

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GESSYCA CORREIA DOS SANTOS

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA INTERFACE COM O
TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

SANTOS, Gessyca Correia dos.

A gestão escolar e sua interface com o trabalho docente: sentidos e significados. / SANTOS, Gessyca Correia dos – Campo Grande, 2015.

98 p; 30 cm

Orientadora: Lucrécia Stringhetta Mello

Dissertação: Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Gestão Escolar; 2. Identidade; 3. Trabalho Docente; 4. Escola de Rede Pública. I Mello, Lucrécia Stringhetta. II Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GESSYCA CORREIA DOS SANTOS

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA INTERFACE COM O
TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello.

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

Gessyca Correia dos Santos

A gestão escolar e sua interface com o trabalho docente: sentidos e significados

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Otilia Maria A. N. A. Dantas
FE/UNB - Universidade de Brasília

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, _____ de _____ de 2016.

DEDICATÓRIA

*À Deus, meu escudo e protetor.
A minha filha Melissa, que em meu ventre me acompanhou.
Aos meus pais, ao meu irmão e ao meu marido, meus maiores incentivadores*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello, pelo prazer de ter compartilhado o percurso do mestrado com essa pessoa linda e humana.

Aos membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições e considerações.

À coordenação, aos demais professores e funcionários do PPGEdu/UFMS.

Aos professores participantes da pesquisa, por terem partilhado comigo suas vivências.

A minha amiga Suellen M. Lhamas, por ter me acolhido em Campo Grande e por todo o carinho com que cuidou de mim e da minha filha.

Aos amigos que fiz no mestrado e, aos antigos, pelo apoio e incentivo.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais e a minha avó, por estarem sempre comigo, em todas as minhas conquistas.

Ao meu marido e minha filha, por serem o meu porto seguro.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me apoiaram e sonharam junto comigo

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender a influência da Gestão Escolar para a construção do trabalho docente. A escolha do tema justifica-se pela necessidade iminente em conhecer o universo do “ser docente” em sua singularidade, seus contornos, suas aproximações e seus distanciamentos. A abordagem metodológica da pesquisa, de natureza qualitativa, tem como campo empírico a rede pública de ensino do município de Nova Andradina, Estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, o significado que os sujeitos dão aos fenômenos, suas vivências e a sua vida é foco de atenção especial na pesquisa. Foram selecionados três sujeitos em cada escola para participação da pesquisa. Os instrumentos para recolher os dados foi por meio de uma entrevista com perguntas semiestruturadas contendo questões abertas e fechadas. Para a organização e o tratamento dos dados, o estudo pautou-se no método de Bardin (1979), denominado de análise de conteúdo, cuja função é definir as categorias oriundas da leitura flutuante e das análises. A autora supracitada explicita que, de forma geral, a análise de conteúdo tem como objetivo a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, portanto, sendo possível a aplicabilidade da análise de conteúdo de mensagens a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte, tendo como contexto o código linguístico. Portanto, espera-se que o presente trabalho seja mais uma referência aos gestores escolares e aos professores para subsidiar a formação e atuação profissional.

Palavras-chave: Gestão escolar; Identidade; Trabalho docente; Escola de rede pública.

ABSTRACT

The research aims to analyze the school management as a mechanism producing senses and identify the organization while teaching spaces, learning and curriculum organizer. The choice of theme justified by the imminent need to know the universe of "being a teacher" in its uniqueness, its contours, its approaches and their distances. The methodological approach of research, qualitative, will empirical field the public schools in the municipality of Nova Andradina, State of Mato Grosso do Sul. In this way, the meaning that subjects give to the phenomena, their experiences and their life are especially focus on research. They will be selected 3 subjects in each school for research participation, the instruments to collect data is through a semi-structured interview questions with open and closed questions. For the organization and processing of data, the study was guided in Bardin method (1979) called content analysis, whose function is to define the categories derived from the initial reading and analysis. The aforementioned author, explains that in general, the content analysis aims to overcome the uncertainty and the enrichment of reading, so it is possible the applicability of the message content analysis to all forms of communication, whatever the nature of their support, having as context the language code. Thus, it is expected that this work is more a reference to the School managers and teachers to support the training and professional performance.

Keywords: School management; Identity; Teaching Work; Public Network school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Visão aérea do município de Nova Andradina, MS.....	44
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –Perfil dos professores entrevistados.....	49
QUADRO 2 – A relação entre professores e a gestão da escola	60
QUADRO 3 – A relação entre a gestão e a constituição da identidade profissional docente	64
QUADRO 4 – Estilo de liderança na escola, segundo a visão dos professores.....	68
QUADRO 5 – Atitudes identificadas nos gestores, segundo a percepção dos professores....	72
QUADRO 6 – Importância do trabalho docente.....	73

LISTA DE SIGLAS

APM	–	Associação de Pais e Mestres
BDTD/IBICT	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD/UFMS	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EE	–	Escola Estadual
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMS	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
PPGEdu/UFMS	–	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
PPP	–	Projeto político-pedagógico
TAE	–	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Entrevista semiestructurada	95
--	-----------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86
APÊNDICE B – Análise de Conteúdo.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	20
GESTÃO ESCOLAR: ABORDAGENS, PERSPECTIVAS E CONCEITOS	20
1.1 GESTÃO ESCOLAR.....	20
1.2 LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR.....	26
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE	31
CAPÍTULO II	35
IDENTIDADE: TESSITURAS DO PROFISSIONAL DOCENTE	35
2.1 IDENTIDADE	35
CAPÍTULO III	
A PESQUISA: CONHECENDO O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	43
3.1 IDEB: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
3.2 O CONTEXTO: A CIDADE DE NOVA ANDRADINA, MS.....	44
3.3 O CONTEXTO: AS TRÊS ESCOLAS EM NOVA ANDRADINA, MS	45
3.3.1 - Escola Estadual Nair Palácio de Souza: IDEB 5,7	46
3.3.2 - Escola Estadual Austrílio Capilé Castro: IDEB 5,3	46
3.3.3 - Escola Estadual Marechal Rondon: IDEB 6,6.....	47
3.4 PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA	48
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DE LAURENCE BARDIN	50
3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUA APLICABILIDADE.....	52
3.7 ANÁLISE DOS DADOS: UTILIZANDO O ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	57
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DE DADOS: CONHECENDO A GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E OS CONTEÚDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA	59
4.1 A GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE	59
4.1.1 Relações estabelecidas entre Docentes e a Gestão Escolar	60
4.1.2 Gestão Escolar X Identidade Profissional.....	63
4.1.3 Estilos de Liderança	67
4.1.4 Importância do Trabalho Docente.....	72
4.1.5 Critérios para a escolha de cargos de gestão.....	75

CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES.....	86
APÊNDICE A	86
APÊNDICE B	91
ANEXO	95
ANEXO A.....	95

INTRODUÇÃO

A palavra vivência, *Erlebnis*, surge no vocabulário alemão pela primeira vez no século XIX. Substantivada a partir do verbo *erleben*, *Erlebnis* traz a ideia de permanência na vida, de algo vivido, conforme explicita Nietzsche (apud Viesenteiner, 2003). Portanto, vivenciar é um processo exclusivamente individual, estritamente pessoal e percebido diferentemente por indivíduo.

Minha experiência e atuação como psicóloga em uma instituição de ensino possibilitaram-me vivenciar situações intrigantes circundando a gestão escolar e seus efeitos. O interesse pelo tema Gestão Escolar e Identidade Docente surgem, então, a partir de algumas vivências: situações únicas e individuais vivenciadas ao longo dos meus cinco anos como Técnica Administrativa em Educação (TAE), que me intrigaram a ponto de rever, sobretudo, minha prática e atuação como psicóloga e profissional em saúde mental, no contexto escolar.

O trabalho como psicóloga em uma instituição pública de ensino colocou-me em duas condições: a de ouvinte, ao lado do professor e de suas dificuldades, seus impasses, suas frustrações, seus problemas, seus anseios, suas vitórias, suas conquistas, seus méritos; ao mesmo tempo em que me permitia com os gestores escolares, conhecer situações e circunstâncias que afetavam diretamente o trabalho do professor e a leitura que estes faziam de suas práticas, de suas atribuições, de seus papéis e decisões. E nessa dinâmica, encontrar um ponto de equilíbrio entre as partes.

As situações cotidianas de uma escola sempre estiveram presentes em minha vida. Sou filha de professora aposentada pela Rede Estadual de Ensino no Estado do Paraná e esposa de professor. Portanto, a escolha pela rede pública, especificamente, pela rede estadual de ensino, deu-se em virtude disso. Também, por uma questão ética e de responsabilidade com o sigilo profissional preconizada pela minha profissão, resolvi escolher um espaço escolar diferente do meu local de atuação para realizar a pesquisa; evitando, desta forma, qualquer tipo de exposição aos meus colegas de trabalho e à instituição, na qual pertenço.

O universo que eu conheci, por meio de relatos e vivências de professores próximos a mim criou condições para que eu pudesse compreender que os discursos são múltiplos, as experiências são únicas e as situações de frustração e motivação são divididas por uma tênue linha. Embora haja discursos histórica e socialmente construídos sobre a identidade docente, nenhum deles parece ser capaz de produzir uma definição única, de quem são esses profissionais.

Minha trajetória como psicóloga teve início na Prefeitura Municipal de Cidade Gaúcha, PR, em 2008, especificamente, no Programa Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no atendimento a crianças e idosos vítimas de violência e em situações de violação de direitos. Posteriormente, fui contratada pela Cooperativa Agroindustrial do Noroeste Paranaense (COPAGRA), na cidade de Nova Londrina, uma cooperativa de grande porte, com aproximadamente 600 funcionários, para atuar como psicóloga organizacional. Então, nasceu em mim mais uma paixão, a psicologia do trabalho: o trabalhador e suas relações, a gestão e o seu papel.

Por conseguinte, após cinco meses de trabalho, surge a convocação para o concurso público federal, como TAE, na função de psicóloga organizacional, no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul, *campus* de Nova Andradina. Meu local de trabalho atual, parte da minha história, das minhas vivências; contexto que se apresentou como um novo panorama e um novo desafio para minha atuação: a Educação. Minha pouca experiência com o tema, a paixão pelo meu trabalho e a descoberta do espaço escolar como um novo universo foram propulsores para a minha busca por uma qualificação *stricto sensu*, em Educação.

Novas indagações surgiram da minha vivência como profissional em Educação, dentre elas: Quais são as relações estabelecidas entre docentes e a gestão escolar? Qual a contribuição da gestão escolar na constituição da identidade docente? Existe contribuição? Quais são os estilos de liderança adotados pelos gestores? Como ocorre a movimentação dos cargos de gestão dentro da escola? Quais são os bons e maus hábitos dos gestores escolares? Como o professor percebe a importância do seu trabalho? Enfim, existe gestão democrática escolar em escolas da rede estadual de ensino?

Podemos, pois, considerar que vivemos um amplo fenômeno chamado condição pós-moderna, cujas relações se tornam cada vez mais complexas, exigindo esforços e postura reflexivo-crítica, especialmente daqueles que estão atuando no âmbito da educação. Pós-modernidade (PEREZ GOMEZ, 2001) refere-se a um pensamento que enfatiza a descontinuidade, a carência de fundamento, a pluralidade, a diversidade e a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes, influenciando a construção das identidades.

Conforme nos traz Junges (2006), a construção e a percepção da atuação do professor ora são essencialmente reprodutoras, ora extremamente críticas. De uma parte, a formação exige do professor técnica e competência e de outra parte, exige consciência e criticidade; e, no espaço dessas contradições, o sujeito vai constituindo sua identidade.

Esta pesquisa se propõe a conhecer também sobre os aspectos positivos e negativos da tomada de decisão administrativa, no processo identitário do profissional docente. Frigotto

(2002), ao escrever sobre essa temática, ressalta que os sofrimentos ligados a dificuldades de conquistar e/ou à perda de *status* socioprofissional, juntamente com as transformações por que o mundo passa, têm demandado novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais, que hoje são necessárias para viver em um mundo competitivo. Desta forma, há na sociedade a necessidade de possuir atributos que transcendem as possibilidades do sistema educacional, a aquisição de qualificação ou de competências.

Nesse universo, onde se inter-relacionam questões como subjetividade, trabalho, tomada de decisão, regimentos, identidade, saúde mental, sofrimento criativo e produtivo, é que a pesquisa buscará permear para a construção de novos saberes; saberes com a eloquência necessária para retratar a importância desse tema. Sob essa ótica, o estudo contribuirá para o aperfeiçoamento da prática docente, transcendendo para além dos conhecimentos científicos, para conjecturar o valioso saber produzido por meio da prática e das vivências desses profissionais.

Portanto, tornou-se objetivo principal desse trabalho compreender a influência da Gestão escolar para a construção do trabalho docente.

Os objetivos secundários situam-se em torno da importância do conhecimento científico sobre a política e a gestão escolar e a realização das políticas educacionais. Incide no aprofundamento do conhecimento teórico sobre o conceito de identidade docente. Tem-se ainda como premissa conhecer os efeitos produzidos na inter-relação dentro do espaço da escola e seus efeitos na identidade docente; e aplicar a análise de conteúdo para categorização e análise do discurso dos sujeitos para identificar as identidades constituídas no cotidiano vivido na escola.

Oliari et al. (2010) explicitam que a construção da identidade do docente não deve ser analisada apenas a partir dos conhecimentos assimilados em sala de aula, como aluno. É necessário que a história de vida e as experiências vivenciadas em seu meio familiar, social, cultural, religioso, econômico e, ainda, a sua inserção na carreira como professor devem ser consideradas, com todas as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais.

A vivência dos profissionais inseridos no espaço escolar é uma “máquina” produtora de sentidos e de conteúdos a serem analisados. Inicialmente, somente ao observar e conhecer a realidade cotidiana do professor, podem-se pressupor quais são os conteúdos produzidos e reproduzidos nesse espaço, sobretudo, de que forma todo esse conteúdo se “comunica” com o trabalho e com a subjetividade desse profissional. Ainda, ao considerarmos o indivíduo como um ser dialético - diante de toda sua imaterialidade -, devemos pensar em identidade como um processo infinito de construção e reconstrução.

Nóvoa (1992), ao escrever sobre o tema, elucida que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade e não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos; é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Desta forma, configura-se como assertivo falar em processo identitário para retratar a dinâmica que caracteriza a maneira sobre como cada um se sente e se diz professor.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, que, segundo Ludke e André(1986), nela se encontra o ambiente natural da pesquisa como sua fonte direta de dados e para o pesquisador o seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e seu foco incide no processo da pesquisa e não tão somente em seu produto. Assim, o significado que as pessoas dão aos fenômenos, suas vivências, seu fazer pedagógico serão focos de atenção especial na pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada no ambiente natural dos professores, ou seja, na escola. O contato com os professores permitiu conhecer não somente o local de atuação desses profissionais, mas também todas as vicissitudes e a dinâmica desse espaço. A interpretação descritiva dos dados, como é utilizada pela pesquisa qualitativa, favoreceu a análise de todos os dados, tendo como foco o processo de pesquisa.

A pesquisa teve como campo empírico as escolas da rede estadual do município de Nova Andradina, no Estado de Mato Grosso do Sul. Os sujeitos da pesquisa são os professores que nessas escolas desenvolvem suas atividades.

A escolha pela cidade de Nova Andradina, MS, localizada na região sudeste de Mato Grosso do Sul, a cerca de 300 quilômetros da Capital do Estado, Campo Grande, deu-se pela necessária proximidade do pesquisador com o contexto pesquisado. No município, existem nove escolas da rede estadual de ensino. Contudo, para a pesquisa foram utilizadas as três escolas com maiores notas no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado em 2013. Foram selecionados três sujeitos em cada escola para participação da pesquisa, de maneira aleatória e que se propuseram a responder a uma entrevista semiestruturada (Anexo A).

A metodologia de pesquisa para tratamento, análise e interpretação dos dados tem como referência Bardin (1979) e a análise de conteúdo. A autora supracitada explicita que, de forma geral, a análise de conteúdo tem como objetivo a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Sendo possível a aplicabilidade da análise de conteúdo de mensagens a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte, tendo como contexto o código linguístico.

Na organização desta dissertação, o capítulo I apresenta conceitos sobre gestão e gestão escolar. Enfatiza a historicidade pela busca do conhecimento na área de administração pública e na gestão da educação, até os dias atuais, com a gestão democrática escolar. Conceitua identidade e discute sobre os sentidos e significados da identidade docente. Por fim, o resgate teórico sobre análise de conteúdo e elenca o trajeto para o estado do conhecimento, apresentando os pares científicos, relacionando-os ao tema.

No capítulo II, descreve-se o contexto da pesquisa, situando o município de Nova Andradina, MS, e as escolas estaduais Nair Palácio de Souza, Austrílio Capilé Castro e Marechal Rondon Sintetiza-se a metodologia de pesquisa escolhida e são expostos os procedimentos utilizados na pesquisa, sendo eles: observação de campo, entrevista semiestruturada e a técnica de Bardin (1979) para análise dos dados.

No capítulo III, apresentam-se os sentidos e significados trazidos pelos professores sobre a gestão escolar e a influência em sua identidade profissional, e, no capítulo IV, é apresentada a análise dos dados.

Portanto, a pesquisa propõe-se a conhecer o modo de vida desses profissionais, bem como os sentidos atribuídos por eles as suas vivências e as relações estabelecidas com a gestão escolar, denotando a importância do conhecimento científico das áreas em questão, como ferramentas de organização do trabalho no espaço escolar; e elucidar a existência/ausência da criação efetiva do exercício da autonomia, da criatividade, da participação, que envolva os atores principais ali presentes.

Assim, espera-se que o presente trabalho seja mais uma referência aos gestores escolares e aos professores e, ainda, colabore com a formação e atuação profissional dos participantes, haja vista a importância da docência como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

CAPÍTULO I

GESTÃO ESCOLAR: ABORDAGENS, PERSPECTIVAS E CONCEITOS

1.1 GESTÃO ESCOLAR

O espaço escolar, na atualidade, tem trazido ao debate discussões sobre as relações entre trabalhador e instituição. Nesse ambiente organizacional, local de atuação, construção e reconstrução de profissionais em áreas diversas, com os mais diversos níveis de formação, hoje é também o espaço de tomada de decisões, de ações, de conflitos e de participação da comunidade escolar.

Segundo Krawczyk (1999), na década de 1980, a gestão escolar foi destaque no debate político, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Tal premissa supunha que seriam mais democráticas as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos e ocasionariam na população a “sensação” de participação. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de ideias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado.

Bem como explicita Krawczyk (1999, p. 116), mais visível, de forma que favoreça práticas inovadoras no interior das escolas, incentivando a autonomia. O olhar desse estudioso está voltado às políticas educativas com ênfase na gestão institucional, na “descentralização”, na profissionalização e no desempenho dos educadores, e só assim a gestão terá significado.

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, pois há registros de pesquisa sobre administração escolar, dos pioneiros da educação nova, nos anos de 1930. Tais estudos tinham como perspectiva a administração escolar e estavam, frequentemente, atrelados a uma concepção burocrática, funcionalista, com grande proximidade entre a organização escolar e a organização empresarial. Tais pesquisas eram identificadas como pertencentes à administração e organização escolar ou, tão somente, administração escolar, conforme salienta Libâneo (2001, p. 1):

Nos anos 80, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou em muitos lugares a ser denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, frequentemente restringido a uma análise crítica da escola dentro da organização do trabalho no Capitalismo. Houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola.

