

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

ANDRÉ LUIZ RAPHAEL

**A INTERAÇÃO ENTRE GESTÃO
ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE:
IMPACTOS ENTRE STAKEHOLDERS E
SHAREHOLDERS NA ESCOLA**

SÃO CARLOS

2022

ANDRÉ LUIZ RAPHAEL

**A INTERAÇÃO ENTRE GESTÃO
ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE:
IMPACTOS ENTRE STAKEHOLDERS E
SHAREHOLDERS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

SÃO CARLOS

2022

Raphael, André Luiz

A interação entre gestão escolar e trabalho docente:
impactos entre stakeholders e shareholders na escola /
André Luiz Raphael -- 2022.
130f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Douglas Aparecido de Campos
Banca Examinadora: Eveline Tonelotto Barbosa Pott,
Josimeire Meneses Julio
Bibliografia

1. Gestão escolar. 2. Trabalho docente. 3. Educação. I.
Raphael, André Luiz. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Luiz Raphael, realizada em 12/08/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Eveline Tonelotto Barbosa Pott (UNIP)

Profa. Dra. Josimeire Meneses Julio (UFSCar)

Dedicatória

À minha amada esposa Natália

À minha querida filha Lorena

À minha querida mãe Marlene

Aos meus familiares e amigos

À minha inesquecível avó Alzira (in memoriam)

Agradecimentos

A Deus pela força, esperança e resiliência.

A minha esposa Natália por sempre me apoiar e encorajar em todos os momentos que surgiram ao longo do caminho.

A minha filha Lorena e ao futuro que ela representa.

A minha querida mãe Marlene, por sua fé e suas orações.

Aos meus familiares, amigos, colegas e parceiros de profissão que me apoiaram em cada etapa dessa pesquisa.

Aos colegas do Curso de Mestrado Profissional, pela parceria e pela troca de experiências.

A UFSCar e CECH pela estrutura, pelo curso e por todo o aprendizado propiciado.

Às Professoras Doutoras Maria do Carmo de Souza, Wania Tedeschi, Isadora Valencise Gregolin e Renata Prenstteter Gama, sempre muito gentis e acolhedoras e pelos ensinamentos proporcionados que levarei por toda a vida.

À professora Doutora Maria Aparecida Mello e aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY), pelo acolhimento e pela amizade.

Aos membros da banca, Prof^ª Dr^ª Eveline Tonelotto Barbosa Pott, Prof^ª Dr^ª Josimeire Meneses Julio, Prof. Dr. Abel Gustavo Garay Gonzalez e Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia, pela solicitude e imensa prestatividade com que analisaram e auxiliaram muito no amadurecimento e desenvolvimento de minha dissertação final.

Ao meu admirável e sábio orientador, Professor Dr. Douglas Aparecido de Campos, por me aceitar como orientando, pelas suas prestimosas análises, reflexões, orientações, sugestões, intervenções, conversas e generosos ensinamentos que muito me ajudaram ao longo dessa jornada.

A todos os envolvidos nesse lindo e importante momento de minha vida,
minha mais
sincera
e calorosa
Gratidão!!!

Atenciosamente,
André Luiz Raphael

Epígrafe

O horizonte do mundo da vida conforma contextos, e a partir do mundo da vida os participantes da comunicação chegam a um entendimento sobre alguma coisa; apenas com um retorno a esse horizonte o campo de visão modifica-se (...)

HABERMAS, p.581, 2012.

Resumo

A presente pesquisa visou estudar, analisar e investigar os efeitos dos modelos de gestão escolar na contemporaneidade e suas influências no trabalho docente nas escolas públicas da região de Araraquara. Nossa hipótese reside na ideia de que a relação entre a gestão escolar e a equipe docente pode trazer impactos, que podem colaborar ou prejudicar com o desenvolvimento do trabalho do professor. Utilizamos, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa, com o método hipotético-dedutivo, aplicados à coleta de depoimentos e dados de docentes da rede pública, por meio da análise de conteúdo categorial temática, a partir de questionários, entrevistas com questões semiestruturadas e registros em diário de campo. A análise dos dados se baseou em três categorias: Profissionalismo e Dialogicidade; Trabalho Real e Prescrito (abstrato) e Aspectos políticos, econômicos e mercantilistas. Nosso referencial teórico está embasado na Teoria dos Stakeholders, de Freeman, na Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, e na dialética de Hegel e Marx. Os resultados encontrados nessa pesquisa demonstraram que a equipe gestora, a Secretaria da Educação e outros elementos podem interferir no desenvolvimento do trabalho docente, gerando engajamento ou desmotivação nos professores, atuando a equipe gestora como um elemento de mediação, que apresenta-se de maneira mais variável dentro das relações com os outros sujeitos envolvidos na realização do trabalho docente, comportando-se ora como stakeholder ou shareholder de mediação ou, ainda, como middleholder, sendo essa pluralidade de interações estruturada por meio da comunicação, visando o entendimento, escopo da Teoria do Agir Comunicativo.

Palavras-chaves: trabalho docente, gestão escolar, gestão autoritária, gestão democrática, shareholder, stakeholder, middleholder, teoria dos stakeholders e teoria do agir comunicativo.

ABSTRACT

The present research aimed to study the effects of school management models in contemporary times and their influences on teaching work in public schools in the region of Araraquara. Our hypothesis resides in the idea that the relationship between school management and the teaching staff can bring impacts, which can collaborate or harm the development of the teacher's work. In this research, we used a qualitative approach, with the hypothetical-deductive method, applied to the collection of testimonies and data from teachers in the public school, through the analysis of thematic categorical content, from questionnaires, interviews with semi-structured questions and field journal entries. Our hypotheses are based on three categories of analysis: Professionalism and Dialogicity; Actual and Prescribed Work (abstract) and Political, economic and mercantilist aspects. Our theoretical framework is based on Freeman's Theory of Stakeholders, on Habermas' Theory of Communicative Action, and on the dialectic of Hegel and Marx. The results found in this research showed that the management team, the Department of Education and other elements can interfere in the development of teaching work, generating engagement or demotivation in teachers, the management team acting as an element of mediation, which presents itself in a more variable within the relationships with the other subjects involved in carrying out the teaching work, behaving either as a stakeholder or shareholder of mediation or even as a middleholder, being this plurality of interactions structured through communication, aiming at understanding, scope of Theory of Communicative Action.

Keywords: teaching work, school management, authoritarian management, democratic management, shareholder, stakeholder, middleholder, theory of stakeholders and theory of communicative action.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01 - Recorte e seleção dos stakeholders e shareholders que atuam e interferem na dinâmica escolar para esta pesquisa..... | 21 |
| Figura 02 - Os grupos de interesse no ambiente escolar..... | 26 |
| Figura 03 – O lugar variável da gestão escolar dentro da escola..... | 28 |

Lista de tabelas

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1. | O papel do professor e o papel do diretor de escola..... | 18 |
| Tabela 2. | Um possível lugar da gestão na teoria de Freeman (1984)..... | 28 |
| Tabela 3. | Total de descritores encontrados nas bases de dados selecionadas..... | 41 |
| Tabela 4. | Comparação entre descritores..... | 45 |
| Tabela 5. | Descritores definidos a partir do levantamento inicial..... | 51 |
| Tabela 6. | Descritores traduzidos em inglês para pesquisa no ERIC..... | 52 |
| Tabela 7. | Docentes que participaram da entrevista..... | 64 |
| Tabela 8. | Docentes que responderam ao questionário..... | 64 |
| Tabela 9. | Etapas do percurso metodológico..... | 68 |
| Tabela 10. | Categorias de análise, índices e indicadores..... | 74 |

Sumário

| | | |
|--------|--|-----|
| 1. | Introdução..... | 16 |
| 2. | Objetivos | 39 |
| 2.1. | Objetivos gerais..... | 39 |
| 3. | Levantamento Bibliográfico / Revisão de literatura..... | 40 |
| 3.1. | Os stakeholders, as práticas da gestão escolar e o Neoliberalismo..... | 40 |
| 3.2. | Intensificação e precarização do trabalho docente | 48 |
| 3.3. | Ergologia e Ergonomia do trabalho docente: o trabalho prescrito e o trabalho real..... | 49 |
| 4. | Fundamentação teórica..... | 51 |
| 4.1. | A Dialética de Hegel e o Materialismo histórico dialético de Marx na Educação..... | 52 |
| 4.2. | Keynesianismo e Neoliberalismo na Educação..... | 56 |
| 4.3. | A Teoria da ação comunicativa e o conceito de “Mundo da vida” de Jürgen Habermas..... | 59 |
| 5. | Metodologia..... | 62 |
| 5.1. | Participantes... .. | 63 |
| 5.2. | Instrumentos metodológicos... .. | 65 |
| 5.2.1. | Diário de Campo..... | 65 |
| 5.2.2. | Entrevistas com questões semiestruturadas..... | 66 |
| 5.2.3. | Questionário..... | 67 |
| 5.3. | Procedimentos metodológicos..... | 68 |
| 5.4. | Organização e análise dos dados..... | 73 |
| 5.5. | Categorias de análise..... | 76 |
| 6. | Análise dos dados..... | 82 |
| 6.1. | Dialogicidade e Profissionalismo..... | 82 |
| 6.2. | Real versus Prescrito (Abstrato)..... | 95 |
| 6.3. | Aspectos Político-econômico-mercantilistas..... | 102 |
| 7. | Considerações finais... .. | 105 |
| | Referências..... | 110 |
| | Apêndice..... | 123 |
| | Apêndice A – Instrumentos de coleta de dados..... | 123 |
| | Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 125 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice C – Carta de anuência 1..... | 127 |
| Apêndice D – Carta de anuência 2..... | 128 |
| Apêndice E – Termo/declaração de compromisso..... | 129 |
| Apêndice F – Cronograma..... | 129 |

1. Introdução

Dentro do ambiente escolar (e em seu entorno também), há um conjunto de situações, contextos e sujeitos que exercem e sofrem diferentes ações, processos e relações que podem permear, auxiliar ou interferir, direta ou indiretamente, satisfatoriamente ou não, no desenvolvimento do trabalho docente.

O espaço escolar é constituído por uma complexa rede de ações e sujeitos cujas relações e interações vão repercutir no desenvolvimento do trabalho docente e no aprendizado dos alunos.

As relações ou interações entre esses sujeitos são de diferentes naturezas, variando em intencionalidade, funcionalidade, ações, procedimentos e proximidade em relação ao sujeito-aprendente, que é o foco do trabalho docente.

A esse respeito diz Lück (2008):

As unidades de estrutura social de uma instituição se constituem em papéis sociais. Um papel social corresponde a um padrão esperado de determinada posição em um contexto social. O papel é a expressão da posição que corresponde à localização da pessoa no sistema.

A divisão do trabalho corresponde ao agrupamento de funções, seguindo determinados critérios, de forma a permitir que a carga total de trabalho seja desempenhada satisfatoriamente pelas pessoas disponíveis para o seu desempenho.

Por uma influência da tecnologia industrial, também em educação, foi adotado o critério de divisão do trabalho por especialização de funções. Assim é que determinada pessoa ou conjunto de pessoas recebe a incumbência de uma parte do processo de ensino-aprendizagem, outra de outra parte, e assim sucessivamente.

Em escolas pequenas, cujo volume de trabalho é relativamente pequeno, vários agrupamentos de funções, que poderiam corresponder a papéis diferentes, são naturalmente assumidos por uma ou umas poucas pessoas. É na medida em que as escolas crescem e, na proporção da afluência econômica, que vai ocorrendo a divisão de tarefas entre diferentes pessoas de diferente formação ou treinamento profissional.

Observa-se, no entanto, que esse agrupamento especializado de funções e sua atribuição a pessoas diferentes produz situações de conflito no sistema. Ele

tende a promover a disparidade de interesses e a dificultar a comunicação.

Considerações ao princípio de funcionamento do sistema e aplicação de medidas integradoras devem ser preocupação de todos os participantes do sistema, a fim de que o paralelismo e os conflitos gerados pela divisão de trabalho ocorram ao nível mínimo possível (LÜCK, 2008, p.11-12).

De acordo com Luck (2008), as diferentes situações de conflito, a disparidade de interesses e as dificuldades de comunicação fazem parte do cotidiano escolar e, quanto maior a unidade escolar, maior também os problemas devido a ampliação da rede de apoio e de servidores/trabalhadores envolvidos no desenvolvimento de ações que propiciam, direta ou indiretamente, a realização dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, a atual pesquisa teve como núcleo o estudo sobre os impactos e as consequências das ações e decisões da equipe gestora/administrativa para o desenvolvimento do trabalho docente. Nossa hipótese é a de que as ações da direção escolar e outros membros da equipe diretiva, poderiam gerar resultados que colaborariam ou prejudicariam o desempenho da equipe docente. Buscamos, não apenas obter evidências desses fenômenos, mas, também, refletir sobre seus efeitos.

Os objetivos dessa pesquisa é investigar, a partir da relação entre a equipe gestora e a equipe docente, quais são os problemas decorrentes das situações interacionais ou comunicativas que podem interferir, de maneira benéfica ou prejudicial, no desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar, tomando como base a ótica dos professores.

Aprofundamos nossas análises também nos estudos de possíveis tratativas, embasadas pela Teoria dos Stakeholders, de Freeman (1984), e a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (2012), além do compartilhamento de sugestões, estratégias e as experiências dos próprios docentes para verificar sob quais condições, podem, ou não, ocorrer impactos no desenvolvimento do trabalho docente e quais ações, situações e sujeitos podem ou não podem interferir significativamente nesse processo.

Neste sentido, analisamos as possibilidades da existência de metas conflitantes, ou seja, questões, práticas ou propósitos determinados pela administração (gestão escolar ou Secretaria da Educação) que, de certo modo, se opõem entre si, resultando em um conflito dialético entre os stakeholders (equipe docente) e os shareholders (equipe gestora / Secretaria da Educação) de uma instituição ou rede escolar.

Nosso posicionamento é o de que na existência desses fatores, eles também contribuiriam em demasia para as dificuldades de interação e compreensão entre esses dois

grupos. Os **shareholders**, que, neste trabalho, são definidos como o grupo das equipes gestoras e as Secretarias de Educação do Estado e do município; e os **stakeholders**, que correspondem às equipes docentes.

A partir dos estudos de Chiavenato (2000), sobre os níveis da administração, adaptamos tais conceitos para o contexto do trabalho docente, organizando os trabalhadores da escola em dois grandes grupos: o grupo **estratégico e tático** e o grupo **operacional**.

Mas, por que essa divisão foi pensada? O que motivou tal estratégia?

Essa divisão emerge a partir do entendimento sobre as diferenças de funcionalidade entre os trabalhadores que atuam em uma escola. Para esse estudo, as distinções mais significativas são aquelas referentes à proximidade dos servidores em relação ao sujeito-aprendente (aluno/educando) e a natureza desse trabalho, que se divide basicamente em: **execução** da ação e **gerenciamento** da ação (Lück, 2008) e de fatores que a subsidiam. Em outras palavras, a execução da ação educativa direta, por exemplo, corresponde ao trabalho do professor em sala, com o aluno. Enquanto, a ação de gerenciamento, e também dos recursos que sustentam e propiciam esse trabalho, tem como um de seus representantes, o gestor escolar, em seu roll de atividades.

A título de ilustração, analisemos o quadro abaixo, sobre roll de atividades, baseado nos estudos de Lück (2008):

Tabela 1: O papel do professor e o papel do diretor escolar

| O PAPEL DO PROFESSOR | O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR |
|--|---|
| <p>Ponto de vista pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos processos de desenvolvimento humano (em termos de exemplificação e aplicabilidade); • Conhecimento dos processos de aprendizagem (em termos de exemplificação e aplicabilidade); • Compreensão das influências do ambiente sócio-econômico-cultural sobre o educando; • Compreensão de sensibilidade para as diferenças individuais dos | <p>Ponto de vista administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; • Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; • Articulação e controle dos recursos humanos; • Articulação escola-comunidade; • Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; • Formulação de normas, regulamentos |

| | |
|---|--|
| <p>educandos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade em manter um relacionamento humano eficaz; • Habilidade em comunicar-se clara e eficazmente; • Habilidade em resolver problemas de sala de aula; • Habilidade em motivar seus alunos; • Habilidade em selecionar e desenvolver formas de desempenho adequados ao processo de ensino; • Habilidade em trabalhar cooperativamente; • Interesse em trabalhar com crianças e em função de suas necessidades. | <p>e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. <p>Ponto de vista pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; • Liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; • Promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; • Manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; • Estimulação à inovação e melhoria do processo educacional. |
|---|--|

Fonte: LÜCK, 2008, p.14,17 e 18

Dessa forma, por mais que almejemos uma escola coesa e articulada como um grupo único, temos que considerar que as diferenças de funcionalidade podem provocar subdivisões ou cisões necessárias dentro de uma equipe escolar e isso nem sempre seria algo ruim, mas, às vezes, por conta da demanda, algo necessário para melhor organizar a dinâmica de desenvolvimento do trabalho dentro de uma escola.

As divisões dentro de uma equipe escolar poderiam ser consideradas como um problema, quando, ao invés de serem oriundas das diferenças de funcionalidade entre membros da equipe escolar, fossem frutos de falhas de comunicação, metas conflitantes, gestão autoritária

e outros fatores que promoveriam conflito, oposição e dicotomia entre os integrantes de uma equipe escolar. Nesse caso, tais divisões não funcionariam como organização estratégica, mas sim, seriam resultados de fraturas e fragmentação da equipe escolar, mediante falhas e dificuldades de administração, organização, gerenciamento, comunicação e interação entre todos os trabalhadores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente.

Sobre a necessidade da subdivisão da equipe por funções e papéis, vejamos o que diz Lück (2008):

Quanto maior for a escola e mais complexo for o seu ambiente, mais árdua se torna a tarefa do diretor para desincumbir-se do seu papel. Assim é que se promove em escolas de tamanho médio e grande (**e em escolas com déficit no quadro de servidores**) a subdivisão das funções inerentes à posição do diretor e a possibilidade de o mesmo delegar a execução de várias delas a outras pessoas (...) (LÜCK, 2008, p.18, grifo nosso).

Lück (2008) diz ainda:

Qualquer papel social é determinado por uma série de fatores interferentes, uns de maior impacto que outros, dependendo das circunstâncias. Esses fatores interferentes são, por exemplo, a avaliação das necessidades e características da escola, a quantidade e formação dos seus recursos humanos, a expectativa mantida por pessoas que participam do mesmo sistema social, a própria concepção do papel, pelo seu ocupante (...) que é carregada dia a dia no relacionamento interpessoal mantido.

Os papéis são analisados ao nível de generalização. Sua tradução em desempenho ocorre na medida em que os ocupantes das posições percebem o seu papel da mesma forma, e as pessoas ocupando papéis circunstantes mantêm expectativas correspondentes (LÜCK, 2008, p.12-13).

Portanto, a divisão ou subdivisão da equipe pelo critério de função ou papel faz-se necessária, de acordo com as demandas de uma escola, sejam essas por conta do tamanho da escola, pelo déficit de funcionários ou por outras questões inerentes à complexidade de uma unidade escolar. Por outro lado, a fragmentação ou dicotomização da equipe por problemas, tais como, as falhas de comunicação, as dificuldades de interação ou gestão autoritária, por exemplo, são dificuldades contraproducentes que precisam ser superadas pela equipe escolar. Assim como água e óleo, devemos compreender que a divisão por papéis/funções em nada se

identifica com as cisões provocadas pelas problemáticas do cotidiano escolar.

Foi pensando nesse critério de papel/função, que, para esse estudo, classificamos os sujeitos que interferem no desenvolvimento do trabalho docente em dois grandes grupos e, a partir desses grupos, selecionamos os sujeitos mais próximos e envolvidos com a prática escolar.

Sendo assim, no primeiro grupo, temos os coordenadores, gestores, supervisores, secretários da Educação e demais trabalhadores relacionados à área de gestão escolar.

Já o segundo grupo é formado pelos professores e demais agentes educacionais, responsáveis diretos pela execução das ações educativas no ambiente escolar.

Para este trabalho, por conta do curto espaço de tempo que temos no Programa de Mestrado Profissional, restringimos o foco da nossa pesquisa para uma observação das relações interacionais e relacionais entre a equipe gestora (coordenador, diretor ou gestor escolar e alguns membros da Secretaria da Educação) e a equipe docente, pois compreendemos que, a partir dessa população elencada, conseguimos estabelecer uma ótica consisa de observação e análise. Na figura abaixo, segue uma representação visual de tudo o que foi exposto nos parágrafos anteriores.

Figura 01: Recorte e seleção dos stakeholders e shareholders que atuam e interferem na dinâmica escolar para esta pesquisa.



Fonte: elaboração do autor

A motivação para a realização dessa pesquisa surgiu, a princípio, a partir do prazer, do ressentimento, da ansiedade e também da satisfação e insatisfação com os modelos de gestão escolar que interferiram em meu trabalho docente ao longo de quase duas décadas. Sou professor há, aproximadamente, 19 anos, lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares da região de Araraquara, Américo Brasiliense e até São Carlos.

Após cinco anos iniciais de encantamento, desespero ou desnorteamento que geralmente envolvem o jovem docente e determinam sua desistência ou permanência no magistério, começamos a enxergar coisas interessantes sobre o ofício docente. Começamos a constatar, por exemplo, que as políticas públicas são ineficientes, que a valorização dos profissionais da educação é insuficiente. Quem acompanha as discussões sobre o Projeto de Emenda Constitucional nº 32, de 03 de setembro de 2020, popularmente conhecido como PEC 32/2020, e o Projeto de Lei nº 529 de 13 de agosto de 2020, de autoria do governador João Doria, perceberá que os governantes, no papel de **shareholders**, imbuídos do poder público, parecem que não estão preocupados em melhorar as condições do trabalho docente e muito menos a qualidade da Educação pública.

A esse respeito, de acordo com Freitas (2012):

(...) é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso (FREITAS, 2012, p.387).

A impressão é que as intervenções das políticas públicas na Educação parecem obedecer à uma pauta neoliberal, onde a lógica do mercado e o corte de gastos públicos se curvam aos interesses do empresariado, abrindo espaço para terceirizações e privatizações, a partir da flexibilização e diminuição dos direitos trabalhistas, que, por sua vez, acirram a precarização do trabalho do professor. O foco das medidas parecem distanciar-se da qualidade do ensino ou da valorização dos profissionais da educação, mas, aproximam-se, aparentemente, aos interesses de lobistas e da classe empresarial.

Essa desvalorização impacta a vida do professor que precisa, muitas vezes, acumular um número elevado de aulas ou ter mais de um cargo docente ou emprego em outra área para poder ganhar o razoável para se manter e ter um mínimo de conforto. Esse aumento de trabalho, por sua vez, traz vários problemas, tais como, a queda na qualidade do ensino por meio da

intensificação do trabalho docente e o adoecimento do professor.

Com base nessas observações iniciais, realizamos um levantamento nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e outras base de dados sobre os theasaurus (lista de termos utilizados para organizar conceitos, temas ou conteúdos dos documentos) “trabalho docente” e “gestão escolar”, por exemplo. Essa busca encontrou vários estudos que alertavam sobre os prejuízos da desvalorização e precarização do trabalho docente para a educação.

Diante desses estudos, é pertinente questionar: se há estudos e evidências de um mal, quais são as razões que impedem que o problema seja combatido? É vontade política? É estratégia política? Se há um vasto repertório científico produzido, o que impede a implementação de melhorias e de soluções do fenômeno?

O levantamento nas bases de dados revelaram também que tais fenômenos nem podem sequer ser considerados inéditos, pois, boa parte dessas situações atuais serviriam perfeitamente para ilustrar ou exemplificar conceitos do “materialismo histórico-dialético”, estudados desde o século XIX, por Karl Marx, tais como, “alienação da classe trabalhadora” e “exército de reserva”, que dialogam diretamente com a temática da desvalorização do trabalho docente. Podemos, ainda, estabelecer fortes ligações com a política neoliberal do “Estado mínimo”, que prioriza como estratégia a precarização dos serviços públicos para que se possa justificar a entrega desses serviços nas mãos da iniciativa privada. Se a crise é um projeto, como preconiza Darcy Ribeiro (1986), então nada mais interessante que transformar a educação em mercadoria de vez e colocar a escola, enquanto meio de produção e fornecimento de mão de obra básica, nas mãos de uma elite burguesa, que se alinha e se confunde com uma elite política.

Sendo assim, toda essa movimentação de interesses das políticas públicas e suas intencionalidades vão ressoar nas relações cotidianas do ambiente escolar. Essas intervenções influenciam diretamente as relações entre a equipe gestora (shareholders) e a equipe docente (stakeholders).

Podemos observar a aplicação das políticas de gabinete e suas interferências no desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que, a equipe gestora representa a materialização da garantia do cumprimento da lei, da vontade e das intenções desses grupos de interesses, muitas vezes alinhados em comum colaboração, atuando de maneira técnica, objetiva e, até mesmo, autoritária e “teleológica” (Campos, 2005), sem considerar a ação da contingência, as limitações contextuais, as metas conflitantes ou a complexidade do ambiente escolar e as demandas de seus sujeitos.

Em contrapartida, podemos também observar uma gestão escolar que, apesar de cumprir

as incumbências e funções de seu cargo, se mantém mais próxima da equipe docente e de suas demandas, atuando de maneira dialógica e democrática, aproximando daquilo que Habermas (2012) define como “*agir comunicativo*”.

Estudar todos os stakeholders e shareholders que atuam e interferem no ambiente e no contexto escolar é tarefa inviável para o curto tempo de um programa de mestrado profissional. Por essa razão, nossa pesquisa definiu como foco as relações entre a equipe gestora, enquanto aplicadora das técnicas administrativas e responsável por parte da formação pedagógica do corpo docente e a equipe docente, por sua vez, como aplicadora das técnicas pedagógicas e desenvolvimento da prática pedagógica. Essa percepção, inclusive, se reforça a partir da análise dos depoimentos dos professores entrevistados.

Nosso estudo apresenta um recorte de um momento atual em que as crises educacionais se acirraram com o momento pandêmico, sejam pelos problemas estruturais que já existiam, sejam pela falta de recursos ou pelo ineditismo da situação que surpreendeu a humanidade de maneira geral. Entretanto, vale ressaltar que a crise na educação não nasceu com a pandemia, apenas se potencializou com esse evento.

Essa pesquisa também mostra que, apesar de toda a publicação científica existente, a profissão docente ainda sofre com os problemas oriundos da precarização e desvalorização docente, mesmo com os inúmeros estudos já realizados acerca dessa temática.

Esse estudo enfatiza que é preciso ainda estreitar os laços entre as equipes docentes, a comunidade acadêmica e o engajamento político, pois só conseguiremos as melhorias que queremos para esses stakeholders a partir do aprimoramento da formação continuada, em especial aquelas atreladas ao profissionalismo da ação docente e do estudo de fenômenos do cotidiano escolar pelos próprios professores. É o caso do programa de Mestrado Profissional, onde professores podem, não apenas estudar os fenômenos que interferem em sua prática pedagógica, mas também, buscar soluções e transformar a si mesmo, influenciando, ainda, o seu ambiente de trabalho.

Outro ponto importante é o desenvolvimento de uma consciência de classe mais unificada e coletiva e maior ocupação dos espaços políticos por membros dessa categoria profissional, reivindicando as melhorias para todo o sistema educacional, a partir de suas experiências, que, por sua vez, representam mais proximidade com as reais necessidades do contexto educacional e do trabalho docente.

O principal diferencial dessa pesquisa é contribuir futuramente com uma busca por melhor qualidade no desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, da Educação, a partir do estudo de seus processos. Aliás, essa intenção e necessidade de melhoria e

aprimoramento, inerente ao ser humano, se alia ao próprio papel da Ciência, de modo geral, que não se trata apenas de descobrir e estudar fenômenos e efeitos, mas também, contribuir para melhorar processos e as condições materiais da existência, a partir das respostas que encontra e compartilha com a coletividade, visando a transformação da humanidade.

E foi dentro desse contexto e dessa ideia de valorização e busca de melhor qualidade de vida para os profissionais da Educação é que exploramos, neste trabalho, conceitos extraídos da Teoria dos Grupos de Interesses ou Teoria dos Stakeholders (Freeman, 1984). Sendo Freeman um autor que enxerga a valorização dos trabalhadores (nível operacional) como um fator importante para a melhoria da qualidade de uma instituição. Em outras palavras, para Freeman (1984, p.11), o foco nas necessidades e demandas dos stakeholders pode garantir o sucesso da empresa a longo prazo. Isso ocorre, pois, de acordo com Freeman (1984):

Essa característica ajuda a explicar o sucesso e a influência do conceito de stakeholder dentro das áreas de Ética Empresarial e Negócios e Sociedade. Estudiosos desses campos têm contribuído muito para a nossa compreensão de como a moralidade e a ética devem desempenhar um papel no mundo dos negócios e a teoria das partes interessadas tem desempenhado um papel muito significativo neste progresso. No entanto, apesar de sua associação com a ética empresarial como uma disciplina, uma abordagem das partes interessadas continua a ser uma teoria poderosa e pouco explorada de estratégia de negócio. A boa gestão das partes interessadas desenvolve estratégias de negócios integradas que são viáveis para as partes interessadas a longo prazo. Embora as partes interessadas individuais possam perder algumas decisões individuais, todos os stakeholders continuam apoiando a empresa.

