...] temos na escola pública a oportunidade de ter um trabalho mais respeitado a nível de sala de aula, porque você faz o seu trabalho que não é uma experiência de escola particular onde seu trabalho está o tempo todo tendo que ser daquela forma, que as vezes você não aceita [...] na escola pública, eu tenho essa experiência sei que há autonomia e a questão de você poder fazer dentro de sua sala de aula, ninguém te impede, ele não te dá o instrumento que você gostaria de ter, mas como pessoa você pode dar o melhor de você [...] .”</p> <p>“ [...] o papel do professor tem um retorno muito maior do que o de um especialista, de um Orientador Pedagógico, Diretor e Vice, e eu quero fazer isso até o fim, quero me aposentar sendo professora [...] ”</p> <p>“ [...] nós gostamos de ver nossos sonhos realizados, dando certo, mas gostaria de ver reconhecido”</p>
<p>2. RELAÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p><i>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DE APOIO MÚTUOS ENTRE PROFISSIONAIS DA MESMA CATEGORIA: PROFESSORES <p>Ex.: “Na escola pública acho que há união maior entre os professores em torno de um objetivo [...] por uma questão de compromisso, porque muitos colegas que estão em escola pública teriam condições de procurar outros campos para trabalhar [...] .uma questão de compromisso [...] ” “ [...] e aqui encontrei um grupo maravilhoso [...] ”</p>
<p><i>2.2 Quanto aos conflitos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • NADA FOI DECLARADO SOBRE CONFLITOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE DE TRABALHO. OS CONFLITOS APARECERAM MAIS EM NÍVEL DE QUESTIONAMENTO PESSOAL E EM NÍVEL DO QUE FAZER DIANTE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO X A FORMAÇÃO RECEBIDA. <p>Ex.: “É complicado e as vezes vivo uma fase de questionamento de qual é o meu papel, o que eu esperava da profissão x o que eu encontro [...] .”</p>
<p>3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO</p>	
<p><i>3.1 Envolvimento.</i></p>	
<p><i>3.2 Intensificação do trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POLIFUNCIONALIDADE E DE DISFUNÇÃO <p>Ex.: “[...] o sistema nos amarra e a sociedade ela nos coloca uma responsabilidade, que muitas vezes, eu não me sinto à altura para responder, eu percebo que eu faço o meio de campo, porque os pais vem reclamar de problemas que são da escola, mas que são da administração lá de cima, que não manda verba, que superlotam as salas, que não mandam o material e a única coisa que posso dizer pra eles é que não tenho o que fazer porque eu estou na parte mais baixa [...] ”</p>

	<p>“ [...] muitas vezes a gente se vê tomando posturas que profissionais de outras áreas não tomam. Por exemplo, se a gente chega num consultório médico fora de horário ou vai pegar o médico no caminho da casa dele e dizer que está com problema, ele vai dizer: ‘Acabou meu horário, eu não vou lhe atender’, mas pra nós isso não vale, as vezes, o ônibus saindo e um pai dizendo olha meu filho isso ou aquilo [...] se o papel de educar é não só transmitir conhecimento não, mas valores, é moral, é uma série de coisas que vai acabando cada vez mais pra gente e eu não sei em que momento a escola assumiu tudo isso, o problema é que a escola como um todo assumiu tudo isso, mas quem exerce essa função é o professor, eu me sinto abandonada [...] ”</p> <p>“ [...] tem hora que eu preciso repetir isso na frente do espelho, que eu sou uma educadora e você é uma profissional, você não é tia, não é sacerdote e não está lá para assistência social [...] é nesse momento que a gente consegue centrar melhor o trabalho.”</p> <p>“ [...] nós lidamos com essas crianças que são carentes e realmente dando várias funções à escola, fugindo da função dela às vezes [...] ”</p> <p>“ [...] E a escola parece depósito pra os professores lidarem, os pais não dão conta de um filho em casa que ele escolheu ter e a gente tem que dar conta dos trinta e seis da melhor maneira possível [...] sou humana [...] ”</p>
<p><i>3.3 As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O SISTEMA ORGANIZACIONAL DIFICULTA AS AÇÕES DAS PESSOAS <p>Ex.: “ [...] você vê, o proprio sistema de organização da escola te trava, te impede, muitas vezes, te sabota e isso é complicado é uma frustração [...] ”</p> <p>“Numa outra escola que eu trabalhei foi assim. Nós fizemos todo um trabalho na semana da independência de conscientização de questionamento da atual situação do Brasil com recortes de jornal [...] colocamos painéis na escola inteira, mas os painéis duraram exatamente dois dias, foram rasgados [...] .se o trabalho da gente não dura, se é alvo de um vandalismo tão forte, o que é que nós estamos fazendo aqui que não somos reconhecidos, a ponto de um painel que os próprios alunos construíram fizeram isso?”</p> <p>“ [...] a [...] escola permanece da mesma maneira e ela não se renova, como fazer pra atingir esses alunos, a trazer esses alunos pra cá?”</p> <p>“ [...] vamos fazer inclusão, vamos fazer experiências pedagógicas que a colega falou, vamos transformar, mas só que isso fica no discurso porque a estrutura não muda, a organização não muda [...] ”</p> <p>“ [...] se for interessante para os devidos chefes políticos faça, mas se não for interessante [...] a prioridade é aluno, a sala é essa, mas a prioridade é aluno quando a gente fica três meses sem professor [...] e eles não tomam atitude nenhuma [...] aí vem supervisor [...] e diz : ‘põe o guarda na sala de aula’</p>

