

Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão de escolas: dilemas e conflitos

Organizational and dynamic aspects of school management: dilemmas and conflicts

aspectos organizacionales y dinámicos en gestión de escuelas: dilemas y conflictos

ÂNGELA MARIA MARTINS

Resumo: O texto analisa a gestão de escolas técnicas, observando dois movimentos: (a) aspectos organizacionais (fluxo de informações; organização de reuniões pedagógicas e de alunos; manutenção do espaço físico e infra-estrutura); e (b) aspectos dinâmicos (dilemas e tensões da docência; interação entre equipes de gestão, professores e alunos; conflitos, consensos, colaborações e parcerias). Discute fatores que influenciam a dinâmica dos conflitos gerados em situações de grupo e a forma como os gestores das escolas se posicionam diante desse movimento, com base em pesquisa realizada em escolas técnicas da rede estadual paulista.

Palavras-chave: gestão pedagógica de escolas; conflitos e consensos; organização escolar

Abstract: This text analyses some issues that affect the management on technical schools, by observing two movements: (a) organizational aspects (information influx; organization of pedagogical meetings; organization of student meetings; maintenance and infrastructure); and (b) dynamic aspects (teaching dilemmas and tensions in technical schools; interaction among management teams, teachers and students; conflicts and agreements; collaboration and partnerships). The study was developed in public technical schools of the state of São Paulo. It discusses the factors that influence the dynamics of conflicts generated in group situations and how managers take position to face this movement.

Keywords: pedagogical management in schools; conflicts and agreements; school organization

Resumen: Este texto analiza algunos problemas que afectan la gestión de escuelas técnicas, observándose dos movimientos: (a) aspectos organizacionales (flujo de informaciones; organización de reuniones pedagógicas; organización de reuniones de alumnos; manutención del espacio físico e infraestructura); y (b) aspectos dinámicos (dilemas y tensiones de la docencia en la enseñanza técnica; interacción entre equipos de gestión, profesores y alumnos; conflictos, consensos, colaboraciones y sociedades). La investigación fue realizada en escuelas técnicas de la red del estado de São Paulo y se llevó a consideración el análisis de los factores que tienen influencia sobre la dinámica de los conflictos ocasionados en situaciones de grupo y de qué forma los gestores de las escuelas se posicionan frente al movimiento.

Palabras clave: gestión pedagógica de escuelas; conflictos y consensos; organización escolar

Introdução

Este artigo¹ discute algumas questões que afetam a gestão de escolas técnicas,² procurando analisar dois movimentos: a) aspectos organizacionais (fluxo de informações; organização de reuniões pedagógicas; organização das reuniões de alunos; manutenção do espaço físico e infra-estrutura); b) aspectos dinâmicos (dilemas e tensões da docência no ensino técnico; interação entre equipes de gestão, professores e alunos; conflitos, consensos, colaborações e parcerias).

Procurou-se manter o distanciamento necessário entre o pesquisador e os entrevistados,³ o que, com certeza, não impediu que estes últimos tenham feito a apresentação de si e de sua trajetória de vida – bem como de suas relações profissionais no âmbito da instituição – lançando mão da já conhecida “agenda oculta”, como assinalaria Goffman (1992). Em outras palavras, a situação de entrevista, “conforme a distância objetiva entre entrevistador e entrevistado, e conforme a capacidade do primeiro em ‘manipular’ essa relação”, pode variar da “forma suave de interrogatório oficial até a confidência” (BOURDIEU, 2005, p. 81). Ainda levou-se em consideração que, “a representação mais ou menos consciente que o entrevistado se faz da situação de entrevista, em função de sua experiência direta ou mediada de situações equivalentes (...), orientará todo seu esforço de apresentação de si, ou melhor, da produção de si” (BOURDIEU, 2005, p. 81). Foi com esse olhar – e sabendo dessas limitações constituídas em situações de entrevistas –, que se buscou desvendar a trama urdida no espaço escolar, portanto assumo que nem sempre foi possível compreender o que movia, motivava, desmotivava, surpreendia ou incomodava os sujeitos entrevistados.

O CENÁRIO DA PESQUISA: BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

No Estado de São Paulo, em 1968, o então governador Roberto Costa de Abreu Sodré estruturou um grupo de trabalho para estudar e implantar cursos superiores de tecnologia que atendessem às necessidades de expansão da economia, sobretudo da indústria paulista. A partir do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969 criou-se o Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET) de São Paulo. O engenheiro Alberto Pereira de Castro, superintendente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT), foi nomeado presidente do primeiro conselho deliberativo do

¹ A pesquisa original teve início em 2004 e continuou até 2007, em unidades pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia administrada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. A partir de 2005 contou com financiamento da Fapesp, agência à qual agradeço o apoio financeiro. Este texto, originalmente publicado nos Anais da XXX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, foi modificado e ampliado.

² Os nomes são fictícios e as escolas são denominadas “A” e “B”.

³ Foram entrevistados diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. As diferentes visões sobre as mesmas questões foram cruzadas.

Centro, cuja instalação ocorreu apenas em 1970. O Centro oferecia três cursos na área de construção civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas, Construção de Edifícios) e dois na área de mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas).