Para Bourdieu (apud Sander, 2007), a história da educação demonstra que o campo educacional é de lutas, em que seus atores têm por objetivo a imposição de suas posições políticas, sua arbitrariedade cultural e suas categorias de apreciação e percepção.

Desta forma, Sander (2007) afirma que, no mundo ocidental, a história da construção científica e cultural, inclusive a educação e a gestão da educação, é registrada por contradições e dicotomias, desde a antiguidade, transitando pela escolástica medieval e pela mudança renascentista, até a modernidade e contemporaneidade.

Para o autor supracitado, embora a administração seja uma atividade milenar de organização social, o estudo sistemático de tal fenômeno é uma ação recente, anunciada pela explosão organizacional, resultado da consolidação da Era Moderna e da Revolução Industrial. Assim, a busca do conhecimento na área de administração pública e de negócios e na gestão da educação tem sido recorrente nas instituições sociais e educacionais em todo o mundo. O Brasil não é exceção à regra, como demonstram as pesquisas sobre a história do conhecimento na administração do Estado e na gestão da educação brasileira (SANDER apud SANDER, 2007).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) ensinam que as transformações técnico-científicas são resultados, sobretudo, das mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Desse modo, fatos da economia e da política, tais como a globalização dos mercados, o desemprego, o desemprego tecnológico, a necessária elevação da qualificação dos trabalhadores e a centralização do conhecimento e da educação, são desencadeados principalmente pelas transformações técnico-científicas, conforme corroboram Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 59). Sobre fazer ciência com o foco nas transformações científicas afirmou:

A ciência e a técnica estariam, portanto, assumindo o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faria crescer a produção e diminuiria significativamente o trabalho humano. Verifica-se, nessa compreensão, um determinismo tecnológico que não corresponde inteiramente a realidade. E preciso considerar que as transformações técnico-científicas resultam da ação humana concreta, ou seja, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado, polos complementares do jogo capitalista. Essas transformações refletem a diversidade e os contrastes da sociedade e, em decorrência, o empreendimento do capital em controlar e explorar as capacidades materiais e humanas de produção da riqueza para sua autovalorização.

Tendo como referência o conceito de gestão democrática descrito por Lück (2009, p. 70):

[...] i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos”. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

Pode-se entendê-la aqui como um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). Considerando-se ainda, a educação como processo social colaborativo que necessita da participação da comunidade interna e externa da escola, ou seja, dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação.

Parafraseando Lück (2009, p. 71), a democracia é característica fundamental de sociedades e grupos na prática dos direitos humanos, por reconhecerem o direito de as pessoas usufruírem, no contexto, dos bens e serviços; além disso, o direito e o dever de pertencerem ao processo de produção de melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, se falando de um, se remete ao outro necessariamente. Nessa junção é que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

A gestão democrática é definida, de acordo com Lück (2009, p. 71):

O processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. [...] A gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres.

Há destaques da estudiosa de que a formação e a aprendizagem são os objetivos centrais da gestão democrática, e todos os processos e ações participativas promovidas pela escola somente farão sentido na medida em que sejam orientados para melhorar os resultados no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o Ministério da Educação descreve

em sua publicação *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública* (BRASIL, 2004, p. 28):

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos Escolares, Conselho de Classe...), o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolidação de grêmios estudantis, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, conseqüentemente, a discussão e a implementação de novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Lück (2009), ao discorrer sobre as atribuições do diretor, como gestor, afirma que é responsabilidade de este promover na escola o ambiente propício para a orientação dessa participação da comunidade. As correntes teóricas atuais, ao discutirem sobre gestão da escola, mais precisamente sobre gestão democrática escolar, incidem sobre o papel do gestor como “facilitador”, “ponte”, “acesso”, “fim” e “meio” para a interlocução e participação da comunidade nas decisões da escola. Embora a legislação coloque sobre ele alguns deveres sobre isso, a sua postura aberta e flexível é o fator predominante para o sucesso dessa tomada de decisão compartilhada.

Para tanto, dentre outros cuidados inerentes à função do gestor escolar, indica Lück (2009, p. 72) que é necessário

Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada. • Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo. • Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças. • Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação. • Desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

Paro (2013), ao discutir sobre a gestão democrática e seus principais desafios, acrescenta um dado novo na gestão democrática, a de trazer para a escola a participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola. Para alguns, essa proposição é vista como utópica, definindo utopia como espaço que não existe; mas que não significa que não possa

existir um dia. Solução para os da escola pode se estender a condições mais concretas, ou seja, com projetos de democratização das relações buscando as parcerias extramuros da escola.

Para o autor, é difícil, ao falar do ponto de vista dos trabalhadores, assumir como verdade o fato de que não se devem esperar iniciativas de transformações da classe dominante em favor das camadas dominadas. Além disso, outro desafio a ser superado é a transformação do esquema de autoridade no interior da escola.

Dourado (2007), ao discorrer sobre a educação no contexto nacional, coloca outro desafio a ser superado pela gestão escolar. O autor afirma que a gestão da educação básica se apresenta a partir de várias proposições, com concepções e cenários complexos, que estão articulados aos sistemas de ensino. Desta forma, é fundamental situar os eixos que perpassam uma análise sobre gestão, no tocante à formação, à concepção e ao financiamento da educação.

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, ela não se resume à aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, em virtude da sua especificidade e da sua finalidade.

A escola como instituição social tem sua lógica organizacional e finalidades demarcadas por fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício. Ao discorrer sobre tais indicadores, o autor afirma que ao contextualizar a gestão educacional é necessário considerar os fatores intra e extraescolares. Em outras palavras, Dourado (2007, p. 925) “busca a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais”.

Sander (2007) coloca outra situação-problema para a efetivação e efetividade da gestão escolar ao discorrer sobre a pedagogia corporativa. O conceito mencionado pelo autor refere-se às formas da pedagogia que lançam mão dos princípios e métodos gerenciais do enfoque da qualidade total, elevando a um alto nível de conhecimento seus funcionários, conhecido como capital humano, para se obter vantagem competitiva. Para o autor, tais conceitos aludem a situações administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades. Tal ação tem por intento incentivar a competitividade a qualquer custo, sem considerar seu significado, sua validade ética e sua relevância cultural.

De acordo com esse estudioso, avaliação e análise dessas perspectivas conceituais e categorias revelam que, na atualidade, são adotadas versões revisadas das teorias clássicas de administração da primeira parte do século XX com vistas para o desenvolvimento de recursos humanos.

Por conseguinte, na atualidade, não há contrassenso ao dizer que as políticas e técnicas da área de gestão de pessoas são ferramentas úteis para a administração escolar. Tais ferramentas são inclusive parte de manuais e referências na área de gestão escolar. Conforme discorre Sander (2007, p. 76):

O campo educacional brasileiro continua sendo hoje, como foi no passado, uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação. Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. Muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoadas pelos protagonistas das várias concepções educacionais em disputa. Os seus significados, no entanto, são diferentes, quando não opostos. Para os pensadores neoliberais o sentido desses termos é prioritariamente técnico-racional, enquanto que para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político.

Em última análise, coloca-se o sistema hierárquico do espaço escolar representado pelo papel do diretor. Embora a escolha desse representante tenha sido uma conquista, ao observar-se que a escolha do gestor acontece por meio de um processo de eleição direta, de forma democrática em que podem se candidatar professores do quadro efetivo e com direito a voto, pais de alunos, funcionários e alunos. Há de se observar um contraponto, proposto pelo autor, que diz respeito à autoridade suprema concedida ao diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Tal regra mantida pela classe dominante, por intermédio do Estado, concede um caráter autoritário ao diretor, por estabelecer uma hierarquia na qual ele deve ser a autoridade que procede todas as ordens na instituição escolar.

Dessa forma, para concluir sua discussão, diz Sander (2007, p. 76): “a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino”, e sim, uma conquista histórica que inclui uma filosofia política e ação pedagógica estratégica. Assim, compromisso político e formação pedagógica são elementos constitutivos/constituintes fundamentais de uma gestão democrática da educação. A solidificação desse paradigma produzirá, certamente, uma contribuição essencial para a consolidação da democracia e do exercício da cidadania na escola e na sociedade.

Ao analisar a gestão democrática escolar, conclui-se que, embora haja mudanças e conquistas no processo decisório das instituições de ensino ao longo da história, existem alguns pontos e contrapontos passíveis de análise e resistência.

A falta de conhecimento por parte dos gestores em relação ao que ela se propõe faz com que diretores tratem a escola ora como organização empresarial, adotando critérios da administração esvaziados de sentido e efeitos para esse contexto, ou, então, arbitrariamente, desconsiderem todo o arcabouço teórico-metodológico da administração científica, na atualidade, por considerarem inúteis e não passíveis de uma leitura interdisciplinar, com aplicabilidade em tal contexto.

A gestão democrática está em processo de construção-reconstrução e em muitos espaços escolares ela ainda é apenas uma referência de atuação, sem que ao menos seja considerada como uma conquista histórica e um princípio instituído pela LDB e pela Constituição Federal.

Todos os processos de mudança na gestão escolar, constituídos historicamente, ainda não são, de fato, vivenciados por todos os gestores e, tampouco, por toda a comunidade escolar. A não apropriação da comunidade de seu espaço como portador de direitos e deveres e de representatividade no processo decisório escolar faz com que, cada vez mais, a administração seja realizada tão somente pelo diretor/gestor.

Assim, o objetivo da contextualização do tema foi elucidar um “novo pensamento” sobre algumas situações relativas ao dinamismo do espaço e da gestão escolar, e vislumbrou-se, ainda, o resgate teórico do conceito de gestão democrática escolar.

1.2 LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR

As mudanças ocorridas na forma de administrar o espaço escolar ao longo da história remontaram na valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. A liderança, conceito presente e estritamente ligado à gestão, com princípios e premissas convergentes, tem sido discutida e amplamente conhecida por gestores escolares e seus atores.

O conceito de gestão é estritamente ligado ao entendimento proposto sobre liderança. Eles possuem ideias em comum, uma vez que a gestão é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe possam promover resultados desejados (LÜCK, 2012).

Teixeira (2012) elucida que o fenômeno liderança está presente desde o surgimento das mais primitivas formas de aglomerados humanos. Em estudos antropológicos, há conclusões que afirmam ser o líder um elemento presente em quase todos os aglomerados

humanos; independentemente dos arranjos sociais e organizacionais ou de quaisquer aspectos culturais.

Tais estudos incitam ainda que, em grupos, mesmo sem haver estruturas hierárquicas formais, sempre existem pessoas que tomam a iniciativa pela tarefa e assumem papel principal na tomada de decisão e ação de seus pares. Portanto, a necessidade de uma representação voluntária dentro de um grupo social qualquer tem sido fundamental para a subsistência, sobrevivência e sucesso humano.

O autor supracitado afirma que a produção de conceitos e registros escritos de liderança são uma constante desde o surgimento da civilização. Inclusive, há descobertas de registros em hieróglifos do Egito antigo, bem como em trabalhos de autores greco-romanos, como Cícero, Homero, Platão, Plutarco e Marco Aurélio. No mundo oriental, da mesma forma, a relevância da liderança é enaltecida em obras de pensadores chineses como Confúcio, Lao-Tzu e Sun-Tzu. Em comum, esses trabalhos apresentam as responsabilidades dos líderes e como eles devem se comportar (Bass, 2008 apud Honorato, 2012).

Lück (2009) define liderança como:

Um conjunto de características desenvolvido continuamente ao longo da vida, mediante a vivência de processos sociais e a orientação intencional para o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com a sua prática. Vale dizer que ninguém se torna líder pela simples vontade, mas sim pelo exercício consciente e intencional de responsabilidades sociais juntamente com outras pessoas. (p. 9)

Desta forma, podemos observar que as características que envolvem um bom líder não dizem respeito apenas ao conhecimento formal, técnico e/ou científico, ou seja, é necessário que comportamentos, habilidades e atitudes também complementem esse “saber fazer” do gestor. A posição de liderança nem sempre é exercida nas figuras do diretor e coordenado(es) e demais atores, como deveria ocorrer. A centralização do poder no diretor acaba por sucumbir, em algumas circunstâncias, o papel importante e relevante da coordenação e dos demais atores que compõem a gestão de uma escola.

A escolha pelo líder (diretor) no espaço escolar na atualidade é realizada por meio de eleição. Embora haja um processo totalmente democrático em consonância com os princípios da gestão escolar, existem dúvidas sobre o perfil de liderança desejável para o cargo, que só será descoberto após alguns meses ou anos de atuação.

Assim, na busca pela compreensão do papel do gestor e sua influência na atuação docente, é necessário que haja também a compreensão sobre o que é ser líder, de que forma

essa influência é exercida e, ainda, se existe consciência por parte do líder, sobre a importância do seu papel.

Analisar a influência da gestão na prática docente requer obviamente um pensamento sobre a prática, o trabalho realizado em sala de aula pelo professor, mas também envolve uma análise das relações que este estabelece com as regras, as normas, as decisões e o planejamento, ou seja, não há como deixar de levar em consideração as relações de trabalho.

Portanto, ao contrário do que afirmam discursos e leituras do senso comum, o conceito de liderança evoluiu ao longo do século XX, e hoje se sabe, portanto, que a liderança é construída e não inata como se acreditava anteriormente. Somente no século passado foi abandonada a “teoria do grande homem”, na qual os líderes já nasciam líderes; e abriu-se espaço, então, para novas teorias que levassem em conta a relação do líder para com seus liderados, a tarefa a ser realizada e o objetivo comum com o foco no desenvolvimento de todos e da organização (TOPPING, 2002).

A compreensão da gestão escolar em sua totalidade remete ao entendimento, sobretudo, da gestão pedagógica, isto é, para entender a administração escolar e a liderança exercida nesse espaço, é necessária uma análise sobre a correlação entre gestão pedagógica e liderança. Assim, é necessária a leitura sobre o objeto de seu trabalho, ou seja, educação e escola.

Honorato (2012) afirma que a palavra liderança, empregada na atualidade, teve origem no mundo ocidental, no século XIX. A inclusão do entendimento mais conceitual ao termo pode ser atribuída à Revolução Industrial, na qual a estrutura fabril exigiu o incremento de comportamentos inovadores entre capatazes, donos e empregados. O objetivo de tal atribuição era otimizar os processos de produção.

Para Lück (2008), novos termos são utilizados com o objetivo de orientar e focalizar novas práticas. Contudo, percebe-se na atualidade que em muitos espaços escolares as terminologias são adequadas, atualizadas e que os novos conceitos são amplamente conhecidos. Contudo, velhas práticas e velhos hábitos são responsáveis por sucumbir o significado pretendido pelos termos novos. Novos termos são criados, mas as práticas continuam iguais; os discursos são novos, mas as formas de agir são obsoletas.

A imagem do líder, aquele que exerce a liderança, é caracterizada por um indivíduo que, mesmo não dispondo de autoridade imposta ou formalizada por artifícios legais, é aceito, respeitado, seguido, e capaz de unir o grupo e representá-lo nos anseios e metas do espaço escolar. O líder não é apenas uma chefia institucional e não é somente uma representação fixa no organograma da instituição; é um indivíduo que descentraliza a sua liderança como ato de

uma gestão democrática, disseminando e compartilhando a tomada de decisão com todos os participantes da comunidade escolar (LÜCK, 2009).

O conceito de liderança, aplicado com enfoque em processos sociais, é exercido como mediação entre condições de contradição e tensão, de forma que promova a superação de “[...] hesitações, imobilismos, radicalizações excludentes, decisões orientadas por interesses corporativos e individualistas que fazem parte do tecido social da escola, como , naturalmente de qualquer outro” (LÜCK, 2009, p. 102).

Entretanto, em instituições de ensino visualiza-se ainda que a gestão pedagógica e a gestão administrativa são compreendidas como dicotômicas, talvez, até, como áreas independentes e dissociadas. Ressalta-se que a gestão da escola, no contexto da pesquisa, é composta de Diretor, Diretor-Adjunto, Coordenador pedagógico e Supervisor Escolar. Profissionais estes que, juntos, estarão empenhados na gestão do espaço escolar, para a realização de uma gestão efetivamente democrática.

Contudo, busca-se o excerto de Lück (2009, p. 102) para contextualizar sobre este trabalho multiprofissional, em espaços em que ele não acontece:

[...] se dá mais atenção à perspectiva administrativa (meio para realizar os objetivos educacionais) do que à perspectiva pedagógica (mais diretamente associada ao fim último da educação, que é a aprendizagem e a formação de alunos). [...] Essas perspectivas nos remetem a indagar em que medida os diretores escolares têm praticado a gestão, com forte componente de liderança mobilizadora da participação efetiva e conscientizadora dos membros da comunidade escolar, na formação e aprendizagem dos alunos, com qualidade. Ou com que incidência há os que, embora se considerem e denominem gestores, ainda enfatizam em sua atuação a formalidade, a burocracia, a obediência limitada a normas e regulamentos, sem consideração com a dimensão do trabalho, com sua dinâmica e tensões naturais.

Ao considerar que a produção do aluno educado não é a justaposição do trabalho desconexo de cada professor, sabe-se que as contribuições das áreas específicas do conhecimento serão relevantes se articuladas por um projeto que lhes ofereça, conforme salienta Russo (2004, p. 32), “sentido social, político e pedagógico, isto é, se a articulação ocorrer por meio de um projeto centrado nos valores eleitos pelo coletivo da escola que orientarão e definirão os fins que se deseja dar à educação”.

Mello (2011), estudiosa sobre gestão escolar relata que, para compreender os diálogos sobre escola e sua gestão, é necessário um retorno às novas regulações do funcionamento e organização da educação básica, que são produtos das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 no Brasil.

Seguindo o pensamento da autora, a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, vislumbrou a apresentação de um novo projeto de lei para o Plano de Educação para os próximos dez anos, no que se refere à gestão. Ao remeter-se ao Caderno do Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES), a autora afirma que é preciso assegurar com qualidade a função social da educação e da instituição educativa, destacando-se a educação inclusiva, a diversidade cultural, a gestão democrática e o desenvolvimento social.

Mello (2012) denota em seu trabalho a temporalidade, ao colocar que no início da segunda década do século XXI, com início nos anos de 1990, pode-se considerar um período de pleno desenvolvimento das propostas da reforma educacional. Haja vista que foram observadas várias mudanças no campo da administração escolar, tais como: a implantação da gestão democrática e das decisões coletivas na elaboração de projetos escolares. A autora explicita ainda sobre as mudanças ocorridas no currículo, onde foram elencadas as diretrizes curriculares da educação básica com a premissa de garantir, ao ensino superior, as metas de eficiência e qualidade da educação.

Paro (2008) afirma que se preocupar com a prática administrativa escolar envolve a coerência entre meios e objetivos na realização da atividade educativa. A educação, entendida pelo autor como emancipação humana, precisa levar em conta a condição de sujeito educando e a condição dos sujeitos educadores.