<p>3.4 <i>Formação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE CONFLITO ENTRE A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL EM TERMOS DE FORMAÇÃO É A VISÃO DE SEUS BENEFÍCIOS <p>Ex.: “[...] a possibilidade de formação realmente de nós continuarmos a nossa formação depois de que a gente entra em sala de aula é mínima [...] pois os preços são proibitivos [...]”</p> <p>“[...] o que é que um aluno de quinta série vai querer saber de teoria lingüística [...] a faculdade não me abasteceu e eu fiquei em conflito [...]”</p> <p>“Sem contar as palestras que a gente recebe que dizem que é tudo lindo, maravilhoso, mas isso quem dá palestra que nunca pisou numa escola de periferia, nunca pisou numa sala de aula é doutor [...] então esse é o tipo de palestra que eles impõem pra gente.”</p> <p>“[...] sou questionadora até da faculdade, como não prepara, mas é sua vida, será que todos os cursos são assim? Será que um administrador chega pra trabalhar, será que tem a bagagem? porque eu me senti perdida [...] e nós todas porque saímos sem nada e vamos aprender sofrendo [...]”</p>
<p>4. ESTILOS DE GESTÃO</p>	
<p>5. CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p>5. CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POUCAS CONDIÇÕES DISPONÍVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU TRABALHO <p>“[...] porque os pais vem reclamar de problemas que são da escola, mas que são da administração lá de cima, que não manda verba, que superlotam as salas, que não mandam o material e a única coisa que posso dizer pra eles é que não tenho o que fazer porque eu estou na parte mais baixa [...]”</p> <p>“[...] até que ponto nós temos que assumir o discurso de educação libertária e até que ponto nós estamos sendo joguetes de um discurso vazio, gastando nossa saúde, falando de um discurso que fala ‘educação, educação e educação, mas qual é a condição real que nós temos pra fazer essa educação que nos coloca como ideal? [...]”</p> <p>“[...] se um professor do século XIX chegar numa escola atual para dar aula, ele até dá, porque a sociedade mudou, mas a escola [...] ela assume muitas mudanças em nível de discurso a escola mudou [...]”</p>

PRÉ- ANÁLISE – 2 (EQUIPE DE DOCENTES: 4 PROFESSORES DE 1ª À 8ª SÉRIES)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i>	<p>EQUIPE DE DOCENTES: 2</p> <p>PERCEPÇÃO FREQUENTE DE AÇÕES QUE DESPROFISSIONALIZAM O TRABALHO</p> <p>Ex.: “ [...] eu me sinto assim, muitas vezes, muitos dias por semana [...] como se fosse babá, não como se fosse uma profissional [...] lógico que têm dias que não, está melhor o dia e, eu estou animada, mas a maioria das vezes, me sinto babá dos alunos [...] tem exceções [...] mas a maioria hoje em dia, está precisando de alguém que tome conta na parte física mesmo, pra que eles não briguem [...] então a gente passa a maior parte do tempo ensinando limites pra eles [...] .”</p> <p>Ex.: “ [...] a partir do momento que eu entro aqui na escola, não tem diálogo, eles gritam o tempo inteiro [...] você vai propor uma atividade, uns querem outros não, aí já vira tumultos [...] ”</p> <p>“ [...] então é isso [...] os nossos desabores. É uma alegria quando você vê alguns alunos indo bem.”</p> <p>“Meus facilitadores: eu ministro aula para 7ª e 8ª, 3º e 4º anos do supletivo, EJA. são alunos assim mais velhos, são um facilitador. Outro facilitador: eu tenho muita experiência na área da educação, então, para mim atividade na sala de aula é extremamente prazerosa, eu tenho recurso para resolver meu problema. Dificultadores que eu fico muito triste é que [...] o tipo de clientela que nós lidamos na nossa escola. As crianças são terceirizadas, então nós professores temos a primeira preocupação não é conhecimento é a formação [...] a nossa clientela, por outro lado, eles são mimados pelos pais [...] ”</p>
<i>1.2 Sentido de realização;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS <p>Ex.: “É uma alegria quando você vê alguns alunos indo bem.”</p>
<i>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</i>	

2. RELAÇÕES DE TRABALHO	
<i>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DA INEXISTÊNCIA DE APOIO MÚTUOS ENTRE PROFISSIONAIS DE CATEGORIAS DIFERENTES: PROFESSORES X EQUIPE DE GESTÃO <p>Ex.: “É uma questão de cobrança do outro lado, você se sente impotente porque quem não controla a classe é porque o professor não controla a classe. Fica aquele conflito, você vai pedir ajuda a equipe gestora, muitas vezes você escuta: ‘ Você não tem o domínio, o problema está na sua didática, falam que sua aula é desinteressante, você deveria trabalhar de outra forma.’”</p> <p>Ex.: “ [...] tem semana que a gente percebe o clima pesado [...] muitas vezes não tem respaldo para o que você precisa e aí a gente vai se afastando cada vez mais, porque sempre recai sobre a sua didática, sua forma de dar aula, a gente se sente sozinho, então aí a gente acaba se unindo, os professores e as equipes de apoio.”</p>
<i>2.2 Quanto aos conflitos.</i>	
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
<i>3.1 Envolvimento</i>	
<i>3.2 Intensificação do trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE ESTRESSE NO TRABALHO/POLIFUNCIONALIDADE E DISFUNÇÃO <p>Ex.: “Então é uma luta todo dia, é uma luta entre o professor e o aluno. Só que são 36 em cada classe, pra mim, classes muito cheias. Não consigo nem andar para verificar, eu tenho que pedir licença para um, porque ele põe a mochila dele de lado ocupa o espaço que eu tenho que passar [...] ”</p> <p>“ [...] é por isso que eu falo que eu não sou professora, sou babá, eu sou qualquer coisa menos educadora, porque eu fico o tempo todo ‘não, mas não é assim [...] .’ quando você não é ofendida diretamente pelos alunos, eles te mandam pra aquele lugar, e tal. Então é bem complicado, você vê o número de licença médica dentro da profissão de professora, é muito grande, então o pessoal fala, vem vê o que é uma jornada de 08h. Aqui temos 36 alunos eu chego no dia a 200 alunos com gritaria o tempo inteiro, é trabalho [...] ”</p> <p>“ [...] eu estou há 14 pra 15 anos na escola, antigamente as mães, muitas não iam trabalhar fora de casa, então desde pequena a criança tinha a figura da mãe em casa, aquela que sentava com ele, fazia lição com ele, tinha tempo para ele. Hoje em dia o que a gente vê é que nem a mãe e nem o pai estão em casa e quando eles chegam à noite, eles também não tem forças para ficar juntos [...] muitas vezes não tem tudo o que eles têm que aprender no núcleo familiar [...] eles colocam para a escola fazer, só que no núcleo familiar são dois filhos, três filhos no máximo aqui nós temos 36 em cada classe [...] .”</p> <p>“ [...] agora é a realidade do clima da escola, quer dizer, o conhecimento passa a ser para o 2º plano e o 1º plano é a formação, essa é a função da nossa escola hoje [...] ”</p> <p>“ [...] eu percebo os professores bastante descontentes, ansiosos, não separando as coisas, por exemplo, agora é hora do nosso</p>

