

A GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS TÉCNICAS: UM DESAFIO PARA PROFESSORES E DIRETORES

MARTINS, Ângela – UNISANTOS – ange.martins@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: FAPESP

Este trabalho¹ buscou compreender o campo de tensão constituído no espaço escolar por dois movimentos: a) os processos de (re) significação, de (re) leitura ou de (re) interpretação do conjunto normativo e legal por parte de professores, diretores e coordenadores de escolas públicas; b) as formas de apreensão destes sobre o exercício da docência e da gestão, considerando-se os contextos nos quais são formados e exercem sua profissão. Dessa forma, partiu-se do pressuposto que, nesse espaço, as relações de trabalho são constituídas por um tripé: a) o conjunto legal e normativo (previsível e relativamente estável, tendo em vista que sua modificação requer processos de negociação política e/ou troca nas esferas executivas); b) as regras informais configuradas e negociadas entre os pares cotidianamente diante de situações reais de trabalho (imprevisíveis); c) os fatores sociais e econômicos que formam um campo cada vez mais imprevisível de práticas singulares, tendo em vista o aprofundamento da crise social, econômica e de valores que permeiam o capitalismo contemporâneo.

Procurou-se manter o distanciamento necessário entre o pesquisador e os entrevistados, 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 Goffmann (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: 81). Ainda levamos 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

¹Este texto analisa alguns dos dados obtidos em pesquisa maior, financiada pela Fapesp e realizada sobre uma das escolas técnicas jurisdicionadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Particularmente, neste trabalho, buscou-se verificar: de que forma a direção da escola conduz o processo de desenvolvimento do currículo (a elaboração do plano da escola e dos planos de disciplinas, as reuniões

de apresentação de si, ou melhor, da produção de si” (idem, 2005: 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, assumimos que nem sempre foi possível compreender o que movia, motivava, desmotivava, surpreendia ou incomodava os sujeitos entrevistados.

De qualquer forma, é preciso dizer, primeiramente, que todos os professores e alunos entrevistados corroboraram a idéia que se formou ao longo da convivência no espaço escolar e ratificaram os resultados apresentados no próprio Sistema de Avaliação Institucional realizado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sobre a escola (SAI, 2005), pois foram unânimes em relação à importância do papel do diretor na condução das questões pedagógicas. Sua habilidade em negociar com os órgãos centrais e outras instituições da cidade as verbas para manutenção da escola², pode ser equiparada à sagacidade com a qual persegue cursos de formação continuada para si e para os professores, aos quais incentiva permanentemente para “sair da escola, se arejar, procurar coisas interessantes para aprender” (Marcos, diretor³).

Em relação à dinâmica geral de funcionamento da escola, pode-se afirmar que não foram verificadas diferenças no fluxo de informações (com ausência absoluta de filtro de informações por sub-grupos de interesses), e que 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, embora a coordenação do diretor nunca seja delegada a ninguém. Seu papel é central nos processos de negociação em torno das questões curriculares, financeiras e administrativas.

pedagógicas, a formação continuada de professores e os projetos especiais); as características da docência no ensino técnico. Foram entrevistados o diretor, a vice-diretora, sete professores e 19 alunos.

² A ETE em pauta ficou sob a administração da Santa Casa de Misericórdia até 1931, época em que foi assinado um convênio com o governo do Estado, por um período de 50 anos. Em 1980 o Estado firmou com a Santa Casa, mantenedora da escola, um contrato de locação. Tombado em 1992, o prédio acha-se em processo de restauração e a partir de 2004, passou a integrar o quadro das Escolas Técnicas administradas pelo CEETPS. Possui 980 alunos. Entre 1998 e 1999, o CEETPS se adaptou à legislação que separou o ensino médio do profissionalizante, vivendo um período de transição. De 4.000 horas/aula previstas anteriormente para cursos de 4 anos (o certificado técnico era dado no quarto ano), passou-se para 1.500 horas-aula, ministradas em um ano e meio (três termos).

³ Nomes fictícios.

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-racional⁴, e, conseqüentemente, as unidades a ele ligadas devessem pautar-se pelas características desse modelo, 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: 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 (...)”. Com efeito, na unidade analisada, não foram poucas as regras (re) criadas no cotidiano escolar, num primeiro momento, em função do processo vivido pela escola em 2004, quando foi transferida da Secretaria de Estado da Educação para outra, de Ciência e Tecnologia e, em seguida, em função das próprias características históricas do prédio.

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, subfunções, 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

⁴ 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

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 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, a escola vem tentando implementar alguns projetos especiais⁵ na tentativa de expandir as possibilidades de trabalhar determinados conteúdos, “de difícil assimilação pelos alunos, bem como formas de avaliação”, nas palavras do diretor.

Parece se consolidar a idéia generalizada, independentemente dos gestores que se revezam à frente dos órgãos centrais e de suas convicções políticas, de crença nos resultados das negociações realizadas entre os indivíduos, cada vez mais dependentes de seus próprios recursos e de seu empenho para implementar as atividades escolares. Nesse sentido, observou-se que a escola age dentro de margens relativas de autonomia, forjando um paradoxo, pois como afirma Lima (2003: 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 dialécticas 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”.