Desta forma, embora o conceito de liderança seja valioso para aplicação e análise na gestão escolar, a teoria geral da administração (TGA) pressupõe restrições à adoção como única teoria da administração escolar. Não significa deixar de reconhecer os avanços e as contribuições da TGA para a gestão de um espaço escolar e a realização de uma educação transformadora. Mas, sim, uma análise sobre o modelo burocrático dominante da administração do aparelho de Estado orientado à educação, haja vista que tal circunstância tem-se declarado fator restritivo para que a escola realize sua finalidade propriamente pedagógica. A organização burocrática produz por seus atributos uma forma de execução do poder centralizador, que inibe a participação dos agentes da educação em situações de interesse e decisões coletivas (Russo, 2004).

Portanto, conclui-se que as contribuições da Administração, no que diz respeito ao conceito de liderança e sua aplicação no contexto da gestão escolar, são válidas desde que haja uma análise sobre a importante participação coletiva de todos os atores envolvidos na escola em processos decisórios, de planejamento e execução. Afinal, embora o papel do líder com seu papel agrupador, acolhedor e motivador, seja de extrema importância para a equipe

escolar, não há gestão democrática realizada por uma pessoa e sem participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Para um melhor conhecimento sobre os estudos da área, elaborou-se uma análise sobre as produções científicas que circundam a temática desta pesquisa, a qual será apresentada a seguir.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE

Na fase da pesquisa bibliográfica, realizou-se o levantamento das produções científicas relacionadas ao tema, com o intuito de conhecer as pesquisas já realizadas sobre o assunto e verificar as analogias e características antagônicas de tais trabalhos em relação a esta dissertação.

Tal pesquisa iniciou-se em 2014, com o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (BDTD/UFMS).

Inicialmente, as buscas foram feitas no BDTD/IBICT pelas expressões “identidade docente” e “gestão escolar”. Contudo, após apontamentos e passado o processo de qualificação do trabalho, foram realizadas buscas pelas expressões “gestão escolar” e “trabalho docente”, onde foram encontrados 277 registros. Desta forma, em todas as buscas realizadas a partir de outubro de 2015, foram utilizadas as referidas expressões. No banco BTTD/UFMS, foi encontrada apenas uma tese de doutorado.

No Portal de Periódicos da CAPES, foram encontradas 32 produções relacionadas a “trabalho docente” e “gestão escolar”, assim distribuídas: 25 artigos científicos, 4 recursos textuais e 3 teses de doutorado. Desta forma, a partir dessa busca, foram escolhidos 3 artigos e 1 recurso textual. Mas, para uma melhor análise e ciência das produções científicas correlatas a esta pesquisa, realizou-se uma nova busca com as expressões “gestão escolar” e “trabalho de professores”. Dessa busca, resultaram 25 produções, sendo 17 artigos científicos, 1 livro, 1 recurso textual, 3 teses de doutorado e 3 dissertações.

Inicialmente, realizamos a leitura dos resumos das dissertações e estudos elencados. Contudo, foi notória a necessidade de conhecer mais densamente a proposição e a perspectiva de todos eles.

Calixto (2010) traz como objetivo da pesquisa a identificação, sistematização e análise das publicações que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar. O referencial teórico para análise do material coletado afirma a especificidade da administração escolar e suas contribuições para a transformação social.

Ao analisar o artigo de Nakagome (2012), doutoranda da Universidade de São Paulo (USP), vislumbra-se um par teórico que discute o trabalho docente, percorrendo sobre a temática identidade, como importante objeto de reflexão e discussão nos cursos de formação continuada de professores. Embora não seja esta a temática deste trabalho, a postura reflexiva e dialética sobre tal conceito se aproxima desta pesquisa. A autora relata a experiência com professores de português em uma oficina de escrita autobiográfica, em que ela desenvolveu durante um ano e meio. Afirma que a escrita de si é uma forma de autocompreensão e, quando realizada em grupo, é um caminho para o conhecimento de membros de equipe.

Em sua dissertação, Titton (2003) trabalha com os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos professores de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre, RS. Explicita o modo com que os professores se apresentam como ator coletivo e da autoimagem que revelam. A autora aborda as razões e os modos de viver em conjunto, bem como a dinâmica das interações que realizam, envolvendo conflitos, negociações, intercâmbios e decisões. Discute ainda sobre a influência das práticas da gestão da escola na construção da identidade individual e coletiva. Desta forma, embora a identidade coletiva não seja foco de análise nesta pesquisa, os conceitos de gestão escolar e trabalho também se aproximam.

Missio (2007), em sua tese, retrata como temática a formação de professores para a educação superior e propõe compreender como os docentes se veem diante das mudanças propostas pelas políticas educacionais na área de enfermagem nos anos de 1990 e 2000, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A autora trabalha com a ideia de que não houve um preparo sistemático e intencional para se tornarem professores e que a constituição do profissional docente é resultado de uma organização entre os contextos nos quais estiveram inseridos e tiveram um papel ativo enquanto sujeitos históricos.

A autora nesta pesquisa trabalha com o conceito de identidade como um processo que se constrói ao longo de toda a vida pessoal e profissional e não em um dado momento ou

lugar. Assim, o docente é considerado “incompleto” e, por esse motivo, está sempre se constituindo.

Alves (2010) analisa de forma crítica todos os aspectos que circundam o trabalho dos educadores. O referencial teórico utilizado envolve a sociologia do trabalho, psicologia do trabalho e ergonomia. O autor conclui em sua obra que a gestão de certa forma, ao reduzir a complexidade das situações que envolvem o trabalho dos atores da escola, exerce influência no trabalho desses professores e compromete, ainda, a finalidade social das instituições de ensino.

A pesquisa aproxima-se deste trabalho, pelo fato de se interessar também pela busca dos aspectos que envolvem os processos de trabalho dos professores e, ainda, por repensar a gestão como um processo político. Contudo, princípios de ergonomia não estão envolvidos na perspectiva desta pesquisa.

Grigoli, Lima e Teixeira (2010) examinam uma escola da rede municipal de Campo Grande, MS, e destacam o clima organizacional desse espaço, mas o denominam como “clima escolar”; e ainda constituem como enfoque, a gestão escolar. Realizam entrevista com gestores e professores com o intuito de compreender sobre o efeito das ações da gestão no trabalho dos professores e no desempenho dos alunos. O estudo conclui que as relações estabelecidas no espaço escolar exercem relação direta na constituição da identidade do docente e na socialização da profissão.

Embora a pesquisa não tenha como enfoque a formação docente, o embasamento teórico utilizado se aproxima deste trabalho. A escola analisada sob a égide de um espaço de “construção” e “constituição” é da mesma forma abordada neste trabalho. As autoras consideram que no espaço escolar têm-se o desenvolvimento pessoal, profissional e, ainda, o desenvolvimento organizacional da escola. Toda esta inter-relação é analisada com um enfoque na gestão e na sua influência.

Outro par encontrado foi Santos (2012), que trabalhou em sua dissertação de mestrado com o título *A influência da gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre*. O autor teve por intento analisar o papel da gestão no bem-estar dos professores, bem como compreender a percepção dos professores sobre seus líderes.

O autor analisa o mal-estar docente sob a perspectiva da psicologia do trabalho e relaciona esse “mal-estar” a doenças ocupacionais, ou seja, causadas pelo trabalho. De forma bastante oportuna, coloca que a gestão contribui direta ou indiretamente para a satisfação dos professores em relação a si mesmos e à profissão.

Outro ponto que chama atenção desta dissertação é em relação à percepção do autor sobre a necessidade de capacitação sobre liderança com gestores e demais atores da escola e, ainda, sobre a importância da discussão de temas que envolvam a gestão escolar.

Mais precisamente sobre gestão escolar, encontrou-se, dentre as produções do PPGEduc/UFMS, uma dissertação de 2004, que trata sobre a gestão democrática da educação, analisando historicamente a década de 1990. Aranda e Senna (2004) apresentam um projeto educacional voltado aos educadores e escolas, como uma proposta de gestão democrática e como uma possibilidade de superação de práticas antagônicas à gestão democrática, que têm sido praticadas ao longo da história.

Apesar de tomar como referência a gestão escolar, o trabalho de Aranda e Senna (2004) diferencia-se desta pesquisa. Isto porque não é trabalhada aqui a implementação de projetos e, ainda, pelo fato de o trabalho já descrito não discutir com amplitude a relação existente entre trabalho docente e gestão escolar.

A busca pelo tema “gestão escolar” incide em uma lista suprema de produções, dissertações e teses. Entretanto, o enfoque na atuação da gestão escolar sem a correlação com os profissionais docentes não contempla a perspectiva desta pesquisa.

Contudo, reconhecer os pares científicos possibilita olhar sobre a temática, sob as diferentes perspectivas. Além disso, permite conhecer a peculiaridade, a diversidade, as aproximações e distanciamentos que esta pesquisa possui com o conhecimento científico produzido até o momento.

CAPÍTULO II

IDENTIDADE: TESSITURAS DO PROFISSIONAL DOCENTE

2.1 IDENTIDADE

A identidade entendida como fonte inesgotável de análise traz consigo o princípio dialético de mudança, imaterialidade e alterações constantes.

Buscaram-se na literatura diferentes concepções sobre a constituição da identidade docente, trazendo, portanto, as diversas formas encontradas pelos autores de definir e caracterizar os aspectos fundantes desse processo. A identidade entendida como devir e metamorfose constitui a perspectiva deste trabalho (PEDRO, 2005), afinal, para o estudioso social, não só pesquisa, mas intervém nas relações da sociedade e a partir das relações sociais que emergem as preocupações com a construção da identidade humana.

Assim, antes de qualquer análise, propõe-se dar início com este questionamento, por meio do qual se buscam encontrar novos apontamentos, novas considerações ou, simplesmente, novos olhares e um repensar sobre o tema. O suporte teórico neste capítulo é buscar reconhecer a questão da identidade.

Em comum acordo com a epígrafe deste capítulo, encontra-se o pesquisador Pedro (2005, p.110) explicando sobre os paradoxos da globalização e das grandes transformações tecnológicas, o revelar de identidades.

Ao caracterizar o termo identidade, recorreu-se ao Aurélio (2009) para bem defini-la:

“[Do lat. Tard. *Identitate.*] S. f. 1. Qualidade do idêntico. [...] 2. Conjuntos dos caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. 3. O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou reconhecido. [...] 4. Cédula de identidade. 5. Alg. Mod. Elemento identidade. 6. Filos. Qualidade do que é o mesmo. [...]”.

De certa maneira, restringe a semelhança de um documento identificatório. Ao realizar a extensão de sentidos desse termo, agregam-se aspectos históricos, sociais e subjetivos, diferenciando-o do caráter documental. Essa expansão de sentido pode ser encontrada em Ciampa (1987, p. 60) quando explica que:

Todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos os personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. Com esta afirmação já antecipamos o que se poderia dizer caso nos consideremos o autor que cria nossa personagem; o autor mesmo é personagem da história. Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como “autor” seria dessa forma um “narrador”, um “contador” de “história”!

O conceito de identidade a partir dessa indagação emerge, portanto, como algo relacional, ou seja, constituído da interação do homem com o meio em que vive.

Piatti e Urt (2011), ao escreverem sobre identidade, colocam que existe nessa temática um duplo desafio, sendo um deles, o fato de o tema parecer inquestionável e familiar, ao mesmo tempo em que parece complexo e constituído por uma rede de histórias nas quais protagonistas diferentes e iguais são participantes em vivências/sentimentos singulares e plurais. Desta forma, o tema identidade, estudado em diversos campos das ciências, como filosofia, antropologia, sociologia, educação e psicologia, é dotado de incertezas e diferenças e isso o torna inextricável.

Explicitam, ainda, que a família é o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte e, portanto, o primeiro nome o diferencia dos familiares e o último, o iguala a eles. Então, diferença e igualdade é a primeira noção de identidade. A identidade é constituída pelos diversos grupos dos quais o indivíduo faz parte. Sendo, então, necessário refletir sobre como um grupo existe objetivamente por intermédio das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir, trabalhar, pensar e sentir.

Para Pedro (2005), podem-se imaginar diversas ligações para traçar uma identidade como totalidade. Uma totalidade considerada contraditória, mutável e múltipla, porém única. Mas, quando há o objetivo de conhecer verdadeiramente alguém, as dificuldades consistem na obtenção das informações necessárias, pois a natureza das informações pode variar, embora todas possuam em comum o fato de possibilitarem um conhecimento da identidade do indivíduo. De acordo com Pedro (2005, p. 110):

Captando não apenas a igualdade do sujeito - pois em sua etimologia - *identitate* (do latim escolástico) é a qualidade de idêntico (Ferreira, 1995, p. 349); inúmeros são os estudos que visam apreender a identidade em sentido amplo: as “metamorfoses humanas”, a diferença, a singularidade.

Parafraseando o autor, para a psicologia social, a identidade representa e cria sentimentos que o indivíduo desenvolve sobre si. Ela é construída socialmente a partir de seus dados pessoais, história de vida e suas características singulares, acompanhando o movimento no mundo social. Conforme sugere Pedro (2005, p. 111): “a identidade é um processar contínuo da definição de si mesmo, das representações deste e de seu ‘estar’ no mundo. É, portanto, movimento e dialética”. Logo, pensar sobre identidade significa resgatar as atividades e o processo de consciência do indivíduo, e implica, ainda, pensar nas mudanças

processadas em sua história pessoal e em suas relações. Assim como esclarece Ciampa (1984, 1993, p. 127):

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

Ao pesquisar a identidade docente e suas múltiplas relações, é necessário que haja uma vasta compreensão epistemológica de todas as vicissitudes a que este tema conduz. A identidade profissional é outro ponto relevante, imprescindível, para a compreensão da constituição dessa individualidade. Entender a forma como esses profissionais se constroem, constituem e se reconhecem é o início da análise na pesquisa sobre o tema.

A maneira como Marcelo (2009) define identidade vincula-se a um equilíbrio de documental x profissional, harmonizando os papéis que os professores assumem no interior das escolas. O papel do diretor, por exemplo, não é o papel desempenhado pelo professor, mas nada impede que um professor venha a exercer a função de um diretor. Essa alternância de papéis exercida pelos profissionais da Educação no interior das escolas reflete na construção da identidade e, por isso, o dizer de Piatti e Urt (2011) de que a identidade passa por histórias e protagonistas diferentes. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio no qual a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Ao discorrer ainda sobre a identidade, recorreu-se a Tardif (2004, p. 79) para entender o caráter da construção. O fato de a identidade ser construída ao longo da profissão, a docência carece de socialização na profissão na qual “entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino”.

Nota-se que a importância da temática identidade se justifica pela necessidade de sua presença no processo de reflexão sobre a recolocação do sujeito no universo profissional no qual escolheu atuar, pois, de acordo com Mello e Proença (2009, p. 62), “permite um conhecimento de si, como sujeito histórico, social, político e aponta as perspectivas de sua

identificação como único, pelas diferenças que o tempo faculta no processo contínuo de transformação pessoal”.

Marcelo (2009) explicita que a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que incluem o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional.

Para Garcia et al. (2005), a identidade profissional dos docentes é concebida como uma construção social delimitada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas trajetórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente sobre a profissão, marcado também pela gênese e pelo desenvolvimento histórico da função docente e pelos discursos que circulam no mundo social e cultural sobre os professores e a escola.

Garcia et al. (2005) colocam que, no final da década de 1980, o principal debate sobre o trabalho do professor era em torno da conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho docente. O questionamento era se os professores realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo; se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, ou, ainda, se pertenciam como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos.

Os estudos desses autores com professores da rede pública de ensino, diferentemente daquilo que vinha afirmando, encontrou uma série de contradições entre as demandas das políticas educacionais e curriculares oficiais e as práticas e concepções desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano de trabalho. Estes não se viam totalmente separados das funções do seu trabalho, garantindo um relativo controle sobre o ensino que desenvolviam, limitando as tentativas do Estado e do capital em conformar o trabalho escolar as suas demandas.

Ainda, tendo como referência tais estudos, percebe-se que a ideia da flexibilidade do profissional docente tem como premissa a adoção de uma estratégia de desenvolvimento de culturas e do estabelecimento de comunidades profissionais solidárias. Nessa perspectiva, grupos específicos de professores, “separados” por disciplinas específicas ou por outros fatores, têm como intento o diálogo e a troca, com vistas ao ensino e à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Contudo, em muitas circunstâncias, essas práticas podem ser captadas e vigiadas pelas burocracias educacionais e causar efeito contrário. Ou seja, ao invés

de promover o diálogo, a troca, o crescimento, a liberdade e a possibilidade de repensar sobre sua prática e atuação, pode ocasionar a limitação, a delimitação e a definição impostas por procedimentos burocráticos, o que acaba indo na contramão do profissionalismo autogestionário.

Desta forma, para o autor, é necessário pensar que em estudos com a temática trabalho docente, se destacam temáticas como poder de decisões, planejamento coletivo, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa e outros. Por conseguinte, essas atribuições, em certas áreas do processo de ensino, excluem questões políticas e sociais do trabalho a ser realizado. Se cabe aos docentes reorganizar o trabalho mais complexo que lhes compete, isso de acordo com Codo (1998 apud Garcia et al., 2005, p. 53): “poderá significar aparente aumento de profissionalismo a curto prazo, porém a longo prazo pode significar mais intensificação em seu trabalho e maior desgaste para a sua saúde”.

Garcia et al (2005) citam que tal circunstância não impede que a profissão docente seja atingida pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa (HYPOLITO; VIEIRA, 2002 apud GARCIA et al., 2005). Essas não só tendem a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades docentes. Em estudos nessa linha, analisam-se reformas e seus efeitos sobre o trabalho docente, a partir de uma perspectiva que articula teoria crítica com elementos do pós-estruturalismo (Ball, 1994 apud Garcia et al., 2005), considerando as ressignificações que os docentes fazem das diretrizes educacionais oficiais em seus contextos locais.

As possibilidades de investigação das identidades docentes são várias - segundo a perspectiva do autor sobredito -, considerando-se a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, como a diversidade de características culturais e discursivas envolvidas na produção dessas identidades, somadas à complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre, provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores.

Ao discorrer a respeito das pesquisas sobre identidade, o autor expõe que os interesses e as condições de trabalho são variáveis e, conforme sua posição profissional e institucional, eles podem assumir características profundamente análogas. Além disso, a formação e a qualificação profissional, conforme o lugar em que o docente atua e a forma como executa o seu trabalho, são distintas, e cita como exemplo: 1) o professor de crianças com idade inferior a 6 anos; 2) o professor das séries iniciais; 3) o pedagogo; e o 4) docente licenciado, com formação em uma área específica. Para ele, todos os tipos de professores possuem um

processo de formação diferente, com habilidades específicas, o que de certa forma reflete em uma atuação profissional distinta.

Para Garcia et al. (2005), definir por meio do discurso categorias do trabalho e da identidade docente, ou então impor a forma como estes parecem ou devem agir, suas dificuldades e problemas, é produzir apenas uma pequena parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito, ou seja, são diversos os veículos desse discurso nada dialógico e alto o poder de penetração das demandas oficiais em jornais, nos comentários educacionais veiculados pela mídia, nos periódicos especializados e outros. Menções e concepções construídas socialmente sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico sobre a educação, as instituições escolares e os seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade.