Mais do que no início dos anos 1980, quando tal abordagem estava sendo inventada por vários dos estudiosos, uma abordagem de partes interessadas é ainda mais apropriada para as rápidas mudanças de hoje no ambiente de negócios. Propomos que à medida que o mundo dos negócios se torna cada vez mais turbulento, interconectado e como as fronteiras entre empresas, indústrias e nosso público e as vidas privadas se tornam confusas, uma abordagem de stakeholders tem cada vez mais a nos dizer sobre valores e criação de valor (FREEMAN, 1984, p. 14).

Em outras palavras, Freeman enquanto teórico da área administrativa e econômica, desloca o lugar-comum do tecnicismo dos processos e do lucro para a valorização do trabalho

coletivo e de suas demandas, indo além dos resultados de produção e lucro para considerar a qualidade que advém de valores sociais, da ética e a interação entre os stakeholders de uma instituição. Dessa forma, Freeman estabelece uma conexão entre áreas que não costumam manter uma interação dialógica, ao aproximar a área da Administração e uma dimensão mais humanizada do Trabalho humano, agregando qualidade e valor ao desenvolvimento do trabalho. Tal pensamento o aproxima da instituição escola e isso torna os estudos de Freeman muito pertinentes para a área da educação. Uma área que vem sofrendo com a incursão de teorias administrativas muitas vezes desconectadas de seus princípios educacionais fundantes. Porém, com Freeman surge uma possibilidade de reflexão sobre como pode haver equilíbrio entre a Educação e a Administração.

Sendo assim, nas linhas seguintes, vamos, agora, explicitar esses conceitos, pois fazem parte da espinha dorsal dessa pesquisa.

Por *stakeholder*, compreendemos os trabalhadores que atuam na linha de frente, ou seja, sujeitos do nível operacional de uma instituição, diretamente ligados ao desenvolvimento e à execução da ação. Aplicando essa teoria ao ambiente escolar, nesse grupo podemos colocar os professores, estagiários e agentes educacionais, por exemplo.

Já o termo *shareholder*, refere-se àqueles profissionais dos níveis tático e estratégico, que estão ligados ao fazer pedagógico, a partir da interação que estabelecem com aqueles que executam o trabalho docente em primeiro plano, na linha de frente, exercendo uma influência imprescindível e muito importante sobre o fazer pedagógico, por meio de suas funções regulatória, organizadora e, ainda, pela atribuição de tarefa aos professores/stakeholders.

Figura 02: Os grupos de interesses no ambiente escolar



Fonte: elaboração do autor

Sobre os stakeholders e shareholders diz Gama Boaventura et al (2008):

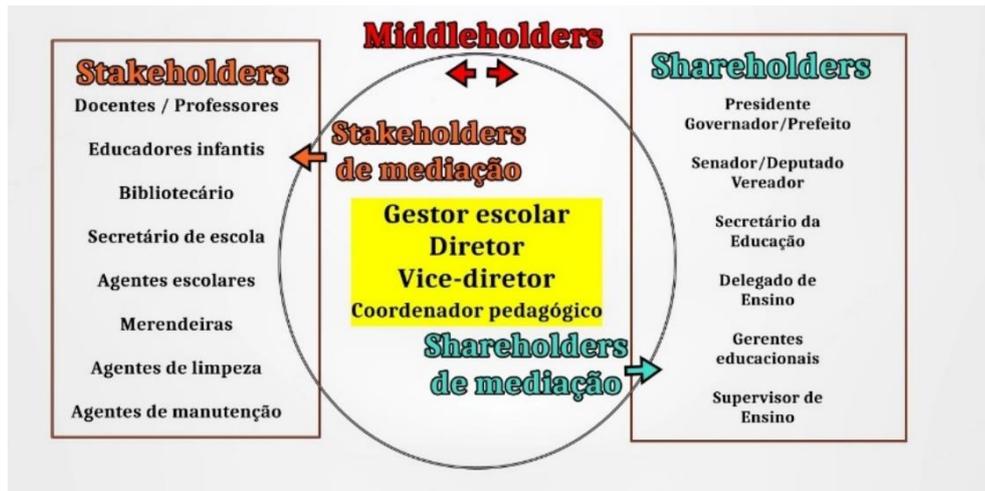
(...) a teoria dos stakeholders possui origens na sociologia, comportamento organizacional e administração de conflitos, onde nos estudos empíricos predominam métodos qualitativos.

A título de ilustração pode-se citar Smith (2003), quem esclarece que de acordo com a teoria dos shareholders estes adiantam o capital para que os gestores o empreguem apenas naquilo em que autorizaram, enquanto que na teoria dos stakeholders os gestores têm obrigações para com tanto shareholders como stakeholders, devendo a ambos prover benefícios (SMITH 2003, apud GAMA BOAVENTURA, 2008, p. 02).

Nesse sentido, os stakeholders correspondem à equipe docente e aos sujeitos que se envolvem diretamente com o trabalho docente (agentes escolares, cuidadores etc). Por outro lado, dentro da concepção de shareholders, podemos considerar como membros desse grupo, o gestor, o diretor escolar, o coordenador pedagógico, o supervisor, o secretário de educação, o prefeito, o governador, ou, até mesmo, o proprietário, mantenedor ou acionista, no caso das escolas privadas.

Entretanto, é preciso uma ressalva sobre os diretores, gestores e coordenadores. Do ponto de vista da funcionalidade ou se estiverem mais alinhados aos desígnios do plano tático e estratégico da Secretaria da Educação, ou ainda, se manifestarem uma gestão mais autoritária, podem, nesse quadro, serem associados à descrição de shareholders. Porém, se estiverem mais próximos da prática docente e de uma gestão mais democrática, estariam mais próximos da concepção de stakeholders. Grosso modo, enquanto a equipe docente e a equipe da Secretaria da Educação possuem posições mais definidas e fixas nesse campo, os gestores, diretores e coordenadores ocupam um lugar mais flexível que pode se movimentar tanto para atender as demandas do corpo docente quanto as demandas de seus superiores hierárquicos (equipe diretiva externa/distante, leia-se, Secretaria da Educação) ou ambos de acordo com o contexto.

Figura 03: O lugar variável da gestão escolar dentro da escola



Fonte: elaboração do autor

Aplicando esse conceito ao contexto escolar, dependendo da forma como a equipe gestora se relaciona e interage com o corpo docente, podemos ter três perfis, dentro da concepção de gestão escolar:

Tabela 2: Um possível lugar da gestão escolar na teoria de Freeman (1984)

| Shareholders de mediação | Middleholders | Stakeholders de mediação |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Gestão mais alinhada aos processos administrativos; - Gestão mais próxima do plano tático e estratégico e da equipe diretiva externa à escola (Secretaria da Educação, por exemplo); - Mais distante do trabalho real; - Mais dicotomizada; - Ênfase nas questões administrativas; - Tendência ao autoritarismo e a atitudes mais centralizadoras, com pouca | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão que atua de acordo com as urgências e prioridades e de movimentação variável, desloca-se conforme as demandas, situações e os contextos; - Em busca de equilíbrio constante entre os níveis tático, estratégico e operacional; - Simultaneidade entre a ação teleológica e a ação transformadora e qualidade, variando de acordo com o | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão mais próxima do trabalho docente (trabalho real); - Gestão mais democrática e participativa; - Ênfase nas questões pedagógicas; - Tendência à busca pela qualidade do desenvolvimento do trabalho, melhoria do clima organizacional e valorização dos stakeholders, a partir da escuta de suas demandas; - Foco no processo, visando |

| | | |
|--|-----------|--|
| valorização da participação dos stakeholders; Foco no resultado (ação teleológica). | contexto. | qualidade e formação dos indivíduos (ação transformadora). |
|--|-----------|--|

Fonte: o próprio autor

Portanto, refletindo sobre as possibilidades de atuação do gestor escolar, podemos ter, basicamente, três posições, conforme podemos observar na figura acima: uma posição mais alinhada aos stakeholders, outra mais próxima dos shareholders e uma última que atua conforme as situações e demandas que surgem, se apresentando de maneira mais prioritária. Papéis nomeados neste estudo como “Middleholders”, “Shareholders de mediação” ou “Stakeholders de mediação”.

Embora, Freeman não tenha aprofundado seu estudo nessa ideia multifacetada do papel do gestor, isso ficou evidente durante a análise do material coletado das entrevistas e dos questionários com o corpo docente. De acordo com a observação dos professores, podemos perceber essa variabilidade de atuação da gestão escolar, que pode se aproximar mais do plano operacional (equipe docente) ou do plano tático e estratégico (Secretaria da Educação, por exemplo) ou ambos. Isso significa que, em alguns momentos ou situações, a relação entre equipe gestora e equipe docente será mais coesa e alinhada e, em outros momentos, mais dicotomizada, por conta da funcionalidade natural do roll de atividades ou das motivações contextuais e relacionais entre os membros da equipe ou, ainda, pelo *modus operandi* que a equipe gestora adota, podendo ser mais autoritária e centralizadora ou democrática e participativa.

Já a definição de stakeholder proposta por Freeman (1984) se alinha harmonicamente com a ideia de uma gestão mais humanizada, democrática e participativa, voltada para as interações entre os sujeitos-participantes do desenvolvimento do trabalho docente e do processo educativo, pensamento, aliás, bem exposto por Lück (2009):

(...) criar uma escola onde as pessoas ajam de forma colaborativa, valorizar uma cultura de solidariedade e cooperação entre funcionários, promover a integração e a articulação de diferentes áreas da escola, atribuir mais valor aos processos e resultados coletivos em detrimento aos fazeres individuais e fortalecer a prática das decisões em conjunto e responsabilidades compartilhadas (LÜCK, 2009, p. 81).

Dessa forma, a impressão que se tem é que quanto maior a distância entre a gestão/shareholders e os docentes/stakeholders, maior também são os problemas relacionais e o abismo entre aquilo que se compreende como tarefa/trabalho prescrito e atividade/trabalho real.

Por outro lado, quanto mais democrática é a gestão, mais proximidade e engajamento permeiam os processos e o desenvolvimento do trabalho docente, corroborando com Freeman (1984), quando diz que estratégias bem-sucedidas consideram as demandas e integram as perspectivas de todas as partes interessadas (stakeholders) (FREEMAN, 1984, p. 16).

Com a pandemia, causada pelo Coronavírus, a crise na educação se agravou, potencializando as calamidades públicas de nosso país e relevou os efeitos nocivos da desvalorização da profissão docente, verificada a partir do próprio comportamento da sociedade, afundada na desinformação e no negacionismo, ou, no “epistemicídio” (Santos, 2010, p. 235), fortes indícios de uma educação fragilizada.

Dentro desse aspecto temos o desequilíbrio institucional do público e privado que acaba por distanciar do ideário de formação humana e transformação social para se aproximarem cada vez mais da capacitação mercadológica do indivíduo de conformidade com a procura de profissionais no mercado com uma formação para o vestibular, o mercado de trabalho e a formação de mão-de-obra, que são monitoradas por meio de metas, notas, índices, sendo o processo educacional e todas as situações adversas que interferem no trabalho docente minimizados e o espaço para discussão e o diálogo cada vez menor, uma vez que os docentes, muitas vezes, acabam omitindo problemas por receio de serem vistos como incapazes para ocupar o cargo ou desempenhar a função. Afinal, na lógica neoliberal, é mais fácil trocar o profissional do que resolver o problema, principalmente, se a resolução acarretar em investimentos ou perdas financeiras, pois existe um vasto “exército de reserva” (Marx, 1989), que, no caso, pode substituir a mão de obra docente num piscar de olhos e, ainda, aceitando salários menores.

Já na esfera pública e ao contrário da privada, até o presente momento, não existe o risco iminente de demissão, porém, o reajuste salarial, a adequação do piso salarial e o atendimento às demandas e reivindicações dos professores/stakeholders nunca foram prioridade, sendo a docência no ensino público, uma profissão muito desvalorizada.

Essa atitude no cenário educacional apenas revela que a maior parte das escolas sempre atua de acordo com a vontade e a necessidade dos representantes do nível estratégico e tático, sem medir os impactos no plano operacional. Logo, tal medida incorrerá num impacto negativo no clima organizacional da escola e, de certo modo, numa queda da qualidade do trabalho

docente.

A partir dessas inquietudes e reflexões sobre esses problemas que, materializados nas ações da gestão escolar (shareholders), interferem significativamente nos processos de ensino e aprendizagem e na atuação docente (stakeholders), surgiu um profundo interesse em estudar a origem dessa crise do trabalho docente, ouvindo e dando voz aos professores e, ainda, buscar soluções por meio da pesquisa e do diálogo com aqueles que estão diretamente envolvidos com o ato de ensinar. Dentro dessa perspectiva, a seguinte questão de pesquisa foi elaborada e levantada:

Quais são os impactos, resultantes da interação entre a gestão escolar e os professores, que podem colaborar ou prejudicar com o trabalho docente?

Nossa questão de pesquisa, permitiu as seguintes reflexões:

- Será que existe uma deteriorização nas relações escolares? Se existe, o que explica a deteriorização das relações entre docência e gestão escolar?
- Caso exista, quais os impactos das ações da gestão na prática docente e na qualidade de vida dos professores? Qual a visão dos professores sobre isso? E como superar tais desafios?
- Quais problemas as metas conflitantes podem acarretar, ou não, entre o corpo docente, a equipe gestora e os demais membros da equipe escolar? O que o depoimento docente pode revelar, ou não, como solução ou obstáculo para a prática pedagógica?
- Se os obstáculos existem, quais seriam esses obstáculos e quais soluções poderíamos depreender a partir da análise da relação entre a equipe gestora/shareholders e os professores/stakeholders?

Ao observar e refletir sobre a experiência pedagógica e refletir sobre a crise que ocorre dentro do espaço escolar, foram levantadas algumas hipóteses, que, ao longo do trabalho, se consolidaram como categorias de análise e estudo. Diante disso, nomeamos os pressupostos conforme as ideias representadas.

Categoria dos Aspectos Político-Econômico-Mercantilistas - A primeira categoria seria que a equipe gestora/shareholders, enquanto partes integrantes dos níveis tático e estratégico, estejam mais comprometidas com orientações neoliberais, do que educacionais, enxergando a instituição escolar como empresa.

A esse respeito diz Gentili (1995, p. 193):

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação

serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1995, p. 193).

Fonseca (2009, p. 166-167) também enfatiza sobre a ideologia do neoliberalismo na educação a partir das políticas públicas:

(...) ao admitir que a qualidade educacional se produziria pela definição de objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos. A alusão à modernidade dizia respeito à intenção de modelar a educação segundo a nova estrutura de Estado que se instalava no Brasil e que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo, controlado por sistemas nacionais de avaliação e de fiscalização, além da desideologização do debate educacional (Brasil/MEC, 1990a).

No que se refere ao marco doutrinário, o texto reeditou a visão utilitária dos anos de 1970, segundo a qual o conhecimento escolar só é válido quando descreve dados objetivos, livres de valoração e de criticidade, porquanto seu objetivo é a formação profissional adaptada ao mercado de trabalho vigente. Nesse sentido, constitui uma contraposição ao enfoque social do conhecimento, cujo objetivo é desvelar ao indivíduo as contradições no campo das relações sociais e de produção, onde transitará não somente como trabalhador, mas também como cidadão. Na ótica social, a educação de qualidade não poderia prescindir do desenvolvimento do espírito crítico, inclusive para estimular a capacidade transformadora do indivíduo (FONSECA, 2009, p. 166-167).

Os estudos de Pablo Gentili (1995) e Marília Fonseca (2009) apresentam um quadro sobre a ascensão do Neoliberalismo e seus impactos para a educação que se iniciam a partir da superestrutura, ou seja, o topo do sistema, a linha de comando, em outras estratégias, o nível estratégico e tático, plano dos shareholders.

Com Boaventura de Souza Santos (2002) vamos perceber que conforme a ideologia do Neoliberalismo vai ganhando campo dentro do sistema educacional e suas políticas públicas, a democracia e os direitos sociais dos trabalhadores vão sofrendo um processo de erosão para dar ênfase ao mercado e ao lucro em detrimento do Estado e das ações relacionadas ao bem-estar

social e à social democracia.

A tendência geral consiste em substituir até o máximo que for possível o princípio do Estado pelo princípio do mercado e implica pressões por parte dos países centrais e das empresas multinacionais sobre os países periféricos e semiperiféricos no sentido de adotarem ou de adaptarem às transformações jurídicas e institucionais que estão a ocorrer no centro do sistema mundial (SANTOS, 2002, p.39).

Nesse sentido, percebe-se que as reformas educacionais geralmente costumam ter em seus escopos, intenções teleológicas voltadas ao tecnicismo e ao atendimento das demandas do mercado, como podemos perceber em Ianni (2000, p.56):

São diversas, diferentes e insistentes as pressões externas e internas destinadas a provocar a reestruturação do Estado. Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados, facilitam-se as negociações e associações de corporações transacionais com empresas nacionais. Muitas conquistas sociais de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir das palavras de ordem como “mercado”, “produtividade”, “competitividade”, com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver (IANNI, 2000, p.56).

Categoria do Real Versus Prescrito (Abstrato) - A segunda categoria, por sua vez, se basearia no abismo relacional e comunicativo entre a docência/stakeholders e a gestão escolar/shareholders. Tais fenômenos poderiam ser explicados pela dialética de Hegel, o positivismo de Comte e o materialismo histórico dialético de Marx. A dialética de Hegel e o positivismo de Comte estariam vinculados à conduta ideológica e pouco substantiva de alguns membros de gestão escolar (shareholders). Enquanto os docentes (stakeholders) e suas ações pragmáticas se identificam mais com o materialismo histórico dialético de Marx, que situa o docente em uma dimensão mais substantiva e prática do ato de ensinar, que vem se alterando diacronicamente conforme o contexto, as demandas e os desafios que enfrenta. Assim, como os

estudos de Hegel conflitam com os estudos de Marx, o trabalho do professor e o trabalho do gestor também se opõem devido a abstração hegeliana que permeia a gestão escolar e o materialismo marxiano que rege as ações dos professores. Trata-se também de uma crise semântica entre o abstrato e o concreto.

Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1968, p. 16).

É preciso considerar também questão da funcionalidade e da localização desses sujeitos dentro do desenvolvimento do trabalho docente. O professor está materialmente mais próximo do sujeito-aprendente, da sala de aula, do desenvolvimento procedimental da prática e das técnicas pedagógicas. Já a equipe gestora está um pouco mais distante, mesmo tendo longo repertório comprovado e apurado na prática docente, essa experiência sempre é algo que antecede e se distancia, em termos de lugar e função, do atual momento de sala de aula, abrindo espaço para uma visão do agora mais pautada no idealismo e na memória das próprias experiências adquiridas ao longo da carreira. A visão da equipe gestora expande-se para além da sala de aula, emancipando-se com compromissos administrativos, com as políticas públicas e com outros cuidados inerentes ao funcionamento de uma unidade escolar, tais como, as atas de reuniões, as formações pedagógicas, o cuidado com o patrimônio e a destinação correta das verbas públicas, as prestações de contas, a interação com as equipes diretivas da Secretaria da Educação, a mediação com a comunidade entre outras incumbências e responsabilidades.

Já o professor restringe-se ao espaço da sala de aula, mas jamais se limita. Pelo contrário, amplia e aprofunda o seu foco, concentrando-se no trabalho com o sujeito-aprendente e com os processos de ensino e aprendizagem. Essa proximidade com o aluno, tanto em seus aspectos de proximidade e funcionalidade vão vincular o professor a uma dimensão mais materialista e atual da prática docente. Sendo assim, em relação ao sujeito-aprendente, considerando os critérios de proximidade e de funcionalidade, o trabalho docente se identifica mais com o materialismo de Marx, enquanto a equipe gestora se aproxima de uma visão mais hegeliana.

Sobre o idealismo de Hegel, diz Bavaresco (2018, p. 356):

O idealismo de Hegel afirma que tudo está suprasumido no pensar, inclusive o próprio sujeito pensante. Não apenas o finito é ideal, mas também o ser para

si é ideal, no qual o finito é ideal ou está suprassumido. Tudo está no pensar. O ser para si é um ser que apenas pensa a si mesmo. O ser para si puro é o ser que apenas é como ideal, como suprassumido em si mesmo. Não há nada real fora do pensar. O real deve ser, portanto, reconstruído, ou se quisermos conquistado a partir do pensar (BAVARESCO, 2018, p. 356).

Sobre o materialismo histórico-dialético, diz Marx (2009, p. 245):

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas - base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações (MARX, 2009, p. 245).

Dessa forma, a equipe gestora, mais próxima da teoria e das formações, estará mais próxima do idealismo hegeliano, enquanto a equipe docente, mais próxima do aluno, por sua vez, estará mais atrelada ao materialismo de Marx, por conta da materialidade inerente ao desenvolvimento do trabalho docente e proximidade com o sujeito-aprendente.

Categoria da Dialogicidade e do Profissionalismo – A terceira categoria é referente aos momentos de presença e ausência da dialogicidade entre a equipe gestora (shareholders), a equipe docente (stakeholders) e seus pares e a contribuição da dialogicidade para a consolidação e a construção de um profissionalismo competente e de qualidade, além de sua importância para necessidade de tratativa, manutenção e reconciliação entre a docência, a coordenação e a equipe gestora, enxergando essa ação como imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino, considerando que tanto a docência quanto a gestão devem se aproximar e se fortalecer por meio do estudo e da prática, buscando metas flexíveis que mantenham o foco na aprendizagem e no trabalho real dos professores, considerando as demandas educacionais e a contingência do cotidiano que requer constante reflexão, retomada de atitude e redefinição de metas, mediante o diálogo e a valorização do trabalho docente. Nessa perspectiva, pertinente seria embasar essa hipótese nos estudos de Jürgen Habermas e sua Teoria da ação comunicativa, que enfatiza a necessidade de uma relação mais dialógica, voltada para o entendimento.

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem. O conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece no mundo ou sobre o que se deve fazer nele. Com essa prática comunicativa, eles ao mesmo tempo se asseguram do contexto vital que têm em comum, isto é, de seu mundo da vida intersubjetivamente partilhado (HABERMAS, 2012, p. 40).

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012) encontra pontos em comum com a teoria dos Stakeholders de Freeman (1984), principalmente, no que tange respeito a suprir as demandas dos stakeholders de uma instituição, sendo a escuta e o diálogo as ferramentas de concretização do entendimento e do atendimento às demandas dos stakeholders. Além disso, é a partir da comunicação e do entendimento que chegamos à valorização e, por fim, a uma melhoria na qualidade por meio da aproximação de todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do trabalho docente, direta ou indiretamente, próximos ou distantes. A ação comunicativa, se eficiente, efetiva e constante, tende a suprimir as distâncias, afinizando e aproximando os sujeitos.

Essa ênfase na qualidade por meio da comunicação e do entendimento também pode ser encontrada nos estudos de Lück sobre gestão escolar (2009, p.82):

(...) corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos. Essa orientação se constitui numa mudança de paradigma, segundo a qual se reconhece que os problemas em geral são globais e complexos, como o são especialmente os da educação, e por isso demandam uma visão abrangente e articuladora de todos os seus segmentos e ações realizáveis pela perspectiva humana do trabalho educacional. Perspectiva essa que deve estar presente no ato educacional como ponto de partida, percurso e chegada (LÜCK, 2009, p. 82).

Na esfera do Profissionalismo consideramos, também, como hipótese de interferência, a questão da desvalorização crescente e contínua da profissão docente, perceptivelmente visível na discrepância entre a remuneração do trabalho prescrito/tarefa e o reconhecimento da totalidade do trabalho real/atividade dos docentes.

A esse respeito, diz Lourencetti (2008, p.18):

Os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o mal-estar docente (ESTEVE, 1995) e a sensação de frustração física e emocional são também, hoje, características do trabalho docente. Isso se deve, segundo Cunha, às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. A ampliação de suas tarefas não foi acompanhada de um aumento do retorno financeiro nem do tempo para a execução. Assim, o desequilíbrio entre as precárias condições e as crescentes exigências cria nos professores um alto grau de insatisfação (LOURENCETTI, 2008, p. 18).

Sobre o distanciamento entre o **trabalho prescrito**, aquele que é descrito nas normativas, apresentado nos documentos oficiais, nas reformas e nas políticas públicas, e **trabalho real**, aquele que realmente se concretiza na prática, diz Apple (1995, p. 32):

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e uma separação entre concepção (**trabalho prescrito**) e execução

(**trabalho real**). Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado a proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações (APPLE, 1995, p. 32, grifos nossos).

O distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real também pode ser observado em alguns modelos de gestão escolar. Quando a gestão se afasta do modelo democrático, atuando de maneira mais centralizadora e autoritária, a tendência é a produção de uma dicotomização e distanciamento das relações entre gestão escolar e equipe docente, contribuindo para efeitos como a desvalorização, a desmotivação e o não engajamento da equipe docente entre outros fatores. A respeito disso, diz Zeichner e Liston (1996, p. 43):

(...) embora as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas, as práticas dos professores também são claramente influenciadas pelo contexto em que eles trabalham. Regras, regulações e mandatos exteriores ao controle e influência dos professores frequentemente exercem coações severas sobre a liberdade dos professores para agir na base de suas próprias teorias práticas (ZEICHNER; LISTON, 1996, p.43).

Dessa forma, podemos compreender que as condições materiais da existência, ou “contexto”, nos dizeres de Zeichner e Liston (1996), vão impactar significativamente no desenvolvimento do trabalho docente.

Para analisar e discorrer sobre a problemática do trabalho docente na atualidade e sobre as transformações que vêm corroborando para uma degradação da profissão docente, no cenário social, político e econômico, esse estudo foi dividido em sete seções.

A primeira seção diz respeito a introdução, onde encontraremos o tema, a justificativa, as questões de pesquisa, as hipóteses inicialmente levantadas e uma breve explicitação de alguns conceitos chaves nos quais essa pesquisa se embasa e que serão aprofundados nas seções subsequentes.

Na segunda seção temos a apresentação dos objetivos gerais dessa pesquisa. Em seguida, na terceira seção, temos uma revisão de literatura ou levantamento bibliográfico mais ampla e abrangente. Nessa seção, a pesquisa se concentrou nos conceitos de stakeholders e shareholders de Freeman (1984), aproveitando o espaço para explicitar tais termos e apresentar, também, outros termos pertinentes, tais como, neoliberalismo, gestão escolar entre outros.

Encontramos, ainda, nessa seção, conceitos relacionados à intensificação e precarização do trabalho docente e sobre a problemática do trabalho prescrito versus trabalho real.

A quarta seção, se refere a fundamentação teórica e foi realizada de maneira mais assertiva e direcionada por meio de thesaurus. Essa seção, trouxe o levantamento de artigos importantes sobre conceitos como gestão escolar e trabalho docente que subsidiam e estruturam essa pesquisa e ainda outros conceitos importantes sobre a dialética de Hegel, o materialismo histórico-dialético de Marx e os impactos do Neoliberalismo na educação, explicitados na obra de Boa Ventura Santos e, por fim, também encontramos contribuições importantes sobre a teoria do agir comunicativo e o conceito habermasiano de “mundo da vida”, atrelados à ideia de gestão democrática.

A quinta seção, por sua vez, explicita detalhes sobre a metodologia da pesquisa, trazendo informações sobre a abordagem, que, no caso dessa pesquisa, foi a abordagem qualitativa, os participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos, a coleta de dados dos participantes, que se efetuou por meio de questionários, entrevistas com questões semiestruturadas e registros em diário de campo.

Nesta seção, apresentamos os autores que embasaram os nossos procedimentos e instrumentos metodológicos, mencionando os referenciais de Lakatos e Markoni (2003) para discorrer sobre o método hipotético dedutivo de Popper. Os estudos de Demo (2012) sobre pesquisa qualitativa, as orientações de Gil (1999) e Lüdke e André (1986) sobre os instrumentos de coleta de dados e, por fim, Bardin (2011) sobre os procedimentos de análise de dados.

A sexta seção aprofunda uma discussão sobre os dados obtidos a partir da análise dos dados. E, finalmente, a sétima seção, corresponde as considerações finais, que promovem o fechamento da dissertação, concluindo, com embasamento, os problemas de pesquisa levantados no início desse trabalho.

2. Objetivos

2.1. Objetivos gerais

- Investigar, a partir da relação entre a equipe gestora e a equipe docente, quais são os problemas decorrentes das situações interacionais ou comunicativas que podem interferir, de maneira benéfica ou prejudicial, no desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar, tomando-se como ótica a concepção de professores.

3. Levantamento bibliográfico / Revisão de literatura

A partir de nossa hipótese sentimos a necessidade de subsídios teóricos que estabelecessem nossas bases para uma correta discussão, foram eles: a Epistemologia, a Administração e a Sociologia que estabelecem, a nosso ver, juntamente com a área de Educação uma interdependência em relação ao escopo desse trabalho.

A partir dessa interface entre as áreas, conectadas pelo tema em comum, escolheu-se as bases de pesquisa e os descritores para o levantamento de dados sobre a produção científica já realizada em relação ao assunto almejado.