	intervalo, vamos falar de moda, vamos falar outras coisas, vira assim aquele clima, reclamando por conta do estresse, eu sinto isso [...]”
<i>3.3 As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação</i>	
<i>3.4 Formação</i>	
4. ESTILOS DE GESTÃO	
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>5.1 Condições de trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE POUCAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU TRABALHO <p>Ex.: “ [...] nós não temos condições estruturais para fazer, por exemplo: nós temos uma sala de informática, eu dou a informática na produção de texto, sou Professora de Português, então duas aulas por semana eu trabalho na informática então você vai ocupar a sala ‘não pode, porque vai ter uma reunião na sala’, ou você vai ministrar a aula 06 computadores não estão funcionando, então as condições físicas, material disponível, tudo é difícil para a escola, e deveria ter, como eu tenho no papel uma cota de xerox, pra xerocar minhas provas eu uso outro recurso: livros de português que a gente vai juntando vários volumes pra evitar xerocar, porque a hora que eu vou xerocar quebrou a máquina, eu não posso ficar nessa, eu preciso ter uma rotina de trabalho.”</p>

PRÉ- ANÁLISE – EQUIPE 3 (EQUIPE DE DOCENTES: 06 PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIES)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<p><i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i></p>	<p>EQUIPE DE DOCENTES: 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • SENTIMENTO DE QUE OS ESFORÇOS INDIVIDUAIS EM PROL DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS NEM SEMPRE SÃO RECONHECIDOS OU VALORIZADOS PELOS PAIS OU ALUNOS. <p>Ex.: “Já faz vinte e cinco anos que eu estou em sala de aula e o grande desafio que tem acontecido comigo, principalmente nos últimos anos, é conquistar o querer da criança e isso tem sido muito difícil para mim, porque no dia a dia, por mais que eu faça o planejamento diferenciado eu não sei o que acontece, mas a criança não se interessa [...]”</p> <p>“ [...] Muitos também não gostam mesmo, eles não querem nada dirigido, eles querem brincar e não querem nada diferente. A gente trabalha com jogos, músicas, com projetos e a maioria [é] indiferente.”</p> <p>“ [...] não é a questão da metodologia acho que é uma questão que vem de casa, é social, falta de limites de casa, falta da família tá valorizando a escola. O que eu percebo no primeiro ano é que a família não tá valorizando, dizendo ‘meu filho você precisa ir pra escola porque lá você vai aprender coisas que você não aprende em casa, sabe é importante a escola’ [...] a criança vem um dia falta dois, três e aí a gente fala ‘porque seu filho não veio à escola?’ ‘Ah, porque ele não quis vir, tá frio’ e a mãe deixou o coitadinho tão novinho [...] dormir [...]”</p> <p>“Nós estamos no fim do ano e, as vezes, a gente coloca isso todo dia e isso é de grande desmotivação da gente, a criança ela chega à escola, ela não sabe que é uma pessoa, nem sabe que ela é gente, que tem um nome, ela decorou aquele nome que estão chamando ela, nem sabe escrever, dá pra contar os que sabem escrever o nome, escrever do jeito dele [...] eles não percebem o corpo deles, eles se arriscam, mas não na brincadeira, na violência, outro dia tinha aluno se jogando contra a parede [...]”</p>

<p>1.2 Sentido de realização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DO ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM O QUE É PROPOSTO / DA APRENDIZAGEM <p>Ex.: “ [...] não é a maioria, mas temos alunos maravilhosos, cheios de interesse, muita vontade, que produz coisas bonitas, coisas boas e a gente se apega nisso para respirar e falar: ‘eu dou conta’ [...] .”</p> <p>“Na minha área, não tem tanto esses problemas de interesse porque eles adoram, faz três anos que eu estou aqui na escola [...] eu adoro dar aula pra eles, o interesse deles é grande, tem um respeito muito grande deles para comigo [...] e o grande desafio desse ano é um primeiro ano que a gente está testando o limite deles, é um limite que eles não têm em casa que a gente tá tentando trabalhar com eles, mas essa falta de interesse deles [...] eu não sou daquela professora que chego dou a bola, sento e fico assitindo, eu quero ensinar, tem muita coisa pra aprender e realmente eles adoram, e isso pra mim é muito prazeroso.</p> <p>“Ninguém chega dia dois de fevereiro e sai dia dez de dezembro do jeito que chegou, alguma coisa eles aprendem, talvez não tudo que a gente gostaria que aprendesse, mas, alguma coisa ele aprendeu, porque se não eu vou desistir [...] ”</p>
<p>1.3 Reconhecimento, pertencimento, autonomia e importância do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO CARGO. <p>Ex.: “Eu tenho maior prazer de alfabetizar, eu adoro, eu gosto demais de ser professora. Já fiz concurso pra Orientação, mas não quis. Eu gosto da sala de aula, das crianças, adoro receber bilhetinhos de amor.”</p>
<p>2. RELAÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE AS DIFERENÇAS SÃO UM DESAFIO NA INTERAÇÃO OU NA VIVÊNCIA NO TRABALHO / PERCEPÇÃO DE COMPETITIVIDADE X RESPEITO À DIFERENÇA. <p>Ex.: “É desafio porque somos muito diferentes e a gente vai se colocando à medida que a gente vai crescendo, vai tentando se empenhar, vai se conhecendo [...] vai tentando formar um grupo, eu acho que a gente tá se encaminhando pra formar um grupo, acho que a intenção é essa [...] ”</p> <p>“Relações humanas é um tema mais difícil de trabalhar. O clima tem melhorado, acho que ainda pesa um pouco, acho que existe certa competitividade [...] e tem que ter um grupo mais harmonioso, trabalhar mesmo nesse sentido, acho que fica em haver essa parte, eu enxergo dessa forma, certa competitividade..”</p> <p>“Eu enxergo certa diferença só construtivo porque Deus me livre se eu encontrasse dez [...] eu não iria suportar. Que chatice se fossem todos iguais [...] ”</p> <p>“ [...] Tem que haver colaboração, respeito e quando começa essa competitividade é complicado para a própria vida.”</p> <p>“ [...] eu encaro numa boa, mesmo sendo uma luta. Eu estou na escola há cinco anos e percebo que ano a ano tem melhorado porque as críticas têm uma construtividade, eu acho que a gente não pode ir para casa magoado [...] porque a gente cresce [...] .quando eu entrei era uma loucura [...] era um desencontro, um desencontro por quê? Quatro períodos era um sufoco, era um</p>