Para os autores, perder a ilusão de um conhecimento definitivo, pronto e acabado sobre essa questão é uma precaução epistemológica importante se considerar a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo. Na atualidade, as investigações que problematizam a identidade e a profissionalização docente aparentam buscar aspectos unificadores e fundamentais da identidade profissional dessa categoria: a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional e outros. De acordo com Garcia et al. (2005, p. 54):

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados.

Mello e Proença (2009), ao discorrerem sobre a construção do “ser professor”, afirmam que ainda é marcante na sociedade e no meio escolar a ideia ontológica de ser professor, ou seja, entendem a prática do magistério como uma vocação e que o bom professor é aquele que traz consigo esse dom já no nascimento.

Freire (1993), ao afirmar sobre a construção e o fazer docente, considera que nenhum indivíduo nasce marcado para ser professor, mas vai se compondo na reflexão sobre a ação, na observação das práticas de outros sujeitos, na leitura constante, pela crítica e busca de textos teóricos.

Para compreender como se dá a constituição do sujeito/professor não basta analisar o indivíduo único, mas o contexto histórico no qual ele vive, pois, segundo Piatti e Urt (2011, p. 7), “o homem é um ser de possibilidades, que compõe sua essência histórica”. Ciampa (apud Piatti e Urt, 2011) afirma que uma alternativa impossível é o homem deixar de ser social e histórico, pois sem essas características ele não é homem absolutamente.

Chaves (2008), em seu trabalho sobre a análise da sociologia para o fenômeno identidade, discorre e afirma que a profissão docente é concebida no pressuposto de educar enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal, social e humano constantes. Se a Educação se propõe à realização de algo, a sociedade espera, conforme afirma Chaves (2008, p. 64): “é nesta expectativa que as sociedades questionam a escola e os professores, chamando-os ao compromisso social de transformação, de inovação e de renovação constante do contrato com o devir do mundo”. Desta forma, a ideia de profissionalidade não pode ser pensada fora do compromisso entre educação e sociedade.

Marcelo (2009), ao discorrer sobre suas pesquisas, coloca que é necessário um professor compreendido como um “operário do conhecimento”, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento. A docência é uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades, que, embora sejam reconhecidas, não são expostas pelos professores, por não ser bem-visto o ato de pedir ajuda ou externalizar tal percepção dos obstáculos. Por outro lado, as evidências dos relatórios internacionais mostram que as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absenteísmo, causando um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. Para o autor, pode-se afirmar que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro.

Por outro lado, as pesquisas de Lortie (1975 apud Marcelo, 2009) sobre a socialização prévia no ensino mostraram pontos essenciais sobre a configuração da identidade. À medida que os professores utilizam da observação enquanto desenvolvem suas atividades, eles descobrem que determinados padrões e crenças são necessários para se configurar paulatina e reflexivamente a identidade.

A pesquisa sobre identidade, na atualidade, tem alguns objetivos, como destacou Pedro (2005, p. 114):

1. Desenvolver fundamentos conceituais, metodológicos e históricos para elaborar uma proposta teórica a respeito da identidade humana como metamorfose; 2. Analisar as condições e possibilidades de desumanização no mundo contemporâneo, discutindo-as de forma prospectiva e considerando aspectos tanto emancipatórios quanto regulatórios; 3. Estudar personagens sociais que, num contexto social e histórico, constituem-se como referenciais identificatórios, analisando processos de construção e mudança de identidades sociais caracterizadas como definidoras de - e definidas por - categorias sociais; 4. Examinar produções simbólicas (cosmogonias, universos simbólicos, ideologias, discursos, narrativas, etc) que se expressam como políticas de identidade, apresentadas normativamente como discursos científicos, éticos, estéticos, jurídicos, teológicos, técnicos, etc.

Portanto, conclui-se essa revisão teórica com Pedro (2005), que traz o entendimento de que o esforço do pesquisador precisa estar concentrado na busca de elementos teóricos e metodológicos para compreender e promover, eticamente, o ser humano enquanto metamorfose. Nesse sentido, autonomia, emancipação e respeito à diferença são princípios fundamentais desse processo de pesquisa e análise, exercício este inesgotável, mas facilitador ao diálogo. Afinal, um dos papéis fundamentais do pesquisador diante da realidade contemporânea é desvelar identidades coletivas e individuais de modo dialógico e crítico.

Ao analisar a identidade docente, considera-se que, embora haja pesquisas e discussões sobre o tema, existem alguns pontos e contrapontos passíveis de análise, portanto, aptos a novas pesquisas.

Existem estudos sobre identidade docente que apontam a ausência de reconhecimento da função; outros, que discutem sobre a remuneração, e aqueles que apontam a falta de motivação e a desmoralização da profissão. Encontram-se ainda, estudos que consideram tais características - localizadas em tempos e espaços diferentes - como categóricas e “identitárias”, “capazes” de referenciar toda a categoria docente ou de forma ainda mais grave, a própria identidade docente.

O conceito de identidade traz o princípio de metamorfose, mudança e construção ininterrupta. Desse modo, considera-se que essa temática sempre será uma constante fonte de dados, porém, relativos a um tempo e espaço, limitado e restrito. Conceituar identidade envolve considerar a diferença como característica dessa constituição. Deste modo, a identidade entendida como fonte inesgotável de análise traz consigo o princípio dialético de mudança, imaterialidade e alterações constantes. Portanto, conclui-se que o estudo sobre a identidade docente nunca chegará a um final, a uma concepção homogênea, única e/ou absoluta.

CAPÍTULO III

A PESQUISA: CONHECENDO O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a necessidade de explorar alguns elementos básicos para o conhecimento e (re)conhecimento do espaço escolar por parte do pesquisador, bem como a metodologia de pesquisa para coleta e análise dos dados, estes serão expostos a seguir. Desta forma, neste capítulo, serão apresentados o contexto das escolas pesquisadas e a metodologia utilizada para a execução deste trabalho.

3.1 IDEB: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Retoma-se neste momento ao IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007. Esse índice foi elaborado para medir a qualidade do aprendizado no país e elencar metas para a melhoria do ensino. Conforme nos traz o *site* do Ministério da Educação:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As metas estabelecidas, por meio do IDEB, são peculiares a cada escola e rede de ensino e as médias utilizadas são as da Prova Brasil (escolas e municípios) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os Estados e o País, que acontecem a cada dois anos.

Tal contextualização é necessária para explicitar os motivos que levaram a escolher, esse índice, como recorte para a escolha das escolas. Inicialmente, a escolha por um dado fidedigno e um índice nacional, que pudessem ser norteadores dos resultados dos alunos e, conseqüentemente, da escola.

Conforme as pesquisas sobre gestão escolar, percebe-se que a gestão administrativa e pedagógica da escola, bem como os professores, são fatores importantes nos índices apresentados pelos alunos e pela escola. Não cabe a este momento, discutir sobre a formulação, execução e análise dos índices escolares. Contudo, é importante buscar escolas

com os melhores resultados nesse índice, para compreender sobre as práticas da gestão neste espaço e se em termos de gestão, elas também se diferenciam.

3.2 O CONTEXTO: A CIDADE DE NOVA ANDRADINA, MS

Nova Andradina fica localizada na região sudeste de Mato Grosso do Sul. A cidade foi fundada por Antônio Joaquim de Moura Andrade (1889-1962), o mesmo colonizador de Andradina, no interior de São Paulo. O nome Andradina, presente em ambas as cidades, é uma homenagem a Moura Andrade, e, na localidade sul-mato-grossense, antepôs-se o adjetivo “Nova” – Nova Andradina.



FIGURA 1 – Visão aérea do município de Nova Andradina.

FONTE: Site da Prefeitura Municipal de Nova Andradina¹

Antes de chegar à Nova Andradina, Moura Andrade havia dado início aos seus trabalhos de colonização em Mato Grosso, no final da década de 1930. O pioneiro expandiu suas propriedades anos depois, ao adquirir as fazendas Santa Bárbara, Xavante, Panambi e Baile. Posteriormente, em 1957, Moura Andrade desmembrou uma gleba da Fazenda Baile. Foi quando se deu início aos trabalhos nas terras que hoje compõem Nova Andradina.

Nesse mesmo ano, instalou-se a primeira escola nova-andradinense e em 1958 foi erguido um prédio, onde se criou a sede do Grupo Escolar Moura Andrade.

Conhecida como a “Capital do Vale do Ivinhema”, Nova Andradina tem uma localização estratégica na divisão de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, contribuindo para a expansão de sua economia, principalmente na criação e abate de bovinos, o que lhe

¹ www.pmna.ms.gov.br

tributou o título de “Capital do Boi”, pela importância de ser um dos principais polos pecuários do Brasil.

A população está estimada em 45.599 habitantes e conta com mais de 32 mil eleitores, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também conhecida como “Cidade Sorriso”, Nova Andradina conta com uma área calculada em 4.776,10 km² e encontra-se a uma altitude de 380 metros. Seus principais rios são o Anhanduí, Ivinhema, Ribeirões São Bento e Laranjal, Córregos Baile, Papagaio, Bernardo e Samambaia.

Atualmente, Nova Andradina é a sétima maior cidade de Mato Grosso do Sul e ocupa a nona colocação no produto interno bruto (PIB) do Estado, fazendo do município um importante centro urbano e econômico da região sudeste.

Após a breve explanação sobre a localização e história da cidade de Nova Andradina, parte-se para a contextualização das três escolas participantes da pesquisa: Escola Estadual Nair Palácio de Souza, Escola Estadual Austrílio Capilé Castro e Escola Estadual Marechal Rondon.²

3.3 O CONTEXTO: AS TRÊS ESCOLAS EM NOVA ANDRADINA, MS

A pesquisa teve como campo empírico escolas da rede estadual de ensino do município de Nova Andradina, MS. No município, existem nove escolas da rede estadual de ensino. Contudo, para a pesquisa serão utilizadas três escolas com as maiores notas no último IDEB, realizado em 2013.

Para a contextualização desses espaços, após leitura e pesquisa no projeto político-pedagógico (PPP), o histórico de cada uma delas será explanado brevemente a seguir.

3.3.1 - Escola Estadual Nair Palácio de Souza: IDEB 5.7

A Escola Estadual Profa. Nair Palácio de Souza é uma instituição de pessoa jurídica de direito, criada em 29 de dezembro de 1994, pelo Decreto nº 8.121, publicado no Diário Oficial nº 3.942, de 30 de dezembro de 1994. A Resolução nº 2.216, de 23 de dezembro de

²Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Nova Andradina-MS.

2008, autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e está publicado no Diário Oficial nº 7.368, de 24 de dezembro de 2008.

É uma instituição integrada à Rede Estadual de Ensino, com sede na Rua Sete de Setembro, nº 156, na Vila Beatriz. Possui amplas dependências e equipamentos modernos montados dentro das normas de segurança, higiene e orientações pedagógicas, atendendo as exigências físicas da oferta de educação para portadores de necessidades educacionais especiais, com existência de rampas de acesso e sanitários adequadamente adaptados.

Segundo o PPP, aproximadamente, 95% dos docentes são habilitados nas disciplinas que lecionam. A clientela da escola não é constituída apenas por moradores do bairro onde está localizada, são alunos vindos de todas as regiões da cidade, atraídos pela oferta de um ensino de qualidade. A Biblioteca constituiu um espaço pedagógico e tem a finalidade de atender aos alunos e professores, incentivando a leitura e a pesquisa bibliográfica. O acervo está também à disposição de toda a comunidade nova-andradinense. A escola possui uma Sala de Tecnologias Educacionais e um Laboratório de Ciências que objetivam o apoio tecnológico e prático ao trabalho docente.

A Escola atende alunos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e todos os anos do Ensino Médio, oferecendo também o Curso Normal Médio e a Educação Profissional em nível médio, no período noturno. A escola atualmente, conta com um número de 70 (setenta) professores.

Sobre o IDEB, a Escola Nair Palácio ficou em primeiro lugar em Nova Andradina nos anos finais do Ensino Fundamental e em terceiro lugar dentre as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, alcançando a nota 5,7.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico.

3.3.2 - Escola Estadual Austrílio Capilé Castro: IDEB 5,3

A Escola Estadual Austrílio Capilé foi criada pelo Decreto nº 705, de 13 de outubro de 1980, pelo Governador Marcelo Miranda. Em 1981, pelo Decreto nº 240, recebeu a denominação de EE de 1º e 2º Graus “Austrílio Capilé Castro”, em homenagem a um pioneiro de Nova Andradina, Sr. Austrílio Capilé.

Conforme consta no PPP, a Escola Austrílio Capilé Castro foi criada para ser referência cultural da cidade de Nova Andradina.

A escola atende a todos os níveis de escolaridade básica. Com o fechamento da Agência de Educação em 1999, a Escola Capilé ficou como referência das escolas estaduais de Nova Andradina perante a Secretaria de Estado de Educação.

Sobre a estrutura, a escola atende sua comunidade escolar com 7 salas de aula climatizadas, 1 Sala de Recursos Multifuncional, 2 Quadras, uma Sala de Tecnologia Educacional, 1 Sala de TV-vídeo-DVD-*data show* e uma Biblioteca.

O PPP traz, em seu histórico, a implantação, em 2010 - pela Secretaria de Estado de Educação -, dois Programas do Ministério de Educação e Cultura (MEC): O Mais Educação (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio Inovador (do 1º ao 3º ano), ambos os programas em período integral. A escola possui atualmente, 40 professores.

Os alunos recebem a educação integral e têm acesso às aulas, oficinas, atividades educativas, atividades pedagógicas, alimentação, aos esportes e lazer. A escola conquistou um avanço significativo no IDEB, passando de 3,5 (2011) para 5,3 (2013).

Fonte: Projeto Político-Pedagógico.

3.3.3 - Escola Estadual Marechal Rondon: IDEB 6,6

O nome da escola Marechal Rondon foi dado em homenagem ao sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, nascido em Mimoso, Mato Grosso, em 1865, filho de índios. Ficou órfão muito novo, sendo criado por tios, estudou em colégio militar no Estado do Rio de Janeiro, tornou-se professor primário aos 16 anos de idade e foi um dos maiores pacificadores dos índios.

Segundo o histórico, escrito no PPP da escola, em 1910, passou a dirigir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foi um dos articuladores do movimento Republicano Brasileiro. Em 1957, foi indicado para o prêmio Nobel da Paz. Seu lema era: “Morrer se preciso for; matar nunca”. Faleceu em 1958 na cidade do Rio de Janeiro aos 92 anos de idade.

A EE Marechal Rondon foi desmembrada e criada no dia 26 de janeiro de 1984. Na ocasião, era extensão da EE Antonio Joaquim de Moura Andrade.

Quando foi desmembrada, a escola tinha apenas quatro salas de aula e uma sala improvisada onde funcionava uma sala especial. Não possuía refeitório, apenas uma cozinha com fogão a lenha. Dentre outras precariedades.

As dependências administrativas funcionavam em duas salas, uma era a secretaria e a outra era a diretoria juntamente com a sala dos professores.

No início funcionava somente o Ensino Fundamental da primeira a sétima série, mas os alunos do bairro não queriam sair do próprio bairro para dar continuidade aos estudos, pois se sentiam excluídos, então foi ampliado o Ensino Fundamental até as séries finais.

Em 2008, implantou-se o ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que já estava implantada desde 1986, com outras nomenclaturas. Foi reestruturada em 2011, a nova EJA.

Em 1989, foram construídas mais quatro salas de aula e uma secretaria. Em 1992, a escola passou por uma reforma geral onde foram construídas mais três salas de aulas, um refeitório, parte administrativa e cozinha. Logo após, foi implantada a Sala de Tecnologia Educacional, a Sala de Vídeo e, por último, a Quadra de Esportes, que foi coberta em 2011.

Hoje a escola oferece cursos do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, Ensino Médio e EJA, e possui aproximadamente 800 alunos e funciona nos três turnos. Possui dez salas de aula, Sala de Tecnologia Educacional, a Sala de Vídeo, Biblioteca, amplo Refeitório com dez mesas, bancos individuais que comportam 80 educandos sentados e Quadra de Esportes coberta.

Houve uma acentuada elevação do IDEB de 2005 a 2011. No 5º ano, o IDEB passou de 3,5 para 5,5 com 28% acima da meta prevista para esse ano. No 9º ano, o IDEB subiu de 2,7 para 4,9, com 53% acima da meta prevista para esse ano.

A escola tem como lema: “Escola, projeto de vida e compromisso de todos” e conta com 52 professores, em seu corpo pedagógico.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico.

3.4 PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA

O corpo docente das três escolas da Rede Estadual de Ensino, da cidade de Nova Andradina, MS, foram os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi a metodologia utilizada no presente estudo. Segundo Lüdke e André (1986), tal pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e seu foco incide no processo da pesquisa e não tão somente em seu produto. O significado que as pessoas dão aos fenômenos, suas vivências e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Godoy (1995) ressalta que, na atualidade, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para o

autor, algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado sob a perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai ao campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Contudo, ainda no estudo exploratório, buscou-se um critério para escolha das escolas participantes da pesquisa. Considerando a importância do IDEB para a gestão da escola como um todo, em concordância com o orientador, chegou-se ao recorte necessário, ou seja, seriam escolhidas as três escolas com as maiores notas no IDEB no município.

Foram escolhidos três sujeitos aleatoriamente em cada escola, para participação. Estes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada^(Anexo A) elaborada em concordância com o professor orientador da Linha de Pesquisa em Educação, Psicologia e Prática Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Posteriormente, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Contudo, para preservação dos sujeitos participantes da pesquisa, a identidade de cada entrevistado foi codificada, sendo **P** professor. Portanto, serão enumerados como mostraremos no exemplo a seguir: **P1, P2, P3** e assim sucessivamente.

O perfil dos entrevistados é apresentado no Quadro 1.

Sujeito	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação (ano)	Experiência em gestão
P1	23 anos	Especialização	4	Não
P2	50 anos	Superior completo	25	Não
P3	28 anos	Especialização	4	Não
P4	40 anos	Superior completo	10	Não
P5	53 anos	Especialização	25	Não especificou
P6	48 anos	Especialização	23	Sim
P7	42 anos	Superior completo	7	Não
P8	37 anos	Mestrado	13	Sim
P9	38 anos	Especialização	14	Sim

QUADRO 1 – Perfil dos professores entrevistados.

Gil (1999) define entrevista como uma técnica de pesquisa que visa a obter informações de interesse a uma investigação, na qual o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.

A coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada, possibilitou levantar os discursos dos sujeitos e neles, os sentidos que os docentes atribuem à vivência cotidiana e às relações estabelecidas com a gestão escolar.

Para Spink (2004, p. 151), a produção de sentido implica:

[...] posicionar-se em uma rede de relações e pertence, assim, à ordem da intersubjetividade. Isso implica em trazer para o cenário o tempo presente: a microescala da interação social onde, como aponta VARELA se torna possível a ruptura entre o instituído e o instituinte que possibilita a atividade criativa e a construção de novos sentidos. É a ênfase na funcionalidade na esfera da intersubjetividade que permite postular que, para entender a processualidade intrínseca da atividade de significação, é preciso focalizar as rupturas. É aí, no interstício entre o habitual e o não familiar, como sabiamente nos ensinaram VYGOTSKY na área do desenvolvimento cognitivo e FOUCAULT na esfera da constituição dos saberes, que podemos visualizar melhor o esforço de produção de sentido e a atividade criativa do sujeito no enfrentamento do mundo.