Esse levantamento de informações e estudos nas bases de dados aconteceram em dois momentos distintos e com descritores diferenciados. No primeiro momento, realizado em 20/11/2020, a escolha dos descritores foi mais geral com base no problema de pesquisa, objetivos e nas hipóteses do estudo e no significado genérico dos termos. Já o segundo momento de levantamento de dados, ocorrido em 27/12/2020, desenvolveu-se de forma mais apurada e assertiva. Isso aconteceu após as ações decorrentes da leitura exploratória, estudo e fichamento dos textos, realizando também um levantamento das referências e fontes citadas no material estudado. Tais ações garantiram mais critério e parâmetro na escolha dos descritores e thesaurus mais específicos e bem próximos da temática da pesquisa.

Esse percurso foi muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, indicando um amadurecimento do olhar metodológico do pesquisador ao longo do estudo.

3.1. Os stakeholders, as práticas da gestão escolar e o Neoliberalismo

Nesse primeiro momento de pesquisa, para a escolha dos descritores, foram utilizados os critérios de afinidade e proximidade com o tema. Sendo assim, as bases mais indicadas foram: o ERIC (Education Resources Information Center), o Portal de periódicos da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação), a SciELO (Scientific Electronic Library Online), o Google Acadêmico (ou Scholar), o Repositório institucional da UFSCar (RI) e outras que apareceram aleatoriamente a partir das pesquisas em diferentes motores de busca.

Quanto aos descritores, escolhemos as seguintes palavras-chaves: “*stakeholders*”, “*stakeholder AND education*”, “*stakeholders AND educação*”, “gestão democrática”, “gestão autoritária”, “práticas de gestão”, “Teoria dos Grupos de Interesses”, “Teoria dos *Stakeholders*”, “neoliberalismo e gestão escolar”, “neoliberalismo e gestão educacional” entre outras.

Os critérios de escolha dos descritores basearam-se em sua ligação intrínseca com as áreas e com o tema em estudo. Da área administrativa, extraímos, por exemplo, os termos “gestão escolar”, “*school managment*”, “teoria dos grupos de interesses” e “*stakeholders*”. Já a área da Sociologia, podemos considerar os termos “neoliberalismo”, “*neoliberalism*” e o próprio termo “educação”, que divide seu locus entre várias áreas.

Quanto ao termo “*Stakeholder*”, uma ressalva deve ser acrescentada. A natureza desse termo foi marcada por uma origem opositiva: a “Teoria dos grupos de interesses” ou “Teoria dos *stakeholders*” (Freemann, 1984) surgiu em um momento histórico para se opor à “teoria da maximização dos lucros dos *shareholders*” (Friedman, 1962), que desmerecia o papel do trabalhador como uma das peças chaves para a excelência de uma empresa. Nesse período, os estudiosos da “teoria dos grupos de interesses” queriam provar que considerar a participação, as necessidades e as demandas dos *stakeholders*, leia-se trabalhadores, clientes e outros integrantes diretamente envolvidos com o nível operacional, poderia proporcionar melhorias para o desenvolvimento da própria empresa, garantindo maior qualidade aos seus processos, sua produtividade e, com isso, acarretando, evidentemente, em maior lucro também. Por essa razão, o termo “*stakeholder*” se alinha diretamente às intenções dessa pesquisa, conferindo um caráter de asseveração em relação à importância desses membros do nível operacional para o êxito de uma empresa ou de qualquer empreendimento, inclusive os de ordem social, como a educação, campo esse sensível e suscetível às oscilações das relações humanas.

Abaixo, seguem os resultados encontrados nas bases de dados pesquisadas.

Tabela 3 – Total de descritores encontrados nas bases de dados selecionadas

| DESCRITORES / PALAVRAS-CHAVES | ERIC | CAPES | SciELO | GOOGLE | RI UFSCar ACADÊMICO |
|---------------------------------|--------|---------|--------|-----------|------------------------|
| “Stakeholders” | 15.492 | 546.481 | 2.311 | 4.620.000 | 1 |
| “Stakeholders AND education” | 12.655 | 239.441 | 286 | 3.570.000 | 0 |
| “Stakeholders AND educação” | --- | 1.262 | 92 | 46.700 | 0 |
| “Gestão escolar” | --- | 3.854 | 425 | 826.000 | 13 |
| “School managment” | 48.480 | 1.926 | 2 | 4.920.000 | 1 |
| “Gestão autoritária” | --- | 540 | 11 | 83.500 | 0 |
| “Authority scholars management” | 25 | 99.343 | 1 | 2.580.000 | 0 |
| “Práticas de gestão” | --- | 11.155 | 2.149 | 1.850.000 | 0 |
| “Managment practices” | --- | 1.583 | 8 | 6.240.000 | 0 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|---------------|------------------|--------------|-------------------|-----------|
| “Teoria dos grupos de interesses” | --- | 7.426 | 29 | 583.000 | 0 | |
| “Teoria dos stakeholders” | --- | 1.827 | 99 | 72.700 | 0 | |
| “Stakeholders theory” | 820 | 177.190 | 208 | 3.000.000 | 0 | |
| “neoliberalismo e gestão escolar” | --- | 150 | 2 | 44.300 | 0 | |
| “neoliberalism and school managment” | 95 | 64 | 0 | 164.000 | 0 | |
| TOTAL: | | 77.567 | 1.092.242 | 5.623 | 28.600.200 | 15 |

Fonte: o próprio autor (20/11/2020)

Após o levantamento inicial, por meio de leitura exploratória, uma busca mais apurada foi realizada, procurando selecionar, dentre os dados obtidos, os artigos, periódicos e outras obras de referência que mais se encaixavam na temática da pesquisa. Nessa abordagem alguns estudos se destacaram como primários: a teoria dos *Stakeholders* de R. Edward Freeman, as considerações de Boa Ventura de Souza Santos sobre a derrocada da social democracia e o acirramento do Neoliberalismo e, ainda, as pesquisas de Vitor Henrique Paro sobre administração e gestão escolar.

A “teoria dos grupos de interesses” ou “teoria dos *stakeholders*”, elaborada por Freeman, a partir de 1984, veio como resposta à crescente alienação do trabalho e desvalorização dos trabalhadores do nível operacional de uma empresa. “*Stakeholder*” ou “*stakeholders*”, de acordo com Freeman e Mc Vea (2000, p.4), podem ser compreendidos como: “[...] qualquer grupo ou indivíduo que é afetado por ou pode afetar o alcance dos objetivos de uma organização”.

Freeman e Mc Vea (2004) defendem a ideia de que o rendimento, sucesso, êxito ou até mesmo fracasso de uma empresa ou instituição estão intrinsecamente atreladas às demandas, necessidades e à satisfação de seus colaboradores (*stakeholders*), pois, se, por um lado, os *shareholders* (mantenedores ou acionistas) são os donos ou gestores da empresa ou instituição e os detentores do capital e dos meios de produção, tais recursos, sem o trabalho e a colaboração dos *stakeholders* (trabalhadores, colaboradores e servidores) não gerarão, por si só, resultados, ou, em outras palavras, a consolidação de metas e objetivos traçados inicialmente. A mão-de-obra ou o trabalho especializado é necessário para a uma condição se transforme em outra. Nada acontece naturalmente. É preciso um esforço transformador, ou seja, atuação, ação ou trabalho.

O termo “*stakeholder*” não se restringe apenas a quem produz um produto ou presta um serviço, mas também, corresponde a outros indivíduos que participam do desenvolvimento de um processo, tais como, os auxiliares, agentes educacionais e estagiários que contribuem, subsidiando e dando suporte ao trabalho dos *stakeholders* diretamente envolvidos com o

processo. E, ainda, poderíamos estabelecer uma distinção entre os *stakeholders* internos e externos, ou seja, aqueles que atuam dentro de uma empresa ou instituição e aqueles que se beneficiam do serviço prestado.

Com os *shareholders* também ocorre uma divisão em, pelo menos, duas categorias que se distinguem pela natureza e função. Os donos da empresa ou do capital investido, mantenedores, acionistas ou superiores hierárquicos são *shareholders* de natureza estratégica e a função deles é prover o capital, o insumo e os recursos. Já os gestores, supervisores, coordenadores e outros cargos de mediação entre os interesses e a atuação dos trabalhadores, são *shareholders* de natureza tática e a função deles é garantir o cumprimento das normativas e da legislação que regem as políticas públicas.

Dessa forma, podemos perceber que os termos “*stakeholder*” e “*shareholder*” são complexos e passíveis de confusão por conta dos diferentes papéis e das diferentes interações que ocorrem no ambiente de trabalho. O levantamento bibliográfico revela a necessidade de uma adequação conceitual que represente com maior precisão as relações entre os membros do contexto escolar.

E qual seria a pertinência de se utilizar uma teoria do campo administrativo dentro do contexto educacional?

A aplicação de uma teoria administrativa e suas práticas dentro de um ambiente escolar é uma demanda, que se explica pelo emaranhado de funções, papéis e processos que ocorrem em uma unidade escolar. O espaço escolar não se restringe ao desenvolvimento de ações educativas ou à prática escolar, ocorrem, também, processos complexos que auxiliam o desenvolvimento do trabalho docente. A esse respeito diz Paro (2006, p.17):

Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assumem-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas (PARO, 2006, p. 17).

Sobre a pertinência de utilizarmos e adaptarmos conceitos e práticas da administração no ambiente escolar, recorreremos, novamente, ao pensamento de Paro (2006, p. 17):

Embora propugnando pela aplicação da administração de empresas na escola, a maioria dos Teóricos da Administração Escolar não vêem uma identidade

absoluta entre empresa e escola, identificando, nesta, características específicas que precisam ser levadas na devida conta. Primeiramente, consideram a peculiaridade dos objetivos da organização escolar. À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação (PARO, 2006, p. 17).

A teoria dos stakeholders, embora forjada no campo da administração de empresas, possui uma dimensão engajada na valorização do trabalhador e na importância desse para a melhoria dos processos de uma instituição. Sendo assim, tal como o antídoto feito do próprio veneno, ou vacina feita do próprio vírus, a teoria dos stakeholders, por sua conexão conciliatória entre o administrativo e o humano pode agir como imunizante dos efeitos catastróficos do neoliberalismo na educação e equilibrar as relações de trabalho, inovando onde for preciso, atendendo as complexas demandas que a escola contemporânea requer, sem, porém, descaracterizar totalmente a função social da escola.

Vale lembrar também que alguns cargos ou funções podem sofrer oscilações dentro de uma instituição, de acordo com o grupo que representam. Por exemplo, nas instituições privadas, o gestor pode ser o próprio dono da escola. Em outras instituições pode haver mais espaço para o diálogo e a interação entre os níveis, de modo que os limites entre uma categoria e outra não sejam tão marcantes. Por outro lado, em instituições mais conservadoras, é possível que o gestor ainda se enxergue como administrador, gerente ou proprietário, apresentando uma visão mais autoritária e centralizada em sua vontade e nas decisões dos *shareholders* que representa. Sobre o diretor de escola, a título de ilustração, vejamos o que Paro (2010) diz:

O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2010, p.767).

De acordo com Paro (2010), há falta de estudos de campo sobre as funções do gestor e seus impactos no ambiente escolar. Dos trabalhos observados nas bases de dados elencadas no início dessa seção, grande parte deles, são baseados em pesquisas bibliográficas. Poucos estudos analisam as figuras gestoras a partir do ponto de vista dos *stakeholders*, que, a grosso

modo, seriam uma rica fonte de pesquisa e contribuições para a melhoria da ação do gestor, pois funcionaria como um perfeito *feedback* sobre a atuação do diretor escolar. Portanto, pesquisas que busquem uma escuta ativa e dê voz aos *stakeholders* da educação seriam imprescindíveis para a melhoria da educação como um todo.

Outro dado observado é que o número de publicações que investigam e elegem a docência como a principal responsável pelo êxito ou fracasso escolar é muito maior do que as publicações que consideram a participação da gestão ou da direção escolar nos resultados pedagógicos, sejam estes, ruins ou promissores. A título de ilustração, observe uma pequena pesquisa feita com alguns descritores, no site de periódicos da CAPES:

Tabela 4: Comparação entre descritores

| “Professores AND fracasso escolar” | “Gestão escolar AND fracasso escolar” | “Direção escolar AND fracasso escolar” |
|------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 596 títulos | 319 títulos | 388 títulos |

Fonte: o próprio autor (29/11/2020)

Por um lado, é natural o vinculamento dos professores com a questão do fracasso escolar ter maior incidência de pesquisa, uma vez que, os docentes estão diretamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, isso não quer dizer que a gestão escolar também não possa ter um papel decisivo para o êxito ou fracasso de uma prática pedagógica. A contribuição da gestão escolar e seus impactos para o desenvolvimento do trabalho docente são campos ricos a serem explorados, pois interferem na dinâmica da sala de aula, exercendo uma influência decisiva sobre essa. Por isso, a necessidade de pesquisar a realidade escolar a partir dos *stakeholders* e suas interações com o contexto, os elementos e as pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte do fazer pedagógico.

Quanto aos estudos sobre a teoria dos *stakeholders* há diferentes conceitos que são conflitantes entre si e existem ainda muitas lacunas que não ajudam a identificar com maior precisão a função, a intencionalidade e as necessidades dos stakeholders. O modelo de Mitchell et al. (1997, p. 874) apud. (LYRA, M.; GOMES, R.; JACOVINE, L. p. 42, 2009), por exemplo, se concentra mais em categorizar os *stakeholders* pela personalidade e competência. Já o modelo de Savage et al. (1991, p. 65, tradução nossa) apud. (LYRA, M.; GOMES, R.; JACOVINE, L. p.43, 2009) é mais direcionado “no potencial dos *Stakeholders* em ameaçar a Organização” (LYRA, M.; GOMES, R.; JACOVINE, L. p.43, 2009), indicando que a interação

entre os níveis de planejamento já é algo concebido de maneira opositiva no próprio título de seu estudo teórico, reproduzindo e reforçando dentro do próprio ambiente de trabalho, as questões marxianas da luta de classes e do conflito social.

Essas pequenas amostras já indicam a necessidade de um estudo que promova uma categorização desses profissionais a partir de seu envolvimento e proximidade com os processos de ensino e aprendizagem, assim como, a interação de todos os envolvidos no desenvolvimento do trabalho docente e, por fim, a investigação dos problemas e a busca de possíveis soluções que sejam realmente significativas para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Se a falta de um consenso entre os estudos sobre os *stakeholders* no meio empresarial é conflitante, na educação as lacunas são ainda maiores e os estudos do problema a partir da visão dos *stakeholders* são necessidades urgentes.

Contudo, uma questão insiste em aparecer: se a teoria dos *stakeholders* ou dos grupos de interesses revelam que a não realização das necessidades desses agentes do nível operacional pode prejudicar o próprio desenvolvimento do trabalho e, com isso, impactando no desempenho da instituição, por que, então, o trabalhador brasileiro é tão abandonado em relação aos seus direitos e em relação às suas demandas profissionais?

Para responder a essa pergunta recorreremos aos estudos de Boa Ventura de Souza Santos. De acordo com Santos (2019), no período da Guerra Fria, os países capitalistas, principalmente os ocidentais, para demonstrar a vantagem desse sistema socioeconômico e criar oposição aos países socialistas, criaram, garantiram e instituíram vários benefícios e direitos aos seus cidadãos, como, por exemplo, os direitos trabalhistas, as pensões entre outros benefícios. Contudo, com a crise e a derrocada do sistema socialista, situada historicamente a partir da queda do muro de Berlim e da dissolução da URSS, o capitalismo e sua versão mais selvagem, o neoliberalismo, não tinham mais a ameaça ao seu “*way of life*” ou status quo. Com isso, desde então, vêm assumindo uma linha cada vez mais agressiva, desferindo golpes contra a ideia da social democracia, por meio das reformas políticas, como, por exemplo, a reforma da previdência 2003, que retirava direitos dos servidores e a reforma trabalhista de 2019 no Brasil, que mitigaram direitos dos trabalhadores em favor do empresariado. Tal quadro também se aplica ao mercado e as relações trabalhistas, que atualmente são repletas de ações antidemocráticas, como a desvalorização e a precarização do trabalho, a pressão pela privatização dos serviços públicos, a exploração indiscriminada e não sustentável do meio ambiente, a proteção à economia, aos empresários e aos bancos em detrimento à vida etc. Tudo sempre justificado pela lógica do mercado, do custo-benefício e do lucro. É óbvio que essa visão também afetaria a profissão docente e, com isso, o próprio desenvolvimento de sua

prática. Sobre isso, disse Duarte (2020):

O adoecimento do professor é um fenômeno no qual se entrecruzam fatores objetivos e subjetivos, tornando-se um complexo objeto de estudo. Baixa remuneração com consequentes limitações das condições de vida, grande dispêndio de tempo com atividades ligadas ao trabalho, incluindo-se o tempo gasto com transporte, estresse gerado pelo acúmulo de problemas profissionais e familiares, autoritarismo nas relações entre os administradores das redes escolares e os professores, precariedade dos contratos de trabalho, vulnerabilidade em situações de violência na escola, ausência de efetivos mecanismos de defesa em situações de conflitos com alunos e pais de alunos, ataques dos governantes e do patronato às tentativas de mobilização sindical dos professores das redes públicas e privadas, desvalorização social da profissão, são apenas alguns dos muitos fatores que poderiam ser aqui listados (DUARTE, 2020, p. 23).

Esse cenário mundial trará, evidentemente, implicações e impactos para o ambiente escolar e suas relações, principalmente no setor privado. Tais efeitos serão percebidos principalmente a partir do aumento de medidas que visam o lucro, tais como, a demissão dos funcionários mais antigos, a contratação de novos funcionários com salários menores e direitos trabalhistas mais flexibilizados pós reforma de 2019, a intensificação da contratação de estagiários para não firmar contratos trabalhistas e o aumento das metas conflitantes entre os *stakeholders* e os *shareholders*, representado por intermédio do embate entre a lógica do mercado e a ideia da educação enquanto transformação social e cidadã.

Segundo Santos (2020):

Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo. Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente

catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje (SANTOS, 2020, p.5).

Percebe-se nitidamente que a defesa da democracia e aos direitos devem ser uma causa a permear todos os setores da sociedade, inclusive na produção científico-acadêmica, que deve ouvir as vozes emudecidas pelas injustiças do neoliberalismo e as pressões do mercado e engrossar através da pesquisa e do aprofundamento epistemológico o debate, a crítica, a denúncia, a defesa e a luta pelos dos direitos, evitando a ilusão de que apenas as leis ou a distorcida representatividade política são suficientes para a garantia dos direitos, como diz Campos (2017):

Há um espaço vazio entre o direito e a garantia desse direito. Essas duas instâncias básicas que definem e modelam a democracia mundial se encontram separadas por uma falsa sensação de autossuficiência embutida no direito, com o conformismo de que a garantia se cumprirá apenas com a publicação das leis que definem e constituem corpo e voz a esse direito (CAMPOS, 2017, p. 180).

Com essa citação podemos compreender que a pesquisa acadêmica não deve possuir apenas uma dimensão epistemológica, mas precisa possuir um caráter transformador, não só debatendo e discutindo entraves, mas apontando caminhos e soluções e, como diria Santos (2019), “articulando lutas”. Essa talvez, seja uma grande lacuna a ser intensificada, principalmente, por meio da pesquisa de campo.

3.2. Intensificação e precarização do trabalho docente

O aumento da carga de trabalho docente, a massificação do ensino, o acúmulo de responsabilidades, sem a melhoria e adequação das condições de trabalho são definidos por Hypólito (1999) como processo de intensificação do trabalho docente.

Sobre isso, diz Lourencetti (2008):

Os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o **mal-estar docente** (ESTEVE,

1995) e a sensação de frustração física e emocional são também, hoje, características do trabalho docente. Isso se deve, segundo Cunha, às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. A ampliação de suas tarefas não foi acompanhada de um aumento do retorno financeiro nem do tempo para a execução. Assim, o desequilíbrio entre as precárias condições e as crescentes exigências cria nos professores um alto grau de insatisfação (LOURENCETTI, 2008, p. 18, grifo da autora).

Essa sobrecarga de trabalho, citada pela autora, muitas vezes pode ser potencializada pela ação da coordenação e da equipe gestora, que podem impactar ainda mais os efeitos do mal-estar docente, principalmente, quando esses membros dos níveis tático e estratégico estão alinhados às políticas neoliberais, fato que é difícil de se desvincular, posto que, poucos estão dispostos a contrariar a ideologia de quem lhes pagam o salário. Porém, quando a equipe gestora atua realmente em colaboração e não em atitude fiscalizatória, o trabalho docente padece menos.

3.3. Ergologia e Ergonomia do trabalho docente: o trabalho prescrito e o trabalho real

A Ergologia (do grego, “*ergon*” que significa trabalho e “*logia*”, estudo) é uma disciplina de pensamento, que através da contribuição multidisciplinar, procura estudar as situações de trabalho e os saberes apreendidos dessa abordagem. Já a Ergonomia (do grego, “*ergon*”, trabalho e “*nomos*”, cujo significado é “norma” ou “organização”) consiste no conjunto de disciplinas que investigam a organização do ambiente e das relações de trabalho, buscando a compreensão, a melhoria das condições de atuação profissional, considerando também aspectos como produtividade, qualidade de vida, valorização, interação e reconhecimento de todos os aspectos constituintes daquilo que se configura como trabalho. De acordo com Cunha e Alves (2012), a função desses campos de conhecimento “está precisamente em reincorporar os *sujeitos* do trabalho a suas análises”. Em outras palavras, tais áreas visam eliminar o estado de alienação do trabalhador e daqueles que gerenciam as suas ações (os patrões, os empregadores, os coordenadores, gestores e etc) por meio de uma análise reflexiva da prática trabalhista orientada por estudos e a colaboração de outras áreas do conhecimento.

Os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho real*, também categorizados, respectivamente, como, *tarefa* e *atividade*, são importantes contribuições dos estudos da

Ergonomia e da Ergologia. Vejamos o que diz Cunha e Alves (2012) sobre esses conceitos:

Uma distinção fundamental, que parece hoje senso comum, é a entre trabalho prescrito e trabalho real. O trabalho prescrito é tudo o que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. O trabalho real é o trabalho tal como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho (meios, matéria e atividade) que não podem ser previamente antecipados. É no espaço entre o trabalho prescrito e trabalho real efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais. Para a análise ergonômica, trabalho prescrito e trabalho real podem ser analisados em termos de tarefa e atividade. Ainda que esses últimos termos sejam muito próximos, é preciso diferenciá-los para se analisar de modo mais profundo o que seja a atividade humana em situação de trabalho. A análise da atividade do trabalhador mostra que ele pode chegar a prescrever suas tarefas – dentro de certas margens de autonomia deixadas pela organização ao trabalhador e por este a si mesmo – e o que realmente conseguiu realizar do que foi planejado (CUNHA e ALVES, 2012, p. 24).

Uma das raízes do impasse entre a docência, a coordenação, a gestão escolar e os outros shareholders dos níveis tático e estratégico seria a compreensão externa e fragmentada do trabalho docente, ou seja, a oposição entre docência e gestão, não leva em conta a distinção fenomenológica entre trabalho prescrito e trabalho real. Quanto maior o apego dos gestores ao trabalho prescrito e a desconsideração desses das contingências do trabalho real, maiores serão os conflitos e as dificuldades dos professores para com aqueles que chefiam ou fiscalizam suas ações. A ideia de trabalho prescrito se aproxima também de uma visão mais descritiva, positivista e hegeliana, enquanto o trabalho real identifica-se mais com a práxis, ou seja, nicho onde vigora o materialismo histórico-dialético marxiano.

Uma análise ergonômica do trabalho docente, seguida de uma intervenção pautada nos desafios do trabalho real e não na imutabilidade do trabalho prescrito, encarada assim por muitos gestores, podem ser de grande auxílio para a melhoria das condições de trabalho e da interação entre os membros de toda a equipe pedagógica, do nível estratégico ao operacional. A própria equipe gestora se beneficiaria ao solicitar metas factíveis, passíveis de realização pela observância do trabalho real de seus profissionais assistidos.

De acordo com Cunha e Alves (2012):

(...) para a ergonomia da atividade, o objetivo final dessas análises, explicações e descrições da atividade é agregar novos conhecimentos às práticas dos profissionais envolvidos, bem como fomentar melhorias e transformações nas situações de trabalho, observadas a partir das contribuições dos próprios trabalhadores. A ergonomia busca relacionar uma íntima compreensão do trabalho com a transformação deste, apoiando-se sobre uma pluralidade de aportes disciplinares e conduzindo a intervenções cada vez mais singulares, impondo a necessidade de associar conhecimentos gerais produzidos nas mais diversas disciplinas sobre o trabalho humano a outros saberes coproduzidos com os trabalhadores em suas situações de trabalho. (...) Esse aspecto é central no diálogo entre as abordagens ergonômicas e ergológicas da atividade de trabalho para se compreenderem os saberes produzidos e as competências que aí circulam (CUNHA e ALVES, 2012, p. 24).

4. Fundamentação teórica

A partir do estudo dos resultados encontrados no momento da revisão bibliográfica ou levantamento de literatura de referência, selecionei thesaurus e descritores mais direcionados e assertivos, chegando a dois conceitos unidos por um termos booleanos: TRABALHO DOCENTE AND GESTÃO ESCOLAR; TRABALHO DOCENTE AND ERGONOMIA, ERGOLOGIA.

A combinação dos descritores acima rendeu resultados muito positivos e bem dentro da temática explorada.

Tabela 5: Descritores definidos a partir do levantamento inicial

| DESCRITORES / PALAVRAS-CHAVES | | | CAPES | GOOGLE ACADÊMICO | SciELO | RI UFSCAR |
|-------------------------------------|--|--|-------|------------------|--------|-----------|
| TRABALHO DOCENTE AND GESTÃO ESCOLAR | | | 983 | 324.000 | 29 | 1.119 |
| TRABALHO DOCENTE AND ERGONOMIA | | | 128 | 17.600 | 14 | 54 |
| TRABALHO DOCENTE AND ERGOLOGIA | | | 12 | 1.410 | 7 | 2 |
| GESTÃO ESCOLAR AND ERGONOMIA | | | 17 | 11.600 | 2 | 58 |

| | | | | |
|------------------------------|-------|---------|----|-------|
| GESTÃO ESCOLAR AND ERGOLOGIA | 3 | 899 | 3 | 3 |
| Total: | 1.143 | 355.509 | 55 | 1.236 |

Fonte: o próprio autor (27/12/2020)

Já para a pesquisa na base de dados do Education Resources Information Center (ERIC), elaboramos uma tabela à parte com os descritores traduzidos para o inglês.

Tabela 6: Descritores traduzidos em inglês para pesquisa no ERIC

| DESCRITORES / PALAVRAS-CHAVES | ERIC |
|-------------------------------------|-------|
| TEACHING WORK AND SCHOOL MANAGEMENT | 2.517 |
| TEACHING WORK AND ERGONOMICS | 14 |
| TEACHING WORK AND ERGOLOGY | 0 |
| SCHOOL MANAGEMENT AND ERGONOMICS | 22 |
| SCHOOL MANAGEMENT AND ERGOLOGY | 0 |
| Total: | 2.553 |

Fonte: o próprio autor (27/12/2020)

A partir da análise dos resultados apresentados, observou-se, novamente, maior incidência da pesquisa bibliográfica sobre o estudo das relações entre a docência e a gestão escolar, do que a pesquisa de campo. Fato que torna mais pertinente e interessante a opção ou a maior ênfase pela pesquisa de campo por essa ser mais carente de estudo quando comparada à pesquisa bibliográfica.

Vamos agora apresentar os resultados desse levantamento, que compôs a fundamentação teórica desse estudo, procurando associar cada estudo ou teoria ao escopo dessa pesquisa.

4.1. A Dialética de Hegel e o Materialismo histórico dialético de Marx na Educação

Sobre as relações conflitantes entre equipe gestora e equipe docente e a oposição entre o trabalho prescrito e o trabalho real, encontramos respaldo na dialética de Hegel e no materialismo histórico-dialético de Marx.

A dialética de Hegel é um sistema que funciona como uma espiral. Nesse sistema temos três categorias: uma ideia inicial, denominada como tese, que representa uma ideia absoluta.

Em seguida, temos uma negação dessa ideia, ou seja, uma categoria oposta a tese/ideia apresentada inicialmente, esta categorizada como antítese ou negação. Do confronto dialético entre essas duas ideias, surgiria a síntese, um resultado, também chamado de negação da negação. E, de acordo com Hegel, essa relação entre a tese, antítese e síntese é o que explica o desenvolvimento de nossa humanidade ao longo das eras. Hegel concebe, ainda, que é a partir das ideias, o espírito do mundo, que se cria a realidade, lembrando, grosso modo, o mundo platônico das ideias, que parte do abstrato e do pensamento para o real. Característica fundante do idealismo. Em outras palavras, a estrutura ideológica, também conhecida como superestrutura, seria a causalidade, ou seja, definiria as condições materiais da existência. Para entender esse pensamento, recorremos a explicação de Konder (2004, p. 26-27):

Para ele (Hegel), a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior.