As palavras do próprio diretor ilustram a questão:

Eu não posso colocar outdoors no prédio para propaganda (para entrar mais recursos, porque eu sempre recebi propostas de empresários em torno da escola para isso), porque o prédio é do patrimônio histórico e isso é proibido, mas a gente sempre arruma um jeitinho (...) Quando o Mac Donalds se instalou aqui do lado, a propaganda deles poderia ficar a cem metros (exigido pela legislação), da escola, então negociamos com

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.

⁵ O projeto principal da escola é o Centro de Memória, que foi construído com recursos da Fapesp e integrou projeto coordenado por Carmem Sylvia Vidigal, professora da USP.

eles...Ninguém vai conseguir convencer os alunos que comer aquele hambúrguer é horrível, não é? Então, vamos aproveitar e conseguir um pouco de dinheiro (...).

Em outra visão, podemos analisar professores e diretores como sujeitos executores que agem com certa autonomia no espaço escolar, o que 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” (Tardiff, Lessard, 2005:79).

Nas palavras do diretor:

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 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 desta unidade não difere da realidade de outras escolas, sejam técnicas ou não. Observou-se que os professores se envolvem em projetos que são do seu interesse, ou não, dependendo de sua formação inicial e de seu desenvolvimento profissional, pois efetivamente, trabalham cumprindo prescrições, horários de aula, períodos letivos (incluindo as férias), preenchendo diários de classe que devem ser entregues com prazos determinados; programas de currículo; normas de avaliações. Nas escolas técnicas são muitos os professores que ainda atuam no mercado de trabalho em suas respectivas áreas de formação, o que significa uma sobrecarga de trabalho razoável, portanto, procuram não se envolver em projetos que exijam desdobramento de tarefas.

As reuniões pedagógicas semanais são exemplo de como os diferentes percursos formativos – e a posterior escolha pelo magistério -, vêm à tona. 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. Nesse contexto de discussões coletivas, é que pudemos observar as diferentes visões de professores do ensino técnico sobre a docência.

Nas palavras de Valdir:

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 hoje já não é a mesma coisa hoje...cada classe é uma classe....

Com efeito, como assinalam Tardiff, Lessard (2005: 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, cujo objetivo central era 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 de “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:

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 (...).

Nas palavras de Renata:

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 Luana, ensinar e ser um bom professor vai além de tentar transmitir conteúdos e conhecimento 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 (re)inserção no mercado de trabalho ou a manutenção do emprego que conquistaram, nem todos os professores demonstraram ter a mesma compreensão sobre as relações de ensino e de aprendizagem

Nas palavras de Adélia

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 – é uma visão que 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: 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 ministrada por universidades ou secretarias de educação, enfim, nos espaços e momentos estruturados para discutir sua profissão, a docência e a gestão de escolas. É como se sentissem autorizados a fazê-lo, porque existem outros profissionais para ouvi-los, mais ou menos como o homem do subsolo de Dostoievski que “é capaz de permanecer silencioso no seu subsolo durante quarenta anos; mas se sai do seu buraco, ele desabafa, e então fala, fala, fala....”.(2004: 95). Como toda profissão, a docência e a gestão da escola pública são permeáveis aos fatores sociais, econômicos e culturais que atravessam as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e que vêm construindo “novas subjetividades profissionais. Não é simplesmente o que nós fazemos que mudou; quem somos nós, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram” (Ball, 2006: 18).

No entanto, para professores do ensino técnico, no Brasil, construir essa identidade profissional tem sido, historicamente, um processo muito mais difícil e tortuoso, pois

lecionam numa multiplicidade de cursos, disciplinas relacionadas à sua área de formação, 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 pela direção da escola 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 do diretor, “não há manual que dê conta”. A passarela de conhecimentos que se instala entre a formação específica e domínio de conteúdos em diferentes áreas, e os pressupostos que embasam novas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação é uma via de mão dupla desafiadora. De acordo com o diretor, há situações nas quais os alunos detêm mais conhecimento técnico do que alguns dos professores, tendo em vista estarem atuando no mercado de trabalho, e os professores terem dele se afastado “para se dedicarem apenas ao magistério”. Em outras situações, os professores ainda atuam no mercado de trabalho, sabem das necessidades de aprendizagem dos alunos em relação aquela área, mas não conseguem trabalhar de forma coerente (do ponto de vista metodológico) os conteúdos de difícil compreensão. Estas duas situações relatadas indicam a complexidade de que se reveste a formação (inicial e continuada) dos profissionais que atuam como professores no ensino técnico.

Em outra situação vivenciada ao longo da pesquisa, José 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 contexto, 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, a “economia das capacitações deixa a maior parte dos jovens para trás”...(...), pois “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, 2005: 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 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, 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, ao lado do 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 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: 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.