Em 2014, foram realizadas algumas visitas nas escolas com o objetivo de coletar informações e (re)conhecer os contextos. Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizadas a observação, a análise documental e as entrevistas.

Na primeira etapa da entrevista, realizou-se um esclarecimento sobre a pesquisa, convidando o corpo docente a participar. Em seguida, a entrega e assinatura do TCLE para participação e gravação; posteriormente, a aplicação do questionário e a gravação/anotação dos dados e, como etapa final da pesquisa, a análise dos dados coletados na perspectiva da análise de conteúdo, de Bardin (1979).

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DE LAURENCE BARDIN

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Análise esta que tem a capacidade de conduzir a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas, para reinterpretar os conteúdos e possibilitar a compreensão de seus significados além da leitura comum.

Tal metodologia de pesquisa, com sua abordagem teórico-metodológica na perspectiva de Bardin (1979), consiste em uma busca teórica e prática, com significado especial no campo das investigações sociais. Constitui, portanto, uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

A análise de conteúdo, para Bardin (1979), é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversos. O fator comum dessas técnicas múltiplas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução, na inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos, sendo eles a objetividade e a subjetividade. Trabalha pelo escondido, pelo latente, o não aparente ou o não dito de uma mensagem.

Capelle et al. (2003) afirmam que o estudo da linguagem tem suas origens na linguística e sua amplitude vai além da comunicação, o que pode ser verificado em estudos das diferentes áreas: literatura, arte, história, música, entre outras. O que no dizer de Orlandi (1989) trata de longevidade de estudo, pois o interesse pelos estudos data do século XIX, na idade média, entre aqueles pensadores da Grécia Antiga. Com o surgimento da linguística, a língua se firma como ciência e o interesse pelos estudos da linguagem vem se firmando.

Bardin (1979) afirma que a hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é bastante antiga e, desde o início de sua prática, buscava compreender mensagens ocultas com duplo sentido, cuja interpretação dependia de observação cuidadosa e intuição carismática. A retórica e a lógica são consideradas, inclusive, técnicas ancestrais de análise de comunicações.

Enquanto a análise de conteúdo constitui um conjunto de instrumentos metodológicos, a análise linguística, mormente a do discurso, refere-se a uma perspectiva teórico-metodológica. Neste estudo, assumem-se ambas as análises como de caráter metodológico, uma vez que as narrativas dos sujeitos serão analisadas em sua produção de sentido e não meramente como “transmissão de informação”. Segundo Orlandi (2007), a linguagem serve para comunicar e também para não comunicar, e a partir dessa premissa recorre à linguística (análise do discurso) para analisar os discursos produzidos.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens. Ou seja, quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos pretende causar por meio delas. Mais precisamente, a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Para a autora supracitada, essa nova compreensão do material textual, que vem substituir a leitura dita “normal” por parte do leigo, visa a revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem. Logo, a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo, quanto qualitativo, nas ciências humanas e sociais.

3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUA APLICABILIDADE

De acordo com Bardin (1979), a análise de conteúdo de mensagens poderá ser aplicável a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte, tendo como contexto o código linguístico.

A autora caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e afirma que, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato. Contudo, para sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras de base, por meio das quais se parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os fatores que determinam suas características, tais como: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 2000).

Para Bardin (1979), não se trata de atravessar os significantes para atingir significados, como se faz na leitura normal, mas sim de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), buscar diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros.

Godoy (1995) explicita que, na atualidade, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para o autor, algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai ao campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica de qualquer fenômeno.

Minayo (2000), ao discorrer sobre a aplicabilidade dessa abordagem metodológica, pontua que a grande importância da análise de conteúdo consiste em sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais

definitivas, sem se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico. Contudo, a origem da análise de conteúdo remete a metodologias quantitativas, cuja lógica se baseava na interpretação cifrada do material de caráter qualitativo, em que o rigor científico invocado era caracterizado pela pretensa objetividade dos números e das medidas.

Para a autora, a construção histórica da evolução da análise de conteúdo aponta seu desenvolvimento como instrumento de análise das comunicações. Nesse caso, a presença de processos técnicos de validação a diferencia e caracteriza em relação às outras técnicas anteriores a ela.

Capelle et al. (2003) afirmam que a análise de conteúdo tem sido, atualmente, bastante utilizada na análise de comunicações nas ciências humanas e sociais. Minayo (2000 apud Capelle et al., 2003) afirma ser este um método mais comumente adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas. Mas não é somente em investigações qualitativas que a análise de conteúdo pode ser utilizada. Harris (2001) aponta que alguns autores a consideram um conjunto de técnicas quantitativas, enquanto outros acreditam que ela possui elementos tanto da abordagem quantitativa como da qualitativa. Uma vez que a contagem da manifestação dos elementos textuais que emerge do primeiro estágio da análise de conteúdo servirá apenas para a organização e sistematização dos dados, enquanto as fases analíticas posteriores permitirão ao pesquisador apreender a visão social de mundo por parte dos sujeitos, autores do material textual em análise.

Capelle et al. (2003, p. 5), com base em Bardin (1979) e Minayo (2000), ao discorrer sobre a análise de conteúdo, fazem algumas considerações interessantes sobre a questão qualitativa e quantitativa nas análises sociais. A discussão ocorre entre a utilização de uma ou de outra, uma vez que a quantitativa procura verificar a frequência com que surgem determinados elementos com vistas a novas formas de “procedimentos para mensurar as significações”, e a qualitativa se preocupa para o que não está latente, mas implícito na comunicação, com o intuito de ultrapassar o “meramente descritivo das técnicas para atingir interpretações mais profundas”.

Essas considerações tornam-se necessárias para desmistificar as polêmicas criadas em torno dessas duas abordagens para quebrar a rigidez requerida pela objetividade das ciências sociais e para maior aceitação para a combinação desses dois métodos.

Para o autor, apesar das polêmicas criadas em torno das duas abordagens, esses debates contribuíram para a ampliação do uso da análise de conteúdo, auxiliada pela redução da rigidez requerida para a objetividade nas ciências sociais e pela maior aceitação da combinação entre compreensão clínica e estatística nas análises.

A análise de conteúdo tem sido muito utilizada na atualidade, para analisar comunicações dentro das ciências sociais e humanas, conforme cita o autor sobredito. Contudo, embora sua utilização se concentre majoritariamente nas investigações qualitativas, não é somente nestas que a metodologia pode ser utilizada. Harris (2001) relata que alguns autores a consideram um conjunto de técnicas quantitativas enquanto outros acreditam que ela possui elementos das duas abordagens. Para Caregnatto e Mutti (2006), a maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, no qual o pesquisador busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente.

Esses mesmos autores afirmam ainda que a análise de conteúdo costuma ser feita por meio do método de dedução frequencial ou análise por categorias temáticas. A dedução frequencial consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência, visando a constatar a existência de um ou outro material linguístico, não se preocupando com o sentido contido no texto, nem com a diferença de sentido entre um texto e outro, culminando em descrições numéricas e no tratamento estatístico.

Ao exemplificar a análise por categorias temáticas, Caregnatto e Mutti (2006) afirmam que essa abordagem procura encontrar uma série de significações detectadas pelo codificador por meio de indicadores que lhe estão ligados. Codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, em função do julgamento do codificador, o que exige qualidades psicológicas complementares, como a fineza, a sensibilidade e a flexibilidade por parte do codificador para apreender o que é importante.

Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, podendo ter seu enfoque em diferentes perspectivas. Desta forma, Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185 apud MORAES, 1999) expõem que um texto contém muitos significados, sendo eles:

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos

diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

O processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, é organizado em três etapas realizadas em conformidade com três polos cronológicos diferentes. De acordo com Bardin (1979) e Minayo (2000), essas etapas compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Sobre a pré-análise, Bardin (apud Capelle et al., 2003, p. 73, grifos da autora) afirma:

[...] Pré-análise: fase de organização e sistematização das idéias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: *leitura flutuante*, na qual deve haver um contato exaustivo com o material de análise; *constituição do Corpus*, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; *formulação de hipóteses e objetivos*, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; *referenciação dos índices e elaboração dos indicadores* a serem adotados na análise, e *preparação do material* ou, se for o caso, edição.

A segunda, descrita por Bardin (1979) como exploração do material, parafraseada por Capelle et al. (2003), trata-se da fase na qual os dados puros do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

Sobre a terceira fase, diz Capelle et al. (2003, p. 74):

[...] Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes.

Além dessas formas explicitadas, existe ainda, a análise temática ou categorial, que visa a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com

a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis, e não com sua dinâmica e organização (BARDIN, 1979).

Bardin (1979) ainda apresenta a análise de avaliação ou representacional, que visa a medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala, quer sejam pessoas, coisas ou acontecimentos. Fundamenta-se no fato de que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza.

Outra técnica explicitada por Bardin (1979) refere-se à análise da expressão, sendo esta um conjunto de técnicas que trabalham indicadores para atingir a inferência formal. A análise da expressão parte do princípio de que há uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio. Logo, existe a necessidade de se conhecer o autor da fala, sua situação social e dados culturais que o moldam para se partir para a análise (MINAYO, 2000). Essas técnicas são mais propícias de aplicação na investigação da autenticidade de documentos (literatura, história), na psicologia clínica (psicoterapia, psiquiatria), em discursos políticos ou outros suscetíveis de veicularem ideologias (retórica) (BARDIN, 1979).

Análise das relações é citada por Bardin (1979) como outra possibilidade. Ele procura extrair do texto as relações entre elementos da mensagem, completando a análise frequencial simples, ou seja, procura a aparição associada de dois ou mais elementos no texto, atendo-se às relações que eles mantêm entre si. Pode ser subdividida entre dois subtipos: análise de coocorrências e análise estrutural.

Bardin (1979) elucida ainda a análise da enunciação, que se diferencia das outras técnicas de análise de conteúdo porque se apoia na concepção da comunicação como um processo e funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais presentes no texto. Ela trabalha com as condições de produção da palavra e com as modalidades do discurso, sendo elas: análise sintática e paralingüística, análise lógica, análise dos elementos formais atípicos - silêncios, omissões, ilogismos e realce das figuras de retórica (MINAYO, 2000).

Portanto, todas as técnicas anteriormente elencadas são as formas propostas por Bardin (1979) como métodos para se trabalhar com a análise de conteúdo. Buscou-se por meio desta breve explanação, contextualizar o leitor sobre as diversas possibilidades de atuação na pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo em vista seus diferentes contextos.

A perspectiva utilizada neste trabalho tem como organização a junção dos três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação.

Ao pensar sobre a análise de conteúdo como método de investigação, conclui-se que, interna a essa abordagem metodológica, existem procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Sendo esta, portanto, uma ferramenta, um guia prático para a ação, atualizada e capaz de atender as mais diversificadas situações de pesquisa científica que se propõe a investigar.

Pode-se, ainda, considerá-la como um instrumento marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto em qualquer forma de comunicação.

Desta maneira, buscou-se apresentar as técnicas de pesquisa sob a perspectiva da análise de conteúdo, elucidando, ainda, a aplicabilidade destas em pesquisas qualitativas e quantitativas. Tal compreensão é necessária para apresentar ao pesquisador a necessidade extrema de conjecturar em tais pesquisas, a subjetividade, sem desvinculá-la do método científico, evitando, assim, que resultados de análises sejam enviesados e/ou comprometidos com a ausência de cientificidade.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS: UTILIZANDO O ARCAFOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo para Bardin (1979) constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Por meio dessa análise, a presente pesquisa buscou subsídio para tratar seus dados. Análise esta que tem a capacidade de conduzir a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas para reinterpretar os conteúdos e possibilitar a compreensão de seus significados além da leitura comum.

Desta forma, tal metodologia de pesquisa consiste em uma busca teórica e prática, com significado especial no campo das investigações sociais. Constituindo, portanto, uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

A escolha pelo método de Bardin deu-se pela possibilidade de que essa metodologia possui de realizar agrupamentos semelhantes, podendo, nessa perspectiva, trabalhar com categorias e conteúdos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Portanto, as entrevistas semiestruturadas foram gravadas por meio de um aparelho eletrônico, para a captura dos dados presentes nos relatos. Salienta-se que houve, ainda, a autorização prévia dos sujeitos da pesquisa, para que tal ação pudesse ser concluída. Para

preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios na transcrição de trechos dos discursos, como citado anteriormente.

Na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito. Buscou-se assim categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente.

Portanto, o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, promovido pela análise de conteúdo, foi organizado em três etapas realizadas em conformidade com três polos cronológicos diferentes, tendo como pressuposto o referencial teórico proposto por Bardin. Essas etapas são compreendidas em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Após transcrição dos discursos foi realizada a categorização das falas, partindo do mapa de associação de ideias, enfatizando os relatos que dizem respeito aos objetivos da pesquisa; analisando, assim, a relação com os referenciais teóricos elencados no presente trabalho. Portanto, esses sentidos implicarão ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos e toda uma variedade de produções sociais que compreenderam as situações e os fenômenos em volta desses docentes.

Buscou-se, por meio da análise dos dados, o conhecimento do que será construído coletivamente, as ideias com as quais esses profissionais convivem, as categorias e os conceitos que eles usarão para expressá-las. Somente a partir dessa análise, trazer os significados e sentidos produzidos sobre os eventos desse universo organizacional, o qual será expresso por meio da análise de conteúdo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS: CONHECENDO A GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E OS CONTEÚDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

A gestão democrática escolar, conforme preconiza a LDB nº 9.394/1996, incita a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo decisório e constitutivo da escola. Contudo, conforme indicam algumas pesquisas, muitos gestores ainda possuem em sua cosmovisão, um olhar bastante distinto e não proximal dessas diretrizes.

Ao compreender a forma como os professores percebem a gestão do espaço escolar no qual estão inseridos, foi possível identificar certos objetos e acontecimentos e interpretá-los de forma consciente, assim como visualizar os efeitos de tais ações no trabalho e na constituição da identidade docente.

Assim, compreender a identidade envolve considerar a diferença como característica dessa constituição. Portanto, para conhecer a forma como os professores se constituem e reconstituem o espaço escolar, delineiam-se neste capítulo os conteúdos trazidos pelos professores das Escolas Estaduais em Nova Andradina, MS.

4.1 A GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE

Toda proposição de gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus com a efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola é considerada utópica, conforme afirma Paro (1995). Utópica pelo fato de os próprios atores envolvidos não questionarem seus papéis e manterem-se da forma como sempre foi. Ainda, visualiza-se que o antagonismo dos papéis de direção (elaboração, planejamento e decisões) e trabalhador (execução, operacional, não decisório) é algo bastante presente nas representações sociais e no imaginário coletivo, para referenciar ambas as funções.

Sobre as categorias levantadas por meio da análise de conteúdo, foram obtidas: 1) relação entre professores e a gestão da escola, 2) relação entre a gestão e a constituição da identidade profissional docente, 3) liderança dentro do espaço escolar, 4) atitudes identificadas nos gestores e 5) importância do trabalho docente.

4.1.1 Relações estabelecidas entre Docentes e a Gestão Escolar

Ao analisar a primeira questão sobre as relações estabelecidas entre docentes e a gestão escolar, percebe-se que existe uma grande contradição na forma de visualizar o que é, de fato, uma gestão democrática. E, ainda, sobre o papel protagonista do professor como colaborador, formador de opinião, dotado de conhecimentos técnicos e sua necessária participação ativa, dentro do contexto escolar. Onde devem, inclusive, discordar, opinar e sugerir.

Ao analisar a primeira categoria quanto à subcategoria anulação, as unidades de registro apontam para o “não é possível discordar da gestão”, “não há diálogo”, o que implicitamente depõe para uma gestão voltada aos moldes de insegurança e fiscalização, com práticas comuns nos conselhos de classe, que até a atualidade ainda estão presentes no interior das escolas. Há estudos que declaram que os conselhos de classe têm constituído espaços contraditórios, ora voltados para a gestão democrática, ora para o surgimento de conflitos educacionais.

Conforme Gohn (2001 p. 94), “[...] são braços auxiliares do executivo” ou poderão constituir em força de poder local, à medida que os professores não têm voz e passam a ser fiscalizadores das ações.

Embora não estejam sendo analisados aqui os conselhos de classe, os registros implicam os princípios e ações dos conselhos gestores, o que merece uma reflexão nessa questão de “não é possível discordar da gestão”.

No Quadro 2, é mostrada a forma como os professores caracterizam a relação que vivenciam com a gestão.

Unidade de registro	Unidade de significado	Categorias
P1- Nós trabalhamos em equipe, fazemos reuniões a cada 15 dias [...] todos têm o direito de discordar, propor, colocar novas ideias.	Encontros dialogais a cada 15 dias com gestão e professores (reuniões).	Participação dos professores em situações e decisões cotidianas da escola. Reuniões informativas por parte da gestão.
P2- [...] Aqui a gente pode se considerar uma família [...] aqui a gente chega à porta da escola e se sente bem.	Gestão favorece um espaço aberto, dialógico. Colegas de trabalho acolhedores, abertos ao diálogo.	Sentimento de pertencimento por parte do docente. Sente-se como parte integrante e importante deste espaço. Abertura ao diálogo entre pares e gestão.
P3 – [...] Aqui existe liberdade de expressão [...] eles oportunizam os profissionais a		

<p>exporem suas ideias.</p> <p>P4 – [...] Não posso reclamar neste local, me sinto acolhida [...] aqui sempre ouvem minha opinião.</p> <p>P5 – [...] Minha relação com a Gestão me faz pensar em harmonia e prazer [...] posso dizer que aqui existe sintonia e presença.</p>		
<p>P6 – [...] Você pode propor sim. Mas quanto a discordar da gestão, de forma alguma. [...] Isso gera certa insegurança [...] o sentimento que define é fiscalização.</p> <p>P7 - [...] A maioria tem medo de expressar sua opinião. Exceto os professores efetivos.</p> <p>P8 – [...] é uma relação boa, desde que não discorde da gestão. [...] o sentimento que define é satisfação e democracia.</p>	<p>Reuniões para discutir assuntos relacionados à escola; é possível propor.</p> <p>Não é possível discordar da gestão.</p> <p>Regime de trabalho interfere na postura do professor. Medo de perder o emprego.</p> <p>Incoerência na percepção da realidade ou falta de conhecimento sobre o conceito de gestão democrática.</p>	<p>Gestão (aparentemente) se coloca em uma posição de abertura, diálogo.</p> <p>Não existe espaço para discordar e tampouco propor se as proposições não são ouvidas e nem consideradas.</p> <p>Fiscalização geradora de coerção.</p> <p>Tomadas de decisão partem da gestão.</p>
<p>P9 – [...] Existe um sentimento de humanidade, tanto com aluno, quanto com funcionários de forma geral [...] Respeito, aqui se respeita a hierarquia. Nós temos que seguir a hierarquia, a coordenação e as demais [...]</p>	<p>Respeito pelos pares.</p> <p>Respeito pela hierarquia.</p> <p>Direcionamento.</p>	<p>Não existe divisão e segregação entre funções de forma que possam interferir no bom relacionamento dos indivíduos.</p> <p>Hierarquia não vista como fator negativo, embora pareça ser fator determinante nas ações.</p>

QUADRO 2 – A relação entre professores e a gestão da escola.