Isso parece obscuro, mas fica menos confuso se observarmos o que acontece no trabalho: a matéria-prima é “negada” (quer dizer, é destruída em sua forma natural), mas ao mesmo tempo é “conservada” (quer dizer, é aproveitada) e assume uma forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é “elevada” em seu valor). É o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e – depois de assado – se torna humanamente comestível (KONDER, 2004, p. 26-27).

Na metáfora, proposta por Konder (2004), a Ideia absoluta (o trigo) existe independente da criação humana, esta seria a primeira categoria (tese). Depois, teríamos as outras duas: a *negação* (antítese) e a *negação da negação* (síntese), representados, respectivamente, como: a pasta/massa (antítese) e o pão (síntese). Nesse sentido, vemos que a ideia Absoluta não se perde, mas se transforma na dinâmica e no movimento dialético.

Como representante da corrente do Idealismo, Hegel parte do princípio de que existe uma Ideia Absoluta, um espírito do tempo, que determina realidade material a partir de uma Ideia inicial, vista, por ele, como verdade absoluta.

Para Hegel, no eixo de todo o mundo está a ideia, a razão, o espírito do mundo (Weltgeist), o tal absoluto que faz as vezes de Deus. E o conceito passa a ser algo que está entre o ser e o devir, entre o imediato e a reflexão, num jogo

dialéctico onde ao conceito subjectivo se opõe o conceito objectivo e onde a ideia constitui a síntese. E o absoluto é devir (werden), respira através do movimento dialéctico, da tese, da antítese e da síntese. Assim, a evolução do mundo, toda ela é lógica, toda ela é o devir da ideia. (...) Porque o próprio homem não pensa. É o espírito que pensa através dele. O espírito do mundo, a ideia, o logos – equivalente à inteligência divina dos escolásticos –, torna-se objecto para si mesmo, através de nós. E a ideia, ao fazer esta espécie de auto-alienação, ao passar a objecto, sai fora de si, torna-se objecto para, depois, voltar de novo a si mesmo. Torna-se extrínseca para, depois, volver-se intrínseca. A ideia, o espírito do mundo, ao alienar-se, esquece-se e perde-se de si mesmo, torna-se outra. A natureza leva assim o pensamento a assumir uma exterioridade, a tornar-se outro, a procurar a exterioridade através do espaço e do tempo. O próprio conceito vive este processo dialéctico, onde a tese é a verdade, a antítese a coisa, o objecto em si e por si e a síntese a ideia que leva ao espírito absoluto (MALTEZ, 2004, p. 1).

Marx, também parte do princípio dialéctico de Hegel, porém inverte a causalidade. No materialismo histórico-dialéctico, as condições da existência determinam a estrutura ideológica. Em outras palavras, o meio onde se vive, o salário que você recebe, as tarefas que você executa, suas crenças, seus costumes cotidianos afetam diretamente a sua cognição e seu modo de enxergar e lidar com a realidade ao seu redor. No pensamento marxiano é a luta de classes, a oposição entre o proletário e a burguesia, que definiria a superestrutura ideológica e a síntese dessa dialética, sendo o domínio dos meios de produção, outra causalidade, um fator de extrema importância para a ascensão da burguesia, o acúmulo de riquezas e a alienação das massas.

Boa parte da obscuridade de Hegel resultava do fato de ele ser idealista. Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta; como essa Ideia Absoluta era um princípio inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram, frequentemente, descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga. No caminho aberto por Hegel, entretanto, surgiu outro pensador alemão, Karl Marx (1818-1883), materialista, que superou – dialeticamente – as posições de seu mestre. Marx escreveu que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; decidiu, então, colocá-lo sobre seus próprios pés (KONDER, 2004, p. 27).

A diferença entre Hegel e Marx reside no ponto de partida da dialética. Hegel, enquanto representante do Idealismo, parte da Ideia, enquanto, Marx, representante do materialismo, parte das condições materiais da existência.

A esse respeito diz Konder (2004):

Marx concordou plenamente com a observação de Hegel de que o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém criticou a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não enxergava a significação do trabalho físico, material. “O único trabalho que Hegel conhece e reconhece” – observou Marx em 1844 – “é o trabalho abstrato do espírito.” Essa concepção abstrata do trabalho levava Hegel a fixar sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo dele, as deformações a que ele era submetido em sua realização material, social (KONDER, 2004, p. 28).

Na citação a seguir de Marx e Engels (2007, p. 94) podemos compreender o que distingue o Idealismo de Hegel do Materialismo de Marx:

(...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde (...). A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2007, p.94).

Quanto as categorias da dialética de Marx, em um evento online, promovido pelo canal da editora Boitempo, canal TV Boi tempo, no Youtube, o escritor, pesquisador e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, José Paulo Netto, durante a live “DIA M 2022 - Marx: dialética para principiantes | José Paulo Netto” (exibida em 03/05/2022), explicou que as três

categorias de Marx são nomeadas como: categoria da **totalidade** (tese), da **contradição** (antítese) e da **mediação** (síntese). De acordo com Netto (2022), a categoria da totalidade se constitui de totalidades subordinadas e subordinantes. São categorias da realidade e são a partir delas que o pensamento abstrai a realidade para reconstruí-la. Já as categorias da contradição estruturam as totalidades. E, por fim, as categorias de mediação permitem que hajam relações entre as totalidades e as contradições. Ainda para Netto (2022): “Marx está convencido que a base econômica de uma sociedade deriva ou consiste na forma em que nesta sociedade os homens organizam a produção e a distribuição das riquezas sociais”.

Aplicando essa teoria no ambiente escolar, quando os membros dos níveis estratégico e tático, representando na ação da equipe gestora se aproximam da dialética de Hegel, a tendência é dar mais ênfase ao trabalho prescrito do professor, quase que ignorando o trabalho real e o peso da contingência do cotidiano, alinhando-se ao discurso neoliberal do Estado ou do proprietário, no caso das escolas particulares. Por outro lado, se a equipe gestora estiver mais amparada no materialismo histórico-dialético marxiano, irá se aproximar do trabalho real do professor, com um olhar mais materialista e keynesiano e, portanto, ouvirá os trabalhadores, promoverá o debate, considerando o peso da contingência no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

4.2. Keynesianismo e Neoliberalismo na Educação

O Keynesianismo surgiu, como proposta de intervenção aos problemas causados pela crise de 29. Esse movimento embasou suas ações a partir dos estudos do economista britânico John Maynard Keynes e sua obra “General theory of employment, interest and money” (Teoria geral do emprego e da moeda). O Keynesianismo visava o aumento da participação e da intervenção do estado na economia, no mercado e na criação de empregos, visando estabelecer um equilíbrio entre as questões econômicas e sociais. Porém, a partir da década de 70, com o individualismo do Estado nas décadas subsequentes, o keynesianismo foi perdendo espaço para o Neoliberalismo, que atuava de maneira totalmente oposta ao seu predecessor. O Neoliberalismo surgiu a partir da década de 70 com a eclosão dos estudos econômicos da escola de Chicago e, também, o consenso de Washington, as políticas do FMI e do Banco Mundial que se utilizavam da adesão à ideologia liberal, condição *sine qua non*, para a concessão de empréstimos e auxílio econômico.

No final dos anos oitenta, as políticas neoliberais foram apresentadas como

única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade, mas isso não ocorreu. Ao contrário, os governos nacionais foram submetidos a exigências políticas e econômicas que os tornariam ainda mais frágeis, dependentes e vulneráveis às decisões internacionais. As políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócio (FRIGOTTO, 1999, p. 19, apud SILVA, 2005, p. 256) que as controlam e dos investidores e acionistas das empresas transnacionais que continuam mantendo seu locus de produção de conhecimento ancorado nos países capitalistas centrais.

A expansão do capital financeiro em busca de mercados levou os donos do capital a instalar-se por toda parte, e, nessa saga desconsideraram a história, a identidade, a cultura e as necessidades da população local, mas geraram outras demandas. Os homens de negócio exigiram dos países tomadores de empréstimos a aplicação de um programa de ajuste estrutural único e secundarizaram os diferentes graus de desenvolvimento, os estágios industriais, as características regionais da economia, os recursos ambientais, as necessidades sócio-educacionais e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas.

Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. E, para fundamentar suas convicções, contaram com a publicação da obra *Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina* (1986), de Bela Balassa, pelo Instituto de Economia Internacional, essencial na definição dos rumos da economia nos anos seguintes. Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos. Para expressar as convicções desses senhores do capital, John Williamson elaborou o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos nacionais, devedores aos organismos financeiros e credores internacionais. O documento conhecido como Consenso de Washington (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 285, apud SILVA,

2005, p. 256) efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes.

Para os homens de negócio, o diagnóstico sobre a América Latina apontava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico e que um conjunto de medidas, as reformas de primeira geração, estimulariam uma maior circulação de capitais na região, nos anos 90. Então, quais são as reformas de primeira geração? A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 7 e 284, apud SILVA, 2005, p. 256-257).

Enquanto no keynesianismo o papel do Estado e o investimento no bem-estar social eram prioridades, no Neoliberalismo a economia se centra na ideia do estado mínimo, nas privatizações e no lucro em primeiro lugar. O grande problema dessa transição é que todas as conquistas sociais e democráticas foram perdendo espaço para as privatizações, o vislumbre do lucro acima de tudo, tendo como consequências: o aumento das desigualdades sociais, o desemprego, a precarização do trabalho e as privatizações, pautando-se na crença do mercado enquanto solução para todos os problemas da sociedade, o que, sem dúvida, é uma falácia.

A Educação e o trabalho docente, evidentemente, também sofreriam as influências dessas transformações político, sociais e econômicas. Sobre as influências das transformações econômicas do Neoliberalismo nas escolas, diz Sampaio (1998, *apud* Lourencetti, 2008):

[...] os professores, especialmente os da Grande São Paulo, denunciavam a política educacional da década de 70, voltada para os interesses do projeto desenvolvimentista e baseada em orientações e modelos estrangeiros; acusavam o modelo de expansão quantitativa e sua intenção de nivelar por baixo o trabalho das escolas, sufocar lideranças e formar cidadãos incapazes de se pronunciarem sobre seu próprio destino. Os professores também localizaram barreiras à qualidade do ensino na organização centralizada e burocrática da Secretaria e nas condições de trabalho instaladas nas escolas (LOURENCETTI,

2008, p. 42-43).

Nesse sentido as políticas educacionais sofrem uma transformação do objetivo para formar cidadãos conscientes para capacitar pessoas para o mercado de trabalho e formar mão de obra. Tais objetivos são prioritários para o Neoliberalismo.

4.3. A Teoria da ação comunicativa e o conceito de “Mundo da vida” de Jürgen Habermas

A análise ergonômica e sua intervenção na atividade docente, visando a melhoria dos processos, interações e relações entre os membros da equipe escolar podem se beneficiar muito com o auxílio da Teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

A Teoria da ação comunicativa, com ênfase na razão comunicativa, foi elaborada por Jürgen Habermas, membro da segunda geração da escola de Frankfurt.

A razão instrumental e o agir instrumental, manifesta-se no conceito de “sistema”, que é estruturado no empirismo, na técnica, na ciência, nas relações do mercado, no lucro, na economia e na política, podendo, inclusive, se utilizar de ações teleológicas, ou seja, aquelas que “são orientadas para os fins e não para um entendimento” (Campos, 2000), visando maior eficácia possível, com foco na objetividade e no desenvolvimento das tarefas e do trabalho, pouco considerando outras demandas inerentes à realização do trabalho, ou seja, uma ênfase nos fins em detrimento dos meios e processos de desenvolvimento do trabalho.

Em contrapartida, a teoria do agir comunicativo de Habermas, busca o entendimento entre as pessoas, considerando a linguagem como sua principal ferramenta para a produção do consenso entre os sujeitos. A razão comunicativa de Habermas se manifesta no plano do “mundo da vida”, ou seja, o palco das relações afetivas, da esfera subjetiva, das emoções, do bem-estar e dos valores e das interações humanas, tais como, a vida familiar e a vida em comunidade, a individualidade e a identidade. Este plano é estruturado em três elementos principais: a cultura, a sociedade e a pessoa. Segundo Rezende Pinto (1995), o conceito de razão comunicativa se distancia da relação cognitiva sujeito-objeto para representar um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro-sujeito, visando o entendimento, o diálogo e o consenso.

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma

compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entedimento. Nesse processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade (REZENDE PINTO, 1995, p. 80).

Porém, com o Capitalismo e a ascensão do Neoliberalismo, “o mundo da vida”, enquanto expressão da razão comunicativa, vem sendo colonizado pela razão instrumental, que, por sua vez, acarreta em um empobrecimento das subjetividades e das relações humanas, incorrendo também no comprometimento da capacidade de diálogo. Quando o “sistema” da razão instrumental invade o “mundo da vida”, a tendência é acontecer uma padronização, uma reificação do ser, que passa da condição de cidadão para a condição de empregado, cliente, objeto e produto, prevalecendo o verbo “ter” sobre o “ser”.

De acordo com Habermas apud Rezende Pinto (1995):

(...) alerta que só podem ser convertidos aos meios diretores, dinheiro e poder aqueles domínios da ação que preenchem funções econômicas e políticas. Em contrapartida, estes meios falham completamente quando aplicados aos domínios da reprodução cultural, integração social e socialização. Eles não conseguem substituir os mecanismos de coordenação da ação para o mútuo entendimento nestes campos. Quando os meios, dinheiro e poder invadem estas áreas, temos a colonização do mundo da vida (REZENDE PINTO, 1995, p. 85-86).

Habermas chama a atenção para a exclusão dos elementos práticos-morais e prático-estéticos da vida privadas como consequência da colonização do mundo da vida pelo sistema. A esse respeito, diz Habermas (1987):

À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados, está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário, esta mudança induzida pelos meios diretores para uma orientação de natureza teleológica gera, como reação, um hedonismo liberto das pressões da racionalidade. Assim como a esfera privada é solapada e erodida pelo sistema

econômico, também a esfera pública o é pelo sistema administrativo. O esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneos e de formação da vontade abrem caminho para a manipulação da lealdade das massas e torna fácil o destrelamento entre as tomadas de decisão políticas e os contextos de vida concretos e formadores de identidade (HABERMAS, 1987, p. 325).

Conforme, então, o mundo da vida vai sendo colonizado pelo sistema, que vai esvaziando o sentido da vida humana e os valores das interações intersubjetivas, substituindo-as pela ideia de utilitarismo, reificação do ser e ação teleológica, uma pergunta surge: em que medida isso afeta a escola?

Bem sabemos que a escola é o microcosmo da vida em sociedade e nesse sentido estabelece um equilíbrio entre as demandas do mundo da vida e as demandas do sistema. Pelo menos, é assim que deveria ser.

Nesse sentido, no próprio ambiente escolar, há situações que fazem parte do contexto do sistema e há situações que fazem parte do mundo da vida, convivendo em “relativo” equilíbrio. Quando o sistema começa a invadir o espaço das relações mais humanas no ambiente escolar: metas quantitativas, educação para o mercado, foco no cliente, mercantilização do aprendizado, o sentido da escola enquanto algo mais intersubjetivo e *cognoscitivo* (Schúkina, 1978), vai se tornando mais retificado, utilitarista e mais *teleológico* (Campos, 2000).

Sendo assim, a ênfase na comunicação intersubjetiva e no entendimento entre os membros do ambiente escolar, com o auxílio da contribuição da análise concreta do trabalho docente em todas os seus desdobramentos das áreas da Ergonomia e Ergologia e mapeamento das demandas dos atores do processo educativo a partir do aporte da teoria dos stakeholders, a discussão entre o trabalho prescrito e o trabalho real, amparada por discussões que subsidiem a prática podem auxiliar a manter o equilíbrio o sistema e o mundo da vida dentro da escola.

E para esse intuito, o campo da Ergologia e Ergonomia do trabalho, de acordo com Abrahão e Pinho (1999), “é uma disciplina jovem em evolução”, percebe-se poucos trabalhos de campo desenvolvidos nessa área. A predileção pela pesquisa bibliográfica é maior também nos outros referenciais estudados. Fica evidente que na explicação dos fenômenos e dos problemas há uma ênfase maior de trabalhos produzidos quanto no plano das soluções ou tratativas, a incidência de artigos é menor. O estudo de soluções, a partir do cruzamento entre os depoimentos dos stakeholders e o embasamento das teorias que subsidiam a prática pode abrir caminho para uma análise mais profunda e mais próxima da atuação docente, oferecendo também um resgate dos valores e bases que valorizam saberes mais conectados ao mundo da

vida, não excluindo o papel do sistema nesse processo, mas buscando sua regulação e equilíbrio.

5. Metodologia

Nossa pesquisa tem um enfoque integrado ou, se preferir, multimodal, uma vez que, perpassa pela abordagem qualitativa, embasada no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, o principal intuito dessa pesquisa é investigar, a partir da relação entre a equipe gestora e a equipe docente, quais são os problemas decorrentes das situações interacionais ou comunicativas que podem interferir, de maneira benéfica ou prejudicial, no desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar, tomando como base a ótica dos professores.

Sendo assim, esse estudo tem como base a análise dos depoimentos dos professores sobre as relações interpessoais, profissionais, pedagógicas e interdisciplinares entre a equipe gestora, ou seja, o grupo dos e a equipe docente, em outras palavras, o grupo dos stakeholders.

E para a realização dessa pesquisa, partimos da interação entre alguns elementos, dentre eles: os fenômenos, os fatos sociais, os sujeitos envolvidos e seus depoimentos e, por fim, o contexto recortado para a investigação e análise.

O percurso metodológico se utiliza do método hipotético-dedutivo, buscando identificar o problema, levantar hipóteses e testá-las por meio da pesquisa, buscando validação ou refutação das proposições iniciais do pesquisador, houve também a intenção de verificar a incidência, suas semelhanças e diferenças na coletividade dos dados observados, ações que auxiliavam a reforçar a validade das hipóteses, tornando mais concretas e robustas as evidências e respostas ao problema de pesquisa, contribuindo com a relevância e viabilidade do estudo.

Sobre o método hipotético-dedutivo, conforme Lakatos e Marconi (2003):

A primeira etapa do método proposto por Popper é o surgimento do problema. Nosso conhecimento consiste no conjunto de expectativas que formam como que uma moldura. A quebra desta provoca uma dificuldade: o problema que vai desencadear a pesquisa. Toda investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador. (LAKATOS & MARCONI 2003, p. 97).

Nossa expectativa era ir além da simples constatação da existência de um fenômeno para a explicação e compreensão dos aspectos mais complexos que o envolviam, tais como, as

interações humanas, os efeitos, as mudanças de atitudes, os valores sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos que influenciam as relações entre os indivíduos, os processos e um conjunto de elementos que interferem no contexto estudado, desencadeando transformações no trabalho docente, que podem ser compreendidas como impactos benéficos ou prejudiciais, que, por sua vez, contribuem, ou não, para o desenvolvimento da própria sociedade.

Portanto, sobre a pertinência da pesquisa qualitativa para o campo da prática social, diz Augusto et. al. (2014):

(...) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem (AUGUSTO et al., 2014, p. 747-748).

Nossa atuação como pesquisador manteve-se centrada na escola e no fenômeno dos impactos no trabalho docente, resultantes da relação entre a equipe gestora e a equipe docente. Sendo assim, nossa intenção era não apenas constatar um fenômeno, como também, explicá-lo em suas nuances, investigando suas interações, estabelecendo relações entre os efeitos, os sujeitos e os contextos de modo a abrir espaço para posteriores reflexões e para a busca de alternativas ou caminhos para a solução ou a tratativa de problemas similares.

5.1. Participantes

Os participantes foram docentes das rede pública, alguns também, paralelamente, ministravam aulas na iniciativa privada do município de Araraquara. O fenômeno foi observado em professores com anos de experiência e “saberes experienciais” (TARDIF, 2012) bem consolidados, como também em professores iniciantes, pois a visão desses dois grupos costumam entrar em divergência, manifestando visões distintas sobre um mesmo contexto, o que a nosso ver, sempre aprofunda o conhecimento do fenômeno estudado.

Procuramos diversificar na escolha de nossos participantes, levando em conta alguns

critérios de seleção, tais como: sexo/gênero, idade, formação acadêmica, disciplina lecionada, tempo de experiência, estado civil, número de filhos e escola de atuação (estadual, municipal e/ou particular).

Essa estratégia foi adotada a fim de observar se os fenômenos se mantinham estáveis ou instáveis perante os diferentes contextos e as situações adversas inerente ao “mundo da vida” (HABERMAS, 2012) de cada professor.

Nas tabelas abaixo, podemos observar as características gerais dos participantes das entrevistas (entrevistados: P1 a P6) e questionários (respondentes: P7 a P22).

Tabela 7: Docentes que participaram da entrevista

| Docente | Idade | Sexo | Formação Acadêmica | Disciplina (Função) | Tempo de experiência | Estado Civil | Filhos | Atuação |
|----------------|--------------|-------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------|-------------------------------|
| P 1 | 38 | M | História c/ Especialização | História | 10 | Casado | Sim (2) | Escola municipal |
| P 2 | 37 | M | História c/ Doutorado | História | 3 | Divorciado | Não | Escola municipal |
| P 3 | 29 | F | Pedagogia c/ Especialização | Polivalente (Generalista) | 1 ano e 9 meses | Solteira | Não | Escola estadual e municipal |
| P 4 | 46 | F | Arte/ Letras c/ Mestrado | Arte / Língua Portuguesa | 13 | Casada | Sim (2) | Escola municipal e particular |
| P 5 | 42 | F | Pedagogia | Polivalente (Generalista) | 19 | Casada | Sim (2) | Escola municipal |
| P 6 | 48 | F | Letras | Língua Portuguesa | 18 | Solteira | Não | Escola municipal e estadual |

Fonte: o próprio autor (25/01/2022)

Tabela 8: Docentes que responderam ao questionário

| Docente | Idade | Sexo | Formação Acadêmica | Disciplina (Função) | Tempo de experiência | Estado Civil | Filhos | Atuação |
|----------------|--------------|-------------|---|----------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------|-------------------------------|
| P 7 | 31 | F | Licenciatura Ciências Exatas e Naturais | Ciências | 3 | Solteira | Não | Escola municipal e particular |
| P 8 | 53 | F | Geografia | Geografia | 31 | Solteira | Não | Escola municipal |
| P 9 | 45 | F | Letras (Inglês) | Inglês | 5 | Casada | Sim (1) | Escola municipal |
| P 10 | 35 | F | Pedagogia / Artes Visuais | Arte | 11 | Casada | Não | Escola municipal e |

| | | | | | | | | |
|------|----|---|---------------------------------------|------------------------------|-------------------|------------|------------|-----------------------------------|
| | | | c/ Especialização | | | | | estadual |
| P 11 | 39 | F | Pedagogia c/ Especialização | Polivalente (Generalista) | 12 | Casada | Sim (2) | Escola municipal |
| P 12 | 47 | F | História c/ Especialização | História | 22 anos e meio | Divorciada | Sim (1) | Escola municipal |
| P 13 | 32 | F | Letras c/ Mestrado | Português | 9 | Solteira | Não | Escola municipal |
| P 14 | 52 | F | Pedagogia c/ Especialização | Polivalente (Generalista) | 33 | Solteira | Não | Escola municipal |
| P 15 | 44 | F | Letras (Inglês) c/ Especialização | Inglês | 20 | Casada | Sim (2) | Escola municipal |
| P 16 | 35 | F | Pedagogia c/ Especialização | Polivalente (Generalista) | 6 | Divorciada | Não | Escola municipal |
| P 17 | 42 | F | Ciências Biológicas / Pedagogia | Ciências | 19 | Casada | Sim (2) | Escola municipal e estadual |
| P 18 | 38 | F | Letras (Inglês) c/ Especialização | Inglês | 16 | Casada | Sim (1) | Escola municipal e estadual |
| P 19 | 37 | F | Pedagogia / Artes Visuais | Arte | 11 | Solteira | Sim (1) | Escola municipal e estadual |
| P 20 | 35 | M | Educação Física c/ Mestrado | Educação Física | 8 | Casado | Não | Escola municipal |
| P 21 | 32 | F | Pedagogia c/ Especialização | Polivalente (Generalista) | 6 | Casada | Não | Escola municipal |
| P 22 | 33 | F | Letras (Port/Ing) c/ Mestrado | Inglês | 4 | Solteira | Não | Escola municipal |

Fonte: o próprio autor (25/01/2022)

5.2 Instrumentos metodológicos

5.2.1 Diário de campo: no ato da observação do campo e seus sujeitos envolvidos, o olhar do pesquisador capta muitas informações, explícitas ou implícitas, passíveis de produzir reflexões profundas na pesquisa realizada. Nessa pesquisa, entendemos como campo, o processo de pesquisa e todas as relações comunicativas que ocorreram por meio de recursos virtuais: o contato e interação com os voluntários da pesquisa, por meio do Google Meet, Google Formulários, as conversas por WhatsApp, e até mesmo as ligações telefônicas. Em suma, nessa pesquisa o campo corresponde aos instrumentos, recursos e elos comunicativos entre o pesquisador e os sujeitos observados.

Por mais eficiente que seja o pesquisador e a qualidade das interações realizadas, confiar

apenas na própria memória pode ser prejudicial para o ato da pesquisa, pelo risco de se perder detalhes que podem ser significativos para a conclusão do trabalho.

Por essa razão, utilizamos o diário de campo como forma de ajuste de memória, visando preservar informações, pensamentos, sensações, percepções, reações, gestos e quaisquer sentidos que tais eventos poderiam assumir no momento da observação.

O diário de campo também serviu como organizador e mantenedor dos momentos experiências, atuando como forma de resgate do percurso realizado e como subsídio, inclusive, para que o pesquisador possa em momentos futuros, de qualificação e defesa, justificar suas tomadas de decisão e seus posicionamentos frente as conclusões e apontamentos de sua pesquisa.

Sobre a importância do diário de campo, Demo (2012) afirma:

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (DEMO, 2012, p. 33)

O diário de Campo foi um instrumento muito importante para organizar os registros, anotar ideias, insights, reflexões e relatar também sobre as condições contingenciais ao longo do processo de pesquisa, que interferiam nas atitudes e nos rumos do estudo. Em outras palavras, não se tratava apenas de registrar as etapas de meu percurso metodológico, mas também, as dificuldades e situações que foram ocorrendo ao longo do processo, que, por sua vez, nortearam e subsidiaram muitas tomadas de decisões durante, não apenas a realização da pesquisa, mas também, ao longo da passagem pelo Programa de Mestrado.

5.2.2 Entrevista com questões semiestruturadas: após submissão e formalização do processo de pesquisa junto ao comitê de ética, esse instrumento foi aplicado aos professores selecionados, a fim de observar o fenômeno em estudo, a partir das devolutivas dos entrevistados. O roteiro da entrevista encontra-se no campo de apêndices dessa dissertação (Apêndice A).

A escolha dessa técnica foi respaldada com o pensamento de Gil (1999, p. 117) que entende a entrevista como “uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como

fonte de informação”.

Ainda sobre a entrevista, salienta Lüdke e André (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

5.2.3 Questionário: instrumento composto também de questões semiestruturadas, esse instrumento foi empregado pelo seu caráter seguro e autônomo. Diferentemente da entrevista, onde entrevistador e entrevistado estão face a face, no caso do formulário, o respondente possui maior autonomia por estar distante do olhar observador do pesquisador e maior liberdade de tempo de resposta.

A pertinência dessa técnica é ressaltada por Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999), apud Barroso (2012, p.4), quando afirmam que a técnica do formulário:

[...] atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI e LAKATOS, 2003, e GIL, 1999, apud BARROSO, 2012, p. 4).

A escolha desses instrumentos de pesquisa se justificaram pela variabilidade das formas de captação da realidade e seus fenômenos e pela facilidade de aplicação à distância, garantindo segurança sanitária tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos contribuintes da pesquisa, sem que comprometesse o desenvolvimento dos atos de coleta de dados, mesmo em momento de pandemia. As questões que compõem o questionário utilizado para a coleta de dados dos

participantes foram construídas com base nos objetivos, hipóteses e no problema de pesquisa desse trabalho e a partir das orientações e conversas com o orientador, sendo embasadas, também, ao longo das aulas e com o auxílio da bibliografia apresentada na ementa da disciplina MPE-001 / Metodologias de Pesquisa em Educação, fornecida pelo próprio Programa de Mestrado Profissional.