	<p>entrando às sete da manhã, saindo às onze, era loucura não tinha um encontro com todo mundo e mal dava tempo de a gente se encontrar, então cada ano tem melhorado a qualidade [...] ”</p> <p>“ [...] mas, cooperação nós temos graças a Deus, a gente construiu, temos cooperação de funcionários, de amigos de trabalho, pelo menos nunca senti na minha pele esse desconforto de alguém dizer: ‘isso não é o meu trabalho’.</p> <p>“Eu já senti isso aqui, ainda sinto porque tem uns desencontros de grupo de manutenção e quem limpa minha sala é o grupo da noite, mas tá bem melhor [...] ”</p>
2.2 <i>Quanto aos conflitos</i>	
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
3.1 <i>Envolvimento, desempenho e qualidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES QUANTO À ENFASE DADA AO SEU PRÓPRIO ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO. <p>Ex.: “ [...] uma escola movimentada, eu trago coisas novas pra eu ser motivada, então eu tento fazer as coisas diferentes porque se não o aluno diz ‘ah vou lá pra ver a mesma coisa todo dia’? [...] ”</p> <p>“ [...] então isso é horrível você ter que viver em função do relógio ou de aposentadoria, aí você não vive, não faz nada na escola”.</p>
3.2 <i>Intensificação do trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE EXCESSO TAREFAS E DISFUNÇÃO NO TRABALHO DOCENTE <p>Ex.: “ [...] não tem a família pra tá orientando, seus pais estão trabalhando, saem cedo e chegam só à noite [...] .essa é a nossa angústia, porque não há orientação, não há limites, então chega à escola a Professora tem que dar conta de tudo, ensinar à criança a assuar o nariz, lavar as mãos, pegar na colher, ele acabou de lavar as mãos ele mexe com tênis, aí você pede pra ele lavar as mãos de novo, eles não têm noção de higiene, de cuidados com o próprio corpo e não é o nível econômico muito baixo é a falta de educar de acompanhamento e orientação e isso é a grande frustração, isso cansa, esgota, porque todo dia aquela mesma coisa [...] ”</p>
3.3 <i>As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação</i>	
3.4 <i>Formação</i>	
4. ESTILOS DE GESTÃO	
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
5.1 <i>Condições de trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE AUSÊNCIAS DE PARCERIAS EXTERNAS X PERCEPÇÃO DE QUE AS CONDIÇÕES INTERNAS ESTÃO ESTABELECIDAS.

	<p>Ex.: “ [...] e aí a gente trabalha, trabalha, trabalha com aquele aluno, mas a gente sabe que só a pedagogia não vai nos ajudar e a gente precisa de mais [...] ”</p> <p>“ [...] essa parceria que a gente precisava ter com a Prefeitura de a gente encaminhar e ser atendido porque o aluno não pára no tempo com sete anos e fica esperando, essa é a minha maior angústia, então a gente tem que ir por outros caminhos.”</p> <p>“Porque o governo abriu pra inclusão só que nós não estamos preparados. ‘Ah mas, você tem a itinerante’ [...] ela tem três ou quatro escolas e cada sala tem especial que tem necessidades diferentes que precisava de alguém [...] a gente não foi preparada, porque no meu magistério não fui preparada para trabalhar com criança especial e, cadê esse apoio [...] ?</p> <p>“Uma questão que eu quero colocar é que nessa parte essas crianças são enganadas, porque elas não estão sendo preparadas para elas enfrentarem a vida real quando elas forem adultas, porque o potencial que elas poderiam desenvolver nessa fase elas ficando dentro de aula normal é muito válido pra socialização, mas o conhecimento, o desenvolvimento dela para a vida deve ser com pessoas especializadas porque se você tem problema de coração você vai num especialista cardiologista [...] ”</p> <p>“ [...] estamos tentando fazer o máximo que a gente consegue e é frustrante, porque você não consegue ver um avanço significativo como você desejaria [...] ”</p> <p>“Olha eu sofreria se eu tivesse numa escola de uma amiga minha que ela falou assim: ‘ [...] a escola não tem material, eu peço pra Diretora, ela não compra, eu tô cansada de trazer da minha casa.’ e aí eu penso” graças a Deus eu não tenho esse problema, eu tô aqui desde 92, eu fiquei dois anos fora, depois voltei em 97 pra cá, eu nunca tive problema, nunca abri a boca pra um “a”, xerox, eu pego material. Seria sofrimento eu ter trabalhado sem ter como, seria sofrimento eu não ter as carteiras pro meus alunos sentarem, eu ver que na hora do lanche os meus alunos não teriam o que comer, seria sofrimento eu ter que dar aula chovendo em cima, como já aconteceu de dar aula. Eu não tenho nada disso. Mas o meu sofrimento é quando mais tarde eu vejo um aluno que foi excelente no primeiro ano e na quarta série, na quinta série está com dificuldade ou que a polícia pegou na rua, isso pra mim é triste.”</p>
--	---