Nessa categoria de relação entre docentes e a gestão escolar aglutinam, entre a unidade de registro e a unidade de significado, termos como “democracia”, “autonomia”, “bom relacionamento”, o que infere em um reconhecimento e finalidade da gestão escolar. Ao depor sobre “uma relação aberta, dialógica”, demonstra existir na gestão escolar uma relação participativa conforme explicita Silva Junior (1994): a administração da escola pode ser o ponto de partida e o ponto de chegada à intervenção pedagógica da “práxis” com dinamismo e flexibilidade.

Um planejamento colaborativo e o relacionamento entre os professores e a gestão com “satisfação” e “alegria” proporcionam uma relação de transformação e democracia.

A questão da relação participativa apontada nessa categoria, de acordo com Libâneo (2004 p. 79), é o que assegura as relações inter e extragestão democrática em uma escola, e o que possibilita a tomada de decisões conjuntas para o bom funcionamento e organização da escola.

Essa possibilidade de discordar e discutir destacada pelos sujeitos está implicitamente relacionada com a autonomia e a gestão democrática marcada pelos princípios de responsabilidade partilhado e assegurado pelas relações estabelecidas na escola.

Contudo, ao serem questionados sobre essa relação, dois professores colocam que a “[..] relação é amistosa, desde que não haja discordância com nenhuma situação que envolva a direção [..]”, mas de forma contraditória, ao colocarem um sentimento que define, citam: “satisfação” “alegria” e sobre o comportamento que o define, “democracia”.

Sobre as relações existentes no espaço escolar, tais professores demonstram que não conhecem o que categorizaria, veementemente, uma gestão democrática, ou seja, um local onde a democracia é regime adotado para gerir. Pois parecem considerar a gestão na figura do diretor-geral, tão somente. Contudo, ao buscar o conceito de gestão democrática, que seria uma paráfrase da expressão de tal docente, verificou-se em Domingues, Toschi e Oliveira (2000) que é imprescindível haver uma gestão democrática na escola, inclusive, para o empreendimento curricular.

Ao discutir sobre a construção coletiva do espaço escolar, os autores colocam para reflexão, ainda, sobre a importância do currículo como construção coletiva e a importância de mudanças substantivas em relação ao que é executado atualmente nas escolas. O Conselho Escolar, a coordenação pedagógica, direção, professores e alunos deveriam ser os norteadores da proposta curricular da escola, proposta esta que é parte do projeto pedagógico local. Tal postura faria compreender que a unidade escolar deixaria de ser uma mera cumpridora de normas curriculares para se transformar em um “locus de reflexão e de tomada de decisão” (Domingues, Toschi, Oliveira, 2000, p. 76).

Contudo, dois sujeitos, externalizaram que “[...] é uma relação aberta, dialógica, onde é possível discutir, discordar e propor [...]” e citam “bom relacionamento” e “autonomia” como sentimentos capazes de definir tal relação. De forma coerente e autêntica, demonstram vivenciar uma relação participativa dentro da gestão, que segue os pressupostos elencados pela gestão democrática escolar.

Nesse mesmo contexto, outro sujeito aponta que as relações são “[...] ora arbitrárias, ora amistosas [...]” e cita que a “indiferença” é o sentimento que define essa relação. Ao ser

questionado sobre um comportamento que pudesse definir, elucidada: “Ausência de elogios e excesso de críticas”.

Nóvoa (1998) define, em seu trabalho, três processos contraditórios que dizem respeito ao papel e lugar do professor. Para o autor, existe um maior domínio sobre o trabalho docente “devido a uma maior visibilidade pública dos professores e a um reforço dos dispositivos institucionais de avaliação, o que contradiz a retórica corrente sobre a autonomia profissional” (Nóvoa, 1998, p. 2). Em segundo lugar, o autor explicita que há uma desvalorização da profissão docente, isto posto, pelas suas condições de trabalho, o que está em contradição com a motivação e a melhoria do *status* profissional.

Como fator importante e determinante, o autor cita a terceira contradição, que diz respeito à intensificação do trabalho do professor “no quadro das perspectivas de racionalização do ensino” (Nóvoa, 1998, p. 2). Tal condição interpela o processo de reflexão coletivo tão necessário à ação pedagógica. Fato este impactante e contraditório, que afeta diretamente a proposta da profissão docente, historicamente constituída de um profissional reflexivo.

Outro ponto, bastante importante na análise dessa categoria diz respeito às ações concretizadas na escola, que são características da gestão escolar. De forma unânime, obtiveram-se informações sobre o efetivo funcionamento dos conselhos escolares, a participação efetiva de pais, estudantes e comunidade geral. Além do acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes, por parte da gestão e demais atores.

4.1.2 Gestão Escolar X Identidade Profissional

Garcia et al. (2004) afirmam que, ao dialogar sobre a identidade da categoria docente, os traços e os aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo poderiam pensar imediatamente no fato de todos se dedicarem ao ensino, por exemplo. Seria esta uma característica comum. Contudo, mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças. Conforme Garcia et al. (2004, p. 47):

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Piatti e Urt (2011) explicitam que, ao mencionar o conceito de identidade de um grupo determinado, como professores, é necessário analisar os sujeitos e sua história e, nesse sentido, a identidade é entendida como movimento ou processo. Por conceber a construção da identidade como não estática, é necessário analisar a atividade docente como processo contínuo no qual os professores se constituem adquirindo conhecimentos e concepções de mundo, as quais possuem sentidos e significados oriundos das relações que estabelecem com o outro.

Proença e Mello (2009, p. 54) trazem sobre o tema:

O campo da identidade é vasto e tem sido objeto de estudo da Psicologia Educacional e Social, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, dada a importância que esse tema apresenta para a compreensão dos sujeitos e do seu posicionamento no mundo.

Para a compreensão da forma como esses profissionais docentes se posicionam perante sua atuação, elencou-se, como necessária, a investigação sobre a relação e correlação entre gestão escolar e identidade profissional, como se vê no Quadro 3.

Unidade de registro	Unidade de significado	Categorias
<p>P1- [...] Me sinto feliz e bem realizado [...] a gestão tem sua contribuição nisso.</p> <p>P2 – [...] O sentimento que define seria prazer em realizar o trabalho.</p> <p>P4 – [...] Me sinto muito satisfeita aqui. [...] sinto que tenho um compromisso. Parece que me comprometo e que se comprometem comigo.</p> <p>P5 – [...] Motivação me define neste espaço. Mas não é assim em todos os locais em que já trabalhei. [...] A minha assiduidade e vontade de acordar todos os dias são comportamentos que ilustram isso.</p> <p>P7 – [...] aqui existe companheirismo. Me sinto realizada trabalhando aqui.</p> <p>P9 – [...] a gestão nos dá força para continuar. [...] sinto</p>	<p>Gestão parece assumir papel importante na motivação dos professores.</p>	<p>Não houve relatos específicos que pudessem elucidar sobre atitudes positivas da gestão na constituição da identidade profissional dos docentes.</p> <p>Compromisso/comprometimento é uma percepção trazida por quatro professores.</p>

compromisso da parte deles também.		
P3- [...] Sinto liberdade para atuar e realizar os quesitos que compõe a minha disciplina [...] estão sempre preocupados com o desempenho da minha disciplina [...]	Gestão oferece liberdade para atuar na disciplina ministrada pelo professor. Preocupação da gestão com o desempenho da disciplina.	Professor tem possibilidade de atuar da forma que escolher. Porém, não se trata de uma liberdade “irrestrita”, pois há cobrança de resultados. Cobrança por resultados. Parece haver mais cobrança do que diálogo sobre a prática reflexiva do profissional docente.
P6 – [...] Um sentimento que define eu posso citar a lealdade que tenho com esse local. [...] Organização é um comportamento que define.	Lealdade refere-se ao respeito a princípios e regras que regem o espaço escolar e a gestão. Organização para cumprir princípios e regras e realizar um trabalho efetivamente produtivo.	Sentimento de vinculação com o espaço da escola e a gestão. Contribuição da gestão para o sentimento de pertencimento. Respeito pelo espaço e busca de resultados positivos que refletem na motivação e valorização profissional.
P8 – Me sinto motivado, mas isso não tem haver com a gestão. [...] devo isso a meus alunos e colegas de trabalho. [...] trabalho com pesquisa e projetos e essa produtividade pessoal me faz bem. Mas tenho falta de apoio em alguns casos.	Falta de motivação produzida pela relação estabelecida entre docente e a gestão. Fatores externos (alunos e resultados da atuação) são responsáveis pela realização profissional.	Professor “não visto” pela gestão. Talvez estejam envolvidas questões relativas ao adoecimento produzido pelo processo de trabalho. Gestão de pessoas poderia contribuir nesse processo. Necessidades profissionais não satisfeitas. A pesquisa e o envolvimento com os alunos são utilizados como uma saída para a frustração gerada na relação estabelecida com a gestão. Busca de alternativas “saudáveis” e “produtoras” de motivação para a superação de dificuldades. E que são constituintes da identidade profissional do docente.

Quadro 3 – A relação entre a gestão e a constituição da identidade profissional docente.

Pode-se perceber que as respostas trazidas por esses profissionais retratam exatamente o que discorrem as teorias e pesquisas atuais sobre identidade docente, ou seja, não é possível categorizá-la e nem defini-la. Pode-se observar que sujeitos diferentes experienciam e vivenciam ao seu modo, as relações que estabelecem consigo e com o mundo. Desta forma, a

afirmativa de que a identidade docente é afetada pelas decisões administrativas e da gestão é correta para alguns sujeitos, mas necessita de uma análise mais minuciosa para outros.

Embora nos discursos do senso comum seja corriqueira e trivial a máxima de que professores são profissionais “malsucedidos”, “não reconhecidos” e “infelizes com a escolha da profissão”, a pesquisa traz a ideia de que universos distintos e antagônicos constituem a equipe docente de uma mesma escola.

Para retratar tal fato, pode-se utilizar a análise do discurso de seis sujeitos da pesquisa que afirmaram “[...] me sinto motivado neste local, a gestão tem sua contribuição nisso[...]”. Enquanto, outro sujeito, inserido no mesmo espaço escolar, cita que “[...] neste espaço escolar me sinto feliz e bem realizado em minha profissão, mas a gestão não tem contribuição nisso [...]”.

Contudo, ao analisar a resposta dos sujeitos que não atribuem a participação da gestão em seu *status* profissional, percebe-se que, para esses profissionais, a gestão não cumpre seu papel. Tendo em vista que, por meio da gestão de pessoas, a valorização profissional e a motivação deveriam estar inclusas na meta da direção. Afinal, administrar o espaço escolar não incide tão somente na administração de recursos financeiros, significam, também, administrar pessoas.

Lück (2009), em sua obra, ilustra a necessidade da gestão de pessoas como fator importante para a motivação, o desenvolvimento do trabalho em equipe, a avaliação de desempenho e a capacitação de todos os funcionários que compõem a dinâmica escolar. Para ela, cabe “ao diretor cuidar, no cotidiano escolar, de elementos que permeiam a atuação de pessoas, que são: a comunicação, o relacionamento interpessoal, a resolução de conflitos e que são tratados na unidade sobre a gestão do cotidiano na escola” (LÜCK, 2009, p. 92).

Outros autores discutem, ainda, a importância da prática reflexiva e flexível da gestão da escola, especificamente, em relação aos professores e à comunidade escolar. Rocha, Soares e Sanabio (2014) citam que o gestor deve assumir uma postura democrática, para que seja possível atingir os objetivos da escola. Existe, ainda, uma percepção necessária sobre a participação de alunos, professores e funcionários e dos pais e comunidade de forma geral, pois somente dessa maneira é que haverá a participação de todos no processo de aprendizagem dos alunos. Dentro das atribuições do gestor está incutida a capacidade de gerenciar conflitos que possam existir entre os sujeitos envolvidos no espaço da escola.

Outra subcategoria que aparece de forma bastante clara diz respeito à cobrança por resultados, destacada pelo sujeito P3. Terto e Souza (2012) tratam em seu trabalho sobre a problemática que envolve a política educacional na atualidade, em que o controle de

qualidade do ensino tem sido avaliado por meio de provas padronizadas (PERONI, 2009). A saber, o IDEB tem sido meta da gestão de algumas escolas. Objetivo este que tem como consequência uma interferência direta e indireta no trabalho docente.

O modelo de gestão das políticas sociais e públicas é trabalhado pelas citadas autoras, embasado no pensamento de Oliveira (2009): embora haja a descentralização de recursos financeiros, a autonomia orçamentária e ademais, esse modelo coloca novas formas de vigilância e controle, que possuem como foco, em muitas circunstâncias, a cobrança por resultados, tão somente.

Os professores, de forma geral, tiveram dificuldade em responder ao serem questionados sobre a relação e correlação existente entre si e a gestão, na constituição da sua identidade profissional. A cobrança individual e a falta de diálogo sobre o “sujeito profissional docente” parecem estar presentes em todos os contextos pesquisados. É como se os professores fossem “forçados à adaptação” de uma realidade. Palavras citadas, que podem ser descritas como unidades de contexto, tais como lealdade, cobrança e assiduidade, não estão relacionadas à contribuição da gestão para a constituição da identidade docente, de forma que possa produzir motivação e realização profissional, como citam.

Portanto, observa-se que existe uma relação direta entre a gestão da escola e a identidade do profissional docente, em algumas circunstâncias, embora essa face não seja tão consciente e explícita para muitos professores. Diante dessa consideração, reporta-se a Mello (2004): o autoconhecimento é um fator determinante para a restauração da identidade do ser docente e pode contribuir para a compreensão de que os diversos contextos deixam marcas pessoais ou traços que são constituintes da historicidade do ser.

4.1.3 Estilos de Liderança

Lück (2008) afirma que o diretor da escola, o diretor adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, bem como os demais atores da equipe da gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes das funções.

A autora destaca, ainda, a importância sobre todo o trabalho em educação, caracterizado pela sua natureza formadora, implicar ações de liderança. Tais ações são constituídas na capacidade de influenciar pessoas positivamente, para que em coletivo construam conhecimento, aprendam, desenvolvam competências, viabilizem projetos,

promovam melhoria e superação de alguma condição e desenvolvam, ainda, as inteligências social e emocional.

Para a autora supracitada, embora a liderança seja inerente ao trabalho educacional e não somente parte de seus dirigentes e coordenadores, o seu exercício pleno não é facilmente encontrado no espaço escolar.

Dada à importância do estilo de liderança, tão discutido na administração científica e, atualmente, na gestão escolar, é que se buscou analisar quais são os estilos de administração presentes nas escolas pesquisadas, conforme exemplificado no Quadro 4.

Unidade de registro	Unidade de significado	Categorias
<p>P1 – [...] Aqui existe respeito. É o que posso dizer.</p> <p>P2 – [...] o estilo de liderança é Democrático. Sinto liberdade e segurança.</p> <p>P3 – [...] Para incluir minhas opiniões que no caso, são discutidas em grupo, existe um comportamento que proporciona um espaço para o professor expor suas ideias.</p> <p>P9 – Sinto felicidade e um comportamento que define é a democracia.</p> <p>P4 – As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo sim, aqui nessa escola.</p> <p>P7– [...] Nós já trabalhamos isso aqui em uma formação. [...] liberdade define, nunca tive esse problema de encontrar o autoritarismo, só um que decide, aqui principalmente, tudo é decidido em grupo, a gente participa do PDE, do PPP, de todos os planos. A gente participa e tem alguns professores que fazem parte do conselho né, que fazem parte da APM, que é a Associação de Pais e Mestres.</p>	<p>Atitudes relatadas pelos professores demonstram que existe uma relação em que a figura do diretor é entendida como sendo a própria gestão.</p> <p>Existem discussões coletivas e possibilidade de expor opiniões.</p> <p>Capacitação sobre liderança realizada em uma das escolas. Contudo, somente um professor cita sobre participação ativa no Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM), Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e Projeto Político-Pedagógico (PPP).</p>	<p>Gestão escolar constituída na figura do diretor, tão somente. Incoerência com os princípios preconizados pela gestão democrática escolar.</p> <p>Abertura ao diálogo.</p> <p>Discussão e conhecimento teórico por parte dos professores sobre conceitos relacionados à gestão democrática escolar.</p>

P5 – O estilo de liderança posso dizer, é que é Liberal. [...] O diretor não impõe sua opinião e acho que existe uma total liberdade também com pouca participação dele.	Total liberdade por parte dos funcionários para a tomada de decisões grupais e individuais.	Pouca participação do diretor e da equipe de coordenação pedagógica. Falta equilíbrio entre as partes que compõem a comunidade escolar.
P8 – Percebo como autocrático o estilo de liderança. [...] Sinto a centralização do poder na figura do diretor e um difícil acesso a direção.	Diretrizes fixadas somente pelo diretor. Autoritarismo.	Não há participação da coletividade, composta da comunidade escolar. Não há diálogo e possibilidade de trabalho coletivo de planejamento, organização e definição; há somente uma coletividade executora das “ordens” do diretor.

QUADRO 4 – Estilo de liderança na escola, segundo a visão dos professores.

Sete sujeitos da pesquisa afirmaram que o estilo de liderança que representa seu espaço escolar é o democrático, o qual considera que as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimuladas e assistidas pelo líder. O grupo esboça as tarefas e as técnicas e solicita aconselhamento técnico ao líder. A divisão de tarefas fica a critério do grupo e cada membro escolhe sua equipe de trabalho. O diretor é parte integrante do grupo. Apontam como sentimento que define “estímulo”, “felicidade”, “companheirismo”, “realização profissional”, “parceria”. Contudo, a figura do diretor parece ser representativa como sendo a “própria gestão” para alguns, contrapondo, dessa forma, as diretrizes preconizadas pela gestão democrática escolar.

Remetemo-nos aos Cadernos do MEC sobre o *Fortalecimento dos Conselhos Escolares*, especificamente, ao Caderno 5 que trata do *Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor*. Dourado (2004) descreve que, na escola, as atividades gerais são coordenadas pelo diretor; contudo, há um compartilhamento de responsabilidades entre os variados segmentos da escola.

O autor, ao analisar a forma como a gestão era realizada anteriormente no contexto escolar, observa que, até poucos anos atrás, o poder era centralizado nas mãos do diretor e que não havia compartilhamento com as comunidades local e escolar. Segundo Dourado (2004, p. 52),

A complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e de sua gestão, a democratização das relações escolares e a rediscussão das formas de escolha dos diretores começam a interferir nessa lógica tradicional de gestão. Isso quer dizer que a organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar.