5.3 Procedimentos metodológicos

Tabela 9: Etapas do percurso metodológico

| | |
|----------|---|
| 1ª etapa | Submissão do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética. |
| 2ª etapa | Envio da carta de anuência e documentação necessária para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal e na Delegacia de Ensino de Araraquara-SP (Contato via: telefone e e-mail devido à COVID-19). |
| 3ª etapa | Após autorização: contato com as equipes gestoras de cada unidade escolar, via e-mail e telefone para pedir permissão para realizar a pesquisa com membros do corpo docente; entrega de cópia do projeto de pesquisa junto com a documentação para a análise e apreciação das equipes gestoras. |
| 4ª etapa | Contato com os professores, via e-mail, telefone e grupos de WhatsApp. |
| 5ª etapa | Aplicação do questionário de pesquisa via Google forms nos grupos de WhatsApp. As pessoas que responderam aos questionários não participaram das entrevistas. |
| 6ª etapa | Agendamento com os professores via celular e WhatsApp; entrevista realizada e gravada, em data marcada, por meio do Google Meet. As pessoas que participaram das entrevistas não foram as mesmas que responderam aos questionários. |
| 7ª etapa | Transcrição, análise dos dados; aprofundamento de estudos da bibliografia de procedimentos e instrumentos metodológicos e reuniões com o orientador para discutir os procedimentos de metodologia e análise dos dados coletados. |
| 8ª etapa | Elaboração dos resultados finais, pós análise dos dados coletados e analisados; reunião com o orientador para discutir os resultados encontrados. |
| 9ª etapa | Início da elaboração da dissertação, visando o momento de Qualificação e Defesa; reuniões com o orientador para ajustes no texto da dissertação e preparativos para o momento de qualificação e defesa. |

Fonte: o próprio autor

Em virtude do agravamento da pandemia da COVID-19, algumas medidas foram adotadas para a realização dessa pesquisa, de acordo com os protocolos sanitários vigentes. As entrevistas ocorreram de maneira remota, por meio do GOOGLE MEET ou do aplicativo TEAMS da Microsoft. Já os questionários foram enviados aos professores a partir dos contatos individuais e coletivos nos grupos de WhatsApp das escolas. Em suma: todos os contatos presenciais foram substituídos e mediados pela utilização de aplicativos, como Google Meet, Teams, WhatsApp, por meio do celular, modelo G6, da marca Motorola, e do PC Notebook, modelo Aspire 3, da marca Acer. Quanto ao Diário de campo, este foi realizado a partir de registros em caderno e em arquivo DOC, por meio dos aplicativos de edição de texto: WORD ou OPENOFFICE, utilizando o mesmo laptop citado no parágrafo anterior, propriedade do pesquisador.

Após submissão e aprovação do projeto pelo comitê de ética da Plataforma Brasil, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 48717221.0.0000.5504, enviamos ofício endereçado primeiramente à secretária da Educação do município e em seguida para os diretores das escolas envolvidas, solicitando reuniões, para explanar sobre a pesquisa e seu desenvolvimento. Essas reuniões ocorreram por meio do telefone, whatsapp e pelos aplicativos Meet ou Teams. A partir da aprovação dos gestores, enviamos, primeiramente, por meio de e-mails, convite de participação aos professores. Esse convite solicitou resposta dos entrevistados, confirmando a adesão ou não à pesquisa que seria realizada. Tal resposta também foi aceita por meio do WhatsApp, pois isso facilitava a interação com alguns docentes. Em caso afirmativo, os candidatos recebiam um pequeno arquivo, em formato pdf, com a explicação dos objetivos da pesquisa e das ações as quais os entrevistados seriam submetidos.

Antes da aplicação dos instrumentos, foram marcadas reuniões com os entrevistados para explicar cada pormenor da pesquisa, com o intuito de prever e evitar possíveis constrangimentos. Essas reuniões ocorreram, por meio dos aplicativos Meet ou Teams, em horário combinado e agendado com os participantes.

Sobre a aplicação dos instrumentos metodológicos, com exceção do Diário de Campo, os outros dois (Entrevista e Questionário/formulário) foram desenvolvidos após a aprovação da submissão do projeto pelo comitê de ética da Plataforma Brasil, depois do contato formal com a gestora escolar e com o corpo docente escolhido para a pesquisa.

O instrumento Diário de Campo possuía duas funções bem definidas dentro da pesquisa. A primeira era: registrar o percurso interno do pesquisador, a escolha de seus caminhos, suas

tomadas e retomadas de decisões, suas reflexões e impressões ao longo do trabalho, desde o período de cumprimento dos créditos das disciplinas, passando pela participação dos grupos de estudo, às reuniões com o orientador e os momentos de revisão de literatura, elaboração e reelaboração do projeto e dos procedimentos metodológicos, compreendendo que esses fatos da “vida em curso” não eram neutros e interferiam significativamente nas atitudes e resoluções do pesquisador. Já a segunda função, que foi realizada somente após submissão e contato formal com gestores e professores, foi mais externa e pragmática. Isto é, as reflexões internas do pesquisador não foram abandonadas, mas, nesse momento, a prioridade era observar o mundo externo, seus estímulos e significados, a partir das devolutivas do processo de aplicação e da coleta dos instrumentos metodológicos selecionados.

Vale lembrar que o Diário de Campo apresenta uma sequência cronológica, com periodicidade aleatória, vinculada aos eventos que o pesquisador julgou significativos e pertinentes ao registro. Registros que, de certa forma, auxiliaram na explicação e compreensão de decisões tomadas pelo próprio pesquisador, para o caso de tais reflexões serem solicitadas pelo orientador ou pela banca de qualificação e defesa.

Já as entrevistas ocorreram por meio de videoconferência virtual, feita por meio dos aplicativos Google Meet e/ou Teams da Microsoft. A fim de se garantir segurança e cumprimento aos protocolos sanitários, tais ações foram realizadas remotamente, com o auxílio dos seguintes materiais de apoio e aparato tecnológico: um Laptop/Notebook Acer i5, modelo Aspire, um celular Motorola, modelo G6, um arquivo doc do aplicativo Word/Open Office.

As questões das entrevistas foram semiestruturadas, pois facilitavam o diálogo, contribuindo muito para o enriquecimento da coleta de dados, uma vez que, conferiam liberdade ao entrevistado, possibilitando que o mesmo fornecesse outros detalhes significativos para a análise.

Quanto aos questionários e/ou formulários, elaborados nos aplicativos Google formulários e/ou Forms, esses foram enviados aos respondentes, individualmente ou coletivamente, por meio dos coletivos e grupos de WhatsApp de professores, geralmente formados pelos próprios docentes ou pela equipe escolar. Essas ações foram realizadas pelo notebook Acer i5 e o celular Motorola G6, já mencionados anteriormente.

Quanto a aplicação dos instrumentos, primeiro aplicamos o questionário, por meio do aplicativo WhatsApp e, depois, agendamos as entrevistas, por meio do Google Meet. Já o diário de Campo, permeou todo o processo e foi fundamental para a retomada do percurso metodológico e construção do texto da dissertação, sendo imprescindível no momento de reflexão e organização das etapas dessa pesquisa.

A diversificação dos instrumentos metodológicos auxiliou na compreensão de um fenômeno por diferentes ângulos, fortalecendo e amparando os resultados da pesquisa pela riqueza decorrente da valorização das condições reais de trabalho, relatada pelos docentes, a partir dos diferentes meios de coleta e obtenção dos dados dessa realidade, tornando mais fortes as evidências encontradas.

Para os procedimentos de análise de dados, utilizamos as técnicas da análise de conteúdos, com quadro categorial temático, construído a partir do estudo dos depoimentos docentes, obtidos por meio das entrevistas, formulários e também pelos apontamentos do pesquisador ocorridos ao longo da trajetória da pesquisa. Sobre a técnica da análise de conteúdos, Bardin (2011), diz que trata-se de:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Sobre a escolha da modalidade “categorial temática”, novamente, citamos Bardin (2011):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sobre o título conceitual 'descontração') (...) (BARDIN, 2011, p. 135).

Podemos considerar ainda outro excerto importante que explica nossa opção de análise:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem

significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas as questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2011, p. 135).

Dessa forma, a análise de conteúdo categorial temática dirigiu o foco sobre os conteúdos semânticos, distintos ou semelhantes, que emergiam das unidades de registro. Esses conteúdos semânticos ou temas foram organizados em grupos, que obedeciam a critérios de afinidade ou diferenciação. Nesse sentido, temas semelhantes pertenciam a uma mesma categoria, enquanto temas distintos foram agrupados em categorias diferentes. Quanto à regra de recorte dos temas, a partir das unidades de contexto, é importante ressaltar que, como a unidade de registro está situada no sentido e não na forma, o recorte acompanhou os limites do sentido, podendo selecionar desde palavras-chaves, expressões, trechos até o parágrafo inteiro nos instrumentos de coletas, de acordo com as fronteiras que os temas estabeleciam dentro do material coletado (falas e respostas dos entrevistados e respondentes).

A análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A primeira fase consistiu na organização e aplicação dos instrumentos e a transcrição de todo o material áudio-visual para a forma escrita. Em posse desses dados, iniciamos a “leitura flutuante” (Bardin, 2011), a fim de conhecermos o contexto analisado. Já na segunda fase, fizemos a análise propriamente dita do material, a separação por temas, a enumeração de semelhanças entre os discursos, a classificação e a categorização dos resultados. Por fim, na terceira fase, ocorreu um tratamento dos resultados, onde extraímos, a partir do material coletado, os significados e interpretações que estão implícitos na entrelinhas. Nessa fase, os resultados foram tabulados, organizados e articulados para fornecer a resposta ao problema de pesquisa exposto no escopo do projeto.

5.4. Organização e análise dos dados

Após a autorização concedida pela Plataforma Brasil, em 12/11/2021, processo nº 48717221.0.0000.5504, e realizados os contatos e as orientações iniciais com as instituições e com os entrevistados, 6 entrevistas foram feitas e gravadas por meio do Google Meet, entre os meses de novembro e dezembro de 2021. Foram aproximadamente 4 horas de entrevista com questões semiestruturadas.

Além das entrevistas, outro instrumento de coleta de dados, o questionário, desenvolvido no aplicativo Google Formulários, foi aplicado para diferentes grupos de professores, de maneira individual ou coletiva, por meio do acesso aos membros dos grupos de WhatsApp das escolas participantes, resultando em 16 participações. Ao todo, portanto, tivemos 22 participações, sendo todos docentes de cinco escolas aleatórias da rede pública municipal ou estadual de Araraquara. Alguns desses participantes, paralelamente, também ministravam aulas na iniciativa privada.

A princípio, a intenção era selecionar professores com perfis diferenciados em relação a fatores como: área de atuação, faixa etária, tempo de serviço no magistério, etnia, gênero, formação acadêmica, estado civil e atuação (escola municipal, pública, particular ou todas), pois, dessa forma, poderíamos ter um resultado mais diversificado, em relação à população estudada. Contudo, o contexto pandêmico e um aparente receio de tecer críticas aos gestores e demais superiores hierárquicos, parece ter afastado alguns possíveis voluntários, que, mesmo após as orientações sobre a pesquisa, declinaram do convite, sendo os professores da área de exatas, o grupo que menos participou. A aceitação ao convite, a maioria, veio de docentes das áreas de Linguagens, Ciências, Humanas, etc., ou de docentes próximos ao pesquisador, ou que eram amigos de conhecidos ou colegas de trabalho e que, por essa razão e a nosso ver, provavelmente, tiveram mais confiança e se sentiram mais seguros em expor seus posicionamentos sobre gestão escolar para um pesquisador.

A aplicação do questionário foi mais prática e trouxe um retorno mais rápido. Esse processo foi facilitado também pela utilização do aplicativo Google formulários, enviado nos grupos de WhatsApp. Já as entrevistas levaram um pouco mais de tempo, pois costumavam durar de 40 minutos a 1 hora e 20 minutos aproximadamente. Mesmo sendo realizado e gravado por meio do Google Meet, esse instrumento de coleta de dados demandava um tempo considerável e era preciso agendar previamente com os professores, procurando horários possíveis de se aplicar a entrevista sem interrupções. Parte considerável dos entrevistados

realizaram as entrevistas após o expediente de trabalho e alguns, gentilmente, aceitaram serem entrevistados no fim de semana. A aceitação também foi mais fácil em relação aos questionários do que nas entrevistas. Alguns dos participantes convidados para a entrevistas se esquivaram do pedido ou declinaram do convite, alegando falta de tempo entre outras justificativas, fato que não ocorreu com os questionários.

A maior parte dos participantes eram pessoas que conheciam o pesquisador ou conheciam os participantes. A impressão que ficou é que os participantes que não conheciam o pesquisador ou os outros participantes ficaram receosos de participarem de uma pesquisa que analisava a relação com a equipe gestora. Isso parecia demonstrar uma certa insegurança em relação aos seus superiores hierárquicos, talvez, um indício de problemas relacionais com a própria gestão local.

Porém, esses obstáculos não impediram que uma diversificação da população ocorresse, ainda que em menor escala.

A transcrição de todo esse material coletado gerou 63 páginas, digitadas em arquivos do Google docs, Open Office e/ou Word 365. Todo esse trabalho foi realizado, de maneira virtual, pelo próprio pesquisador, sob orientação, revisão e correção de percurso, quando necessário, pelo professor orientador por meio do Google Meet, G-mail e WhatsApp.

Após leitura flutuante e observação do material coletado, três categorias de emergiram dos documentos analisados. A partir dessas três categorias de análise verificamos a incidência de alguns índices que se repetiam e eram comuns na maior parte dos depoimentos. Segue abaixo uma tabela com as categorias de análise, os índices relacionados e os indicadores, ou seja, a frequência de aparição do tema a partir das unidades de registro observadas.

Tabela 10: Categorias de análise, índices e indicadores

| Categorias de análise | Índices (temas) | Indicadores (número de ocorrência dos temas nas unidades de registro observadas) |
|---|---|---|
| Dialogicidade e Profissionalismo | Gestão democrática (Escola) | 19 |
| | Gestão democrática (Secretaria da Educação) | 2 |
| | Gestão autoritária (Escola) | 51 |
| | Gestão autoritária (Secretaria da Educação) | 8 |

| | | |
|---|---|----|
| | Comunicação eficiente, diálogo, empatia e interação (Escola) | 64 |
| | Comunicação eficiente, diálogo e empatia e interação (Secretaria da Educação) | 2 |
| | Problemas e ruídos de comunicação; distanciamento (Escola) | 68 |
| | Problemas e ruídos de comunicação; distanciamento (Secretaria da Educação) | 29 |
| | Engajamento e motivação da equipe docente | 43 |
| | Desmotivação e presenteísmo no corpo docente | 6 |
| Real versus Abstrato | Intensificação (sobrecarga) do trabalho docente | 15 |
| | Adoecimento do professor | 12 |
| | Condições de tempo e espaço insuficientes para atingir todas as demandas | 44 |
| | Trabalho burocrático | 6 |
| | Disparidade entre o trabalho real e o prescrito | 8 |
| Aspectos político-econômico-mercantilistas | Desvalorização e precarização do trabalho docente | 40 |
| | Problemas com a intencionalidade das políticas públicas (Outros interesses: política, mercado e economia) | 46 |
| | Valorização do profissional docente | 9 |

Fonte: o próprio autor (25/01/2022)

Vale ressaltar que as três categorias de análise, elaboradas para esse trabalho, apresentaram uma forte correspondência entre si, auxiliando-nos em uma compreensão mais aprofundada da temática analisada acerca do fenômeno estudado. A seguir, vamos discorrer

sobre cada categoria e seus índices e indicadores apresentados na tabela acima.

5.5 Categorias de Análise

Partindo do pressuposto que a prática social, a partir da visão do materialismo histórico-cultural, interfere de maneira significativa na execução do trabalho, no papel, função social e até mesmo colabora na constituição da identidade do professor e outras condições socioemocionais, a opção pela entrevista e análise dos escritos dos professores, por meio dos questionários, foram as estratégias que mais se mostraram eficazes para essa coleta de dados. A esse respeito, Marx (2013), afirma:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.” (MARX, 2013, p. 128-129)

A partir da premissa de que os impactos no trabalho docente é decorrente também da problemática da luta de classes que, neste contexto, é orquestrada pela tensão dialética entre a equipe gestora/shareholders (baluarte das políticas públicas) e a equipe docente/stakeholders (uma das categorias da classe trabalhadora), também supomos que a coleta e análise dos dados obtidos pudesse revelar outras dialéticas (tais como: trabalho prescrito e trabalho real; educação e mercado; educação e políticas públicas; saber experiencial e saber institucional, etc.), que se integram a uma oposição maior: a luta de classes. Nesse sentido, como já afirmado anteriormente, nossa questão de pesquisa se dirigiu para uma análise dos impactos da relação entre os stakeholders e shareholders para o trabalho docente no ambiente escolar, buscando investigar, a partir dos dados coletados, em que situações esses impactos ocorriam e em quais situações poderiam ser benéficos ou prejudiciais de acordo com a percepção dos professores entrevistados.

Essas relações podem ser observadas também pelos estudos sobre a ergonomia da atividade, que define, a partir da concepção de trabalho, dois elementos que se chocam: o trabalho prescrito (tarefa) e o trabalho real (atividade).

O trabalho prescrito (tarefa) corresponde àquilo que antecede a atividade laboral concreta, elaborado a partir do gerenciamento dos níveis táticos e estratégicos e de políticas de gabinete. O trabalho prescrito é a ideia baseada em pressupostos antes da consolidação do trabalho na prática. E, nesse sentido, aproxima-se do idealismo de Hegel onde a realidade é concebida a partir da ideia. Em outras palavras o trabalho prescrito ou abstrato é aquilo que se espera que o trabalhador execute.

O trabalho real (atividade), por sua vez, diz respeito às condições reais nas quais o trabalhador realiza determinada ação laboral, considerando o contexto de execução, a ação da contingência e as condições materiais da existência. O campo concreto da realização do trabalho, ou seja, o trabalho real, pertence a esfera do materialismo histórico-dialético, de Marx, que, por sua vez, vai estabelecer relações dialéticas com o trabalho prescrito.

De acordo com Alves (2010):

A ergonomia é um campo que articula conhecimentos de várias disciplinas com o objetivo de conhecer e transformar o trabalho. Um de seus postulados de base é a distinção entre **trabalho prescrito** e **trabalho real**. O primeiro compreende **o que antecede a atuação do trabalhador, por exemplo, no caso de um professor, o sistema de avaliação adotado pela escola ou o plano de curso de uma disciplina**; o segundo, o trabalho real, compreende **o efetivamente realizado diante da realidade concreta e de suas dinâmicas** (ALVES, 2010, p. 27, grifo nosso).

O campo da Ergonomia do trabalho também classifica o trabalho prescrito como “tarefa” e o trabalho real como “atividade”. Nesse sentido, o termo tarefa se associa à perspectiva de Hegel, a partir da ideia e da abstração. Enquanto o termo atividade, por sua vez, relaciona-se ao materialismo histórico-dialético de Marx, tendo como ponto de partida as condições materiais da existência.

A relação entre tarefa (trabalho prescrito) e atividade (trabalho real) no trabalho docente ocorre, por meio de uma dialética, envolvendo aqueles que prescrevem e gerenciam as ações dos professores (coordenadores, gestores, supervisores, secretários da Educação, etc.) e aqueles que executam as ações educativas ou pedagógicas no mundo real, ou seja, na prática (professores, educadores, agentes educacionais etc).

Nessa relação dialética, a qualidade das situações de proximidade, comunicação, entendimento, consenso e empatia entre os shareholders (coordenação, equipe gestora e

secretaria da Educação) e stakeholders (professores) vão, por sua vez, interferir na qualidade do desenvolvimento do trabalho docente.

A esse respeito, diz Ferreira e Barros (2003):

(...) o grau de (in)compatibilidade entre a **tarefa** e a **atividade** pode interferir positivamente ou negativamente nas vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores. Esta influência configura duas faces interdependentes: **(a) dimensão negativa - quanto maior for o descompasso entre a tarefa e atividade, maior será o custo humano do trabalho, potencializando as vivências de sofrimento dos trabalhadores;** e **(b) dimensão positiva - quanto menor for o descompasso entre a tarefa e atividade, menor será o custo humano do trabalho, potencializando as vivências de prazer dos trabalhadores** (FERREIRA E BARROS, 2003, p.1-2, grifo nosso).

Com base nos referenciais de Freeman (1984), Habermas (2012), Hegel (1830/1995), Marx (2013), Alves (2010) e Ferreira e Barros (2003) e a partir dos depoimentos dos professores, observou-se, no plano macro, na soma dos depoimentos coletados, os efeitos dos problemas relacionais entre shareholders (equipe gestora, Secretaria da Educação) e stakeholders (professores) e, decorrentes, também, das mudanças provocadas pelo Neoliberalismo e a precarização do trabalho docente.

Sobre essas mudanças, diz Piovesan (2017):

Nas últimas quatro décadas uma das características que marcou a questão do trabalho na ordem capitalista contemporânea foi a propagação do processo de precarização do trabalho. A partir da década de 1970, as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos trabalhistas e do Estado de Bem Estar Social instituído no século XX nas economias centrais. O termo trabalho precário é mencionado por alguns autores para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise dos anos de 1970 (PIOVESAN, 2017, p. 14).

Piovesan (2017) corrobora a afirmação de Santos (2020), que ressalta que a partir da década de 1980, o Neoliberalismo foi ganhando espaço como versão mais agressiva do Capitalismo e, com isso, o mundo sofreu e sofre com um acirramento de suas crises, que se

manifestaram, principalmente, no campo do Estado de Bem Estar Social, a partir dos cortes das políticas sociais, sob a alegação de contenção de gastos, e, também, por meio da diminuição dos direitos trabalhistas e da degradação salarial, que, dessa forma, contribuíram muito para a precarização do trabalho e da qualidade de vida.

Vamos, agora, explicar cada categoria de análise elaborada para esse estudo.

a) **Categoria: Dialogicidade e Profissionalismo**

A categoria “Dialogicidade e Profissionalismo”, composta por 10 índices e 292 indicadores foi a categoria com mais ocorrências ao longo da leitura flutuante e do processo de categorização e análise. Isso mostra que essa categoria mobilizou com maior intensidade a percepção do coletivo de professores observados.

Outro ponto a ser ressaltado sobre essa categoria é que em determinado momento da análise, surgiu a necessidade de se dividir e direcionar alguns índices, ora para a gestão escolar interna, ou grupo dos shareholders do nível tático, ou seja, aqueles que convivem com os docentes dentro do ambiente escolar (gestor, diretor e coordenador) e ora para a gestão externa, ou grupo dos shareholders do nível estratégico, aqueles que são externos ao ambiente escolar local, atuando mais à distância (Supervisor, Secretário da Educação, etc.). Essa separação precisou ser realizada para evitarmos problemas de ambiguidade ou duplo sentido das respostas, relacionando, de maneira assertiva, cada dado ao seu devido objeto de análise.

A partir da observação dos dados, observamos que a categoria “Dialogicidade e Profissionalismo” apontou para temas como **o diálogo e a falta de diálogo, a comunicação eficiente e o ruído de comunicação** (ou a falta de comunicação) e, por fim, **a gestão democrática e a gestão autoritária** e seus impactos para o trabalho docente, sendo o **engajamento e o presenteísmo**, alguns exemplos benéficos e/ou prejudiciais desses efeitos na percepção dos professores.

De acordo com Hemp (2004, apud BIZERRA, S. F. S. et al., 2019), presenteísmo:

é um conceito utilizado para apresentar situações no qual um respectivo indivíduo está fisicamente no local de trabalho, mas, em decorrência de problemas de ordem física ou psicológica são incapazes de produzir plenamente. O presenteísmo também é interpretado como uma espécie de “absenteísmo de corpo presente”, uma vez que o indivíduo se encontra fisicamente no trabalho, mas está mentalmente fora dele. Tais aspectos

levantam grandes preocupações nas organizações, uma vez que são limitadores da produtividade. Adicionalmente à quantidade de trabalho que é entregue, o presenteísmo influencia também na qualidade das respectivas entregas, ocasionando erros, omissões, dificuldades de concentração, dentre diversos outros aspectos (HEMP, 2004, apud BIZERRA, S. F. S. et al., 2019, p. 116, grifos do autor).

É importante ressaltar que nem todas as causas do presenteísmo estão situadas no local de trabalho. Ao que parece, há outros fatores externos ao ambiente escolar que também podem interferir no desempenho do trabalho docente. Como, por exemplo, os compromissos e as responsabilidades familiares e outras contingências do cotidiano. Porém, os fatores internos, inerentes ao ambiente escolar, costumam, na avaliação dos entrevistados, serem as causas mais potentes de engajamento ou desmotivação para o desenvolvimento do trabalho docente.

b) Categoria: Aspectos políticos-econômicos-mercantilistas

Já a categoria “Aspectos políticos-econômico-mercantilistas”, com 3 índices e 95 indicadores, a segunda com maior número de temas, reuniu em torno de si, questionamentos importantes como **a valorização e a precarização do trabalho docente**, a problemática da **intencionalidade das políticas públicas**, em outras palavras, **a interferência da política e da economia nas decisões educacionais**, que, muitas vezes, parecem rivalizar ou se opôr a uma educação voltada para a formação humana e cidadã, prevalecendo, aparentemente, a lógica de mercado, o corte de gastos e o enxugamento da máquina estatal, assim como, a ideia crescente do Estado mínimo.

Sobre a interferência das políticas educacionais no desenvolvimento do trabalho docente, vale ressaltar a afirmação de Silva (2014, apud LIBÂNEO, 2016):

no início da década de 1980, nos governos Thatcher e Reagan, surgiram algumas mudanças nas bases do pensamento político-econômico dos organismos internacionais, que resultaram na consolidação da doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado. Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico

com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado [...].

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (SILVA, 2014, apud LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Os professores entrevistados relataram em seus depoimentos que as políticas públicas, implantadas pela Secretaria da Educação costumam, aparentemente, sequestrar um tempo considerável do trabalho docente que, na concepção dos docentes, deveria ser destinado ao trabalho com as necessidades educacionais e pedagógicas dos alunos.

c) Categoria: Real versus Prescrito (Abstrato)

A terceira categoria “Real versus Prescrito (Abstrato)”, por sua vez, com 5 índices e 85 indicadores, a menor das três, porém, não menos importante, é a categoria mais individual e intimista das três. Enquanto a primeira categoria explora a temática do trabalho docente a partir do plano coletivo e interacional do ambiente escolar e a outra com base em um plano macro, numa dimensão externa e estrutural, essa categoria aproxima-se do sujeito docente e seus dilemas cotidianos relacionados a **disparidade entre o trabalho real e o trabalho abstrato** (ou prescrito), **a intensificação do trabalho docente, o adoecimento do professor, as condições de tempo e espaço para o desenvolvimento do trabalho** e as **pressões do trabalho burocrático**.

Essas três categorias estabeleceram uma relação de proximidade e complementaridade muito profícua e pertinente para esta pesquisa, pois cada uma contribui, por diferentes ângulos, para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, explicitando-se mutuamente.

6. Análise dos dados e conclusões

A seguir, os resultados dessa pesquisa serão apresentados e discutidos. Observaremos, agora, os depoimentos dos docentes selecionados, juntamente com as análises e interpretações dos relatos, embasados pelo referencial teórico-metodológico desse trabalho.

6.1. Dialogicidade e Profissionalismo

A análise dos dados da categoria “Dialogicidade e Profissionalismo” evidencia que os momentos dialógicos são imprescindíveis e contribuem muito para a mobilização de um conjunto de qualidades que compõem aquilo que se entende como competência profissional docente ou profissionalismo, contribuindo para um bom clima organizacional e interacional entre os pares e a equipe gestora. Na compreensão dos professores entrevistados, essas duas potências de transformação estão fortemente imbricadas, sendo difícil a dissociação entre esses elementos sem acarretar prejuízo mútuo para o desenvolvimento do trabalho docente.

Veremos abaixo, alguns depoimentos que mostram a percepção dos docentes sobre a importância do diálogo para a construção de um profissionalismo eficiente e as situações de **ocorrência ou falta de dialogicidade** no ambiente escolar.

Ao serem questionados se suas reivindicações eram atendidas e se eles sentiam que tinham a oportunidade de participar das discussões importantes ou, ainda, se havia espaço para o diálogo e discussões democráticas, os professores responderam:

(...) se você tem uma reivindicação para direção, muitas vezes, a direção fala: Ah, mas a secretaria vem com essas diretrizes, a gente não pode mudar isso, só que a gente não consegue dialogar com a secretaria, né? E aí, a gente não sabe o que acontece entre a direção e a secretaria, né? Como que tá sendo esse diálogo? O professor é excluído desse diálogo. As tomadas de decisões da secretaria, elas são verticais, né? Nunca se escuta os professores e quando escutam, eles já sabem, mais ou menos, o que eles querem. E só escuta pra falar que escutou. Mas tem muita decisão importante que foram tomadas durante a pandemia que não levaram em consideração a opinião, né, a posição dos professores. Falta os mecanismos aí para escutar mais os professores, pela criação de comitês entre professores para dialogar diretamente com a secretaria, né, umas coisas assim mais democráticas (P2/entrevista).

Eu acho que deveria ter mais diálogos entre a gestão. Quanto a Secretaria da Educação, a gente precisaria, eles, né, acho que a gente precisa ser ouvido, porque quem tá no chão da sala de aula somos nós, professores. Então, muitas vezes, eles pedem coisas sem nos perguntar, sem ter uma reunião pra saber que a gente acha a respeito disso, será que isso realmente vai ser bom para o aluno? Será que isso realmente vai ajudar os estudantes? Então, eu acho que ter momentos de escuta, da classe docente, é muito importante, né, e levar em consideração isso, não fazer de conta, porque na grande maioria dos momentos que tem esse momento de escuta, muitas vezes, não é levado em consideração. Ah, eles escutam, mas, tá bom, então, nós vamos fazer do nosso jeito, porque é melhor. Então, eu acho que é necessário ouvir o que a gente tem pra falar a respeito de aprendizagem, a respeito de sugestões de melhoria, né, pra ajudar os alunos. Então, acho que ter momentos e espaço mesmo de escuta dos docentes, é muito importante (P3/entrevista).