Em 1971, o governo do Estado de São Paulo criou a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, integrada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET), oferecendo cursos na área de mecânica e, em 1973, organizou-se a FATEC de São Paulo. O conselho deliberativo se localizava no prédio denominado com o nome do engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza e onde funcionara a Escola Politécnica de São Paulo fundada por ele em 1894 (e mais tarde incorporada à USP), quando era deputado estadual. Nesse sentido, os membros do conselho decidiram acrescentar seu nome ao Centro Estadual, em 1971, tornando-o patrono da instituição que passou a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

No início, o CEETEPS oferecia ensino superior, e cursos para formação de professores tiveram início apenas em 1977. O Centro passou a oferecer cursos de nível médio a partir de 1981, com o processo de integração de seis escolas administradas até então pelo setor privado, em convênio com o setor público. Outras seis escolas técnicas da rede estadual foram incorporadas ao Centro em 1982. Nesse mesmo ano organizou, ainda, mais duas unidades e, em janeiro de 1994, oitenta e duas escolas técnicas estaduais passaram a integrar a rede, das quais trinta e cinco ofertavam cursos para a área agrícola e as demais para os setores de indústria, comércio e serviços. Acrescente-se que outras unidades de Faculdades de Tecnologia (FATEC's) foram criadas em cidades do interior do Estado de São Paulo.

O Centro Paula Souza atualmente é vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SCTDE), “órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado” (CEETPS, 2005). O ensino médio de nível técnico apresenta diversos cursos distribuídos pelo Estado de São Paulo, de acordo com as necessidades regionais.

Com a implantação do Decreto 2208/97, o CEETPS passou a ofertar três modalidades de cursos: Ensino Médio/Técnico/Habilitações Regulares; Formação Profissional Nível Técnico (Qualificação Profissional – QP III e IV); Educação Profissional Nível Básico.⁴ Entre 1998 e 1999, a instituição tentou se adaptar à legislação que separou o ensino médio do profissionalizante, vivendo um período de

⁴ Atualmente administra cento e trinta e oito escolas técnicas estaduais (ETE's) em cento e dezesseis cidades no Estado de São Paulo, que atendem mais de cem mil estudantes nos níveis de Ensino Médio e Técnico, no setor industrial, agropecuário e de serviços, em cerca de setenta e oito habilitações. Administra, também, trinta e três faculdades de tecnologia que atendem a mais de vinte mil alunos distribuídos em trinta e um cursos superiores de graduação.

transição. Os cursos oferecidos em três anos, em período integral, passaram a ser ministrados em módulos que duram um ano e meio.

Como se discutiu em artigo anterior (MARTINS, 2005), a diversificação de cursos de pouca duração que procuram atender demandas de mercado, vem constituindo uma série de desafios. Instalou-se um processo de mudança institucional bastante significativo, tendo em vista o curto período de tempo que os alunos permanecem dentro das escolas. Esse processo faz com que as características de instituição de ensino fiquem diluídas e sejam (re) constituídas cotidianamente, ampliando as tarefas e a sobrecarga de trabalho, sobretudo das equipes de gestão. As relações de aprendizagem são mais complexas e desafiadoras em função dessa situação, o que tem exigido um processo de capacitação contínuo que envolve direção, coordenação pedagógica, coordenação de áreas e professores.

GESTÃO DA ESCOLA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS: A DINÂMICA GERAL DAS UNIDADES

A unidade A do CEETPS, criada através do Decreto estadual n. 28.217, de 29 de fevereiro de 1988, foi inaugurada no dia 28 de março do mesmo ano. É considerada referência na área do ensino técnico e do ensino médio. Possui modernos laboratórios, salas de aulas bem estruturadas e biblioteca bastante atualizada. Sua estrutura de funcionamento apresenta direção, coordenação pedagógica, assistência acadêmica, direção de serviços, coordenação de áreas e supervisores de estágios. As eleições para compor a APM, bem como as datas de suas reuniões mensais são disponibilizadas no *site* da unidade.

A unidade B passou a integrar o quadro das Escolas Técnicas administradas pelo CEETPS apenas em 1994. Apresenta em sua estrutura de funcionamento: direção; direção de serviços; coordenação de áreas; zeladoria; CIPA; APM e supervisão de estágios. As salas de aula são imponentes, a biblioteca e os laboratórios são bem estruturados.

É preciso dizer, primeiramente, que todos os profissionais e alunos entrevistados foram unânimes em relação à importância do papel dos diretores e sua equipe na condução das questões pedagógicas, administrativas e financeiras; corroboraram, então, a idéia que se formou ao longo da convivência nos espaços escolares e ratificaram os resultados apresentados no Sistema de Avaliação Institucional realizado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sobre as escolas (CEETPS, 2005). A habilidade dos diretores em negociar com os órgãos centrais e outras instituições parceiras as verbas para manutenção das escolas pode ser equiparada à sagacidade com a qual perseguem cursos de formação continuada para si próprios e para os professores. Em ambas as unidades evidenciou-se a capacidade de manter em bom estado a infra-estrutura administrativa e física, através da estratégia de buscar parceiros externos e/ou da colaboração da comunidade de pais (APM).

Marcos, diretor da escola B, incentiva permanentemente os professores para “sair da escola, se arejar, procurar coisas interessantes para aprender” e Paulo, diretor da escola A, fez mestrado e possui em seus quadros vários professores mestres e doutores aos quais incentivou para prosseguirem em seu processo de aperfeiçoamento. De acordo com o diretor Paulo, a escola apresenta como principais objetivos: “formar profissionais para o mundo do trabalho e para o exercício efetivo da cidadania; implementar uma gestão democrática e participativa, em que a comunidade escolar tem um papel importante na definição de metas pedagógicas”.