Tal excerto serve para elucidar a categoria levantada na pesquisa, que diz respeito à falta de conhecimento por parte dos professores sobre a equipe que compõe a gestão. Equipe esta denominada por equipe gestora (Dourado, 2004), a qual é composta de supervisores, coordenadores, vice-diretor(es), professores e demais atores, que coletivamente atuam com o diretor, no sentido de buscar melhorias e mudanças efetivas na escola. Ainda, no mesmo grau de importância, o conselho escolar, como facilitador no processo decisório e deliberativo de questões políticas, financeiras, administrativas e pedagógicas da escola. O conselho escolar, além da contribuição descrita anteriormente, tem como papel o fortalecimento da relação democrática dentro do espaço escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao apontamento do sujeito P7, que cita sobre a formação que os professores tiveram sobre gestão democrática escolar. Este foi o único sujeito a citar a participação coletiva dos membros da comunidade interna e externa na gestão da escola. O que nos faz pensar, ainda, que o conhecimento teórico sobre o tema alinhado à legislação que trata sobre o assunto proporcionou a esse sujeito, analisar de forma mais coerente a forma como a escola é gerida.

O conhecimento sobre tais leis e conceitos deveria, de alguma forma, estar presente também nos discursos de outros professores em outras escolas pesquisadas. Mas se percebe que a distância que separa os modelos de gestão anteriores ao da gestão democrática escolar deverá ser iniciada no conhecimento teórico e legal, para que, posteriormente, seja concretizado em atos e ações. Assim, compartilha o pensamento de Dourado (2004, p. 49) para pontuar sobre esse processo:

Como vimos, a efetivação de uma lógica de gestão democrática é sempre processual e, portanto, permanente vivência e aprendizado. É um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação, a discussão e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação, tais como o Conselho Escolar.

Embora a resposta de alguns sujeitos para primeira questão traga consigo traços de um estilo de liderança autocrático, percebe-se que a palavra “democracia” e “participação coletiva” se faz presente como sentimento que define, na maioria dos sujeitos.

Uma hipótese seria a de que se tem hoje um sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do diretor. Mas, em algumas circunstâncias, é possível decidir coletivamente, e somente em situações específicas, o diretor assume verdadeiramente a gestão democrática. Desse modo, como aponta Paro (1995), não é possível falar das estratégias de evolução do sistema de autoridade no interior da escola sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola na atualidade.

De forma antagônica, outro discurso chama a atenção. Refere-se ao sujeito P8, que, de forma explícita, elucida que o estilo de liderança adotado pela gestão é autocrático, pois há a centralização do poder na figura do diretor e não há participação da equipe escolar nos processos decisórios da escola. Não há contradições no discurso desse sujeito em relação às respostas das demais questões, o que nos faz pensar que, de alguma forma, existam conflitos na relação estabelecida com a gestão. Não foi possível compreender sobre essa situação especificamente, ao longo da pesquisa, para que não fosse perdido o objeto.

Entretanto, ao pensar criticamente sobre tal circunstância, podem ser elencados alguns questionamentos, tais como: Será este sujeito capaz de perceber situações não percebidas pelos demais? E também: As queixas relatadas por esse sujeito dizem respeito a questões e problemas “pessoais” ocorridos entre ele e a gestão? Ou ainda: Esse discurso está sob algum viés ou é um recorte da realidade que outros não conseguem ver ou não quiseram dizer?

Muitas perguntas surgem ao analisar toda essa ambiguidade e pluralidade dos discursos. Mas não é possível um “perder de vista”, já que a percepção é um dado peculiar, particular e individual do professor. Seu modo de ser e estar naquela escola também não pode ser generalizado.

Outro sujeito da pesquisa define o estilo de liderança como “[...] Liberal: Total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do diretor [...]”. A participação do diretor no debate é limitada, apresentando apenas alternativas variadas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que a pedissem. A divisão das tarefas e a escolha dos colegas ficam por conta do grupo. E descreve “tranquilidade” como sentimento capaz de definir tal situação.

Outro dado bastante relevante, trazido pelos professores, diz respeito aos comportamentos de liderança, com base em Lück (2010). A autora, em sua obra, destaca algumas atitudes que podem ser identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança. Na entrevista, os professores foram questionados sobre quais atitudes eram visivelmente percebidas nos comportamentos dos gestores daquele espaço. Desta forma, elaborou-se o Quadro 5 com os comportamentos elencados pelos nove sujeitos da pesquisa.

Aceitação a desafios	Expectativas elevadas	Gosto pelo trabalho
Autocontrole	Espírito de equipe	Ousadia
Comprometimento	Maturidade psicológica e social	Empreendedorismo
Empatia	Tolerância à crise	
Inteligência emocional	Motivação	

QUADRO 5 – Atitudes identificadas nos gestores, segundo a percepção dos professores.

Podem-se perceber por meio da análise do conteúdo trazido por estes sujeitos, relativos aos comportamentos dos gestores, que todos os itens citados na questão apareceram nos apontamentos dos professores. O que faz pensar que, embora não haja o conhecimento teórico do papel do líder por parte dos sujeitos e gestores, em alguns casos, há uma tendência forte e característica de liderança em todos os gestores (conforme apontamos resultados).

Características tão importantes como maturidade psicológica e social, motivação, empreendedorismo, inteligência emocional e ademais, por exemplo, fazem pensar que os princípios básicos característicos de um bom líder parecem estar presentes nesses espaços.

4.1.4 Importância do Trabalho Docente

Com o intuito de elucidar apontamentos sobre a forma como os professores atribuíam sentido e definiam a importância do seu trabalho, foi solicitado a eles que citassem três palavras-chave que pudessem sintetizar a percepção sobre a importância do seu trabalho para a sociedade. Com a unanimidade nas respostas, algo bastante importante pôde ficar claro, que é o fato de que todos, sem exceção, conseguem visualizar de forma clara e consciente o quão valioso e importante é o ofício de ser professor.

Ou seja, todas as dificuldades inerentes à profissão não são capazes de sombrear a sua contribuição na vida dos alunos e da sociedade, como um todo. Para tanto, para que seja possível visualizar tais considerações, os dados relativos às respostas dos sujeitos serão apresentados no Quadro 6.

Unidade de registro	Unidade de significado	Categorias
<p>P1 – [...] Sou responsável pela formação de pessoas críticas [...] preparo pessoas para o mercado de trabalho [...] o trabalho dos professores na vida dos alunos, é um trabalho em equipe também.</p> <p>P2 – [...] tenho compromisso com o que faço, mas é claro que também trabalho por necessidade [...] faço tudo com amor.</p> <p>P3 – [...] Proporciono aos meus alunos a aquisição de uma segunda língua [...] ofereço a eles a oportunidade de socialização e novos conhecimentos.</p> <p>P7 – O meu trabalho é como uma contribuição para a humanidade, contribuimos para a sociedade [...] Sou uma professora dedicada, isso faz com que eu me realize profissionalmente [...] Sou responsável pela formação de cidadãos.</p> <p>P4 – Meu trabalho é importante para o mundo.</p> <p>P5 – Percebo que sou uma mediadora da aprendizagem. [...] sirvo para esclarecimento de vida dos meus alunos e para fazê-los conhecedores de seus direitos.</p> <p>P6– [...] Compromisso, atual e amigável me representa [...] sou comprometido e uma pessoa amigável para meus alunos.</p> <p>P8 – Sou importante porque sou comprometido com os meus alunos e com as escolas que trabalho [...] Trabalho com projetos extraclasse e já</p>	<p>Ator ativo na formação dos cidadãos que compõem a sociedade.</p> <p>Ser professor = ser um profissional.</p> <p>Motivação.</p> <p>Prestação de um serviço com eficiência e eficácia.</p> <p>Oferecer novas perspectivas e possibilidades às pessoas.</p> <p>Possibilitar um diferencial na vida acadêmica.</p> <p>Ensinar, orientar e conduzir a vida acadêmica e o futuro profissional de muitos.</p> <p>Facilitador no processo de conhecimento de direitos.</p> <p>Despertar as pessoas para a busca de conhecimentos.</p> <p>Ser um facilitador e um auxílio no processo de amadurecimento e evolução dos alunos.</p> <p>Encorajar os estudantes a se engajarem em pesquisas científicas.</p> <p>Oferecer aos alunos motivação</p>	<p>Visualiza o reflexo de suas ações em sala, na sociedade.</p> <p>Percepção sobre a especificidade do trabalho e a importância de competências, habilidades e atitudes específicas para que alguém possa se tornar um professor.</p> <p>Oferece às pessoas um trabalho com investimento afetivo.</p> <p>Responsável por ampliar o leque de possibilidades dos alunos na trajetória acadêmica e profissional.</p> <p>Possibilita o empoderamento e a autonomia de pessoas.</p> <p>Figura representativa para os alunos. Inspira confiança e oferece abertura ao diálogo.</p> <p>Proporciona aos jovens, a vocação científica que trará, à sociedade, retornos por meio da pesquisa.</p>

<p>inicie alguns alunos na pesquisa em virtude disso, tento fazer um trabalho inovador e por isso posso dizer que meu trabalho é importante.</p> <p>P9 – Desenvolvo meus alunos intelectualmente [...] ofereço conhecimento científico e de vida.</p>	<p>para estudar.</p> <p>Desenvolver intelectualmente. pessoas</p>	<p>Ampliar os conhecimentos formais e informais e a perspectiva de adolescentes e jovens.</p>
---	---	---

QUADRO 6 – Importância do trabalho docente.

As formas como os professores atribuem importância ao seu trabalho são bastante singulares, porém, carregadas de sentido. Diria, ainda, de muito sentido e de beleza. As cobranças, os planos, os manuais, os estatutos, os regimentos e toda a padronização imposta sobre a “forma de ser e estar professor”, talvez, impossibilitem à sociedade e seus alunos reconhecerem quantas questões estão envolvidas nessa prática.

A esse propósito, pronuncia-se Mello e Proença (2009, p. 58):

O que é ser professor nos dias atuais, em que as emoções e os sentimentos humanitários, parte constituinte do processo de ensinar, estão sendo trocados por interesses de mercado devido a uma política de educação voltada para a questão financeira do mundo globalizado, sendo o produto mais importante que o homem? Como o professor está convivendo com essas questões? Como ele representa sua identidade de ser professor?

Tais questionamentos incitam a perceber que as estratégias utilizadas pelos professores para se manterem motivados no trabalho e com a escolha da profissão estão nos resultados que este trabalho produz. Uma percepção bastante abstrata, porém, capaz de retratar que os motivos que os fazem ser professores vão além do salário e ultrapassam os limites da escola.

Estudiosos trazem à tona questões que envolvem o processo formador de um cidadão, ou seja, consideram o trabalho docente como aquele que ultrapassa as barreiras do conhecimento formal, ou seja, para eles, é necessário que esse trabalho seja capaz de integrar outros conhecimentos e habilidades, e experiências vivenciais do “ser humano”, professor. Sobre essa temática, Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) explicam:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que

nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social.

Portanto, foi possível perceber que a beleza e o real sentido da profissão é visível para todos. Embora algumas circunstâncias externas não sejam facilitadoras ao ofício de ser professor, o comportamento de resiliência parece estar em todos, ao citarem todas as estratégias que utilizam para se manterem motivados e acreditando no valor material e imaterial do seu trabalho.

4.1.5 Critérios para a escolha de cargos de gestão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica que a gestão democrática deve ser um dos princípios a conduzir o ensino. A Resolução/SED nº 2.973, publicada no Diário Oficial da União, de 23 de julho de 2015, dispõe sobre o processo eletivo para o exercício das funções de dirigentes escolares no Estado de Mato Grosso do Sul.

Contudo, para o cargo de coordenador pedagógico, existe, atualmente, um processo seletivo interno para os professores da rede estadual de ensino, interessados no pleito do cargo, cujo processo tem validade de quatro anos.

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação (SED), o professor apto para exercer a função de coordenador pedagógico terá dedicação exclusiva, não podendo, portanto, atuar como docente nesse período. A SED estabeleceu alguns critérios para essa seleção, sendo necessário: 1) possuir diploma de ensino superior em licenciatura plena; 2) ter saído do estágio probatório; 3) ser integrante da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, no cargo efetivo de professor; 4) estar no efetivo exercício das atividades do cargo de professor ou coordenador-pedagógico; 5) estar lotado em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (Fonte: Secretaria Estadual de educação)

A pesquisa possibilitou conhecer, inclusive, quais são os cargos existentes no organograma de uma escola. A princípio, ainda na elaboração do questionário, utilizou-se a palavra “supervisor”, como se este ainda fosse um cargo existente no espaço da escola. Embora em instituições de educação profissional e tecnológica (IFs) exista o cargo de supervisor pedagógico, nas escolas da rede estadual de ensino atuam o 1) Diretor-Geral e Diretor Adjunto 2) Coordenador-Pedagógico e 3) Supervisor de Ensino (cargo de confiança do governo do Estado).

Embora esta não seja a realidade em outros Estados, em Mato Grosso do Sul a gestão do espaço escolar assume essa característica. Remetemo-se a Santos (2012, p. 51) para bem colocar sobre essa constatação:

A chamada “trindade pedagógica gestora” ou “trio pedagógico gestor”, denominação que começa a aparecer cada vez com maior frequência no mundo da Educação e da Pedagogia, é a soma de forças do trabalho desenvolvido pela direção escolar, coordenação pedagógica e supervisão de ensino nas instituições escolares públicas e privadas de Educação Básica.

Retoma-se à questão colocada na pesquisa e ao conteúdo trazido pelos sujeitos nessa resposta, para elucidar que todos os professores entrevistados, sem exceção, colocaram que a escolha dos cargos era realizada por um processo instituído pela Secretaria de Educação. Tal circunstância enfatiza o quão valiosa é a inserção do pesquisador em educação *in loco*, para que, por meio dessa inserção, tenha, além de tudo, a possibilidade de conhecer todos os processos e a forma como estes são executados, para, posteriormente, tão somente, fazer inferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi compreender a influência da gestão escolar para a construção do trabalho docente.

A busca teórica pelos conceitos de liderança, identidade e gestão escolar democrática evidenciou parâmetros e comportamentos desejáveis para a gestão da escola, os quais exercem influência direta e indireta no clima organizacional e no trabalho dos professores.

Nesse contexto, uma questão merece atenção especial. Os professores, por meio de suas respostas, demonstram que, além da maestria para dirigir seus alunos e seu ofício, aprenderam a ter saídas e buscas alternativas para se manterem “saudáveis” e motivados na profissão. Tais alternativas, embora peculiares, circundam um único objetivo final: o aluno. Ou seja, os professores demonstraram o quanto a gestão poderia ser um facilitador em seu trabalho e muitos já a visualizam desta forma, mas estes não trabalham esperando reconhecimento da gestão e sim dos seus alunos prioritariamente. Conseguem assim, compreender de uma forma bastante bela, o impacto de suas ações na sociedade.

Atitudes esperadas por um líder parecem estar presentes em todas as escolas, bem como os traços de uma gestão democrática, com a efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. Mas a figura do diretor ainda é ainda a personificação da gestão para a maioria deles. Portanto, que gestão democrática é essa, em que a escola é gerida por um único ator?

Arrisca-se analisar alguns pressupostos. A maioria dos professores entrevistados não era efetiva do quadro, era professor celetista. Em alguns casos, foram estes os apontados pelo diretor para participarem da pesquisa. A insegurança na fala de alguns professores no momento da entrevista fez perceber que talvez, por conveniência social ou por medo de algum tipo de retaliação, fosse conveniente apontar somente os pontos fortes da escola.

Existe ainda, outro fator percebido ao longo da pesquisa. Alguns professores demonstraram não ter conhecimento sobre os preceitos da gestão democrática escolar e se contradiziam ao apontar sobre o modelo de gestão na escola. Eis que outra reflexão surge: Faltaria nestes profissionais, uma percepção consciente sobre a escola? Ou então, existiria uma postura passiva diante das circunstâncias ao ponto de aliená-los?

Um símbolo surge a partir desse apontamento. Um símbolo descrito por Chevalier e Gheerbrant (1996) vem ao encontro dessa alienação encontrada em alguns indivíduos. A “marionete”, descrita pelo autor como “símbolo desses seres sem consistência própria que

cedem a todos os impulsos exteriores” (Chevalier e Gheerbrant, 1996, p. 594) faz pensar que o diretor ainda – de forma consciente ou não – não apenas conduz os atores e processos da escola, como deveria ser efetivamente, como também os detém.

A sugestão desse símbolo no processo de qualificação da pesquisa causou estranheza a princípio: Se professores são atores ativos na escola e na arte de ensinar, se a gestão é compartilhada com todos os atores que compõem o espaço escolar, como se pode compará-los a uma marionete?

Contudo, a simbologia por trás da marionete fez refletir sobre a exposição e a figura imaginária representada por ela. Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 594) a descrevem como:

Na Europa e na Ásia, especialmente no Japão, foram criados personagens tipos, que são como arquétipos das paixões e dos comportamentos humanos. Em Kioto se pode ser marionetes que chegam a exprimir as emoções mais sutis e mais violentas. Esse teatro tradicional é quase estereotipado e produz um efeito de catarse nos espectadores, que a ele assistem ao longo de horas.

Ao remeter-se à catarse produzida pelo espetáculo de marionetes, os autores levam à reflexão sobre o quanto alguns professores realmente percebem, por meio da relação do outro, como a sua realidade se apresenta. Essa dificuldade em visualizar os aspectos desejáveis sobre liderança, gestão democrática, estratégias que possam contribuir na motivação e empoderamento dos professores parece não estar presente em todos.

Vale-se de um professor em específico, o P8. Esse sujeito, de forma bastante clara e coerente, coloca as situações que envolvem a gestão autocrática da escola – segundo sua perspectiva - e demonstra um processo desencadeado pelo desamparo por parte da gestão, o que lhe pareceu causar o tão temido mal-estar docente. Seria esse ator, o único a perceber de forma equivocada a gestão? Ou então, somente esse ator consegue ver, por meio do teatro de marionetes, como as coisas realmente acontecem?

Retomando ao parágrafo inicial desta pesquisa, precisamente sobre o conceito de vivência, conseguiu-se encontrar uma resposta para esses questionamentos. Se vivenciar é um processo exclusivamente individual e percebido diferentemente por indivíduo, deve-se considerar que a forma como os professores vivenciam sua relação com a gestão é bastante peculiar e a forma como esta afeta seu trabalho, também.

O intuito desta pesquisa nunca foi padronizar respostas, encontrar grupos homogêneos e tampouco buscar classificações, e, sim, compreender a partir da vivência de cada professor, quais são os sentidos atribuídos.

Embora esta análise crítica sobre os aspectos que circundam as palavras “não ditas” seja necessária, retoma-se ao conteúdo explícito, trazido na entrevista pelos sujeitos que citam os aspectos positivos da gestão.

Alguns professores, também de forma bastante clara e coerente, afirmam que ocorrem nas escolas capacitações sobre liderança e gestão escolar; a pesquisa é fomentada pela gestão; o conselho escolar é atuante; existe participação efetiva de pais e da comunidade na gestão; existe decisão colegiada; e informação na escola é democratizada. Ou seja, caminhos foram percorridos e, obviamente, já não continuarão mais em seu “formato original” por tenderem a evolução. Evolução esta que deve ser considerada como um processo longo e permanente de mudança.

A abertura ao diálogo sobre temas que envolvam a gestão democrática escolar é vista como uma forma de superação das demandas elencadas ao longo da pesquisa. Desta forma, como sugestão, enfatizamos a importância da realização de um programa de formação continuada para gestores e demais atores da escola. Outra possibilidade de trabalho seria a criação de Grupos de Encontro, com temas específicos, tais como: Gestão Colegiada e Democrática, Trabalho em Equipe, Gestão de Pessoas, Liderança, Democracia, Resolução de Conflitos, Motivação, Empoderamento e Saúde Mental no trabalho.

Acredita-se que através da discussão e busca de informações a respeito de tais temas, seja possível iniciar uma construção coletiva de saberes e práticas, tão necessária a qualquer processo de mudança. A mudança da gestão e dos efeitos produzidos por ela, só será possível através do diálogo, do compartilhamento de vivências, experiências e análise sobre o que ainda deverá ser construído.

A construção coletiva do Projeto político-pedagógico das escolas, a instituição de reuniões periódicas com a participação da família e da comunidade escolar, bem como o fortalecimento dos órgãos colegiados; são alternativas possíveis e necessárias para um processo de construção de uma Gestão democrática.

Outro aspecto que não deve passar despercebido na pesquisa diz respeito ao trabalho docente e o encantamento que os professores demonstraram ter em relação à profissão. A forma sensível como descrevem o ofício de ser professor faz concluir que não é possível fazer um bom trabalho sem amá-lo, sem admirá-lo e sem manter o foco no fator primordial ao exercício de qualquer ofício, que é a mudança que se promove na vida das pessoas.

Se ao iniciar o trabalho, existia uma admiração enorme desta pesquisadora pelos professores que passaram pela sua vida, hoje ela pode dizer que consegue ver neles um

exemplo de como é possível ser feliz e realizada no trabalho, quando o que se move é a paixão pelo que se faz e o resultado do que se produz.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores: Seus direitos e o Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Conselho Pleno, Brasília: MEC, 2004.

CALIXTO, E. A. **A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista: Marília, 2010.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CAPELLE, M., MELO, M., & GONÇALVES, C. (2003). Análise de discurso e análise de conteúdo nas ciências sociais. **AntConte Revista.** Lavras: UFLA,5(1).

CHANLAT, J. F. **Modos de Gestão, Saúde e Segurança no Trabalho.** In: DAVEL, E. & VASCONCELOS, J. (ed.). Recursos humanos e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANDT, A. **Dicionário de símbolos** (VC Silva, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1990.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: O novo papel dos Recursos Humanos nas Organizações.** 3º ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIAMPA, A.C. **Identidade.** In: LANE, S. T; CODO, W. (orgs). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COUTINHO, M.C.; SOARES, D.H.P. **Identidade e Trabalho na Contemporaneidade: Repensando Articulações Possíveis.** Porto Alegre, vol. 19, n. 19, p. 29-37, 2007.

CURTY, A. L. **Administração em organizações de produto social.** In ÁVILA, C. M. **Gestão de projetos sociais.** 2ª ed. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária – AAPCS, 2000. Coleção Gestores Sociais.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** CEDES, UNICAMP. Campinas, v.28, p. 921-946, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** 2004 - p. 49-51).

FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.** Dissertação. UNICAMP: Campinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo xxi, 1993.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. **A cidadania negada - políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GIROUX, H. **Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto**. In: GIROUX, H. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte**. Didática, São Paulo, v. 30, p. 9-25, 1995.

GOHN, M. da G. M.; FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. **CONSELHOS GESTORES E PARTICIPAÇÃO SOCIOPOLÍTICA MANAGEMENT COUNCILS AND SOCIOPOLITICAL PARTICIPATION**. Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat Editora, p. 203, 2015.

GÓMEZ, P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

JACQUES. M. G. C. **Psicologia Social Contemporânea**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia dos professores**. União da Vitória: Face, 2006.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 67, Campinas: ago. 1999.

LEVASSEUR, L.; TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, 2004.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Editora Vozes Limitada, 2012.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MELLO, L.S. **A gestão escolar e a interface entre formação e a consecução da proposta curricular**. In: MELLO, L. S.; ROJAS, J. (Orgs.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos. Campo Grande: LIFE Editora, 2012.

MELLO, L. S. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2004

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Revista Série-Estudos**, n. 28, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MISSIO, L. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS**. (Tese). Campinas: Universidade Estadual de [Digite texto] 2203 Trabalho 521 Campinas – UNICAMP, 2007, 282 p. Doutorado em Educação.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAKAGOME, P. T. Identidade docente em formação. **Linha D'Água**, v. 25, n. 1, p. 203-217, 2012.

NÓVOA, A. (1992); **Formação de Professores e profissão docente**. In: Nóvoa (org) Os professores e a sua formação, Lisboa, Dom Quixote.

PIATTI, C. B.; URT, S. da C. **A Constituição Da Identidade: O Sentido De Ser Professor Em Escola Pantaneira**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. CONPE, 10, Maringá, PR. Anais. Maringá: CONPE, 2011.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 2013.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos**, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

SILVA, J; CELESTINO, A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1994.

MISSIO, L. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS**. Tese. UNICAMP: São Paulo, 2007.

NAKAGOME, P. T. **Identidade docente em formação.** Linha D'Água. USP, São Paulo, v. 25 p. 203 – 217. 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

OLIARI, F. A. S.; et al. **A construção da identidade do professor da educação superior.** 2010. Pós-Graduação em Nível de Especialização em Docência no Ensino Superior. Faculdade de Sinop (FASIPE). 2010 (mimeo).

PARO, V. H. **Política Educacional e Prática da Gestão Escolar.** V Fórum Nacional de Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf>>.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso. **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-72, 1999.

TOPPING, Peter A. **Liderança e gestão.** Campus, 2002.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. **Práticas Discursivas e Produção de Sentido: A Perspectiva da Psicologia Social.** 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HONORATO, C.T. **A experiência executiva da liderança pela interpretação do significado: uma tipologia baseada na gramática sistêmico-funcional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TITTON, M. B. P. **Crise na educação brasileira: novas perspectivas de análise.** Disponível em: <[http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27961/2345 /com_identificacao/trabalho.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27961/2345/com_identificacao/trabalho.pdf)>.

VIESENTEINER, J. L. A grande política e sua relação com os fragmentos inéditos de Nietzsche. **Revista de Filosofia,** Curitiba, v.15 n.16, p. 65-72, jan./jun. 2003.

NÓVOA, A. O lugar dos professores: terceiro excluído. **FPCE-UOE-HEEC.** Lisboa. Universidade de Lisboa. 1998.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade,** v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

PERONI, Vera Maria V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE.** v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PEDRO, W. J. A. (2005). O estudo da identidade no âmbito da psicologia social brasileira. **Revista Uniara**, 16, 109-116.

SANTOS, M. P. O trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade: algumas reflexões-[doi: 10.4025/imagenseduc.v2i2.15910](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i2.15910). **Imagens da Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-55, 2012.

PÉREZ G. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GRIGOLI, J A. G.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M. and VASCONCELLOS, M. A **escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2010, vol.40, n.139, pp.237-256. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100012>.

ALVES, W.F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010

ARANDA, M. A. d. M., & SENNA, E. (2004). **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): Uma proposta de gestão democrática**.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de Gestão. **ECCOS - Revista Científica**. Centro Universitário Nove de Julho, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004

SANTOS, D. L. dos. **A influência da gestão escolar no bem estar docente: percepções de professores obre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre**. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.

AURÉLIO, Novo Dicionário. Versão 6.0. **Dicionário eletrônico**. 4a ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste termo você é convidado(a) a participar da pesquisa: **O ESPAÇO ESCOLAR COMO PRODUTOR DE SENTIDOS: COMO SUA ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO AFETAM O TRABALHO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE.**

Desenvolvida pela acadêmica **Gessyca Correia dos Santos Sasso**, a qual poderá ser contatada pelo telefone **(67) 8165-8040** ou pelo *e-mail*: **gessyca_psico@hotmail.com**. Por favor, leia atentamente as seguintes informações sobre a pesquisa. No caso de eventuais dúvidas, a pesquisadora está a sua disposição para esclarecê-las.

1. Delineamento do estudo e objetivos: A pesquisa supracitada tem por objetivos **analisar** a influência da gestão escolar na ação docente, em escolas de Rede Pública. Para atingir tal objetivo será necessário **conhecer** por meio da análise de discurso, a forma como estes profissionais atribuem sentido ao “ser” e “estar” professor, além de **transcrever** a partir da análise da prática discursiva, quais efeitos têm sido produzidos pela gestão escolar na motivação, no empoderamento e no exercício da autonomia do profissional docente. Tem-se ainda como premissa **compreender** a importância do conhecimento científico sobre gestão, como ferramenta de organização do trabalho no espaço escolar; **identificar** o modelo de administração utilizado pela gestão escolar nestes espaços organizacionais, além de **possibilitar**, por meio de uma análise dialética, o retorno do saber produzido aos sujeitos da pesquisa.

2. Os sujeitos da pesquisa: Serão participantes desta pesquisa professores da Rede Pública de Ensino, que lecionem na cidade de Nova Andradina, MS.

3. Procedimentos de pesquisa: Esta pesquisa contará no primeiro momento com encontros dialogais nos quais o pesquisador irá coletar o seu depoimento como resposta à pergunta intencional sobre gestão escolar e sua influência na prática docente. No segundo momento, os professores participarão de grupos de trabalho, com discussões teóricas sobre o tema “Gestão Escolar e Identidade” para discussão e exposição em grupo, das concepções sobre o assunto e

das situações vivenciadas por eles. Todo esse processo de contato entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa será gravado por recursos auditivos e visuais.

4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à equipe de pesquisadores e ao coordenador-geral da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A coordenadora do protocolo de pesquisa é a pesquisadora **Gessyca Correia dos Santos Sasso**, que pode ser contatada pelo telefone (67) 8165-8040 ou pelo *e-mail*: gessyca_psico@hotmail.com. Dúvidas sobre os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, entrar em contato com a professora orientadora **Lucrecia Stringuetta Mello**, pelo *e-mail*: lucrecia.mello@hotmail.com.

5. Garantia de liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia de pesquisa interdisciplinar, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas com a sua participação.

9. Garantia de isenção de riscos e/ou desconfortos: De acordo com os procedimentos propostos nesta pesquisa, não haverá aos sujeitos da pesquisa quaisquer desconfortos ou riscos físicos, psíquicos e/ou morais. Prevalecendo o que foi disposto nos itens 4 (garantia de liberdade) e 5 (garantia de confidencialidade) deste termo.

10. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. Tais

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Gessyca Correia dos Santos.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Rubricas: _____

Participante

Pesquisador

___/___/___

Data

Nova Andradina/ MS, ___/___/_____.

Assinatura do sujeito participante

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura legível do pesquisador

Rubricas: _____

Participante

Pesquisador

____/____/____

Data

APÊNDICE B

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Unidades de registro	Unidades de contexto
1 - Relação entre docentes e a gestão escolar	a) Anulação	- Não é possível discordar da gestão. - Não há diálogo.	- <i>Insegurança</i> - <i>Fiscalização</i>
	b) Relação dialógica	- Possibilidade de dialogar. - É possível discordar das opiniões/ações da gestão.	- <i>Satisfação</i> - <i>Comprometimento</i> - <i>Acolhimento</i> - <i>Equipe família</i> - <i>Humanidade</i> - <i>Respeito</i> - <i>Liberdade de expressão</i> - <i>Oportuniza os funcionários a exporem suas ideias</i> - <i>Igualdade</i> - <i>Habilidades</i>
2 - Identidade profissional	a) Realização profissional dentro do espaço escolar	- Sentimento de felicidade e realização. - Contribuição da gestão.	- <i>Respeito</i> - <i>Motivação</i> - <i>Cooperação</i> - <i>Confiança</i> - <i>Companheirismo</i> - <i>Realização</i> - <i>Liberdade para atuar e realizar os quesitos que compõem minha disciplina</i> - <i>Estão sempre preocupados com o desempenho da minha disciplina</i> - <i>Prazer em realizar o trabalho</i>
	a) Motivação pessoal	- Motivação pessoal, intrínseca, ligada a outros fatores. - Sentimento de felicidade e realização no local, atribuição aos colegas de trabalho e alunos. - Não está ligado à gestão.	- <i>Produtividade pessoal.</i> - <i>Falta de apoio em alguns casos.</i>

(Continua)

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Unidades de registro	Unidades de contexto
3 - Liderança no espaço escolar	a) Estilos de liderança	- Autocrático. - Sem participação da equipe escolar. - Dominação.	- <i>Centralização do Poder</i> - <i>Difícil acesso a direção</i>
		- Liberal. - Sem participação do diretor em muitas situações. - Decisão parte do grupo somente.	- <i>Liberdade</i> - <i>Gestor não impõe sua opinião</i>
		- Democrático. - Diretor é parte integrante do grupo. - Participação coletiva.	- <i>Respeito com colega</i> - <i>Parceria</i> - <i>Companheirismo</i> - <i>Responsabilidade</i> - <i>Liberdade para incluir opiniões</i> - <i>Espaço para impor ideias e serem discutidas</i> - <i>Segurança</i>
Hábitos/atitudes da gestão	a) Percepção sobre a gestão	- Bons hábitos.	- <i>Participação com a comunidade escolar</i> - <i>Apoio aos docentes</i> - <i>Ótimo relacionamento</i> - <i>Apoio aos professores</i> - <i>Ótima organização</i> - <i>Disposição em dialogar</i> - <i>Incentivos a cursos para os docentes</i> - <i>Seleção de docentes</i> - <i>Cumprimento às regras</i> - <i>Presença constante</i> - <i>Segurança</i> - <i>Respeito pelos professores</i> - <i>Saber ouvir</i> - <i>Delegar tarefas</i> - <i>Orientar a equipe</i> - <i>Ética</i> - <i>Competência</i> - <i>Informações precisas</i> - <i>Solicita opiniões em: eventos, jogos, projetos, entre outros.</i>

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Unidades de registro	Unidades de contexto
		- Maus hábitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco trabalho pedagógico - Falta de tempo para resolver determinados problemas - Centralização do Poder - Arrogância em alguns momentos - Inflexibilidade nas relações - Querer resolver tudo - Ser autoritário - Não reconhecer os trabalhos - Falta de um olhar pedagógico - Liberdade para os alunos circularem em todos os espaços - Pouco investimento na estrutura física - Alguns lapsos, em situações relacionadas aos efetivos - Ausência em algumas datas importantes (formação, discussões, eventos) - Alguns professores atuarem ou fazer papel da coordenação.
6 – Importância do trabalho docente	a) Percepção sobre o próprio trabalho	- Reconhecimento do seu papel e contribuição na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar - Desenvolvimento de atividades extraclasse - Preparação para o mercado de trabalho - Trabalho inovador
		- Reconhecimento da importância na vida dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de pessoas críticas - Orientar - Motivar - Comprometimento com a escola - Aquisição de uma segunda língua - Socializar - Conhecimento

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Unidades de registro	Unidades de contexto
			<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formação de cidadão</i> - <i>Amor</i>
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da importância do seu trabalho para si (empoderamento, emancipação). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Realização profissional</i>
	a) Dificuldade em reconhecer a importância do seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas evasivas que não correspondem ao tema proposto. - Dificuldade em elaborar uma resposta falando de si e da importância do seu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Responsabilidade</i> - <i>Remuneração</i> - <i>Paciência</i> - <i>Dedicação</i> - <i>Compromisso</i> - <i>Necessidade</i>
7 –Atitudes de liderança	a) Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamento de liderança (LÜCK, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção sobre comportamento e atitudes dos gestores. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprometimento</i> - <i>Expectativas elevadas</i> - <i>Gosto pelo trabalho</i> - <i>Aceitação a desafios</i> - <i>Autocontrole</i> - <i>Empatia</i> - <i>Espírito de equipe</i> - <i>Inteligência emocional</i> - <i>Maturidade psicológica e social</i> - <i>Motivação</i> - <i>Tolerância à crise</i> - <i>Ousadia</i> - <i>Empreendedorismo</i>

- () Neste espaço escolar me sinto feliz e bem realizado em minha profissão, a gestão tem sua contribuição nisso.
- () Dentro desta escola, percebo que cada vez mais, estou desmotivado e infeliz com a minha profissão.
- () Sinto-me motivado neste local, mas minhas forças são meus alunos e colegas de trabalho. A gestão em nada contribui para isso.
- () Me sinto motivado e feliz neste local. Mas não posso atribuir isso a gestão, tampouco aos alunos e colegas de trabalho. Sinto prazer em ser professor, tão somente.

Um SENTIMENTO que define: _____

Um COMPORTAMENTO que define: _____

3) Existem várias teorias sobre estilos de liderança. Ao analisar os itens abaixo, qual você considera o mais adequado para representar este espaço escolar:

- () Autocrático: Apenas o diretor fixa as diretrizes, sem participação do grupo. O diretor determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho; o diretor é dominador e pessoal.
- () Liberal: Total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do diretor. A participação do diretor no debate é limitada, apresentando apenas alternativas variadas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que a pedissem. A divisão das tarefas e a escolha dos colegas ficam por conta do grupo.
- () Democrática: As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimuladas e assistidas pelo líder. O grupo esboça as tarefas e as técnicas e solicita aconselhamento técnico ao líder. A divisão de tarefas fica ao critério do grupo e cada membro escolhe sua equipe de trabalho. O diretor é parte integrante do grupo, é objetivo e limita suas críticas e elogios.

Um SENTIMENTO que define: _____

Um COMPORTAMENTO que define: _____

4) Quando existe a oportunidade de movimentação da gestão em cargos de coordenação e supervisão, quais são os critérios utilizados para a escolha de novos membros:

- () São escolhidos os profissionais com melhores habilidades técnicas e mais capacitados tecnicamente.
- () As pessoas com maiores habilidades comportamentais e de fácil relacionamento.
- () São escolhidos os profissionais que de alguma forma, são próximos e/ou amigos do gestor, mesmo que não sejam competentes tecnicamente.
- () A preferência parece estar entre os profissionais que aceitam sem questionar, toda e qualquer situação.
- () São escolhidos os profissionais que melhor associam habilidades técnicas e comportamentais para o desempenho da função.

Um SENTIMENTO que define: _____

Um COMPORTAMENTO que define: _____

5) Cite 3 bons e maus hábitos da Gestão neste espaço escolar:

Bons hábitos:

Maus hábitos:

6) Qual é a importância do seu trabalho? Cite três palavras-chave que possam sintetizar sua percepção sobre tal fato.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

7) Sobre a gestão democrática escolar, assinale a seguir, quais ações são concretizadas dentro desta escola:

- () A informação dentro deste espaço é democratizada.
- () Esta escola possui conselhos escolares atuantes.

- () Existe a participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral.
- () Tem-se como premissa o acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino.
- () Promove a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças entre os funcionários.
- () Existe uma cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação.
- () Desenvolve a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

8) LÜCK (2008), em seu livro *Liderança em Gestão Escolar*, cita algumas atitudes identificadas em pessoas que expressão comportamentos de liderança. Desta forma, assinale os comportamentos que mais se aplicam aos gestores deste espaço escolar:

- () Aceitação a desafios.
- () Autocontrole.
- () Comprometimento.
- () Empatia.
- () Expectativas elevadas.
- () Espírito de equipe.
- () Inteligência emocional.
- () Maturidade psicológica e social.
- () Motivação.
- () Tolerância à crise.
- () Gosto pelo trabalho.
- () Ousadia.
- () Empreendedorismo.