Quando os professores fazem muitas reivindicações, o diretor vai exercer seu poder ali de gestor. Não. Não posso não. É isso que eu tô dizendo e acabou. Então, ele precisa fazer isso. Entendo. Se ele ficar ouvindo mil pessoas, não vai adiantar nada, né? Mas, não tem voz. Eu acho que faltou, assim, não é dialogado, eu sei que a gestão tem que tomar posturas e procedimentos ali, que são da parte deles, mas, eu acho que tem que ser clara, as coisas têm que ser claras para pessoa, né, a gente precisa entender que a gente faz parte da escola e eu não sinto isso. Tá, eu não sinto e parece que um professor é mais compreensível do que o outro e quando se trata da gestão e não é isso. Eu acho que a gente tem que saber o que que acontece, não precisa fazer, não é fazer fofoca na escola, mas saber a escola: ó, tá desse jeito, eu preciso fazer isso e isso, como que a gente pode fazer? Então, esse diálogo tá faltando bastante. Não tem. Eu sinto falta disso (P6/entrevista).

Nos depoimentos acima, aparentemente, podemos constatar que os professores demonstram um olhar empático sobre o trabalho da equipe gestora e dos seus limites de atuação. Porém, as falas também parecem revelar que eles percebem um **distanciamento gradual entre a equipe gestora e a Secretaria da Educação**, estabelecendo uma intrínseca relação entre proximidade e confiança. Em outras palavras, parece que os docentes passam é que quanto mais distante seus superiores hierárquicos estão, menos confiáveis eles são.

Essa sensação decorre também pelo pouco espaço que possuem para o diálogo e a

escuta. Duvidam se suas reivindicações são levadas a sério, uma vez que, as decisões e resoluções, na opinião dos entrevistados, aparentemente, não costumam levar em conta as demandas levantadas pelo corpo docente, transmitindo uma sensação de exclusão do professor e verticalidade das ações, ou seja, imposição “de cima para baixo” das decisões e determinações, sem considerar a opinião, os argumentos ou o posicionamento docente. Também podemos perceber um desejo de pertencimento, de ser incluído nas decisões da escola.

Na concepção dos professores, a equipe gestora, mesmo com seus aparentes momentos de autoritarismo ou suas falhas de comunicação, ainda assim, parece ser mais próxima do corpo docente do que a Secretaria da Educação. Isso se explica, pelo fato de a equipe gestora estar geograficamente num lugar mais próximo e privilegiado de observação da prática pedagógica na escola. A equipe gestora também é responsável por apenas uma unidade escolar, enquanto a Secretaria da Educação possui uma rede de escolas e equipes sob sua orientação e responsabilidade. A equipe gestora, provavelmente, terá também mais tempo para aprofundar e explorar o relacionamento interpessoal do que os membros da Secretaria da Educação. E, por fim, são funções e responsabilidades de grandezas e naturezas distintas.

Contudo, o fato da Secretaria da Educação parecer possuir atribuições distintas ou maior volume de unidades escolares para atender, isso não deve servir de subterfúgio para se omitir ou fugir ao diálogo ou ao debate com o corpo docente. A falta de uma maior proximidade, diálogo e empatia entre os professores e as equipes diretivas (Gestão Escolar e/ou Secretaria da Educação) produz no corpo docente a sensação de que não são ouvidos ou de que suas demandas são irrelevantes, pois como podemos resolver um problema ou atender a uma necessidade, se nem cogitamos parar para dialogar, ouvir ou saber do que se trata esse problema? Como Habermas (2012) afirma:

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se *válido* enquanto mundo único *para uma comunidade de sujeitos* capazes de agir e utilizar a linguagem. O conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece no mundo ou sobre o que se deve fazer nele. Com essa *prática comunicativa*, eles ao mesmo tempo se asseguram do contexto vital que têm em comum, isto é, de seu *mundo da vida* intersubjetivamente partilhado (HABERMAS, 2012, p.40).

Portanto, o entendimento, no pensamento de Habermas, é resultado de uma prática

comunicativa, mas não apenas isso. Esse agir comunicativo tem que considerar um olhar empático sobre o mundo da vida do seu interlocutor. É ir além dos discursos e transformar as práticas. Dessa forma, se a comunicação e a interação entre a Secretaria da Educação e a equipe docente não levarem em conta as especificidades e as diferenças de cada grupo docente, buscando estratégias e tratativas que se promovam uma maior escuta e se aproximem das necessidades, demandas e do próprio contexto de inserção de seus membros, os resultados podem ser os **problemas de engajamento** da equipe, a **oposição**, assim como, a **desmotivação do profissional docente** e o **presenteísmo**, ou seja, um tipo de ausência em que o trabalhador está presente em seu local de trabalho, mas não consegue se dedicar totalmente às suas obrigações. Com isso, não se dedica emocionalmente às suas funções e atividades laborais (comportamento que não deixa de ser uma oposição velada e quase imperceptível, porém, tão destrutivo para a qualidade do trabalho docente quanto à ideia de não colaboração declarada).

Portanto, a comunicação entre os shareholders (Secretaria da Educação) e stakeholders (equipe docente) não deve ser precária, nem enganosa e, muito menos, baseada em ideias pré-concebidas ou padronizadas que se tem sobre o outro. É preciso evitar limitar-se a uma ação teleológica, pautada na generalização padronizada do sistema, sem considerar a diversidade e a complexidade do mundo da vida de cada indivíduo ou de cada equipe.

E, para que isso ocorra, a Secretaria da Educação precisa, primeiramente, estreitar seus laços com as equipes gestoras, sem enxergá-las como meros arautos de suas resoluções para a comunidade docente ou executoras de sua vontade dentro da unidade escolar. Há outros papéis importantes que podem ser desempenhados pela direção escolar, tais como, a mediação, um diálogo mais assertivo sobre as dificuldades e problemas da escola, fortalecendo o elo entre essas três instâncias.

Observamos nos depoimentos, a seguir, como se manifesta, aparentemente, a relação entre a Secretaria da Educação e a equipe docente na percepção dos professores. Quando questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a relação entre a equipe gestora e a equipe docente e, dessa forma, melhorar a qualidade das condições de trabalho e da formação educacional do aluno e, também, sobre a qualidade das relações interpessoais e seus impactos para o desenvolvimento do trabalho docente, os professores forneceram as seguintes respostas:

Eu acho que a primeira coisa seria estreitar a relação entre os professores e a Secretaria da Educação. A Secretaria deve criar mecanismos para isso, para que se torne democrático pela formação de comitês e professores responsáveis, que converse com os professores e que tenham acesso direto à

Secretaria da educação, porque assim, eu sinto que a Secretaria de Educação cria ordens, joga essas ordens para tomar medidas, que joga para gestão e a gestão joga com os professores, né? Então, aí a gestão fala assim: só estamos cumprindo ordens. A gente não tem o que fazer, né, acho que esse é o grande problema mesmo. No geral, assim, eu acho que os HTPCs, né, eles já são espaço interessante e que funcionam bem para o professor discutir com equipe gestora, né, tem um diálogo ali entre eles, mas quando são medidas que vem da Secretaria não tem o que fazer e aí o que eu acho... Eu acho que apesar do HTPC ser um formato interessante funcionar bem, acho que os professores, o que eu percebo, é que todos os professores não dão moral para HTPC, ninguém tá nem aí para HTPC, porque a gente sabe que as coisas que são mais importantes de se mudar na educação e que precisam ser mudadas, a gente não vai conseguir nada ali. Então, os professores sabem que, ah, não vai adiantar eu falar para diminuir o número de alunos, porque isso é impossível na sala de aula. Eu não vou falar para, sei lá, entendeu? Coisa desse tipo e aí a gente acaba tratando do HTPC como um espaço que a gente só tem que cumprir horário, né? Porque não funciona. O que é importante mesmo a gente discutir, são coisas maiores, eu acho, né. Assim, eu entendo que a escola tem uma estrutura e a sua estrutura não tá funcionando, né, e o HTPC é o momento para você conseguir fazer coisas dentro dessa estrutura, mas essa estrutura não tá funcionando. Então, a gente tem que discutir essa estrutura, só que para além das estruturas, a gente não tem porta aberta para discussão, né? (P2/entrevista).

É... eu vou ser bem sincera, assim, né, eu sei que... eu acredito que não, eu falo enquanto professora, mas eu represento uma classe, né, e como eu converso com muitas professoras da rede, a gente tem o mesmo pensamento em relação a isso, infelizmente não, né, inclusive a gente tá, né, eu acho que você já tá sabendo da questão dos htpcs noturnos e tudo mais e aí tá tendo uma conversa, né, com a secretaria, mas a gente percebe que é mais uma coisa mascarada, né. Pra que venha algo imposto, normalmente. E essa questão de espaço para diálogo a gente acaba tendo na escola, a gente tem isso sim, tem a questão da democracia na escola, tá. Mas, eu acho, eu sinto que na Secretaria da Educação, em geral, muitas vezes, isso é meio mascarado. Eles dão, muitas vezes, abertura pra gente ter diálogo, pra gente ter discussões, né, mas, muitas vezes, essas discussões não são atendidas. Então, eu sinto como algo que não é democrático, porque se a gente tem discussão, tem votação, e muitas vezes,

aquilo que foi o que a grande maioria decidiu não é atendido, então, eu vejo como algo que não tá sendo benéfico para os professores, no geral, assim, não sei. É uma opinião minha (P3/entrevista).

Precisamos de uma gestão que dialogue com a equipe, tome decisões baseadas na realidade escolar e que não se submeta a decisões vindas da Secretaria da Educação, no sentido mesmo de não acatar a tudo que é proposto, pensando na criança, sim! Sem esquecer que o professor também precisa ser valorizado, não pode haver docência sem discência (P16/questionário).

Nos relatos acima, parece que podemos perceber um misto de revolta, desmotivação e um sentimento de não engajamento de alguns dos entrevistados. Percebe-se também, ao nosso ver, uma desconfiança na intenção da Secretaria da Educação em promover uma gestão democrática. A entrevistada (P3), não acredita nessa possibilidade e julga que a atitude parece “coisa mascarada”. Percebe-se, aparentemente, em seu discurso uma certa desmotivação, principalmente, pelo uso do termo “infelizmente”. Já os termos “em geral” e “muitas vezes” parece-nos indicar que essas atitudes são recorrentes, fato que, possivelmente, só aumenta a desconfiança nos atos e nas próprias orientações e formações da Secretaria da Educação, uma vez que, ela não se sente amparada ou atendida, logo, tais ações, provavelmente, podem também não ser úteis ou adequadas para as demandas reais do trabalho docente.

Nesse sentido, o entrevistado (P2) parece reforçar o sentimento de desmotivação quando menciona que “(...) os professores não dão moral para [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] HPTC” (grifo nosso) ou que “(...) ninguém tá nem aí para HTPC”, pois na avaliação dele, tal momento provavelmente seria importante, mas não é devidamente aproveitado para resolver os problemas da escola, convertendo-se num momento vazio, apenas criado para “cumprir o horário”, pois não dialoga com as dificuldades do cotidiano docente. Nessa fala, aparentemente, podemos perceber indícios de sentimento de desmotivação, falta de engajamento e certo presenteísmo, pois, de maneira estóica, ao nosso ver, o entrevistado sabe o que deveria ser feito, se preocupa, mas, tudo indica que não acredita na mobilização do outro, no caso a Secretaria da Educação.

A respondente (P16), por sua vez, parece demonstrar revolta e até chega-nos a passar a impressão de que propõe ações de não colaboração, como podemos perceber nos termos “não se submeta” ou “não acatar”, pois na compreensão dela, a Secretaria da Educação parece não se esforçar para dialogar com a equipe escolar. A respondente, em questão, também parece

enxergar a gestão escolar como um ente que faz tudo, que executa todas as determinações desse órgão maior (a Secretaria da Educação), de maneira automática, ou teleológica, sem dialogar ou discutir sobre as necessidades das crianças e, dessa forma, parece não pensar na criança ou no professor, uma vez que, aparenta estar longe e passa a impressão de não se aproximar, por meio do diálogo.

Na visão dos professores, a Secretaria da Educação parece distante da realidade e, aparentemente, não está a par de todas as necessidades e demandas do trabalho. Os docentes também acreditam que, por conta desse distanciamento, suas estratégias, provavelmente, possam mais complicar do que resolver as dificuldades do ofício docente. Ela, aparentemente, não é vista como autoritária, mas também, ao que parece, não a consideram democrática. Sentem que muitas determinações, passam a sensação de serem impositivas e pouco dialogadas, prevalecendo, ao que parece, sempre a vontade da Secretaria da Educação, mesmo quando, aparentemente, não representa a vontade e nem os anseios da maioria docente.

Na concepção dos professores entrevistados, a Secretaria da Educação deveria estreitar laços com as equipes docentes e os diretores deveriam ter uma atitude mais questionadora e dialógica com a Secretaria, levando sempre em conta a realidade escolar. Nesse sentido, a respondente (P16) diz: “Sem esquecer que o professor também precisa ser valorizado (...)”.

Esses depoimentos reforçam a importância da gestão participativa, explicitada pelo pensamento de Lück (2013, p. 22-23):

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização.

Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia. Daí por que a participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros. Mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual e de referência empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência,

centrado na unidade social escolar como um todo (...) (LÜCK, 2013, p.22-23).

Percebe-se, aparentemente, que a falta de diálogo, o distanciamento e o não envolvimento dos professores (stakeholders) nas decisões democráticas pela Secretaria da educação e de algumas equipes de gestão escolar da rede pública (shareholders), provavelmente, acarretam em baixo engajamento da equipe docente e podem produzir, ao nosso ver, um sentimento de desmotivação, desvalorização e não pertencimento, além de mal-estar docente. Esse quadro é totalmente oposto à Teoria dos Stakeholders, ou Grupos de Interesses, de Freeman (1984):

The idea of stakeholders, or stakeholder management, or a stakeholder approach to strategic management, suggests that managers must formulate and implement processes which satisfy all and only those groups who have a stake in the business. The central task in this process is to manage and integrate the relationships and interests of shareholders, employees, customers, suppliers, communities and other groups in a way that ensures the long-term success of the firm. A stakeholder approach emphasizes active management of the business environment, relationships and the promotion of shared interests (FREEMAN, 1984, p.11).

Em resumo, para Freeman (1984), a ideia central da Teoria dos stakeholders, ou grupos de interesses, sugere que os gestores devem formular e implementar processos que satisfaçam a todos os envolvidos no trabalho de modo que garanta o sucesso da instituição ou escola a longo prazo, ou seja, almeja-se um processo ou período duradouro, que se sustente ao longo do tempo. Em outras palavras, na visão do autor, a probabilidade de funcionários/servidores satisfeitos e atendidos em seus interesses desempenharem o seu trabalho com maior qualidade é muito mais alta do que quando são ignorados em seus anseios e necessidades. Embora, isso pareça ser óbvio, parte dos depoimentos dos entrevistados parece não demonstrar essa ciência da Secretaria da Educação ou do Governo do Estado.

Da mesma forma, se aplicarmos os conceitos da teoria de Freeman ao ambiente escolar, veremos que, embora se substitua as personagens e o espaço de atuação, as ideias são totalmente pertinentes ao contexto escolar. Podemos constatar essa correspondência no depoimento do entrevistado (P1), quando perguntamos como ele avaliava o relacionamento interpessoal/profissional entre a docência e a equipe gestora:

É assim, analisando até porque eu passei em outras escolas da rede pública, mas, é, **a escola que mais entrega resultado, claro que tem uma equipe extremamente comprometida**, mas a que entrega mais resultado em nota ou as que mais entregam, né, que eu conheço mais de uma assim, **elas têm respeito pelo docente**, né? Então, conduz as coisas com respeito, acolhe o docente e aí isso gera um um resultado, né? Na verdade auxilia o trabalho, que eu acho que deveria ser o papel da equipe gestora, apesar de ter toda a estrutura burocrática aqui por ordem tem que se cumprir, é um dos papéis da equipe gestora e quando fazem isso, funciona. Auxiliar os professores, né? E aí nessa unidade que eu tô, em algumas outras que eu passei é tranquilo, não são em todas não, mas a maioria das vezes é. Na maioria das vezes que dá resultado, é tranquilo. É porque eu tenho respeito, tenho acolhimento, isso gera resultado (P1/entrevista, grifos nossos).

Em contrapartida, quando a Secretaria da Educação e/ou a gestão escolar (shareholders), aparentemente, não demonstrem interesse em melhorar as condições de trabalho dos stakeholders (professores), provavelmente terão como resultado uma baixa produtividade, fruto de um baixo engajamento ou, até mesmo, da falta deste. Nos depoimentos abaixo, os relatos parecem revelar uma gestão escolar ausente quanto à expectativa de se atender as demandas, interesses e necessidades do corpo docente. Ao serem indagados sobre como avaliavam o relacionamento interpessoal/profissional entre docentes e a equipe gestora (leia-se coordenação / gestão), os professores responderam:

Cê se esforça bastante, né, aí o que acontece? É... a visão da pessoa, da gestora ou do gestor fica totalmente manchada, né? **Ele não vai contar com apoio da maioria dos professores, né?** Os professores não vão se solidarizar também com ele **como esse dia que eu disse que a diretora chegou muito brava lá, falando da falta** (reclamando sobre a ausência de professor / absenteísmo docente). **A gente poderia ficar solidária.** Nossa, que complicado. Eu entendo o papel do diretor de lidar com falta, aluno fora de sala. A gente poderia, sim, ficar, nossa, solidária. Poxa, é verdade! Coitada, né? **Mas, como isso não acontece com a gente, não tem essa postura dela com a gente ou dele com a gente, aí, nós também, né, a gente leva isso, sim, é problema dela, é problema dele, né? Então, como ela não acolhe, ela não vai ser acolhida** (P6/entrevista, grifos nossos).

No depoimento acima, o gestor, ao reportar uma situação cotidiana de falta de professores, parece recorrer à comunicação violenta com toda a equipe docente, na visão da entrevistada. Essa postura, além de não mediar ou corrigir a situação, provavelmente, intensifica os problemas de relacionamento interpessoal, desmotivando os professores que são colaborativos e, ainda, pode estimular o não engajamento e o presenteísmo. Isso parece ser indicado no trecho: “Então, como ela não acolhe, ela não vai ser acolhida”.

Podemos até perceber um reconhecimento empático da professora sobre as dificuldades e necessidades da equipe gestora, porém, como não há reciprocidade do olhar da gestão nas questões docentes, a entrevistada, em questão, também não se sente engajada a colaborar. Na expressão “coitada”, destinada à situação que a gestora enfrenta, a professora demonstra empatia, entretanto, no trecho “(...) como ela não acolhe, também não vai ser acolhida”, parece indicar um indício de não engajamento, baseado em um critério de não reciprocidade das relações interpessoais e intersubjetivas dentro do espaço escolar.

Esse depoimento valida a ideia de que se a equipe gestora (shareholders) tiver uma atitude acolhedora e cuidar dos interesses dos stakeholders, no caso, a equipe docente, essa ação pode, a longo prazo, aumentar o engajamento e a colaboração dos professores, ao que parece.

Vejamos, também, o que Lück (2013, p.30-31) diz acerca dos efeitos da não participação do contexto educacional:

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que têm, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação. Faltas, omissões, descuidos e incompetência são aspectos que exercem esse poder negativo, responsável por fracassos e involuções.

Por conseguinte, a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LÜCK, 2013, p. 30-31).

Dessa forma, a ausência de uma gestão mais próxima e mais democrática e o não

engajamento da equipe formam um ciclo contínuo que prejudica o desenvolvimento do trabalho docente e todos os outros processos que ocorrem no ambiente escolar, exigindo um movimento coletivo de superação dessa dialética ou dicotomia entre os membros que compõem uma equipe escolar.

Quanto a equipe gestora, essa, por sua vez, ao nosso ver, apareceu nos depoimentos dos professores em alguns momentos de forma democrática, autoritária, submissa ou passiva.

Em alguns momentos depoimentos, os entrevistados relataram ter, na escola que atuam, gestores mais próximos do professor, mais preocupados com a prática pedagógica e a formação dos alunos e que soma esforços junto a equipe docente para reivindicar melhorias para as condições de trabalho docente, atuando de forma mais dialógica e colaborativa, interagindo mais com os professores e zelando por uma comunicação acolhedora e assertiva, com maior mediação, empatia, engajamento e apoio do corpo docente, além de auxiliarem muito a propiciar um clima organizacional saudável e não tóxico no ambiente escolar. Quando questionados sobre como avaliavam o relacionamento interpessoal/profissional entre equipe docente e gestão escolar e se tal relação era adequada para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizado, os professores responderam:

Então também acho que é positiva. Nunca ninguém barrou qualquer crítica, qualquer sugestão minha que pudesse atrapalhar meu trabalho, pelo contrário, sempre buscando soluções, que a gente já estava e está passando o período crítico, né, estamos um pouco mais controlados aí dentro do possível, da pandemia, mas, no período mais crítico, acho que sempre, eu tô lendo, coordenação, gestão, que tá mais próximo da gente, né? Coordenação, gestão, diretoras, né, no caso, é, sempre levaram as minhas dúvidas e sugestões que pudesse chegar a secretaria, que seja, então, **sempre fui ouvida, nunca fui assim, pelo menos, ouvida, né, que a gente quer ser ouvido também** (P4 entrevista, grifo nosso).

Sim, na escola em que tenho sede **a relação interpessoal é muito boa e ajuda na prática docente**, uma vez que a comunidade escolar entende que a escola é parte importante para o desenvolvimento deles, assim as aulas e comportamento dos alunos são favoráveis ao ensino aprendizagem (P10/questionário, grifo nosso).

Outros tipos de gestão escolar, levantado nos depoimentos dos professores, foram os

modelos de gestão com presença de autoritarismo, submissão e/ou passividade. Esse tipo de gestão, notoriamente, pelos depoimentos apresentados, parece ser marcado pelo distanciamento entre a gestão escolar e a equipe docente. Os professores, aparentemente, não são envolvidos nas decisões. As resoluções e as decisões, ao que tudo indica, são impostas sem ouvir os professores e sem considerar as demandas do trabalho docente. Há também, possivelmente, ruídos e falhas de comunicação e incidência de comunicação violenta, sem considerar as demandas ou necessidades do corpo docente. Os problemas não são resolvidos democraticamente, mas pelo autoritarismo ou pela inércia, passividade ou, ainda, submissão. Em outras palavras, um espaço onde as decisões são tomadas, nos dizeres de Lück (2013), por “falência ou omissão em inúmeras situações educacionais”, evidenciando, além da morosidade nas tratativas, “práticas de pseudodemocracia promovidas mediante falta de gestão articuladora competente (...)” (CARDOSO, 1995, apud LÜCK, 2013, p.25).

Nessas condições, provavelmente, há pouco espaço para o diálogo e há ausência de mediação e de um olhar empático. Nesse caso, costuma imperar, ao que parece, o discurso de culpabilização do professor quando as metas e determinações impostas não são atingidas. Observemos agora alguns depoimentos que possam, talvez, apontar para uma gestão com as condições descritas no parágrafo anterior. Quando questionados sobre como enxergavam o relacionamento interpessoal/profissional entre a docência e a equipe gestora, os professores abaixo parecem demonstrar uma relação mais conflituosa e problemática:

Diferente de algumas de algum tipo de gestão, algumas gestões que acontece que o **diretor sempre tensiona a relação com o professor, a galera acha que o chicote funciona bem. A mentalidade de ser de escravo e não resolve, não dá resultado.** Muito pelo contrário você tem um grupo um **pouco engajado e com muito problema e com pouca energia para o que interessa** (P1/entrevista, grifos nossos).

Nenhuma formação tratou sobre o tema. Inclusive **alguns gestores que lá estão, não possuem o perfil para o cargo**, porém são escolhidos de forma errônea. Acredito que a **comunicação no sistema educacional deveria ser menos verticalizada e mais participativa, com foco na aprendizagem do aluno** e, o professor como o mais próximo deste, ter papel determinante sobre as ações da escola para este aluno. **Os gestores deveriam ouvir este professor e então buscar meios e recursos** para que este possa oferecer um ensino de qualidade para este aluno. **Infelizmente pra isso ocorrer muito ego e**

paradigmas deveriam ser quebrados (P11/questionário, grifos nossos).

No depoimento de (P1), o emprego das palavras “chicote” e “escravo” associadas a atuação do gestor escolar evidenciam, ao nosso ver, uma gestão autoritária. O entrevistado também menciona o verbo “tensionar”, que pode indicar distanciamento, comunicação violenta, autoritarismo e falhas de comunicação.

Já no depoimento de (P11), esta quando diz que “alguns gestores que estão lá não possuem o perfil para o cargo”, isso pode indicar uma insatisfação e desconfiança na capacidade do diretor em lidar com as demandas docentes, mostrando também prováveis problemas de relacionamento e distanciamento, que podem ser reforçados pelo trecho “muito ego e paradigmas deveriam ser quebrados”. Em outras palavras, isso quer dizer que a atuação do gestor, aparentemente, foge ao profissionalismo do cargo, em que se espera capacidade de diálogo, empatia, mediação e discussões democráticas.

Sobre a gestão escolar, os depoimentos dos professores parecem indicar outra situação interessante: a gestão democrática está mais próxima da equipe docente e interage mais democraticamente, ajudando no diálogo e mediação das demandas junto à Secretaria da Educação. Parece haver mais espaço para o diálogo e para as discussões democráticas, pelo menos, entre a gestão local da escola e a equipe docente. Já a gestão autoritária, esta parece encontrar-se mais alinhada às determinações e metas da Secretaria da Educação, cumprindo a rigor todas as orientações desse superior hierárquico, abrindo, aparentemente, pouco ou nenhum espaço para o diálogo e para uma discussão democrática.

Enquanto na gestão democrática, o engajamento e o resultado são maiores, de acordo com os depoimentos docentes. Na gestão autoritária, o engajamento e os resultados parecem ser menores e os problemas, tais como a falta de envolvimento da equipe docente, parecem ser maiores. Podemos perceber um movimento dialético entre a gestão escolar (shareholders) e a equipe docente (stakeholders). A síntese dessa dialética, provavelmente, será favorável se o contexto for democrático e permeado por um bom relacionamento entre as partes e os pares. Do contrário, se o contexto for autoritário, submisso ou totalmente passivo as incumbências da Secretaria, sem a mínima abertura para questionamentos, a síntese, talvez, com grande probabilidade possa não ser satisfatória. Por essa razão, a Teoria dos Stakeholders de Freeman e a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, aplicadas ao ambiente escolar podem trazer resultados benéficos para as relações e para o desenvolvimento do trabalho docente.

6.2. Real versus Prescrito (Abstrato)

A categoria “Real versus Abstrato” investigou as relações entre o trabalho prescrito e o trabalho real, desenvolvido pelo professor dentro do ambiente escolar. O trabalho prescrito ou abstrato seria aquele determinado pelos decretos, regimentos e outras orientações escritas em documentos oficiais, emitidos pela Secretaria da Educação e disponibilizados pelo diretor ao corpo docente. Já o trabalho real seria aquele que advém da prática, propriamente dita, ou seja, diz respeito a todas as ações que o professor realiza para desenvolver o trabalho docente.

Nessa categoria investigamos, a partir das entrevistas e dos questionários se havia disparidade entre esses dois conceitos e também queríamos observar outros índices atrelados a essa categoria, tais como, a intensificação do trabalho docente, as condições de tempo e espaço, o trabalho burocrático e o adoecimento do professor.

A análise dos dados revelou que os índices que mais apareceram nos depoimentos dos entrevistados foram referentes **as condições de trabalho**, seguida da questão **da intensificação do trabalho docente ou sobrecarga de trabalho** e, por último, o **adoecimento do professor**.

Vejamos abaixo qual a percepção dos professores sobre as condições de trabalho docente no ambiente escolar. Ao perguntarmos se o tempo fornecido no horário de trabalho era suficiente para a realização de todas as ações necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho docente, os professores responderam:

Nãããã, no horário de trabalho nem condições, né. Por exemplo, é, são poucas as escolas que têm estrutura adequada pra poder ajudar o professor em sala de planejamento. Na maioria das escolas a gente tem um computador, dois. É, tem que ir para o portal, tem que ir pra outro lugar, tem crianças, tem outras coisas acontecendo nos espaços. Então, isso atrapalha. Então é isso! Não. Não é! Não é! Acho que o ideal e o sonho seria, é, período integral, manhã ou tarde leciona e o restante do tempo, tá lá junto com todo mundo planejando, estudando, construindo. Acho que isso seria o modelo ideal (P1/entrevista).

Não, eu acho que não, eu entendo que não, cara, eu entendo que a gente, se a gente for, assim, preparar a aula, né? Porque a gente dá muitas aulas, né? Então por exemplo, sei lá quantas aulas por semana, vinte, nem sei, né? Vinte e duas, vinte e quatro, acho que é. Esse tanto de aula exige um tempo de preparação pra dar uma aula de qualidade muito maior, né? Então, tipo, que nem eu, chego em casa de manhã, dou aula de manhã, né? Aí chego aqui a tarde, eu não vou

ficar a tarde inteira preparando aula, senão eu não tenho mais vida, né? E aí, a noite tem aula de novo, então basicamente a gente dá aula sem preparar muita aula, né? Então, não tem tempo pra preparação porque é como a gente tem que dar muita aula, né, talvez **se o salário fosse maior e a gente pudesse dar menos aulas, a gente teria mais tempo pra preparar aula com qualidade.** Eu acho que falta tempo pra preparação de aula. O tempo que eles dão, né? De HTPC livre lá, que é preparação de aula, é é muito irrisório, eu acho (P2/entrevista, grifo nosso).