Assistimos, ao longo da convivência na escola, a direção e alguns docentes em uma situação de conflito provocado por valores, tempos e lógicas 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, pois não há receituário ou livro didático para docentes e diretores orientando sobre o que fazer nesses confrontos. Dessa forma, as atividades que envolvem docência, direção e alunos são impregnadas da experiência individual e social. Na perspectiva de Tardiff, Lessard (2005), a experiência de pisar pela primeira vez numa escola ou numa sala de aula é única, mas ela tem valor de justificação e de confirmação. Na realidade, é uma experiência que remete à

vivência, onde se misturam aspectos pessoais e profissionais, de descoberta de si no trabalho e de sentimento de controle sobre a situação vivenciada.

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” (Tardiff, Lessard, 2005: 69). Nesse sentido, apreendeu-se que os alunos constituem um grupo sobre o qual docentes e direção atuam e, ao mesmo tempo, com o qual interagem e esta situação constitui o campo no qual se mesclam experiências profissionais e pessoais.

Carla, aluna do terceiro termo de nutrição, define o estilo da direção (o que, para ela, seria um bom diretor):

Aqui é um colégio público, a maioria das pessoas é adulta, na minha classe só tem uma menor de idade. Você encontra com o diretor na entrada, na saída, no intervalo, e quando a gente precisa de alguma, ele ajuda (...); às vezes a gente não consegue imprimir textos, a gente dá pra ele, ele imprime. Ele está aqui pra orientar, quando ele tem que elogiar, ele elogia, mas se ele tem que criticar, ele também faz (...). Dizem que ele é rígido, mas o legal é que se a gente precisar dele, ele tá ali o tempo todo.

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 testemunha 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: 55). A crise da modernidade organizada, como salienta Castel (2005), 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.

Em suas palavras (2005: 45) “a solidariedade dos estatutos profissionais tende a transformar-se em concorrência entre iguais. Em vez 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”. 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 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), mas sim, 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.

Podemos afirmar com certa tranquilidade, após o longo período de convivência na unidade estudada, que sua dinâmica geral pode ser examinada à luz de uma aparente ambigüidade. As relações estabelecidas no cotidiano são tecidas em processos de longas 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, o diretor e sua equipe conseguem achar brechas nos buracos provocados pela desconexão das orientações normativas e encontrar caminhos próprios cunhados entre regras formais e informais. A unidade contém dois movimentos: um, de conflitos instaurados em função das negociações que se estabelecem frente às diretrizes pedagógicas advindas dos órgãos centrais e cuja dinâmica é incentivada pela própria direção, tendo em vista sua capacidade de liderança e de suscitar discussões; outro, de aparente acomodação dos professores após a conquista de interesses pontuais. De qualquer forma, a direção tem sob seu controle o planejamento geral da unidade, 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.

De acordo com Marcos:

eu luto o tempo todo para manter uma equipe de trabalho estável, permanente....a maioria já está comigo há quase três anos, mas outros eu conheço de muito tempo, tenho 25 anos de magistério (...). Então eu sei o que cada professor pensa, os funcionários, às vezes só de olhar sei se a pessoa está bem ou não....

Nesse sentido, é necessário assinalar que se verificou, na trama urdida no cotidiano da escola, uma relação de confiança entre professores, funcionários, direção e alunos. No entanto, durante o longo convívio foi possível, também, observar 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. Ao que tudo indica, o clima organizacional é constituído por níveis de lealdade institucional, alto grau de confiança formal e informal e de conhecimento institucional, nos moldes discutidos por Sennett (2005), o que configura um capital social nada desprezível para a instituição, tendo em vista o julgamento que as pessoas têm do seu próprio envolvimento nela, considerado alto por todos os entrevistados. No que diz respeito aos níveis de confiança que puderam ser observados, tomamos emprestada a idéia de Sennett no que concerne à sua definição:

A confiança pode assumir duas formas, formal e informal. A confiança formal significa que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos. A confiança informal implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão (...). A confiança informal leva tempo. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de

confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas ao curto prazo, falta muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros (...) (2005: 65).

Dessa forma, as informações que chegam à escola, advindas dos órgãos centrais, são filtradas internamente revelando os interesses do corpo docente. O perfil do dirigente - ser cordato, porém, cedendo apenas mediante longas negociações, o que gera processos de conflitos internos -, faz com que as informações fluam rapidamente, pois a maioria dos professores se envolve na elaboração do plano de trabalho da escola, dos planos de ensino e em diversos projetos, uma vez que compreendem que apenas sendo participantes terão seus interesses específicos atendidos.

Referências bibliográficas

- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez.2006.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas** – sobre a teoria da ação. Campinas; Papirus Editora, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CEETPS. **Sistema de Avaliação Institucional**. São Paulo: CEETSP, 2005.
- CASTEL, R. **A insegurança social** – o que é ser protegido? Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- DOSTOIÉVSKI. **Noites brancas e outras histórias**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- 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.
- PERRENOUD, P. Fadiga. IN: PERRENOUD, P. et al. (orgs.). **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, p: 37-63, 2000.
- SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
- TARDIF, M, LESSARD, C. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.