Em relação à dinâmica geral de funcionamento das unidades, não foram verificadas diferenças no fluxo de informações (com ausência absoluta de filtro de informações por sub-grupos de interesses), e este constitui um processo bastante flexível. Embora formalizadas em reuniões de planejamento administrativo-pedagógicas (até para atender as demandas dos órgãos centrais), as intenções e idéias do corpo docente e administrativo são expressas livremente em reuniões muitas vezes convocadas no “calor da hora”, isto é, quando o assunto exige alguma solução imediata.

O peso da estrutura do CEETPS sobre a rede de escolas técnicas não é pequeno, pois o conjunto normativo e legal que prescreve sua dinâmica de funcionamento está submetido ao mesmo ritual de aprovação de diretrizes das Secretarias de Educação. Nenhum curso pode ser implementado sem aprovação dos Conselhos de Educação (Nacional e Estadual). No entanto, embora o CEETPS se pautar por um modelo burocrático-racional e, conseqüentemente, as unidades a ele ligadas devam pautar-se pelas características desse modelo,⁵ é importante ressaltar a imprevisibilidade do cotidiano que atravessa o conjunto das regras jurídicas e normativas, pois o afã legislativo não garante seu cumprimento. Conforme assinala Lima (2003, p. 62),

o eventual excesso de legislação, a reiteração sistemática de princípios normativos, o discurso normativo-iterativo, recorrente e autocentrado, não são forçosamente sinônimos de maior conformidade podendo, pelo contrário, fornecer as bases necessárias para o seu não cumprimento. Neste caso, as regras formais tendem a engendrar novas regras, como forma de corrigir deficiências e erros e de suprimir fontes de incerteza (...).

⁵ São vários os estudiosos na área de ciências sociais que têm se dedicado à construção da análise dos modelos organizacionais e não são poucas as polêmicas em torno do tema. Assumimos, nesta discussão, a perspectiva de análise proposta por Lima (2003), quando este autor sublinha que na ótica do modelo racional, as organizações são vistas, instrumentalmente, como estruturas constituídas para realização de objetivos e de metas, orientadas para execução de tarefas. Nessa perspectiva, toda ação organizacional é compreendida como produto de decisões que podem ser identificadas com clareza, ou de escolhas deliberadas, calculadas ou racionais. O autor assinala, no entanto, que, embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia (a racionalidade assume contornos diferentes e está presente em outros modelos), pode ser designado como modelo burocrático, isto é, um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas.

Com efeito, nas unidades em pauta, não foram poucas as regras (re)criadas no cotidiano escolar. O projeto pedagógico de cada curso oferecido passa por um ritual de elaboração complexo, tendo em vista a diversificação de cursos e de profissionais que neles atuam. Os órgãos centrais elaboram uma pesquisa dos perfis profissionais e das qualificações, com base na Classificação Brasileira de Ocupações/CBO e em pesquisas realizadas nas empresas; na seqüência, a equipe central empreende uma análise dos atos legais das profissões regulamentadas e, finalmente, realiza uma análise das funções, sub-funções, habilidades e bases tecnológicas de acordo com os perfis profissionais.

Na rede de escolas, o corpo docente se reúne no início do ano para discutir o planejamento das áreas (estas mudam de acordo com a região onde estão instaladas) e os respectivos planos de disciplinas. Ao longo do semestre, as reuniões pedagógicas de professores com coordenadores de áreas são semanais, visando à discussão dos planos de ensino propostos e de sua coerência interna, tendo em vista que muitos professores desenvolvem atividades conjuntas, porém apenas na perspectiva de integrar conteúdos e não de realizar projetos interdisciplinares. Ao que tudo indica, as escolas vêm tentando implementar alguns projetos especiais na tentativa de expandir as possibilidades de trabalhar determinados conteúdos, “de difícil assimilação pelos alunos, bem como formas de avaliação”, nas palavras de Marcos, diretor da escola B.

No entanto, de acordo com Paulo, diretor da escola A, “dependemos muito das contribuições de pais de alunos, mas não temos problemas porque a escola é reconhecida publicamente por sua qualidade”, afirmação corroborada pela escola B.

Parece se consolidar a crença nos resultados das negociações realizadas entre as escolas e os órgãos centrais, aquelas cada vez mais dependentes de seus próprios recursos e de seu empenho para implementar projetos especiais e/ou atividades escolares destinadas a ampliar as possibilidades de exploração do currículo. Nesse sentido, observou-se que as unidades agem dentro de margens relativas de autonomia, forjando um paradoxo, pois como afirma Lima (2003, p. 104),

o reconhecimento da autonomia relativa não exige que se conceba a organização escolar como um todo reificado ou orgânico, que como um todo se comporta, sendo mais compatível com visões dialéticas sobre os processos de estruturação das interações sociais, em distintos contextos de acção (...) a escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos actores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que as afrontam.

A complexidade institucional provocada pela oferta de cursos, que duram pouco tempo e são modulares, vem sendo contornada por que direção, coordenação

pedagógica e coordenação de áreas dessas unidades estabeleceram um pacto centrado na motivação política e pedagógica. Nas palavras de Paulo, diretor da escola A, a “escola tem o intuito de proporcionar aos jovens e adultos uma educação pública de qualidade, visando garantir qualificação profissional condizente com as necessidades do mercado, contribuindo dessa forma para redução dos elevados índices de desemprego e exclusão social da Grande São Paulo. (...) A escola oferece, inclusive, cursos extracurriculares em diferentes áreas profissionais”.

Nas palavras de Marcos, diretor da escola B:

Fazemos reuniões semanais de avaliação do conteúdo diário, se valeu a pena trabalhar aquilo ou não... há aquela troca de informação e depois, no final do ano, nós fazemos uma avaliação também daquilo que nós mesmos estamos aprendendo, pois nós somos avaliados também em cima do plano de escola. O diretor é avaliado. São os supervisores que avaliam e isso é feito todo ano. Incorporamos a avaliação que é feita, no nosso plano anual, porque temos que levar em consideração o que pensam os alunos, os professores, os pais. É um desafio, porque às vezes, aborrece você ser criticado, você sente que jogaram no chão o que você fez, então desanima. Mas depois começamos tudo de novo com entusiasmo, se não for assim não se trabalha com educação (...). O maior problema é convencer alguns professores a desenvolver projetos, solicitados ou não pelos órgãos centrais, não é fácil fazer estes alunos entenderem alguns conteúdos, então você tem que inventar formas de passar este conteúdo, mas depende muito do professor (...).

De qualquer forma, a realidade destas unidades não difere da realidade de outras escolas. Observou-se que os professores se envolvem em projetos, ou não, dependendo de seu interesse, de sua formação inicial e desenvolvimento profissional. De um lado, efetivamente, trabalham cumprindo prescrições do conjunto legal e normativo: horários de aula e períodos letivos (incluindo as férias); diários de classe que devem ser preenchidos e entregues com prazos determinados; programas de currículo e normas de avaliações que devem ser seguidas, etc. Em resumo, os aspectos formais e previsíveis das atividades implementados nas redes de escolas devem ser observados e cumpridos, configurando o que Tardif e Lessard (2005) denominam de trabalho codificado. De outro lado, no cotidiano, são muitas as improvisações adotadas por equipes de gestão e professores diante do mesmo arsenal normativo, tendo em vista que as interações vivenciadas no espaço escolar provocam interveniências de várias ordens e graus.

Nas escolas técnicas, por exemplo, são muitos os professores que ainda atuam no mercado de trabalho em suas respectivas áreas de formação e isto significa uma sobrecarga de trabalho razoável. Nesse sentido, procuram não se envolver em projetos que exijam desdobramento de tarefas, mesmo sendo de seu interesse para desenvolvimento profissional.

Considerando-se que os órgãos centrais do CEETPS têm estrutura burocrática complexa e exercem pressão institucional para cumprimento de metas e

objetivos claramente definidos em sua missão, diretores, coordenadores e professores oscilam entre se assumirem como agentes da instituição e atores de um cotidiano repleto de busca de soluções para problemas emergenciais. Esse movimento pendular provoca tensões e dilemas “conforme invistam em um ou outro pólo (execução ou autonomia)”, pois essa situação constitui as “diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 79).

As reuniões pedagógicas semanais são exemplo de como os diferentes percursos formativos – e a posterior escolha pelo magistério –, vêm à tona. Nas palavras de Rose, coordenadora pedagógica da escola A, “é um desafio diário lidar com professores que têm formação diferenciada, embora o processo seletivo seja feito por concurso, todos estão aptos a assumir aulas, etc, mas não é bem assim, lutamos o tempo todo para manter os professores interessados em se atualizar”.

Segundo a coordenadora, o “conhecimento que este profissional traz do mercado é fundamental e quando se afasta dele, fica defasado rapidamente por causa da velocidade das mudanças (...) os alunos acabam se queixando da morosidade das aulas e/ou da inadequação do que está sendo ministrado”. De acordo, ainda, com a coordenadora, os professores com formação apenas técnica são contratados temporariamente para ministrar aulas em cursos que emergem em razão da necessidade de atendimento de demanda imediata. Porém, as contratações são feitas regularmente por concurso público e exigem o bacharel que tenha licenciatura, sendo que este último tem preferência no momento da classificação.

A coordenadora relata, também, um caso de tensão em sala de aula, provocado pela falta de atualização de um professor que ministrava uma disciplina específica em curso realizado para atendimento de demanda do mercado de trabalho. Dele participavam diversos profissionais da área que ali estavam buscando aperfeiçoamento e na opinião desses alunos, o “docente deveria saber mais do que eles sobre os avanços tecnológicos que mudavam as características de emissão de bilhetes em transportes sobre trilhos (...)”.

Esta é apenas uma das situações analisadas que indicam a complexidade de que se reveste a formação (inicial e continuada) dos profissionais que atuam como professores no ensino técnico. Porém, observou-se que, tendo em conta o processo de formação continuada (que funciona todos os dias da semana com horários alternativos para que os professores e coordenadores de curso possam participar), forma-se um campo de trocas de idéias e experiências pedagógicas que vão se mesclando a conteúdos absolutamente técnicos, constituindo um interessante amálgama.

Nesse processo cotidiano de busca coletiva para saída de situações provocadas por fatores exógenos à unidade escolar, a coordenação geral, a direção, os coordenadores de cursos e professores vêm conseguindo construir caminhos metodológicos diferenciados de ensino e de avaliação, em torno da idéia central de que “bons profissionais de mercado são bons professores”, de acordo com a coordenadora Rose. Em suas palavras, “a identidade dos professores do ensino técnico

só pode ser construída no cotidiano, por relações de respeito entre profissionais que buscam os mesmos objetivos: ensinar bem”. Segundo a coordenadora, procuramos “oferecer uma formação de qualidade a alunos que dependem desse pacto pedagógico para trabalhar”.

Todo trabalho coletivo é difícil de ser realizado, pois além das normas usuais que devem ser obedecidas (previsões de metas; avaliação externa que cria demandas sobre as unidades; conteúdos a serem cumpridos, enfim, tudo o que é previsível), as subjetividades emergem nas situações interativas, provocando diversas releituras acerca das questões que afetam as relações de ensino e de aprendizagem, forjando um espaço de imprevisibilidades.

A VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO SOBRE A DOCÊNCIA E OS ALUNOS

Foi possível, ainda, observar diferentes visões de professores do ensino técnico sobre a docência e os alunos. Nas palavras de Valdir, professor da escola B:

É difícil para quem é formado em matemática e trabalhou a vida toda em engenharia de manutenção, virar um professor, mas mesmo assim, fui fisgado...comecei com poucas aulas e aos poucos percebi que era isso que eu queria fazer depois de aposentado...tenho dificuldade com a parte mais pedagógica, porque trabalhei a vida toda em empresa, onde as coisas são diferentes, pão, pão, queijo, queijo... agora, aqui tudo muda a toda hora...a aula que dei ontem já não é a mesma coisa hoje...cada classe é uma classe....

Com efeito, como assinalam Tardif e Lessard (2005, p. 16), estudar a docência como trabalho que se materializa no espaço escolar, em processos interativos (professores/alunos; professores/professores; professores/direção; professores/funcionários), exige um outro olhar sobre o próprio conceito de trabalho. Os modelos clássicos foram definidos em torno do arquétipo de trabalho material, isto é, em torno da “práxis ou atividade produtiva”. Seus postulados principais – a produção de bens materiais como referência central, os indivíduos definidos socialmente em função da posição que ocupam no sistema produtivo, a oposição entre capitalistas e produtores –, configuram o escopo das idéias dominantes nas sociedades industriais ocidentais. Nesse contexto, a docência foi se constituindo como atividade periférica ou secundária em relação ao trabalho produtivo, com o objetivo central de preparar os filhos de trabalhadores para o mundo do trabalho. Para os autores, no entanto, é preciso observar que esse trabalho se dá em condições específicas, permeadas por fortes mediações lingüísticas, simbólicas e culturais entre os atores, bem como por “competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando”.

Na opinião do professor José, da escola B:

Um bom professor é quando você se faz entender, quando você consegue transmitir conteúdo, mas precisa ser paciente, viu? Os alunos estão vindo com muito problema de aprendizagem, escrevem pouco e mal. Tem hora que dá a impressão que você fala e poucos estão entendendo, então tem que mudar tudo, na hora (...).

Nas palavras da professora Renata, da escola B:

Para a gente é sempre um desafio, porque as bases tecnológicas mudam muito e rápido, então temos que pesquisar o tempo todo...tem sempre coisa nova para você ensinar porque a maioria dos alunos está no mercado de trabalho e precisa disso...

No entanto, para a professora Luana, da escola B, ensinar e ser um bom professor vai além de tentar transmitir conteúdos e conhecimentos e muito além de pesquisar as mudanças das bases tecnológicas de sua área. Afirmo que pretende seguir carreira cursando pós-graduação. Em suas palavras:

Ensinar é quase uma arte, pois além de você ter domínio de conhecimento em sua área, você também precisa se nutrir de muita compreensão e gostar de gente, de se relacionar, de estar aberto para entender os limites das pessoas.... veja, trabalhamos com alunos que são adultos, pais de família, trabalhadores ou eventualmente desempregados, é uma gama grande de problemas diferentes que cada um traz para a sala de aula e você está lá, interagindo com eles. Sem contar que numa mesma sala você tem o pai de quase 40 anos de idade, com o menino que saiu do ensino médio (...).

Ela prossegue expondo sua compaixão pelos alunos e pelos colegas também:

Entendo quando alguns colegas perdem a paciência, alunos que chegam atrasados, que não fazem os trabalhos, etc, mas quem trabalha com educação tem que ter esse olhar compreensivo, senão seu papel se limita a reproduzir conteúdos, não é isso que quero quando resolvi dar aula...quero que aprendam comigo, mas também aprendo com eles bastante da vida e do mercado, eles estão lá e sabem a realidade, que é dura... se manter em qualquer emprego hoje em dia é difícil (...). Mas eu pretendo continuar, vou fazer pós em educação, não quero sair desta área.

De todos os professores entrevistados, Luana demonstra ter o perfil da educadora preocupada com questões mais amplas – sociais, econômicas, culturais – que afetam o ato de ensinar na complexidade do mundo contemporâneo. Diante de alunos que buscam os cursos para lograrem a inserção, a reinserção no mercado de trabalho ou a manutenção do emprego que conquistaram, nem todos os pro-

fessores demonstraram ter a mesma compreensão sobre as relações de ensino e de aprendizagem.

Nas palavras da professora Adélia, da escola B:

Embora esta escola tenha regras claras de funcionamento e de normas disciplinares, nem sempre estamos isentos de problemas. Provavelmente menos do que no curso regular, mas ainda aparecem alguns problemas de disciplina que afetam todo mundo, a gente fica às vezes sem saber como orientar direito. É que o diretor é muito firme nas suas decisões e se impõe, o que facilita nosso trabalho, mas cada vez mais fica difícil separar o ensino do que acontece lá fora.

A visão da professora – separar o ensino do que acontece lá fora – ainda vigora nas relações de ensino e de aprendizagem. Quando não conseguem mais contornar ou enfrentar os problemas “que se misturam”, muitos professores tendem a ficar extremamente desanimados com a profissão. No entanto, quando se vêem frente a entrevistadores, pesquisadores acadêmicos ou técnicos de secretarias de educação, professores e gestores tendem a explicitar o sofrimento e as angústias do cotidiano, diante da insegurança de exercer uma “profissão impossível, que flerta todos os dias com os limites da ação humana sobre outrem, [o que] requer uma certa solidez mental. O fracasso escolar e a impossibilidade de instruir todo mundo criam uma forma de sofrimento próprio às profissões que lidam com seres humanos, que existe também entre os enfermeiros e os assistentes sociais (...)” (PERRENOUD, 2005, p. 42).

Porém, professores e gestores, quando não se vêem frente ao “corpo técnico especializado” (CERTEAU, 1996), não ficam, entre eles, se lamentando da profissão desgastante, do sofrimento ou da angústia que os corrói, conforme pôde ser verificado nos momentos “menos formais” da pesquisa: na hora do café, nas conversas dos intervalos, no lanche da cantina. Esse “desabafo” ocorre, invariavelmente, quando se vêem diante de situações propícias para isso: entrevistas, cursos de formação continuada ministrados por universidades ou secretarias de educação, enfim, nos espaços e momentos estruturados para discutir sua profissão, a docência e a gestão de escolas.

No entanto, como já analisei em artigo anterior (MARTINS, 2005), para professores do ensino técnico, no Brasil, construir essa identidade profissional tem sido, historicamente, um processo muito mais difícil e tortuoso, pois lecionam disciplinas relacionadas à sua área de formação, numa multiplicidade de cursos, sem possuírem formação na área pedagógica ou, quando muito, possuindo uma formação aligeirada em disciplinas de licenciaturas.

Além disso, se deparam com alunos que trazem sérios problemas de leitura e de escrita em sua formação básica, e que exigiriam, portanto, professores que pudessem refletir sobre as questões pedagógicas com mais acuidade. Com efeito, as principais dificuldades apontadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos dizem respeito à tensão existente entre a formação inicial dos profissionais – selecionados

em concursos públicos, com exigências de percurso formativo relativo à sua área de atuação –, e sua “outra profissão”, a de professor. Para dissolução desse campo de tensão, nas palavras de Marcos, diretor da escola B, “não há manual didático que dê conta” e nas palavras de Rose, coordenadora pedagógica da escola A, “não há formulas mágicas”. Em outras palavras, transitar da formação em área específica para o domínio de conteúdos pedagógicos cria um campo desafiador e tenso na (re) constituição da trajetória profissional.

José, professor da escola B, definiu o que seria um bom aluno: “é aquele que agrega valores, trabalha, pesquisa, é assíduo, colaborativo, participa bem das aulas [...] a maioria não é assim, então fica difícil trabalhar”. Em resumo, é o aluno ideal que todo professor gostaria de ter em sua sala de aula e que está, no entanto, abarrotada de outros alunos que não possuem esse perfil, preocupados apenas com a sobrevivência imediata, processo que se dá concomitante à oportunidade de formação. O atual contexto de transição para novas formas de organização do trabalho e de novas interações entre o Estado, o capital e o trabalho, provocou um aprofundamento da desigualdade social, da fragmentação da sociedade e da corrupção dos critérios morais e da infra-estrutura cultural, fatores comumente mais graves nos países periféricos onde, historicamente, tem imperado uma profunda desigualdade na distribuição de bens sociais, culturais e econômicos.

Nesse cenário, os alunos têm que disputar empregos num mercado em retração, ao mesmo tempo em que buscam uma modalidade de formação que lhes permita trilhar alguma trajetória profissional, porém,

o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados, mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados. Em sua forma moderna, o postulado de Ricardo é que a sociedade das capacitações talvez precise apenas de uma quantidade relativamente pequena dos educados dotados de talento (...) (SENNET, 2006, p. 83).

Dessa forma, os alunos que procuram cursos técnicos o fazem como uma das possíveis saídas para enfrentar períodos de transição em suas trajetórias de vida e profissionais, em busca de superação da imprevisibilidade que permeia o mercado de trabalho e a situação de emprego. A relativa estabilidade proporcionada pelo denominado capitalismo da época da jaula de ferro – contexto no qual as trajetórias de vida e profissional possibilitavam a construção de narrativas individuais – foi definitivamente substituída pela precariedade do trabalho e das condições de vida urbana.

Nesse sentido, a passagem da escola para o trabalho não ocorre mais em etapas definidas, com tempo demarcado, em contextos formais, pelo contrário. Essas trajetórias são interrompidas, retomadas e modificadas em seu percurso diante de situações adversas e é com essas adversidades que gestores e professores se defrontam no cotidiano da escola técnica. Como bem assinalou a professora Luana, na mesma sala de aula convivem o aluno de 17 anos que cursa concomitantemente

o ensino médio regular e o curso técnico e o pai de família de 40 anos que procura nova colocação no mercado de trabalho. É um duplo desafio conquistar sujeitos com trajetórias de vida e interesses tão diferenciados.

Esse mesmo contexto vem consolidando uma concepção funcional de conhecimento, o que afeta as relações em sala de aula, tendo em vista que os professores do ensino técnico se vêem frente à necessidade de (e são cobrados para) equipar os alunos rumo à concorrência de mercado, transformando-se em mediadores de um conhecimento cujo valor está em seu uso imediato e instrumental. O tempo de aprendizagem, acelerado pela lógica de mercado, passa a ser contabilizado em rentabilidade, tanto quanto qualquer outro investimento, o que provoca tensões e dilemas no âmbito escolar regido por outra lógica e outro tempo.

O depoimento da professora Adélia, da escola B, ilustra melhor a questão:

Nós tentamos trabalhar com conteúdos de nossa área, mas nem sempre acertamos, nem sempre conseguimos a didática certa...levamos alunos para restaurantes, hospitais, no Ceagesp, etc, onde eles conseguem ver melhor a prática, mas a teoria da nossa área é muito ligada à prática, e no caso da nutrição isso muda muito e rápido, mas acho que não é só nutrição, não...

Como assinala Sennet (2006, p. 115), no capitalismo contemporâneo, as organizações têm seus conteúdos modificados constantemente e isto requer mobilidade para resolver problemas imediatos, portanto, “qualquer envolvimento profundo num problema seria contraproducente, pois os projetos terminam tão abruptamente quanto começam”. Nesse sentido, os indivíduos se vêem trabalhando em equipes e grupos que se desfazem com rapidez, em situações de interações de curto prazo (não dá para conhecer ninguém e estabelecer laços de lealdade e confiança), o que gera a fórmula social da aptidão potencial, provocando uma fonte de angústia.

Ao longo da convivência na escola B, foi possível verificar, ainda, uma situação de conflito entre direção, professores e alunos, provocada por valores e idéias diferentes que se entrecruzavam no espaço escolar. Discutia-se um problema ocorrido em uma das aulas práticas de um dos professores. Em nenhum momento direção e professores se viram confrontados, embora as reclamações dos alunos explicitassem que talvez o professor não tenha agido coerentemente na situação relatada em sala de aula. A direção conseguiu contornar o problema, demonstrando habilidade ao não defender nenhuma das partes envolvidas e, ao mesmo tempo, ao fazer com que todos se sentissem relativamente atendidos em suas expectativas.

Muitos diretores e docentes, com certeza, se vêem frente a situações de conflitos semelhantes e as enfrentam de formas diferentes. Não há receituário ou livro didático orientando sobre o que fazer nesses confrontos, pois as atividades de docência e de gestão são impregnadas da experiência individual e social em contextos nos quais são mesclados aspectos pessoais e profissionais: é a descoberta de si

no trabalho; a constituição de formas identitárias; a emergência do sentimento de controle sobre as situações vivenciadas.

Em outras palavras, os alunos sabem que podem negociar com a direção e os professores e que suas expectativas serão, senão atendidas, pelo menos ouvidas e levadas em consideração, na medida do possível. No caso do conflito com o professor, por exemplo, ficou evidente que os alunos sabiam a margem de manobra que poderiam ter em relação ao estilo adotado na administração da escola, pois “diferentemente de outras atividades de trabalho na indústria ou nos serviços, o grupo de alunos não é uma equipe de colaboradores: ele constitui, para o professor (e para a direção da escola), ao mesmo tempo, o espaço de seu trabalho (...) e seu material” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 69). Em síntese, os alunos constituem um grupo sobre o qual os docentes e a direção atuam e, ao mesmo tempo, com o qual interagem e esta situação constitui o campo no qual se mesclam experiências profissionais e pessoais.

Se as utopias universais ou as grandes narrativas (consolidadas no tempo áureo do capitalismo da jaula de ferro) cederam lugar ao desencanto coletivo e à ausência de idéias-força, “os últimos 30 anos são testemunhas de uma notável contradição: por um lado, a evidente diminuição das esperanças sobre as possibilidades libertadoras da educação e, por outro, o reforço da urgência do conhecimento nas sociedades” (SACRISTÁN, 2000, p. 55). A crise da modernidade organizada colapsou os princípios de autonomia do indivíduo e da igualdade de direitos, instaurando nas sociedades contemporâneas a fluidez nas relações de trabalho individualizadas, tendo em vista a desestruturação dos grandes sindicatos, entidades e associações de classe, em resumo, das situações coletivas e estáveis de emprego. A concorrência entre iguais tem promovido profundas transformações nos contratos coletivos e nos estatutos profissionais, pois ao invés “de unir todos os membros de uma mesma categoria em torno de objetivos comuns que beneficiarão o conjunto do grupo, cada um é levado a colocar em evidência sua diferença para manter ou melhorar a sua própria condição” (CASTEL, 2005, p. 45).

Com efeito, na visão dos professores entrevistados, o que orienta os alunos a procurarem cursos técnicos que possibilitem seu ingresso ou sua permanência no mercado de trabalho, é, além do medo do desemprego, a insegurança constituída no âmago da sociedade em virtude do rompimento de contratos coletivos e da ausência, cada vez maior, de cobertura social e da possibilidade de ingressar no ensino superior. A fala da professora Madalena, da escola B, resume o que pensam todos os professores entrevistados:

Na verdade, é bem prazeroso trabalhar com esse pessoal do ensino técnico, porque eles vêm com muita vontade de estudar, de ter uma profissão, eles valorizam muito. O que você percebe é que muitos vêm fazer o ensino técnico porque não têm dinheiro pra pagar uma faculdade. Eu ouço muito: *mas o que eu gostaria mesmo era de estar cursando uma faculdade. Então é um trampolim enquanto eu não tenho um bom emprego!* Ou então, o curso técnico vai me servir pra conseguir me inserir no mercado de trabalho

e depois fazer a faculdade que eu quero. De um lado é bom porque eles têm metas na vida, perseguem uma carreira, mas de outro, ainda não é aquilo que eles querem, é como se fosse uma coisa menor, temporária (...).

Pode-se perceber que as experiências profissionais não ocorrem em função de escolhas ou de estratégias em suas trajetórias de vida (o que implicaria numa racionalidade que não existe), e sim porque são as únicas chances oferecidas por um mercado de trabalho que muda velozmente, particularmente no que diz respeito à qualificação exigida para novas funções e/ou postos de trabalho. Aos professores dos cursos técnicos resta trabalhar, pedagogicamente, com uma das questões centrais que emerge no contexto atual de retração do Estado social: a perda da centralidade do trabalho assalariado, com a devida cobertura social, como elemento estruturante de relações sociais definidas cotidianamente.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

É possível afirmar, após a convivência nas unidades estudadas, que sua dinâmica geral pode ser examinada à luz de uma aparente ambigüidade. As relações estabelecidas no cotidiano são tecidas em processos de negociações e conflitos, tanto no que diz respeito às diretrizes pedagógicas centrais (acentuados diante das características fortemente burocrático-rationais da instituição, como se disse anteriormente), quanto no que diz respeito à busca de soluções para problemas de ensino e de aprendizagem.

No entanto, os diretores e suas equipes conseguem achar brechas nos vazios provocados pela desconexão das orientações normativas e encontrar caminhos próprios cunhados entre regras formais e informais. As unidades contêm dois movimentos: um, de discussões instauradas em função de negociações estabelecidas frente às diretrizes pedagógicas advindas dos órgãos centrais e cuja dinâmica é incentivada pelas equipes de direção; outro, de aparente acomodação dos professores após a conquista de interesses pontuais. De qualquer forma, os diretores têm sob seu controle o planejamento geral das unidades, os planejamentos das áreas específicas, os planos de ensino, as reuniões de professores, bem como as demais reuniões (de alunos e de pais), privilegiando os processos interativos.

Nesse sentido, é necessário assinalar que se verificou, na trama urdida no cotidiano das escolas, uma relação de confiança entre professores, funcionários, direção e alunos. Porém, foi possível observar, ao mesmo tempo, vários conflitos que, ao invés de corroer o grau de confiabilidade e legitimidade de autoridade, pelo contrário, pareciam suscitar um processo coletivo de busca de soluções para os problemas provocados por fatores endógenos e exógenos às unidades.

No que diz respeito aos aspectos organizacionais, o peso do conjunto normativo sobre as escolas é significativo, o que gera um movimento pendular: de um

lado, as pressões legais externas são implementadas na base do *top down*, isto é, são cumpridas sem resistências, porém nos limites permitidos pela base de sustentabilidade proporcionada pela própria instituição (recursos; equipamentos; infra-estrutura adequada para laboratórios, etc). De outro lado, no entanto, esse arcabouço organizacional gera aspectos dinâmicos imprevisíveis. Analisando-se os fatores endógenos, os conflitos gerados em situação grupal provocaram um efeito integrador, tendo em vista que, naquele determinado tempo e espaço escolares, a autoridade exercida pelos diretores permitiu a expressão livre e direta de reivindicações concorrentes, possibilitando o reajustamento de interesses institucionais e eliminando as fontes de insatisfação. De acordo com Coser (1956) os conflitos múltiplos nos quais os atores sociais se vêem envolvidos podem servir para eliminar as causas de dissociação e restabelecer a unidade.

Analisando-se os fatores exógenos, os conflitos gerados por pressões externas aos grupos de interesses proporcionaram maior coesão interna aos seus membros, ampliando os níveis de solidariedade, de comunicação e de diálogo entre os mesmos. Embora Simmel (1955, p. 92-93) tenha se dedicado a analisar situações de conflitos em guerras, acredito que seu pensamento pode iluminar a questão. O autor assinala que, em períodos de paz, os grupos podem permitir aos membros antagônicos que convivam em situações confusas, “porque cada qual pode seguir seu próprio caminho e evitar colisões. Mas um estado de conflito pode atrair os membros que ficam estreitamente em contato, sujeitando-os a um impulso uniforme pelo qual têm de seguir totalmente juntos ou repelirem-se totalmente”.

Nesse sentido, em situações de conflitos provocados por pressões externas à escola (supervisores, técnicos, etc), professores, direção e coordenação pedagógica tendem a se unir diante da imposição de controles mais rigorosos sobre seu trabalho. No campo político, a expressão usual “a política faz estranhos casamentos” ilustra a tendência de se buscar aliados em tempos de conflitos, ainda que sejam inaceitáveis em tempos de paz. No interior de organizações burocráticas essa máxima também é verdadeira, pois são as alianças de interesses dos grupos ou sub-grupos realizadas no interior das instituições de ensino que permitem aos atores escolares sobreviverem às pressões e imposições do conjunto legal e normativo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CASTEL, R. *A insegurança social – o que é ser protegido?* Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- CEETPS. *Sistema de Avaliação Institucional*. São Paulo: CEETSP, 2005.
- COSER, Lewis A. *The functions of social conflict*. Chicago: The Free Press of Glencoe, III, 1956.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MARTINS, A. M. A gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 111-136.
- PERRENOUD, P. Fadiga. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). *A escola de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SACRISTÁN, G. J. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37-63.
- SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
- SIMMEL, George. *Conflict*. Trad. de Reinhard Bendix. Chicago: The Free Press of Glencoe, III, 1955.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

📍 **ÂNGELA MARTINS** é doutora em Educação pela Unicamp, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos e membro dos grupos de pesquisa: Políticas de Educação Básica e Profissional; Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas. Além disso, é autora de diversos artigos e livros sobre educação, com foco nas questões que envolvem: políticas e gestão de escolas e de sistemas de ensino; práticas escolares e a formação docente.

*Recebido em maio de 2008.
Aprovado em setembro de 2008.*