Parece que tem, parece que as coisas que demandam **parece que é rápido a gente fazer isso, mas não é. Então, aquilo que tá no documento, né, aqui você leva, deixa uma hora para busca ativa. Não, não tem nada disso de uma hora,** porque até você conseguir entrar em contato com esse aluno, quando você termina de fazer o último contato, o primeiro vai lá e escreve, quando você consegue mandar, explicar uma atividade para um aluno, o outro te retorna em outro horário completamente diferente. É claro que a gente vai atender dentro do nosso horário, mas, em alguns casos, você precisa atender porque é o único horário que o aluno tem. Então, fica complicado deixar esse aluno na mão, que a gente sabe que tem aluno que trabalha, principalmente da EJA. Se você não retornar agora, ele não vai ver depois, né, que, às vezes, ele te manda uma mensagem 7 horas da manhã do Domingo, 2 horas da tarde no sábado, 15 pra uma da noite, 10 da manhã, uma da madrugada do sábado. Você não responde, você vai ver que ele mandou, né, e muitas vezes, você acaba abrindo no outro horário, que não tá no horário reservado para aquela escola, para que horário do seu atendimento. Então, isso não tá, isso não, não acaba não coincidindo, **há uma disparidade entre aquilo que está no papel e aquilo que se vivencia no cotidiano,** que, muitas vezes, quando você chega na aula, é, o aluno, aquela atividade que era para ele ter feito, ele nem me pegou na escola, né, que era para ter pegou naquele dia, às vezes, não deu tempo, ou houve alguma... não deu tempo de imprimir por causa de outras coisas, outras demandas que a escola teve primeiro, né, não coincidiu, não foi aprovado pra poder imprimir naquela data e os alunos voltam numa outra data para pegar, já passou do prazo. Então, nem sempre coincide. Eu acho que tudo é por causa desse tempo. **Então, coloca-se no tempo, no papel que não bate de acordo com a realidade, né,** eu acho que justamente por causa do tempo (P4/entrevista, grifos nossos).

Nos depoimentos acima, é possível perceber indícios de uma estreita relação entre as condições de trabalho e a sobrecarga, de modo que, tais condições parecem acentuar os problemas de intensificação do trabalho. Essa relação é, ao nosso ver, perceptível no trecho do entrevistado (P1): “(...) são poucas as escolas que têm estrutura adequada pra poder ajudar o professor em sala de planejamento”. Nesse trecho, o depoimento parece-nos chamar a atenção para o fato dos problemas de estrutura das escolas, tais como: poucos computadores, falta de espaço adequado e falta de tempo, principalmente, para o planejamento.

O entrevistado (P2) já aparenta apresentar uma associação sobre a carga horária, a questão salarial, que, provavelmente, obrigue o professor a assumir a mais de turno, situação que, por sua vez, acaba reduzindo o tempo disponível para o planejamento do trabalho docente, precariza e afeta a qualidade das aulas. No trecho: “(...) se o salário fosse maior e a gente pudesse dar menos aulas a gente teria mais tempo pra preparar aula com qualidade (...)”, podemos perceber, na fala do entrevistado, temas como a intensificação do trabalho docente, a defasagem salarial, ou seja, a desvalorização e a queda na qualidade das aulas. Isso nos mostra também como as categorias estão intrinsecamente ligadas.

A entrevistada (P4) já nos apresenta um depoimento que retrata o auge do momento pandêmico, durante o ensino remoto, que, no entendimento dela, se intensificou ainda mais. No trecho “(...) parece que é rápido a gente fazer isso, mas não é. Então, aquilo que tá no documento, né, aqui você leva, deixa uma hora para busca ativa. Não, não tem nada disso de uma hora (...)”, fica bem explícita a percepção da docente, ao nosso ver, sobre a diferença entre as orientações escritas em documento e o desenvolvimento dessas ações na prática da ação docente. Em outra parte do seu depoimento, a entrevistada diz: “(...) Então, coloca-se no tempo, no papel que não bate de acordo com a realidade, né (...)”. Nesse trecho, a entrevistada concorda que existe uma disparidade entre o trabalho escrito e o trabalho real.

Esses depoimentos mostram, aparentemente, que o trabalho prescrito (abstrato) não contempla, com exatidão, os obstáculos e dificuldades do trabalho real. Dessa forma, a visão teórica, os estudos, os documentos, as determinações, ofícios, decretos, normativas, solicitações, objetivos, metas e cumprimentos de prazos que vêm como orientação da Secretaria da Educação ou da equipe gestora, parecem não prever todas as situações adversas que podem ocorrer no cotidiano docente, uma vez que, é impossível prever tudo aquilo que pode ocorrer no momento de desenvolvimento do trabalho docente, como bem descreveu a entrevistada (P4).

Entretanto, se os documentos não podem prever as situações que ocorrerão no contexto escolar, eles podem, sim, dar uma noção do grau de proximidade ou distanciamento que um órgão ou instituição se encontra de seus stakeholders. Nesse sentido, quanto maior a disparidade

entre o trabalho real e o trabalho prescrito (abstrato), maior também, pode ser a distância entre a Secretaria da Educação, a equipe gestora e a equipe docente.

A disparidade entre o trabalho real e o trabalho prescrito podem ser relacionados ao pensamento de Hegel e Marx. O trabalho prescrito se relaciona a Hegel, uma vez que, para ele, enquanto teórico do idealismo, é a partir das ideias que se cria a realidade. Em outras palavras, baseando-se na concepção hegeliana, poderíamos dizer que os estudos teóricos, as normativas e os documentos determinam a realidade do trabalho docente. Já no materialismo histórico-dialético, visão marxiana, as condições da existência determinam a estrutura ideológica. Ou seja, o meio onde se vive, as condições e o contexto da comunidade o salário, as atividades executadas, ações e demandas do cotidiano deveriam determinar o modo de enxergar e lidar com a realidade ao redor.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1968, p. 16).

Portanto, adaptando esses estudo ao contexto do trabalho docente, podemos depreender que a disparidade entre o trabalho prescrito e o trabalho real só diminuirá se aqueles que produzem as teorias, os documentos normativos ou que delegam orientações e decretos, que embasam a destinação das políticas públicas, estiverem mais próximos do cotidiano escolar e conhecerem mais os desafios do trabalho docente, adotando uma postura marxiana de investigação, a partir das condições materiais da existência, antes de produzirem qualquer documento de orientação. Nesse sentido, a teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, e a comunicação orientada para o entendimento podem aproximar shareholders e stakeholders, diminuindo as diferenças.

Quanto ao **adocimento docente**, causado pelo excesso ou sobrecarga de trabalho, e sobre o envolvimento da equipe gestora nessas questões, assim como, as tratativas empregadas para a solução dos problemas e suas causas, os professores responderam:

Sim, né, muitas vezes, muitas vezes, você não tem uma boa equipe diretiva de gestora por política pública, **via política pública é completamente abandonado, sem sem ter suporte necessário, né? De todas as formas:**

psíquico, material, estrutural ou qualquer problema de saúde que venha acontecer. Infelizmente essa questão de doença do trabalho com relação aos professores aí, os profissionais da educação não é debatido, né? Nem pensar (P1/entrevista, grifos nossos).

Esse estresse que a gente tem, ele vai gerando problema de saúde, né, dor de estômago, às vezes, um problema no estômago, um problema de dor de cabeça, de enxaqueca, alguma coisa vai dando porque pelo excesso de estresse, né, então **é uma coisa que eu acho que é meio generalizado e naturalizado entre os professores e dá impressão de que isso não é com não é da conta da gestão, né, é mas é**, eu acho que, além disso, um pouco de depressão né, mas eu acho que em maior grau, os professores sofrem é de um estresse, é, gera ansiedade, né. Enfim, é um ambiente... **Eu sinto que o ambiente escolar é um ambiente que “regaça” com nossa saúde mental, né**, porque é muito aluno dentro de sala de aula, deveria ter muito menos alunos, a gente deveria dar menos aulas para conseguir preparar aula ou, então, uma carga muito grande no ambiente estressante e isso é muito prejudicial para a saúde, **mas eu não sinto que isso, a direção encara isso como um problema a ser resolvido não, né, é uma coisa naturalizada.** É estressante mesmo da aula e ponto (P2/entrevista, grifos nossos).

Olha, não cheguei a fazer nenhum tratamento, tá, mas já houve sim momentos de tá estressada, cansada, sobrecarregada. E, eu acho que isso é no geral, assim, né, então, eu não não cheguei a fazer nenhum tratamento, tá, não cheguei a fazer em tratamento, mas passei um tempo por terapia e tudo mais, isso me ajudou bastante, né. Fiz terapia, então, foi uma coisa que me auxiliou bastante, mas tratamento de tomar remédio, essas coisas não. É, mas essa questão de nota do ocorrido, eu acho que a gente não tem muita abertura, assim, muitas vezes pra, com a equipe gestora. Muitas vezes até por questão de, não sei se é “vergonha” a palavra, mas, um pouco de receio de falar sobre esse tipo de coisa, né, com a equipe gestora e tudo mais. É, então, assim não cheguei a fazer nenhum tratamento, mas houve sim momentos de estresse, de exaustão mental, né. Principalmente no momento de aula remota, né. Foi um momento que a gente ficou muito estressado, muito sobrecarregados, né, momento de ter que trabalhar até de noite para dar conta de entregar atividade e acho que isso acaba estressando muito e sobrecarregando a gente, né. É, então eu acho que é, acho

que é isso mesmo. Não tive nenhum tratamento, mas já teve momentos de estresse sim, causado pelo trabalho (P3/entrevista, grifos nossos).

Na percepção dos entrevistados, o adoecimento do professor em decorrência do trabalho docente parece não ter prioridade nas políticas públicas e nas discussões sobre a educação na rede. Eles também acreditam que esse assunto esteja “naturalizado” no meio educacional, sendo considerado mais um problema pessoal do professor do que um problema estrutural da escola. Em outras palavras, espera-se que o professor resolva, por si mesmo, esse problema, ao que parece.

Da parte dos professores, o problema do adoecimento, principalmente o emocional ou psíquico, costuma ser ocultado da equipe gestora. Esse assunto parece ser ainda um “tabu” para os professores. Alguns entrevistados afirmaram, também, terem vergonha de se expor ou não consideravam que as causas eram exclusivas do trabalho docente, mas sim, de um conjunto de fatores que incluía a vida pessoal, as relações familiares, o número de filhos, as preocupações cotidianas, o trabalho, a relação com o conjuge e etc. E, por essa razão, não sentiam que a causa direta do problema fosse as condições de desenvolvimento do trabalho docente, muito embora, aparentemente, essas também fizessem parte da lista de causas patológicas.

No trecho “(...) não sei se é ‘vergonha’ a palavra, mas, um pouco de receio de falar sobre esse tipo de coisa, né, com a equipe gestora e tudo mais”, da entrevistada P3 percebemos que na escola parece não haver nenhuma ou pouca escuta e orientação no sentido de ajudar os docentes que adoecem física ou psiquicamente. Esse sofrimento e essa sobrecarga acabam sendo assimilados pelo indivíduo como um problema pontual pessoal ou falha e não um problema coletivo que precisa ser tratado.

Essa postura da professora pode ser explicada por Esper et al. (2020, p.178):

O sofrimento/adoecimento não é um problema psíquico individual ou gerado no interior da categoria, mas é produzido de modo sócio histórico, em razão de condições físicas e materiais que vão se deteriorando e do descrédito ou da banalização que a educação, e tudo o que ela implica (os profissionais, por exemplo), vêm sofrendo (ESPER et al., 2020, p. 178)

Por essa razão, o receio e o sentimento de vergonha mencionados pela entrevistada, não só em relação à equipe gestora, mas também, em relação a seus pares.

Já em relação ao trabalho burocrático, quando perguntamos sobre as situações de

adoecimento e/ou tratamento por problemas decorrentes ao exercício do trabalho docente e, também, sobre as mediações, tratativas ou até mesmo as formações propiciadas pela equipe gestora em relação aos problemas que surgem no cotidiano escolar, as respostas foram:

Mais preocupação com os papéis e pouca com os alunos. É, e aí, infelizmente, a gente não consegue ver essa gestão com excelência na rede pública. **A prioridade é sempre o papel, né (risos). É uma questão burocrática, né?** Eu acho que aí é onde pega mais, a ordem pra preencher papel pra... Isso aí é impossível deles se livrarem. São cobrados. **Então, vira um efeito cascata. Vão produzir papel pra alguém justificar porque tem trabalho (risos). E aí, assim, e aí vira o ciclo** (P1/entrevista, grifos nossos).

Existem Htpc, mas **são ocupados em sua maioria para questões burocráticas** (P9/questionário, grifo nosso).

De maneira alguma, **todo o tempo é preenchido com ações burocráticas que custo a entender que benefícios trarão para qualidade do ensino.** As questões que aparecem sobre o desempenho dos alunos são superficiais não há sugestões ou caminhos para a melhoria das mesmas. Espera-se que o professor, magicamente, sane todas as pendências de anos anteriores, sem formação específica ou estrutura (P16/questionário, grifo nosso).

Há algumas formações que contribuem e outras nem tanto. Acredito que os temas devam ser bem selecionados e pertinentes àquela comunidade escolar, às vezes, percebo uma falta de praticidade e **excesso de burocracia.** Precisamos focar mais em reflexões e ações que nos auxiliem a modificar e melhorar o ensino e aprendizagem (P18/questionário, grifo nosso).

Os professores acreditam que há excesso de burocracia, principalmente, no que diz respeito ao “preenchimento de papel”. Provavelmente, estão se referindo às planilhas, relatórios e outros documentos que fogem a uma utilidade prática e imediata no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Na concepção dos entrevistados, esses momentos burocráticos, além de serem excessivos, sequestram um tempo importante de reuniões, como o HTPC, por exemplo, que poderia ser mais relevante para tratar de questões que se destinam diretamente aos problemas de aprendizagem dos alunos.

Porém, embora, não gostem desses momentos burocráticos, os docentes alegam não se

furtarem a realização desse trabalho, pois sabem, que essas obrigações, muitas vezes, são baseadas em determinações e documentos legais ou legislação específica e devem ser cumpridos. Mas, reconhecem que essas tarefas burocráticas parecem acirrar a problemática da intensificação do trabalho docente.

6.3. Aspectos Político-econômico-mercantilistas

A categoria “Aspectos Político-Econômico-Mercantilistas” investigou o campo das políticas públicas e suas intencionalidades no atual cenário educacional, a partir das impressões dos professores sobre a repercussão dessas normativas para o desenvolvimento do trabalho docente. Dentro dessa categoria, três temas sobressaíram dos depoimentos dos entrevistados: **a desvalorização e precarização do trabalho docente e os problemas com a intencionalidade das políticas públicas.**

Nessa categoria, as perguntas realizadas visavam coletar informações sobre como os os docentes percebiam o apoio de seus pares, da equipe gestora e das políticas públicas para mediar conflitos e enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Nessas questões, também procurávamos coletar sugestões dos entrevistados sobre como melhorar as condições de trabalho, considerando o tempo como um elemento imprescindível para essa melhoria. E, por fim, tencionávamos verificar, também, quem se responsabilizava pelo ato do planejamento das situações de execução do trabalho colaborativo e interdisciplinar, quando esses momentos ocorriam.

Sim, com certeza. **Infelizmente por parte de política pública esse apoio é menor por conta das disputas, né?** A gente vive um cenário de disputa política onde quem entende que é necessário mais Estado, mais serviço público, melhores serviços públicos, tem perdido a discussão, né? Tem uma sociedade que a pessoa não consegue mesmo na condição que a gente tem vivido, muita gente ainda não consegue ver a importância de mais estado e pra melhorar as condições das pessoas. Um Estado bem estruturado, bem gerido pra poder melhorar o serviço de educação, por exemplo. **É o economista que pensou o, a Educação.** Então, tem X conteúdo, X dias, esse X conteúdo tem que ser dado em X dia, tem que dar resultado tal, faz a avaliação X, Y, Z e aí essa avaliação tem que dar resultado, não tem uma educação pra qualidade, uma educação reflexiva, uma educação humanista, que vai gerar o resultado que a gente precisa de ensino e aprendizado. **É só a métrica, né? É só**

economista pensando em como medir ali pra ver se consegue tirar do trabalhador e da educação o máximo possível com menos custo possível e aí o resultado é estrago não tem como (P1/entrevista, grifos nossos).

Reconhecimento, é lógico, que a gente quer. **Eu acho que são as condições de trabalho de modo geral, né, começando desde lá de cima. O professor precisa ganhar bem pra trabalhar melhor, né?** A gente trabalha sempre bem, né, às vezes, nem pensando na remuneração, muitas vezes, nem na remuneração. Eu vejo professor que traz, às vezes, leva coisas de casa, porque ele quer, porque, às vezes, não dá tempo nem de pedir para equipe gestora, leva já pra solucionar o problema dele. Eu mesmo, às vezes, eu falo, nossa, eu podia levar tal coisa para os alunos que eu não pedi, levar alguma coisa de casa, que eu já tenho pra eles poderem começar a fazer o trabalhinho, depois eu peço, mais para frente, se der, eu peço, né? Duma outra vez, eu peço, se eu for trabalhar isso, para adiantar, sabe, pra facilitar, para que chegue até o aluno, mas, é um respaldo importante, tem a equipe gestora do nosso lado, mas eu acho que é uma cadeia assim, é maior, né, do sistema. **O professor precisa ser bem remunerado, precisa dar condições de trabalho, pra sempre querer mais, mais e fazer melhor, né, tanto para a escola, quanto para o aluno, para a vida dele, pra continuar** (P4/entrevista, grifos nossos).

Então, **na educação infantil começou há pouco tempo o trabalho com coordenador, porém não são todas as unidades que tem. A minha, no momento, está sem. Então, assim, a diretora fica muito presa nas questões administrativas.** Então, ela nem sempre tá no HTPC com a gente para tá falando sobre as atividades, então, é praticamente o grupo de professores que tem que pensar, elaborar e tá ali desenvolvendo. Então, a gente não tem aquele... **Falta muito coordenador.** E aí é uma crítica até, né, já que tá aí para ajudar, **a Educação Infantil precisaria ter um coordenador em cada escola.** E ainda a Secretaria **divide um coordenador pra duas ou três escolas.** **Então, a gente, praticamente, quando tem, tem é um dia na semana, ou dois, não é todas as vezes que tá ali** (P5/entrevista, grifos nossos).

Um sistema educacional que realmente se preocupa com a aprendizagem e assistência social e psicológica dos alunos e não apenas com progressão continuada do aluno sem aprender realmente o básico, porém isso não acontece, os alunos passam de ano muitas vezes sem saber o básico, já que

decretos favorecem esse tipo de comportamento e, conseqüentemente, a **indisciplina dos alunos** (P10/questionário, grifos nossos).

Os depoimentos dos entrevistados revelaram que, na percepção deles, os interesses políticos e econômicos parecem estar acima dos educacionais. As políticas de corte ou contenção de gastos parecem ser prioridades do que a melhoria da qualidade do ensino ou a valorização do profissional docente.

Uma das entrevistadas, P10, teceu críticas a Progressão Continuada, pois, na avaliação dela, o aluno, provavelmente, passa sem saber os conteúdos básicos para o ano seguinte, favorecendo, aparentemente, a indisciplina dos alunos. Ele disse, ainda, que o Estado parece ignorar outros problemas de ordem social e psicológica que afetam os alunos e comprometem o desempenho deles.

Outra entrevistada, P5, professora da Educação Infantil, se queixa que sua unidade escolar não tem uma coordenadora própria, sendo a escola atendida por um coordenador itinerante, que é responsável por três escolas e que não está disponível em sua escola a todo o momento, apenas uma vez por semana. O diretor, por sua vez, ao que tudo indica, também não consegue suprir essa demanda de formação, pois tem que dar conta do serviço administrativo, deixando a formação pedagógica, aparentemente, em segundo plano.

Nesses depoimentos, podemos perceber que, na visão dos entrevistados, parece haver uma relação direta entre as políticas públicas, a precarização e a desvalorização do professor e do trabalho docente.

Traçando um paralelo com a teoria habermasiana, é possível vincular esses relatos ao conceito de “sistema”, onde predomina uma ação teleológica, ou seja, uma ação orientada para os fins, que, nesse caso, parecem soar como: **formação básica com o menor gasto possível**. De acordo com Vidal (2009), sistema: “(...) implica a contemplação da sociedade ‘da perspectiva do observador, de alguém não comprometido’, de uma perspectiva externa, isto é, da perspectiva do observador” (VIDAL, 2009, p. 224).

Nesse caso, aparentemente, parece não haver uma preocupação com os meios e com as condições nas quais os sujeitos (alunos e professores) atingem esses fins. O objetivo, na percepção dos professores, parece ser apenas a formação básica e uma precária preparação para um mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e excludente. Os fins, no caso, não parecem estar relacionados à qualidade dos processos, mas sim, à economia, à lógica do mercado e orientados, aparentemente, sob uma determinada visão política.

7. Considerações finais

Nessa pesquisa, investigamos os impactos da interação entre a equipe gestora e a equipe docente, observando a relação entre os stakeholders e os shareholders no ambiente escolar.

A escolha do referencial de Freeman (1984) e sua Teoria dos Stakeholders, para esta pesquisa, ocorreu devido à valorização da classe trabalhadora e ao caráter colaborativo que confere aos sujeitos dentro do ambiente corporativo. Fato que é extremamente desejável ao contexto educacional. Além disso, a teoria explora o conceito de “values-based-management”, ou seja, uma “gestão baseada em valores”.

Na teoria de Freeman (1984), o termo **stakeholder** foi utilizado para representar a equipe docente, que, por sua vez, atua no nível operacional. Sabemos que no ambiente educacional, outros sujeitos se enquadrariam nesta classificação, tais como, os alunos, a comunidade. Mas, nesse trabalho, analisamos apenas os stakeholders/docentes, uma vez que, foi justamente essa a população ouvida por meio de entrevista e questionário. Já o termo **shareholder** foi utilizado para representar a equipe gestora, a coordenação e demais membros da Secretaria da Educação, que atuam no nível tático e estratégico.

Nessa pesquisa, a partir dos resultados analisados, chegou-se a conclusão que a equipe gestora, apresenta-se como grupo de funcionalidade variada, comportando-se como: “**Shareholder de mediação**”, quando desloca-se para atender as demandas de seus superiores hierárquicos, no caso, os membros da Secretaria da Educação; “**Stakeholder de mediação**”, quando se aproxima mais do atendimento as necessidades do corpo docente; ou, ainda, “**Middleholders**”, grupo que se mobiliza de acordo com as demandas de maior necessidade do cotidiano, ora atendendo aos interesses dos membros da Secretaria da Educação, ora priorizando as demandas do corpo docente.

Vale ressaltar, portanto, que, após análise do material coletado, observamos que embora os membros da equipe gestora pertençam a mesma esfera de funcionalidade que os outros shareholders dos níveis tático e estratégico, tais como, o Supervisor, o Secretário da Educação entre outros, os membros da gestão escolar podem apresentar diferenças em sua funcionalidade, aproximando-os dos stakeholders, em alguns momentos.

Em alguns momentos, verificou-se, nos depoimentos dos entrevistados, que o gestor, o diretor e o coordenador pedagógico podem manifestar uma posição de mediação variável entre os docentes e a Secretaria da Educação. Por outro lado, verificou-se também, que em determinadas situações, o gestor escolar pode se aproximar mais da Secretaria da Educação, afinizando-se com maior ênfase a postura de shareholder. Já, em outros momentos, verificou-

se que a equipe gestora aproximou-se mais das demandas docentes, ou seja, dos stakeholders.

Isso parece nos mostrar que enquanto o corpo docente e a equipe diretiva superior e externa à unidade escolar (leiam-se: Secretário da Educação, Supervisor, gerentes educacionais e etc), possuem posições mais estáticas dentro do quadro dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do trabalho educacional como um todo, a funcionalidade da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) é mais variável e pode se deslocar ora para uma atuação que atenda as demandas dos stakeholders (corpo docente) e, em outro momento, atender as necessidades e interesses dos shareholders (Secretaria da Educação) ou, ainda, assumir uma posição mais variável que age de acordo com as prioridades entre um grupo e outro.

Embora, Freeman não tenha aprofundado o referencial de estudo e definição sobre os tipos de stakeholder e shareholders, seria pertinente, para futuros trabalhos um aprofundamento sobre essa definição identitária, funcional e variável dos trabalhadores que atuam na área da gestão escolar. A partir da análise dos depoimentos coletados, percebemos a relevância de considerar a hipótese da equipe gestora poder constituir uma nova classificação dentro da teoria de Freeman (1984), podendo ser nomeada como **stakeholders de mediação**, **shareholders de mediação** ou ainda **middleholders**. Isso porque, a grosso modo, a equipe gestora possui uma peculiaridade que a equipe docente e a equipe diretiva externa não possuem: a variabilidade dentro do campo de sua funcionalidade. Quanto a semântica envolvida na escolha desses termos, essa seguiu o critério de funcionalidade, identidade, variação e capacidade de mediação desse grupo de trabalhadores da Educação.

Já o referencial de Habermas (2012) e sua Teoria do Agir Comunicativo, além de dialogar perfeitamente com o referencial de Freeman, (1984) explora e explica a necessidade de uma comunicação orientada para o entendimento, indo além dos discursos desprovidos da prática, promovendo ação e transformação por meio das relações intersubjetivas. Aliás, a Teoria do Agir Comunicativo (2012) tem importante relevância na mobilidade e variabilidade da equipe gestora, sendo o ato comunicativo o principal elemento de mediação e interação entre os grupos de interesse (Stakeholders e Shareholders).

Quanto a dialética de Hegel (1830/1995) e Marx (2013), estas serviram de base para caracterizar e diferenciar o comportamento dos stakeholders (docentes), que era pautado no trabalho real (atividade), do comportamento dos shareholders (equipe gestora / coordenação / Secretaria da Educação), que, por sua vez, situava-se no trabalho abstrato ou prescrito (tarefa).

Já o referencial de Santos (2020) e de Campos (2017) foram utilizados, neste trabalho, para fornecer um embasamento contextual da atualidade, ajudando-nos a compreender a

influência do neoliberalismo e suas políticas públicas na Educação.

A utilização da abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo categorial temática, nos possibilitou analisar os temas que a população entrevistada manifestava em suas respostas tanto nas entrevistas quanto nos questionários, ajudando-nos a interpretar os sentidos que os discursos selecionados forneciam e como esses dados se organizavam para validar as hipóteses (ou não) e responder ao problema de pesquisa (ou não).

Os análise dos dados revelou que a população observada não tem uma percepção única sobre as relações e experiências com a equipe gestora. Os dados mostraram que essas relações eram diversificadas. Para os entrevistados de uma escola, a relação era promissora, empática, engajada, democrática. Para outros, porém, a relação era prejudicial ao desenvolvimento do trabalho docente, não engajada, autoritária. Contudo, a maioria dos entrevistados se queixou da Secretaria da Educação.

Na categoria “Profissionalismo e Dialogicidade”, a pesquisa revelou que a maior parte dos entrevistados considera a relação com a Secretaria da Educação distante e pouco colaborativa. A proximidade é maior com a equipe gestora. Esse dado ficou evidente por conta da proximidade entre equipe gestora e equipe docente.

Os entrevistados também revelaram que, apesar do distanciamento e a sensação de não parceria da Secretaria da Educação, quando as equipes gestoras, de suas unidades escolares, eram democráticas e respeitavam o professor, procurando atender as suas demandas, com um olhar mais empático, tal atitude já era o suficiente para engajar a equipe docente e interferir positivamente nos resultados e na produtividade da escola. Tal constatação corrobora com o pensamento de Freeman (1984) que “ a tarefa central neste processo é gerenciar e integrar os relacionamentos e interesses de acionistas, funcionários, clientes, fornecedores, comunidades e outros grupos de forma que garanta o sucesso a longo prazo da empresa”.

Entretanto, quando a equipe gestora assumia uma postura mais autoritária, a equipe docente, no relato dos entrevistados, costumava responder com desmotivação, falta de engajamento e, até mesmo, com indícios de presenteísmo, em alguns casos, interferindo na produtividade e na qualidade dos processos.

Os professores demonstraram consciência sobre os limites de atuação das equipes gestoras, porém, alegaram que quando a equipe docente era orientada, esclarecida e envolvida por meio de uma boa comunicação e discussões democráticas, o engajamento e a colaboração da equipe docente eram maiores.

A categoria “Real e Abstrato”, representava a relação entre o trabalho real e abstrato (ou prescrito). Nessa categoria analisamos as condições de trabalho, a intensificação do trabalho

docente e o adoecimento docente.