PRÉ- ANÁLISE – EQUIPE 4 (EQUIPE DE DOCENTES: 10 PROFESSORES DE 1ª À 8ª SÉRIES)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<p><i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i></p>	<p>EQUIPE DE DOCENTES: 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE OS MAIORES DESAFIOS NO AMBIENTE DE TRABALHO ESTÃO VOLTADOS PARA O RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS / SUAS CONDIÇÕES SOCIAIS E A DESESTRUTURAÇÃO FAMILIAR <p>Ex.: “Eu acho que o pior desafio mesmo é o comportamento das crianças, a agressividade e a falta de compromisso da família [...] então esse é o nosso problema a gente morre na praia a gente tenta fazer alguma coisa, mas não vai porque isso gera um ciclo vicioso porque eles não obedecem à gente chama a família, a família não faz nada ou então vem uma vez e não vem mais ou reclama que a gente não consegue dar conta da criança só que o nosso limite de controle sobre a criança é muito pequeno porque seria o respeito só né? A conversa, a fala e os pais desses que a gente tem mais dificuldade são muito violentos e como eles também não conseguem controlar eles apelam pra surra que é o ultimo recurso daí não tem mais retorno porque é o ultimo recurso, a hora que você bate é sinal que as palavras já não valem mais nada ai fica o grande problema e fica se mantendo um comportamento inadequado que a gente não consegue controlar não tem apoio pra isso e nem eles.”</p> <p>“Esse menino meu foi pro psicólogo, mas ele é muito bonzinho ele tem um coração grande, ele chora se conversar com ele, só que ele tem os opostos: ele de repente tem o tal do surto como ele tá sendo classificado, que joga tudo, quebra tudo bate no professor, bate nos colegas e arreventa tudo, então tira o aluno da classe aí ele acalma e não adianta conversar. Já foi tentando: ‘Daniel você vai sair um pouquinho vai andar, vai tomar água, respirar depois você volta, às vezes ele volta mais calmo, mas, às vezes ele volta e continua o terremoto, aí ele vai passando pelas carteiras e pegando apontador, borracha estojo e sai correndo então começa aquele alvoroço: ‘Professora pegou minha borracha, meu lápis’. vira uma guerra, sem contar que tem a consequência nos outros que estão contidos na disciplina, isso é uma porta, uma abertura pros outros começarem a apresentar comportamento inadequado, então o grande desafio é conseguir isso, conseguir trabalhar com esses alunos porque os bons, eles vão, a trancos e barrancos, mas vão, eles fazem, evoluem, a gente alfabetiza, mas o que a gente precisaria estar recuperando pra ir para o outro ano melhor, está fazendo com que eles desenvolvam é uma luta grande. Pra mim o grande desafio é esse: encontrar uma saída pra esses alunos eu não acho que resolva eu passar pra ela ou pra outra, é o segundo ano, eu não acho que resolve fugir, eu acho que tem que encarar o problema e encontrar uma solução. Pra mim o grande desafio da escola é esse,</p>

essa falta de respeito que a gente encontra até nas próprias mães que a gente vê ali reclamando do Professor que não dá conta, mas o filho não é do Professor, essa criança veio pra nós, ela veio com esse comportamento, é lógico que tudo que depender da nossa postura e, se tiver falha, tem que ser corrigido, mas a dificuldade que eu falo, o desafio, são de crianças que vêm sem estrutura familiar porque os outros problemas de disciplinas com outras criança a gente resolve então o desafio é com essas crianças. Pra mim é o maior desafio da escola.

“ [...] mas não mata aquele sentimento de fracasso que as vezes fica [...] você faz, faz, faz, mas morre na praia, e o Professor tem sido muito criticado ultimamente, as pessoas olham isso como uma falha do Professor, mas na verdade é uma impotência causada pela condição social que está aí né? Excesso de liberdade e autonomia que estão dando. As crianças não tem idade pra ter autonomia pra muita coisa que eles estão tendo em relação à própria sobrevivência, não é só comportamento, mas a cuidar de si próprio, da higiene, cuidar do uniforme, do material escolar. A família está liberando, dando uma autonomia que ele não tem condições de ter, a criança precisa de um amparo [...] ”

“ [...] eu me julgo, por exemplo, uma profissional, antes de qualquer coisa me considero profissional porque acho que há coisas que se eu me envolver afetivamente eu não vou modificar, mesmo que eu tenha toda essa vontade eu não vou modificar. Eu posso ser uma boa professora e tratar meu aluno com carinho, com respeito, mas eu não posso resolver problemas familiares dos meus alunos. Eu tenho os mesmos problemas dela, tenho alunos indisciplinados ao extremo que me prejudicam a aula o tempo todo, porque você pede pra parar de conversar, não pára, pede pra sentar, não senta. Eles querem sair da sala o tempo todo. Você dá uma atividade, não tá boa, dá uma folha, não tá bom, quer ver um filme? Você leva, mas no meio do filme já não há mais um interesse, aí já começa a levantar, quer sair, então, eu particularmente acho difícil fazer alguma concentração de interesse que todos fiquem felizes e que terminem bem, no final de tudo [...] ”

“Mas em compensação temos alunos que estão há dois, três anos e não vai adiante, aí a culpa é do Professor? Eu acredito que não é culpa nossa, é do sistema que não dá o outro respaldo. Eles precisam de psicólogo, mas tem psicólogo? Não tem. Precisa de acompanhamento com a família, mas a família ajuda? A maioria das famílias está desestruturada, tem mãe que vem, mostra interesse, mas ela também precisa sobreviver e precisa dar sobrevivência aos filhos. Eu posso estar falando mal, mas também não tem solução, não sei, eu particularmente, não tenho uma solução pronta pra esses alunos, mas como profissional de educação eu me esforço pra trazer material pra dar uma boa aula, pra ser carinhosa [...] ”

“ [...] uma visão particular, pode ser que alguém ache que não, mas eu vejo assim que a maioria das crianças vem pra escola, ele vem porque a escola é um point de diversão do bairro, então aqui é bom porque tem comida, dá pra brincar um pouco na quadra e a educação, o aprendizado em si talvez não seja tão interessante querer saber ler e escrever. Pra quê? Tem tanta gente analfabeta que tá rico, milionário e não precisou disso, ou que se contenta ganhar com ajuda de uma ONG alguma coisa e tá bom, então porque eu vou trabalhar? Se eu precisar tem quem me ajuda, então eu não sei se essa visão assistencialista: ‘eu tenho tudo e não preciso de nada’, então a escola fica sendo um ponto de diversão e não um ponto de buscar o saber que vai me dar uma visão legal do mundo, que vai me fazer ajudar, mudar o mundo.”

“ [...] mas acho também que como o assistencialismo exagerado causa, não só aqui, mas em todo lugar, um problema de que é mais fácil esperar ajuda do que eu me esforçar pra obter mais, apesar das dificuldades que a gente sabe que existem, então pra que eu vou pôr a mão na massa? Esse é o país que todo mundo recebe ajuda. Por que ir trabalhar? Eu acho assim, essa é minha

	<p>visão.</p> <p>“Essa questão da mãe, da família, é interessante. Hoje o aluno veio, a mãe trouxe o aluno que não tinha vindo ontem porque não tinha caderno. Sem problemas, eu tenho muitas folhas na sala. Ela chamou o menino, ele virou as costas e foi embora, quer dizer, uma criança que não tem o menor compromisso com a mãe, nem a mãe chamando ali. Ele foi embora pra casa e ela foi atrás. Uma questão que passo para as mães: se os filhos não tem em vocês o menor sentimento de carinho, respeito, por que é que eles vão ter comigo, uma estranha que vem aqui e sou uma chata?”</p> <p>“O que eu sinto é que esse sentimento que temos de impotência, a Direção também tem, a escola tem um limite [...]”</p> <p>“Até pelo fato da dificuldade que eu estou passando em sala de aula, eu tenho conversado muito, eu elaboro muito as coisas falando com amigos, pessoas que fizeram faculdade comigo, e aí esse final de semana eu estava conversando com duas pessoas e ontem eu saí daqui mal, acho que foi o pior dia da minha vida profissional, nossa! Aconteceu tudo. Vocês podem dar palpites do que pode ter acontecido que eu vou dizer: ‘aconteceu’. ..Fiquei procurando um amigo no celular pra ver quem das minhas amigas me atendia, aí eu fui pra casa de uma delas e tem um amigo meu que falou uma coisa que, gente, eu não posso esquecer. Ele disse assim: ‘ que eu sempre tô com as questões da alfabetização, que me consomem por conta de algumas crianças que a gente não sabe mais o que fazer, que tenta de vários jeitos: de ponta cabeça, com folha pela metade, com jogos ou sem, e aí ele foi dando corda, aí [...] ele disse: as coisas que você me conta não são relacionadas à educação, você me descreve e eu fico pensando: ‘tem uma placa escrita escola? Vocês chamam de escola?’ E ainda brincou: ‘vocês acham legal esse nome, ele é simpático, então pensem num outro jeito de organizar isso que vocês tão querendo chamar de escola, porque o problema não é alfabetização [...]’ ”</p> <p>“Eu ainda tenho cada vez mais certeza de que o seres humanos não nascem humanos, a gente se humaniza, e, essas crianças não tiveram, algumas delas e muito seriamente, em cada uma das salas, essa vivência humana de relação do mínimo [...] e aí surtei porque tem coisas que atacam demais os meus valores e, eu falei: ‘isso me abalou’, meu mundo é outro. Algumas coisas do mundo deles a gente dá conta de lidar profissionalmente, a gente olha e até consegue se imaginar, se tem interesse. Outras afetam muito, muito forte os valores, essa coisa de banalização da vida é muito séria e aí acaba. Eu surtei ontem na sala de aula por conta desse tipo de coisa”</p> <p>“Quando eu cheguei aqui em 2003/2004 tinha uma outra discussão que a gente fazia forte. Acho que a gente não abandonou, mas ela ficou um pouco mais de lado que é: a gente vivia se perguntando: que raio de escola é essa pra essa comunidade? A gente não tem respostas [...] fomos pra sala de aula pra tentar a questão da maneira como o trabalho está organizado e como dar sentido a uma coisa que a gente não consegue nem dar nome, eu não falo da escola, mas isso que a gente olha pras crianças vê e não consegue imaginar como. Ontem eu me peguei perguntando pra eles assim e depois respondi a mim mesma e mudei de assunto rapidinho: ‘gente, quem ensinou pra vocês que quando a gente vê alguém sofrendo, quando alguém cai no chão, quando alguém tropeça ou erra a gente vai lá e casca o bico em cima, dar risada e tira sarro?’ Aí eu pensei e me veio algumas imagens de pai que a gente vê meio que chutando crianças na porta, coisas assim e rapidamente mudei o rumo da conversa antes que alguém me respondesse: ‘ a minha mãe fez isso quando eu comecei [...]’ ”</p> <p>“A gente sente isso muito na quinta e sexta séries a falta de compromisso das crianças, essa falta ‘eu vou melhorar, vou</p>
--	--

	<p>crescer..?’”</p> <p>“ [...] acho que por culpa justamente do [...] assistencialismo todo, a criançada vem numa sensação de me dar e eu não te dou nada em troca, sem compromisso nenhum [...] ”</p>
<p>1.2 Sentido de realização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O SENTIDO DE REALIZAÇÃO SE DÁ EM FUNÇÃO DO INTERESSE DOS ALUNOS <p>Ex.: “Olha tem prazeres que são maravilhosos, por exemplo, quando você pega um aluno que não estava trabalhando e que faz toda a lição, então pra mim eu já usei isso inclusive a semana passada pra mostrar pra classe que [...] eu estava indo embora feliz [...] ”</p> <p>“Nós temos alegrias em sala de aula? Temos alunos ótimos, maravilhosos que você ensina e aprende e quer mais e, você vê que caminha [...] ”.</p>
<p>1.3 Reconhecimento, autonomia e importância do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE OS ESFORÇOS EM PROL DA REALIZAÇÃO DE UM BOM TRABALHO TEM POUCA VISIBILIDADE, ANTES SÃO CRITICADOS QUANDO ALGO SAI ERRADO. <p>“ [...] Aí a hora que você chega e vai trabalhar e que tem lá metade da sala que está achando muito legal e a outra que está batendo, empurrando, correndo, rasgando, pisando [...] dá vontade de sentar e chorar, entende? Porque assim a culpa é nossa, sempre nossa, ninguém viu que ficamos lá até as dez da noite trabalhando, ninguém viu que a gente ficou na segunda-feira até às quatro da tarde no curso, que a gente vai na quarta à noite no curso isso ninguém vê isso, mas aconteceu errado? Ela não conseguiu? É incompetente. É muito complicado porque estamos sempre tentando, todo mundo tenta muito, muito sério, e aí você não consegue por conta desse comportamento que é social, familiar econômico, é tudo e a escola tem que dar conta e a escola não vai dar conta nunca, então eu me sinto frustrada, hoje é um dia que estou extremamente frustrada.”</p>
<p>2. RELAÇÕES DE TRABALHO</p>	
<p>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DO SENTIMENTO DE BOA CAMARADAGEM E DE QUE A AMIZADE E A COOPERAÇÃO SÃO VALORIZADAS NO AMBIENTE DE TRABALHO ENTRE OS PARES DOCENTES X PERCEPÇÃO DE QUE HÁ PROBLEMAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO ENTRE DOCENTES E GESTORES, DOCENTES E ALUNOS. <p>Ex.: “Prazer na escola a gente tem e muito: a boa vivência na escola, o ambiente da escola é bom [...] ”</p> <p>“ [...] entre nós colegas, nós fazemos parcerias, a minha colega da quarta série dá aula de informática pros alunos, pra eles virem aqui pesquisarem, terem acesso, tem outros grupos que se juntam pra fazer trabalho juntos pra desenrolar melhor as coisas, a gente faz grupo de formação a gente [...] estuda, mas eu ainda acho que apesar de todo esforço a gente não conseguiu chegar no x da questão [...] ”</p> <p>“ [...] os Professores de Educação Física sugeriram dividir em turmas e pegar uma turma que seria, que trabalham em um horário e a turma dos mais difíceis em outro, daí a gente poderia revezar e no meu caso está funcionando [...] ”</p>

	“ [...] realmente a convivência com os alunos, com os colegas tem problemas, temos com a direção, mas a gente acaba resolvendo. É muita gente junto, mas a convivência com os alunos é extremamente complicada [...] ”
2.2 Quanto aos conflitos	
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
3.1 Envolvimento, desempenho e qualidade/comunicação.	
3.2 Intensificação do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A ESCOLA TEM VIVIDO UMA SITUAÇÃO DE DISFUNÇÃO E DE QUE A ESCOLA FAZ UM TRABALHO SOLITÁRIO / FALTA DE COOPERAÇÃO EXTERNA <p>“ [...] eu acho que uma melhora precisaria de um investimento público de dinheiro muito alto, porque a gente precisa de muito mais profissionais pra atender essa comunidade do que existem. A escola está explodindo de demanda e não temos profissionais suficientes, pra saúde a mesma coisa e até pra ajudar a gente a entender. Acho que precisa de mais profissionais dentro da escola que ajude a gente a olhar dentro da escola. Por exemplo se a gente está entendendo que há anos existe necessidade de acompanhamento mais próximo desses pais, chamar e conversar e não dá, a gente não consegue fazer isso. Hoje eu fiz com duas, estou aqui comendo no meio da reunião porque os minutos que eu tive eu atendi dois pais hoje, mas eu precisaria atender com mais frequência [...] aquela mesma figura.”</p> <p>“A Júlia, por exemplo, não vem mais na escola porque arrumou um bandido aí que sustenta ela. Agora, o cara não quer deixar ela vir pra escola [...] quarta série, a menina é ótima, claro que tem sua defasagem porque ela falta mais do que vem, mas perto do que a gente tem ela é ótima, mas por que não vem mais pra escola? Porque o cara não quer mais que ela venha. Mais cedo ou mais tarde aparece um barrigão, arruma um filho e vai ser nosso aluno daqui sete anos. Então é social, é saúde pública. “</p> <p>“ [...] eu acho que tem a necessidade de crianças que precisam de tratamento fono, de atendimento com psicólogo e os postos de saúde não dão conta [...] ”</p> <p>“Eles não têm apoio pra conseguir, por exemplo, acompanhamento nos nossos postinhos, não tem atendimento psicológico, então eles vão pra uma fila de espera que não tem fim. Então poderia ser encaminhado, mas quando for chamado, pela seqüência, pra UNICAMP [...] , mas isso não vem nunca, acaba o ano e a criança não é chamada. Então começa o ano e começa tudo do zero, porque na maioria das vezes eles mudaram de professores, então é um novo conhecimento, é um novo relacionamento [...] ”</p> <p>“A gente é humana antes de ser professora [...] ”</p>
3.3 As restrições em situação de trabalho/o quanto é requerido de flexibilidade de ação	
3.4 Formação	

4. ESTILOS DE GESTÃO	
<i>4.1 Estilos de gestão</i>	“Eu trabalhei no Estado e amassei um barro que vocês não acreditam e eu não passava lá o que eu passo aqui. Aqui nós temos tudo temos uma direção extremamente aberta, olha quantas vezes eu chorei no ombro da Márcia e choro mesmo porque a gente é humano, ninguém é feito de máquina, e, a porta está sempre aberta.”
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>5.1 Condições de trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE AS CONDIÇÕES MATERIAIS INTERNAS ESTÃO ASSEGURADAS X PERCEPÇÃO DE QUE FALTAM CONDIÇÕES EM NÍVEL DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO QUE SE REFERE À PLANEJAMENTO FAMILIAR. <p>“A escola realmente tem uma estrutura bem legal, a biblioteca é maravilhosa, ganha de um monte por aí, particular e tudo mais [...]”</p> <p>“A nossa escola é privilegiada, acho que não podemos nos queixar disso. É uma escola que atualmente eu digo que é ótima, basicamente nós temos sala de vídeo, datashow, laptop, máquina fotográfica digital, enfim, nós não podemos nos queixar desse tipo de coisa, a gente faz compra de material que a gente acha que precisa e somos atendidas, então nesse aspecto acho que a gestão da escola está caminhando bem [...]”</p> <p>“ [...] nunca me faltou nada. Eu preciso de uma caixa de giz eu tenho tudo, tudo [...] ”</p> <p>“Quanto à estrutura material, não é problema pra nós, não nessa escola, já foi pra nós que somos mais antigas, mas material físico não material pessoal. aqui nós tivemos direções, eu peguei várias direções, lógico que uma diferente da outra, mas na maioria dos casos éramos bem atendidas, mas os materiais atualmente, nós temos tudo, o que a Prefeitura não manda, a escola dá conta de adquirir.”</p> <p>“ [...] a escola é ótima, em questão de estrutura. Pode não ser de primeiro mundo, ter telões computadores, mas ela tem o básico pra criança. Se você olhou bem a escola ela é limpa, tem salas bonitas, iluminadas, tem relógio nas sala, tem carteira, tem material. Eles têm uma ótima refeição, tem um refeitório, um pátio limpo, organizado, pode ser o mínimo, mas eles têm. É uma escola que usa lousa, giz, mas pelo menos eles têm e nós fazemos muita coisa: agente tem xerox, tem jogos que nós fazemos, que a escola oferece, tem uma biblioteca linda [...] tem sala de informática que apesar de que eles quebram e a gente não tem manutenção constante, mas eles têm o básico, o que está faltando é essa harmonia de trabalho entre família e escola [...] ”</p> <p>“Eu acho que não tem só que construir uma escola, acho que tem que orientar a população pra não arrumar filho, falar pra filha de doze anos que não é pra ter filho agora, é saúde mesmo, ei vamos parar de ter filhos e vamos criar direito os que a gente tem. Mas aí como é que ganha um bolsa escola, bolsa família, se ela não tem filho? O governo patrocina isso e você quer o quê?”</p>

PRÉ- ANÁLISE – EQUIPE 5 (EQUIPE DE DOCENTES: PROFESSORES DE 1ª À 4ª SÉRIES)

DEVOLUTIVA DO ENTREVISTADOR: Deixe-me confirmar com vocês as minhas impressões ao ler a transcrição da entrevista. Esta parte da pesquisa tem a finalidade de recapitular a entrevista para esclarecer, completar, aprofundar ou confirmar as impressões do entrevistador. A idéia é dividir a autoria do conhecimento com o entrevistado já que ambos produzimos um conhecimento juntos. Eu havia pedido que vocês narrassem como percebem a sua vivência profissional no ambiente de trabalho. Os prazeres, sofrimentos e desafios vivenciados no cargo que ocupam. A partir das narrativas, tive a impressão de que vocês falaram sobre [...]

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Categorias/ Sub-Categorias	Descrição Geral
1. SENTIDO DO TRABALHO	
<i>1.1 Sentimentos em relação ao cargo/posição ocupada;</i>	<p>EQUIPE DE DOCENTES: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O TRABALHO DOCENTE É PERMEADO DE DESAFIOS <p>Ex.: “Porque dentro da sala de aula não é fácil.”</p> <p>“Muitos pais não apóiam o trabalho do Professor e isso nos desanima”</p> <p>“Um dos aspectos de sofrimento em nosso trabalho é o trabalho realizado com as crianças, sem parceria”</p>
<i>1.2 Sentido de realização;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE O SENTIDO DE REALIZAÇÃO OCORRE EM FUNÇÃO DOS AVANÇOS E DO INTERESSE DOS ALUNOS. <p>Ex.: “Eu só conheço ele assim, uma graça [...] ele é muito esforçado mesmo. O que ele não sabe ele vem, ele pergunta, ele quer saber. Ele é muito interessado.”</p> <p>“Foi por ele que a auto-estima dele foi construída pelas colegas[outros professores da escola], pela professora e pelos colegas dele mesmo.”</p>
<i>1.3 Reconhecimento</i>	
2. RELAÇÕES DE TRABALHO	
<i>2.1 Quanto à cooperação e ao apoio mútuos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE A INTERAÇÃO ENTRE AS PESSOAS É SADIA E DE QUE ATITUDES DE COMPANHERISMO, AMIZADE E COOPERAÇÃO SÃO VALORIZADOS NO AMBIENTE DE TRABALHO, INCLUSIVE NO QUE SE REFERE ÀS RELAÇÕES COM A EQUIPE DE GESTÃO. <p>Ex.: “O grupo é unido, é super-legal, a gente se sente assim, né? Chateada, cansada, mas a gente sente prazer de vir pra escola pra trabalharmos, porque a gente sabe que vai encontrar os colegas. Por mais que a gente esteja lá embaixo, tem um que levanta</p>

	<p>a gente [...] sempre um que vem e que ajuda e que dá uma levantadinha. Aí você fala assim: ‘não posso deixar, não posso nem por um momento, né?’</p> <p>“A gente sente assim que a equipe de gestão apóia o nosso trabalho e vai atrás do que nós precisamos”</p>
2.2 <i>Quanto aos conflitos</i>	Nenhuma declaração
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	
3.1 <i>Envolvimento/desempenho e qualidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE HÁ COMPROMETIMENTO POR PARTE DOS PARES DOCENTES NO QUE SE REFERE À QUALIDADE DO TRABALHO DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS, EM ESPECIAL OS ALUNOS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES. <p>Ex.: “ [...] a Lúcia tem trabalhado muito bem com ele, tem que ser dito que é uma Professora excelente, daquelas que quer ver mesmo o aluno o melhor possível [...] o Alexandre [...] não conversava com ninguém e a Lúcia conseguiu fazer com que ele falasse, ele chegou ao final do ano então, essa aqui é a santa Lúcia.”</p>
3.2 <i>Intensificação do trabalho</i>	
4. ESTILOS DE GESTÃO	
4.1 <i>Democracia</i>	
5. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
5.1 <i>Condições de trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPÇÃO DE QUE AS CONDIÇÕES INTERNAS DE TRABALHO ESTÃO ASSEGURADAS ENQUANTO QUE AS CONDIÇÕES OFERECIDAS EXTERNAMENTE PELO SISTEMA ORGANIZACIONAL (S.M.E) SÃO PERCEBIDAS COMO POUCO COMPROMETIDAS COM OS PROBLEMAS VIVENCIADOS PELA ESCOLA. <p>Ex.: “A administração lá de cima não se preocupa muito em ajudar os problemas que ocorrem na escola.”</p> <p>“Temos apenas um Professor de Educação Especial e esse Professor só pode vir duas vezes na semana na escola.”</p>