Os entrevistados revelaram que enfrentavam problemas em relação ao espaço e aos recursos da escola, tais como, poucos computadores disponíveis, falta de salas disponíveis e pouco tempo para atender a todas as demandas que o trabalho exigia. Na avaliação dos entrevistados, o tempo não era suficiente e os professores costumavam exceder suas horas disponíveis em atitude solidária aos alunos, para que os mesmos não fossem prejudicados, inclusive no período pandêmico, onde, de acordo com os entrevistados, o trabalho foi intensificado.

Em relação à intensificação do trabalho docente, os professores entrevistados alegaram que, por conta das salas numerosas e do número excessivo de aulas que precisam assumir para obter uma remuneração razoável, o volume de trabalho era intenso. O trabalho burocrático também contribuía para o aumento da sobrecarga do trabalho docente.

Quanto ao adoecimento docente, a pesquisa revelou que os professores preferiam não revelar seus problemas de saúde, de natureza emocional e psicológica, para a equipe gestora, pois, por um lado, não se sentiam amparados e, por outro, tinham receio de serem diminuídos ou julgados profissionalmente. Eles também acreditam que esse assunto já é um tanto “naturalizado” pela equipe gestora, que considera tal patologia como um problema que o professor tem que resolver por si mesmo.

Alguns docentes também ficaram com receio de tecer críticas à equipe gestora e perguntaram, mais de uma vez, se seus nomes e suas informações ficariam em sigilo, mesmo depois de todas as orientações proferidas pelo pesquisador.

Quanto a categoria “Aspectos Político-econômico-mercantilistas”, a análise dos depoimentos revelou como temas a desvalorização, a precarização do trabalho docente, além da intencionalidade das políticas públicas.

A percepção dos entrevistados era que as políticas públicas não representavam interesses legítimos com uma educação de qualidade. A impressão deles era que tais políticas eram permeadas por medidas econômicas de corte de gastos, baixo investimento e influência política. Os entrevistados sentiam que essas medidas contribuía para a desvalorização e precarização da profissão docente.

Essa pesquisa, portanto, respondeu a questão de pesquisa, revelando que não apenas a direção ou a administração escolar, mas também, a Secretaria da Educação, podem impactar o trabalho docente. Entretanto, a direção ou administração escolar, mais próxima do corpo docente, parecem ser mais decisivas para o engajamento ou não engajamento da equipe docente, mais do que a Secretaria da Educação. E esse fato talvez se explique, como já foi dito, pelo fato

de ser mais possível uma maior proximidade com a equipe gestora por conta desta frequentar os mesmos espaços que a equipe docente.

Se a gestão local for democrática e criar condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho dos professores, a equipe docente responderá com maior produtividade e envolvimento. Porém, se a equipe gestora for autoritária e não demonstrar uma atitude acolhedora para com o corpo docente, como consequência, poderá ter docentes desmotivados, com baixa produtividade e pouco ou nenhum engajamento.

Essa pesquisa demonstrou, a partir dos depoimentos docentes, que a Teoria dos Stakeholders, de Freeman (1984), e a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (2012), podem auxiliar muito na relação entre a equipe gestora, a equipe docente e, até mesmo, a Secretaria da Educação.

Essa pesquisa ainda deixa algumas lacunas que podem servir de ponto de partida para futuros estudos. No programa de Mestrado Profissional, por conta do tempo restrito, os stakeholders analisados, neste trabalho, foram circunscritos à equipe docente. Entretanto, de acordo com a concepção de Freeman, outros sujeitos do ambiente escolar, tais como, os alunos, seus pais, a comunidade de entorno, também se enquadram na categoria de stakeholders. Uma pesquisa com esses grupos seria pertinente em um programa de doutorado, com maior possibilidade de tempo.

Outros possíveis caminhos que essa pesquisa trouxe, além da intenção de verificar a veracidade das hipóteses levantadas no escopo desse projeto, foram o intuito de criar, organizar e fomentar material científico, a partir das contribuições dos professores participantes, visando abrir ou alargar possíveis caminhos para debates, discussões e a busca de soluções para as problemáticas apresentadas nesse projeto, partindo do “lugar de fala” e do contexto dos próprios docentes, a partir da prática social desses.

Esse estudo, ainda, pretende e permite abrir espaços e lacunas para futuras investigações desses fenômenos em outros contextos, como, por exemplo, as condições do trabalho docente nas universidades públicas ou nas escolas particulares.

As relações entre a equipe gestora e a Secretaria da Educação também poderiam ser o tema de uma próxima pesquisa, para observar com maior profundidade, como é o relacionamento interpessoal e a comunicação entre esses dois membros do grupo dos Shareholders.

Um aprofundamento no campo de estudos da Ergonomia da atividade, ciência relativamente nova, surgida após a Segunda Guerra Mundial, seria muito pertinente também, podendo contribuir muito para a compreensão dos problemas e busca de melhorias para o

desenvolvimento do trabalho docente.

Da mesma forma, os estudos sobre o “presenteísmo”, fenômeno recente nos estudos acadêmicos, podem também auxiliar a compreender os problemas decorrentes da precarização do trabalho docente e a importância de se investir na qualidade de vida dos profissionais da Educação e as vantagens sociais e econômicas que tal estratégia pode proporcionar aos sujeitos que atuam no ambiente escolar.

Como nessa pesquisa, a maior parte dos entrevistados e respondentes foram pessoas do sexo feminino, esse trabalho também abre a possibilidade de discussão, reflexão e aprofundamento de estudos sobre os impactos e a valorização do trabalho docente sobre a perspectiva da mulher, considerando as dificuldades, os conflitos e a lutas das mulheres por valorização e escuta de suas demandas dentro do campo Educacional também.

E, por fim, nessa pesquisa tivemos como foco o estudo das interações entre gestão escolar e o trabalho docente e os impactos oriundos dessas relações. Contudo, pertinente seria também aprofundar os estudos acerca da natureza dessas relações, a fim de entendermos a origem desses efeitos e suas características, estabelecendo, ainda, um elo entre a Teoria dos Stakeholders, a teoria do Agir Comunicativo, considerando a contribuição de outros estudos, tais como, a Teoria dos Afetos de Spinoza.

Referências

ABÍLIO, L.C. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog da Boitempo**, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ALVES, W. F. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio / Wanderson Ferreira Alves; orientação José Cerchi Fusari. São Paulo: s.n., 2009.

ALVES, W. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, s/n, p. 1-19, 2018.

ALVES, W. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.** v. 31, n. 110, p. 17-34, jan-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22. fev. 2021.

AMARAL DE SÁ, D. Produção de Vida e Processos de Criação no Trabalho Docente. **Revista Educação e Emancipação**, v.13, n.1, p. 183-201, jan./abr. 2020.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGUSTO, C. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). RESR, v. 51, n.4, p. 745-764, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbdHtWhqjxMyZQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 22 fev. 2021.

BARAVESCO, A. Idealismo Realista ou Realismo Idealista: Hegel & Marx. Veritas: Porto Alegre, v. 63, n. 1, jan-mar. 2018, p. 355-375.

BARBEIRO, E.; MARCHIANI, M. Stakeholders ou shareholders? Valores individuais de conselheiros e identidade empresarial. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. v. 18, n. 61, p. 348-369, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbgn/v18n61/1983-0807-rbgn-18-61-00348.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, A. Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. EFDeportes.com, Revista Digital, 17, n. 172, Septiembre de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BESSA, O. de. S. P. O papel dos stakeholders na valorização da educação pública: **programa piloto para a escola CAIC Maria Alves Carioca (Fortaleza-CE)**., 84, p. 487-492, 2013. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/06/OTAC%C3%8DLIO-BESSA-disserta%C3%A7%C3%A3o-2010.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BIZERRA, S.F.S. et al. Presenteísmo e seus impactos: um estudo de caso em uma

concessionária de energia elétrica brasileira. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 12, n. 1, p. 115-139, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/4546/2758>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CAMPOS, D. A. de. A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. **Rev da Avaliação da Educ Super.**, 22, (1), p. 179-199, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00179.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2020.

CAMPOS SANTOS, T. da C.; PAIXÃO, T.S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR On-line - BMC Public Health.**, 5, (1), p. 1-8, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640348>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CHIAVENATO, I. Administração: teoria, processo e prática. 3ª ed, São Paulo: Makron Books, 2000.

CUNHA, D.; ALVES, W. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 28, n.02, p.17-34, jun. 2012.

CURCIO, C. P. de. C. As influências do neoliberalismo na gestão pública e privada do Brasil. **Journal of Chemical Information and Modeling.**, 53, (9), p.1689-1699, 2017. Disponível em: <<http://publica.fesppr.br/index.php/publica/article/view/120>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DAHRENDORF, R. O conflito social moderno. **Published online**, p.40-61, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4286535/mod_resource/content/4/R%20Dahrendorf%20cap.%202%20O%20conflito%20social%20moderno.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIMAGGIO, P.J.; POWELL, W.W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE - Rev Adm Empres.**, 45, (2), p. 74-89, 2005. Disponível em: < <https://rae.fgv.br/rae/vol45-num2-2005/gaiola-ferro-revisitada-isomorfismo-institucional-racionalidade-coletiva-nos>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DOS SANTOS, L.B. O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas.**, 9, (2), 2014, P. 541-552, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v9n2/a15v9n2.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DUARTE, N. Capítulo 1: A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da. C. (org.). Quando os professores adoecem [recurso eletrônico] : demandas para a psicologia e a educação., Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 23, 2020.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da. C. (org.). Quando os professores adoecem [recurso eletrônico] : demandas para a psicologia e a educação., Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

FERREIRA, M.; BARROS, P. (In)Compatibilidade Trabalho Prescrito – Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho. **Rev. Alethéia**, s/n, p. 1-20, 2003.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANÇA, L. M. de. Hegel, o movimento especulativo do espírito e a história. **Rev. Simbio-Logias**, v.3, n.5, p.1-15, Dez/2010.

FREEMAN, R.E. (1984), Strategic Management: A Stakeholder Approach, Pitman, Boston, MA. Disponível em: <<https://www-emerald.ez31.periodicos.capes.gov.br/insight/content/doi/10.1108/14720700710820605/full/html>> Acesso em: 27 nov. 2020.

FREEMAN, R.E. The stakeholder approach revisited. **Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik**, (2004). 5(3), p. 228-254, s/d. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-347076>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FREITAS, S. H. da. C.; TEIXEIRA, A. T. Gestão escolar: uma visão neoliberal ou democrática ? **Revista A3**, 8, p. 10-12, 2015. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaa3/2015/10/05/gestao-escolar-uma-visao-neoliberal-ou-democratica/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FREIRE, P. A relação entre assédio moral e esgotamento mental (Síndrome de Bournout) em educadores. **Rev. Acesso Livre**, n. 3, p. 93-106, jan-jun. 2015.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad.Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 18 jul. 2022.

GABASSA, V. Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2417/1413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GAMA, B. et. al. Teoria dos Stakeholders e Teoria da Firma: um Estudo sobre a Hierarquização das Funções-Objetivos em Empresas Brasileiras. **XXXII Encontro da EnANPAD**, s/n, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/38/FIN-B1387.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GENTILI, P. Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Revista Educação e Realidade**, 20(1): 191-202, 1995. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>>.

Acesso em: 17 jul. 2022.

GOMES, A.G. et al. Violência nas escolas: decifrai-me ou vos devoro. **Rev. Sociologia, Problemas e Práticas.**, n. 71, p. 39-59, 2013. Disponível em: <<http://journal.d.openedition.org/ssp/944>>.

Acesso em: 21 fev. 2021.

GONÇALVES, V. L. Gestão Educacional: os desafios de atuação no cotidiano escolar.

Tópicos Educacionais, Recife, v. 25, n. 2, p. 49-67, jul/dez. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

HABERMAS, J. The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987.

HABERMAS, J. Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social / Jürgen Habermas; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebenechler. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HEGEL, G. W. F. Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830). A Ciência da Lógica. Tradução Paulo Meneses e José Machado (colaboração). São Paulo: Loyola, 1995. v. 1.

HYPOLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011.

IANNI, O. Teorias da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KLAUS, V.; MENEZES, E. da C. P. de.; TURCHIELLO, P. Neoliberalismo, Gestão Educacional E Políticas De Inclusão: Desafios Para a Escola Contemporânea. **An Anped**. Published online, p. 1-15, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4069.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos; 23).

KRUGMANN, Taís Francéli. Histórias de vidas de professoras em processo de readaptação funcional. Taís Francéli Krugmann – Campo Grande/MS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2700/1/TA%C3%8DS%20FRANC%C3%89LI%20KRUGMANN.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Tema Em Destaque - Cad. Pesqui., 46, (159), Jan-Mar, 2016. Disponível em: <<https://scielo.br/pdf/doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

LOURENCETTI, G. O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜCK, Heloísa. Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. A escola como sistema e a divisão de trabalho. **Educar**, Curitiba, 1(1)3-14, set./dez, 1981.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão participativa na escola. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. 6ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão.

LYRA, M.G.; GOMES, R.C.; JACOVINE, L.A.G. O papel dos stakeholders na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. **Rev Adm Contemp.**, 3(spe), p.39-52, 2009. Disponível:

<<https://www.scielo.br/pdf/rac/v13nspe/a04v13nspe.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MALTEZ, J. A. Espírito do Mundo (Weltgeist). Revista Republica - Repertório Português de Ciência Política, s/n. Edição electrónica, 2004. Disponível em: <

http://maltez.info/respublica/topicos/aaetrae/espirito_do_mundo.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 5. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, L.R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ens Avaliação e Políticas Públicas em Educ.**, 14, (53), p. 507-525, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Miséria da filosofia. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, v. I e II, 2013.

MOHR, A.C.; NAUJORKS, M.I. Políticas Educacionais De Correção De Fluxo No Rs: Efeitos Da Racionalidade Neoliberal Na Gestão Escolar. **Reflexão e Ação.**, 25, (1), p. 160, 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7770>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NASCIMENTO, D.; COSTA, S.R. A participação dos stakeholders na avaliação da organização educacional. **XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão & III**

Inovarse – responsabilidade social aplicada, 2016. Disponível em: <https://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_325.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NETTO, J.P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, M.I.A. Uberização docente, a gota d'água. O avanço do trabalho precário na educação. **APUSFSC SINDICAL**, 2020. Disponível em: <<https://www.apufsc.org.br/2020/01/13/uberizacao-docente-a-gota-dagua-o-avanco-do-trabalho-precario-na-educacao/>> Acesso em: 29 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº 132, p.625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, D. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v.44. p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, N.A. da. S. O. Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uberlândia (1980 – 2000)., **Dissertação Mestrado em História**, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16512/1/NASOliveiraDISSPRT.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PAIVA, M. L. P. de. Um Olhar sobre Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 199-205, 2015. Disponível em: <<https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/349>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de

escola. **Educ e Pesqui.**, 36, (3), p. 763-778, 2010. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PARO, V. H. Administração Escolar. Introdução crítica. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, P.T.; BUSSINGUER, E. C. de. A. Boaventura de Souza Santos e a lógica do pensamento abissal: uma análise a partir do método dialético. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**, v.2, n.2, p. 890 – 908, 2016. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1501/pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PINTO, J.M.R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago, 95.

PIOVESAN, Patrícia Regina. As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília-SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148792/piovezan_pr_me_mar_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em 29 jan. 2022.

Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor / organizadoras, Marilda Gonçalves Dias Facci, Sônia da Cunha Urt. - Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LIVRO_PRECARIZACAO_DO_TRABALHO_04-12.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Quando os professores adoecem [recurso eletrônico] : demandas para a psicologia e a educação / Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufms.br>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

QUEIROZ, M. I. A. de. O fracasso neoliberal na gestão escolar. **ETD – Educação Temática**

Digital, v.8, n.2, p. 111-125, jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/648/663>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SANTOS, A.L.F. dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Estado e Política Educacional**, n.05, s/1, s/d, 2004. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-2114.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SANTOS, B. de. S. BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS. EPISTEMOLOGIAS DO SUL. Youtube, XXXVI Semana Galega de Filosofia, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i7P4uuDkuK8&t=345s>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortés, 2002, p.25-102.

SANTOS, B. S.; Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2020.

SANTOS, D. A influência da gestão escolar no bem estar docente percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre. / Douglas Leal dos Santos. - Porto Alegre, 2012. 92f.

SANTOS, F.; FAVENI. Mal-estar docente: a análise dos fatores estressores que causam síndrome de Burnout nos docentes da Educação Básica. In: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, 7., 2019, Porto de Galinhas. **Pesquisa...** Porto de Galinhas: [s.n.], 2019.

SANTOS, M.L. Teorias e possibilidades analíticas para o estudo dos grupos de interesse: uma introdução ao tema. **Rev Política Hoje.**, 28, (1), p. 395-424, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/8665/34411>>. Acesso em: 29 nov.

2020.

SILVA, A. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Rev. Trabalho Necessário**, v.17, nº 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>> Acesso em: 29 nov. 2020.

SILVA, M. A. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas.**, vol. 11 , núm. 21, p. 255-264, 2005.

SILVA, T. S. O direito fundamental à propriedade e o diálogo entre culturas: o multiculturalismo em Boaventura de Souza Santos. XII Seminário Internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea – VIII mostra de Trabalhos jurídicos científicos, s/n, 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/13095/2228>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVEIRA, A.D.M. da.; YOSHINAGSA, C.E.; BORBA, P.D.R.F. Crítica À Teoria Dos Stakeholders Como Função-Objetivo Corporativa. **Cad Pesqui em Adm.**, 12, (1), p. 33-42, 2005. Disponível em: <https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/claudia_emiko_-_critica.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SINGH, A. S.; FREITAS, V. A. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. (2019). Teoria dos stakeholders e práticas de gestão na escola pública básica: Um estudo de multicasos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4171>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334613450_Teoria_dos_stakeholders_e_praticas_d_e_gestao_na_escola_publica_basica_Um_estudo_de_multicasos>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SLONSKI, G.; ROCHA, A.; MAESTRELLI, S. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, 11., 2017, Florianópolis. **Resumos...** Florianópolis: [s.n], 2017.

SOARES, E. C.; PETRINI, M de C. Maximização de lucros dos shareholders e responsabilidade social corporativa (RSC): entre a competitividade e a sustentabilidade. **Rev. UnilaSalle**, v. 3, n. 1, p.198-208, 2014. Disponível em: <[SOARES, N. S.; MARCELINO, J. M. A.; ARAÚJO, N. C. O. A globalização e o neoliberalismo nas obras de Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos. VI Congresso em Desenvolvimento Social, s/n, 2018. Disponível em: <\[https://congressods.com.br/sexta/anais_sexta/ARTIGOS_GT05/A%20GLOBALIZACAO%20E%20O%20NEOLIBERALISMO%20NAS%20OBRAS%20DE%20MILTON%20SANTOS%20E%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS.pdf\]\(https://congressods.com.br/sexta/anais_sexta/ARTIGOS_GT05/A%20GLOBALIZACAO%20E%20O%20NEOLIBERALISMO%20NAS%20OBRAS%20DE%20MILTON%20SANTOS%20E%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS.pdf\)>. Acesso em: 18 jul. 2022.](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/download/1303/1039#:~:text=Friedman%20(1971)%20informa%20que%20a,gerar%20lucros%20para%20os%20Shareholders.> Acesso em: 30 nov. 2020.</p></div><div data-bbox=)

STOCKER, F. Et al. Teoria de Redes de Influências de “Stakeholders”: uma abordagem revisitada. **Cad EBAPEBR.**, 17(spe), p. 673-688, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v17nspe/1679-3951-cebape-17-spe-673.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 143-160, Abril/2001.

TUMOLO, P.; FONTANA, K. Trabalho docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Trabalho necessário**, v. 6, n. 6, p. 1-17, 2008.

VERSIANI, A.F.; MONTEIRO, P.R.R.; REZENDE, S.F.L. de. Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. **Cad EBAPEBR.**, 16, (3), p. 382-395, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n3/1679-3951-cebape-16-03-382.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

VIDAL, J. P. A dialética entre o “sistema” e o “mundo de vida” na biogeografia urbana. **Novos Cadernos NAEA.**, 12, (2), p. 217-240, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/323>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

XAVIER DOS SANTOS, G. A. **A importância do gestor escolar na qualidade do Ensino ofertado.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade de Brasília-DF/ UnB. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9993/1/2014_GizelleAlvesXavierDosSantos.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ZEICHNER, K.M; LISTON, D. Reflective teaching: an introduction. Lawrence New Jersey / Erlbaum Associates, 1996.

Apêndice

Apêndice A - Instrumentos de coletas de dados

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Nome do docente: _____
 Sexo/gênero: _____
 Idade: _____
 Estado Civil: _____
 Possui filhos? () Sim. () Não. (Se sim, quantos? _____)
 Formação acadêmica
 () Graduação. Qual? _____
 () Especialização. Em? _____
 () Mestrado. Em? _____
 () Doutorado. Em? _____
 Atuação: () Escola Pública Estadual/Municipal () Escola Particular
 Cargo/Função:
 () PEB – I – professor polivalente/generalista
 () PEB – II – professor especialista - área/componente curricular: _____
 () Outros: _____
 Turmas que leciona: _____
 Tempo de serviço aproximadamente: _____

PARTE II – QUESTIONÁRIO

1. Na sua opinião, qual é o tipo de gestão escolar exercida na sua escola? Democrática ou autoritária? Como você chegou a essa conclusão?
2. Com quais estratégias, ações ou procedimentos, os conflitos e desafios do cotidiano escolar costumam ser tratados pela equipe gestora?
3. Há tempo e espaço para a tratativa dos problemas que emergem do cotidiano escolar? Em que

momentos a equipe se reúne para discutir, analisar, propor soluções para a mediação e o enfrentamento dos obstáculos que interferem no trabalho docente e no desenvolvimento do aprendizado do aluno?

4. As formações continuadas e outras reuniões realizadas na escola auxiliam na tratativa das demandas do cotidiano escolar? Essas formações e reuniões propiciam momentos para a prática reflexiva, para a mediação e resolução dos conflitos e para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e colaborativo? Como você enxerga esses momentos de formação? Um curso de formação continuada na área de gestão seria uma possível colaboração para uma gestão participativa? Como? Por quê?

5. Na sua opinião, o relacionamento interpessoal entre a equipe gestora e a docência de sua escola são adequados para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem? Por quê? Qual seria o caminho mais produtivo para essa conexão?

6. No seu entendimento, que ações seriam necessárias para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de sua unidade escolar?

PARTE III – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. No horário de trabalho, o tempo fornecido é suficiente para a realização de todas as ações necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho docente? Comente.

2. Como você avalia a oferta de espaço e tempo para a realização de planejamento e execução do trabalho colaborativo e interdisciplinar? O tempo para você é importante? Mas, e se tiverem o tempo? Quem planeja isso, com qual intencionalidade? Ou não faz isso?

3. Como você avalia o relacionamento interpessoal/profissional entre você e seus pares?

4. Como você avalia o relacionamento interpessoal/profissional entre você e a equipe gestora (leia-se coordenação / gestão)?

5. Suas reivindicações são atendidas? Você sente que tem “voz”? Há espaço para diálogo, empatia e discussões democráticas?

6. Você tem apoio de seus pares, da equipe gestora e das políticas públicas para mediar conflitos e enfrentar os desafios do cotidiano escolar? Você se sente amparado? Como?

7. Você já adoeceu ou iniciou algum tratamento por conta de problemas do trabalho docente? A equipe gestora tomou nota do ocorrido? Houve discussão, diálogo e tratativa das causas que originaram esse problema? O problema foi mediado e resolvido? Comente.

8. Há disparidade entre aquilo que está papel (prescrito em documento) e aquilo que se vivencia no cotidiano (ação da contingência / realidade)? Em que momento você tem essa percepção?

9. O que, na sua opinião, poderia ser feito para melhorar a relação entre a equipe gestora e a equipe docente e, dessa forma, melhorar a qualidade das condições de trabalho e da formação educacional do aluno?

10. Como é o clima organizacional de sua escola? Além da questão do espaço e tempo hábil para o desenvolvimento de processos saudáveis de ensino e aprendizagem, há atos de gestão que se preocupam com a participação de todos na gestão? Quais são esses atos? Quem os organizam? Os professores precisam reivindicá-los ou tais atos ocorrem de maneira natural? Quando ocorrem tem uma metodologia democrática ou ocorre só como aviso, uma ordem etc?

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO - DME
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

A INTERAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS ENTRE STAKEHOLDERS E SHAREHOLDERS NA ESCOLA

Eu, André Luiz Raphael, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido (o) (a) a participar da pesquisa “A dialética entre gestão escolar e trabalho docente: impactos entre stakeholders e shareholders na escola”, orientado pelo Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos.

Os professores têm enfrentado inúmeros desafios na atualidade e acumulam tantas funções e responsabilidades que, muitas vezes, sofrem situações delicadas de intensificação do trabalho, esgotamento ou adoecimento, entre outros problemas, que, evidentemente trazem impactos ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. E, apesar dessa constatação, a valorização e o apoio ao profissional docente costumam não acompanhar as demandas e os obstáculos que essa profissão enfrenta. Diante desse quadro, a presente pesquisa, inspirada pela ideia da prática reflexiva, tenciona escutar a “voz” do professor, visando investigar, a partir do próprio discurso docente, dados e informações que permitam uma análise mais apurada sobre os obstáculos, os conflitos e as necessidades que advêm do trabalho docente e suas relações com o ambiente de trabalho. Esse estudo visa ainda, não apenas discutir problemas, mas também buscar e propor soluções, de acordo com as contribuições extraídas dos próprios saberes experienciais dos professores.

Com base nas intenções apresentadas acima, você, então, foi convidado (a) por ser profissional efetivo do sistema público de ensino da cidade de Araraquara / SP, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você, caso aceite esse convite, será chamado (a) para uma conversa, online, de primeiro contato com o pesquisador, que se apresentará e explicará, com maiores detalhes, os objetivos, procedimentos e etapas da pesquisa.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante e não interferirá em sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A pequena possibilidade de risco é referente a eventuais constrangimentos devido ao teor das questões ou pela interação com o pesquisador por meio da entrevista virtual. Diante dessas situações e por meio da metodologia e suas referências, os participantes terão garantidas, de maneira ética/científica, pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, a possibilidade de desistir sem nenhum ônus, dentre outras. Portanto, tais riscos serão monitorados e controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderão ser suspensos, sendo que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem-estar do participante. Tanto a entrevista como o questionário seguirão o mesmo padrão ético com o cuidado de não identificar os participantes.

Após todas as orientações iniciais, você responderá a um questionário virtual. Em seguida, você será submetido (a) a uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente e suas relações no cotidiano da escola.

Tanto a aplicação do questionário quanto a entrevista serão realizados individualmente, mediada pelo meio virtual. O questionário será aplicado por meio de formulários digitais, como o Forms ou o Google Docs. A entrevista, por sua vez, será realizada e gravada, com autorização prévia do participante, por meio do aplicativo de videoconferência Meet ou Teams. Tais procedimentos respeitam todos os protocolos sanitários de prevenção à COVID-19, visando a plena segurança do participante e, também, do pesquisador.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho docente e seu desenvolvimento.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Dados para contato:

Pesquisador responsável: Prof. André Luiz Raphael

Avenida Dr. Manoel Penteado, 546

Araraquara – SP / CEP: 14806-311

Fone: (16) 98167-2060

E-mail: andreluizraphael@estudante.ufscar.br

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Apêndice C - Carta de anuência 1

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

São Carlos, junho de 2021.

À Diretoria de Ensino Estadual da região de Araraquara, São Paulo

Ref. Solicitação de autorização de pesquisa

O pesquisador André Luiz Raphael, Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos solicita a essa instituição autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada “A dialética entre gestão escolar e trabalho docente: impactos entre stakeholders e shareholders na escola”, sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos. Esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar os impactos, desafios e contribuições resultantes da relação entre a equipe gestora e equipe docente ao trabalho docente e como tais condições interferem no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa terá como coleta de dados as análises de questionários e entrevistas a serem aplicados remotamente junto ao corpo docente da escola. Os docentes que quiserem participar terão antes todas as informações acerca da pesquisa, sua metodologia, seus objetivos, hipótese, etc. Em ato contínuo assinarão um termo de consentimento livre esclarecido documento este que passará pelo crivo do Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Todos os cuidados éticos serão seguidos de conformidade com a Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Mestrando André Luiz Raphael

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFSCar

Apêndice D – Carta de anuência 2

**Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**

São Carlos, junho de 2021.

À Secretaria Municipal da Educação de Araraquara.

Ref. Solicitação de autorização de pesquisa

O pesquisador André Luiz Raphael, Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos solicita a essa instituição autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada “**A interação entre gestão escolar e trabalho docente: impactos entre stakeholders e shareholders na escola**”, sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos. Esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar os impactos, desafios e contribuições resultantes da relação entre a equipe gestora e equipe docente ao trabalho docente e como tais condições interferem no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa terá como coleta de dados as análises de questionários e entrevistas a serem aplicados remotamente junto ao corpo docente da escola. Os docentes que quiserem participar terão antes todas as informações acerca da pesquisa, sua metodologia, seus objetivos, hipótese, etc. Em ato contínuo assinarão um termo de consentimento livre esclarecido documento este que passará pelo crivo do Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Todos os cuidados éticos serão seguidos de conformidade com a Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Mestrando André Luiz Raphael

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFSCar

