

Escola: Ambientes, Estruturas, Variáveis e Competências

José Leão Marinho Falcão Filho

RESUMO

Este artigo analisa as condições em que os profissionais da educação, na escola, desenvolvem suas atividades e as influências que eles sofrem durante a busca de resultados com os quais se comprometeram. Com esse objetivo aborda as relações entre a escola e o contexto político-socioeconômico, identificado como Ambiente Externo, no qual a Escola e seus profissionais estão inseridos. Após analisar o Ambiente Externo, o artigo trata da realidade cotidiana da escola, identificada com a expressão Ambiente Interno, onde os profissionais exercem suas atividades. O estudo do Ambiente Interno parte da identificação de duas estruturas, uma explícita, denominada estrutura formal-burocrática e outra, implícita, identificada com a expressão "não formal". O texto aprofunda-se nas relações entre essas estruturas e nas suas mais importantes conseqüências: a formação da cultura, das

subculturas e do clima organizacional da escola, bem como na importância dessas conseqüências para a obtenção dos resultados da escola e de seus profissionais.

**José Leão M. Falcão
Filho**

*Mestre em Educação,
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo*

*Professor e Coordenador
do Curso de Pós-gradua-
ção Latu Sensu, Pontifícia
Universidade Católica de
Minas Gerais; Diretor
Geral de Cursos e Escolas
Brasileiras de Belo
Horizonte - MG*

Palavras-chave: Profissionais da educação – Ambiente interno – Ambiente externo – Estruturas organizacionais – Cultura – Clima organizacional.

1 - Introdução

O texto se propõe a analisar as condições em que os profissionais da educação desenvolvem suas atividades na escola, bem como as influências que sofrem durante a busca de resultados com os quais se comprometeram. Com esse objetivo, o autor aborda as relações entre a escola e o contexto político-socioeconômico, identificado como Ambiente Externo, no qual a Escola e seus profissionais estão inseridos. A partir des-

sa abordagem, três aspectos são enfatizados: o primeiro, a influência das condições político-socioeconômicas dos alunos e dos profissionais nos resultados da escola; o segundo, a identificação no Ambiente Externo das variáveis, em nível macro, o sistema econômico, o político, etc, e, em nível micro, as condições socioeconômicas de alunos, profissionais e suas famílias, bem como do grau de influência das lideranças políticas, religiosas, sindicais e outras, localizadas na rua, no bairro ou na cidade, nas ações da escola e de seus profissionais; e o terceiro, a necessidade de que o profissional seja capaz de gerar uma proposta de trabalho a partir da realidade na qual trabalha.

Após analisar o ambiente externo, o texto trata da realidade cotidiana da escola, identificada com a expressão Ambiente Interno, onde os profissionais exercem suas atividades. O estudo do Ambiente Interno parte da identificação, na escola, de duas estruturas, uma explícita, denominada estrutura "formal-burocrática" e outra, implícita, identificada com a expressão "não formal", que, não sendo tão visível como a anterior, é o resultado das relações espontâneas e livres desenvolvidas pelas pessoas e que se fundamentam, principalmente, em seus compromissos, crenças e valores.

O texto aprofunda-se nas relações entre essas estruturas e quatro de suas mais importantes conseqüências: a formação da cultura, das subculturas e do clima organizacional da escola, bem como a importância dessas conseqüências para a obtenção dos resultados da escola e de seus profissionais. Como conclusão, o autor procura, numa tentativa de síntese, caracterizar que competências cada membro do Corpo Técnico-Administrativo(CTA) deverá ter para que seu trabalho obtenha os êxitos desejados.

2 - O Ambiente Externo e a Interface com o Ambiente Interno

A escola brasileira encontra-se, nos dias atuais, permanentemente envolvida por uma grande turbulência política, social e econômica que, alterando constantemente necessidades e prioridades, cria a cada momento novas demandas a serem satisfeitas pela escola e seus profissionais¹.

Essas necessidades e prioridades têm sua origem em algumas constatações como por exemplo:

- a escola não está e nem pode estar isolada do contexto político, social e econômico, pois, nele, ela, seus pro-

¹O termo "Profissional" identificará, neste texto, situações nas quais a afirmativa do texto é aplicável a qualquer um dos profissionais de educação da escola: diretores, professores, supervisores, coordenadores, orientadores, etc. Quando a afirmativa só for aplicável a um desses profissionais, ele será explicitamente citado.

fissionais e alunos estão inseridos e dele são dependentes;

- as ações dos profissionais e dos alunos na escola são influenciadas, permanentemente, por variáveis decorrentes das características do contexto político, social e econômico no qual ela está inserida;
- o êxito ou o fracasso escolar é causado, concomitantemente (Mello, 1983, p.34), pelas variáveis extra-escolares decorrentes do contexto político, socioeconômico (o ambiente externo à escola) e pelas variáveis intra-escolares decorrentes das práticas docentes e administrativas desenvolvidas no Ambiente Interno da escola.

2.1 - O Ambiente Externo

O Ambiente Externo é constituído pelo conjunto de variáveis decorrentes do contexto político, social e econômico no qual a escola está inserida (Stoner & Freeman, 1985, p.55-58; Certo, 1993, p.42.44; Chiavenato, 1979, p.78-81). Como variáveis políticas, podemos indicar representações e ações de governos (setores de fiscalização, de orientação, de avaliação, etc), leis, decretos e outros instrumentos de ação dos diversos governos, da sociedade (sindicatos, associações, partidos políticos e seus dirigentes). Como variáveis sociais, relacionamos, entre outras, as características da sociedade na qual a escola está inserida: níveis educacionais, costumes, crenças, valores e padrões sociais de comportamento. Como

variáveis econômicas: os recursos financeiros disponíveis para escola, a remuneração dos profissionais, o nível econômico dos alunos e suas famílias, as condições econômicas da região (o estado, o município ou a nação), incluído o nível de emprego/desemprego (onde a escola está localizada), as mensalidades, para o caso das escolas privadas, etc. Estas variáveis devem ser subdivididas em dois subconjuntos para nos permitirem melhor identificar os caminhos através dos quais o contexto político, social e econômico influencia as ações da escola, dos seus profissionais e de seus alunos: um em nível micro; outro em nível macro. O nível micro identifica as variáveis decorrentes do contexto próximo, geograficamente, da escola, como sejam, a rua, o bairro ou a cidade na qual ela está localizada; o nível macro identifica aquelas variáveis do contexto mais amplo, o país, o sistema político e econômico, etc., onde a escola está inserida.

I-Variáveis em Nível Micro

Essas variáveis referem-se ao grau de influência na escola:

a) das características da formação dos profissionais da educação (docentes e não docentes) da escola;

b) das lideranças político-partidárias da região (cidade, bairro ou rua);

c) das lideranças associativas ou sindicais representativas dos alunos, pais e/ou profissionais da escola;

d) dos representantes dos poderes públicos locais (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Ministérios da Educação e Justiça, Procon, Juizado de Pequenas Causas, etc), através de Inspetores, Diretores de Superintendências, Delegacias ou departamentos orientadores/fiscalizadores, supervisores, fiscais, juízes, promotores, etc;

e) de representantes de grupos organizados da região, como sejam, sindicatos, associações, igrejas, moradores, empresas, etc;

f) dos costumes, crenças, valores e padrões sociais da população da rua, do bairro ou da cidade onde está localizada a escola;

g) das condições econômicas da região (rua, bairro ou cidade) onde está localizada a escola;

h) das condições econômicas e financeiras dos profissionais da educação da escola, dos alunos e de suas famílias.

II - Variáveis em Nível Macro

Essas variáveis referem-se ao grau de influência nas atividades da escola:

a) da quantidade e da qualidade dos recursos financeiros, materiais e humanos que lhes são alocados pelas Secretarias de Educação, Municipais e/ou Estaduais e entidades mantenedoras;

b) das Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres emitidos por órgãos

governamentais (Ministérios, Secretarias, Conselhos de Educação, etc.) em nível municipal, estadual ou federal;

c) dos grupos políticos organizados em nível municipal, estadual ou federal, como igrejas, associações e sindicatos;

d) dos costumes, crenças, valores e padrões sociais da população do estado e do país onde está localizada a escola;

e) das condições econômico-financeiras do estado e do país onde está localizada a escola.

A descrição dos dois conjuntos de variáveis, permite-nos identificar "as duas portas" através das quais o Ambiente Externo influencia as ações dos profissionais da escola: a "porta" macro e a "porta" micro. A influência através da porta "macro" se faz de forma distante, difusa e em longo prazo; a "porta" micro permite a influência próxima, direta e em curto prazo.

Um ato do Ministro da Educação para que provoque mudanças nas ações dos profissionais na escola demandará muito tempo, seguirá múltiplos caminhos (Conselhos Federal, Estaduais e Municipais; Secretarias Estaduais e Municipais, no caso das escolas públicas; entidades mantenedoras, no caso das instituições privadas e, finalmente, os membros dos Corpos administrativos das escolas).

Um ato do representante da Secretaria Estadual (ou municipal) de Educa-

ção, inspetor, supervisor, superintendente, delegado, etc, provocará mudanças nas ações dos diretores, supervisores, coordenadores, e demais membros do CTA de imediato, de forma objetiva e em curtíssimo prazo, mudanças essas que poderão atingir todos os demais setores da escola.

Da mesma forma, um ato do Ministro da Fazenda somente atingirá profissionais e alunos, em sala de aula, de forma indireta, distante e em longo prazo já quando o pai de um aluno fica desempregado, a repercussão deste fato nas relações entre o aluno e a escola será direta, objetiva e em curto prazo, talvez no mesmo dia, pois os recursos para o transporte da casa para a escola, a compra do material escolar e até o ambiente da casa estarão sendo atingidos pela tragédia do desemprego.

Esses comentários têm como finalidade chamar a atenção para o impacto das variáveis em nível micro, decorrentes do ambiente externo, nas atividades dos profissionais na escola. Esse impacto se faz de forma objetiva, direta e em curtíssimo prazo. Os profissionais deverão estar atentos, não somente em relação à influência que sofre seu trabalho na escola, em decorrência das variáveis macro, mas também, e, principalmente, em relação às variáveis micro, pois o impacto delas, em suas atividades cotidianas, é, como salientamos, próximo, imediato e objetivo.

○ conhecimento das características dessas variáveis e a forma como elas

influenciam as ações das pessoas na escola vão permitir que os profissionais da educação, docentes e não docentes, possam melhor definir, planejar, organizar, desenvolver e coordenar suas ações, tanto na sala de aula como professores, quanto fora dela, no exercício dos cargos de Diretor, Supervisor, Orientador, Coordenador, etc. Essa definição pressupõe a capacidade do profissional de identificar, analisar e operacionalizar suas ações em decorrência do confronto ou interface que se dá entre as variáveis características do Ambiente Externo e as do Ambiente Interno (trataremos delas no próximo item), como elas se apresentam diante da realidade cotidiana da escola.

Enfim, o Ambiente Externo é o conjunto de forças, recursos, pessoas, etc, que, não estando dentro dos limites físicos da escola, com ela se relacionam, interferindo de forma direta ou indireta em seu ambiente interno e, conseqüentemente, na dinâmica administrativo-pedagógica e nos resultados que seus profissionais e alunos pretendem alcançar.

3 - O Ambiente Interno

3.1. Escola, uma Organização.

A escola é uma organização gerada pela interação de uma pluralidade de agentes individuais (professores, especialistas, diretores, alunos, etc) cujas atividades "são mutuamente orientadas, isto é, são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas, culturalmente estruturadas e compartilhadas" (Silva, 1987, p.1128).

Essas atividades baseiam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas de cada indivíduo, bem como em normas legais pré-estabelecidas e se caracterizam por serem complementares e suplementares. São complementares na medida em que cada uma delas, desenvolvida por determinado agente individual (professor, diretor, supervisor, orientador, coordenador etc.), exige a participação de outro ou de outras atividades para, unidas, através das ações dos respectivos agentes, transformarem-se numa ação única na direção da concretização de qualquer objetivo ou meta da escola. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa da oitava série do ensino fundamental de uma determinada escola necessita de que os alunos tenham os conhecimentos ministrados nas séries anteriores, por outros professores, pois, sem eles, será impossível ministrar o conteúdo previsto para a referida série. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries são complementares na medida em que cada professor, a partir da 6ª série, necessita dos conhecimentos ministrados pelos seus colegas da série anterior, tornando a contribuição de cada um, em cada série, complementar àquela que será desenvolvida pelo outro professor de Língua Portuguesa na série seguinte. São suplementares na medida em que os objetivos e metas da escola só se concretizam a partir da rea-

lização de um conjunto de atividades distintas que se viabilizam através das ações desenvolvidas por agentes individuais distintos (professores de História, Geografia, Alfabetização, Física, Ciências, Orientador, Supervisor, Coordenador, Diretor, etc.). Por exemplo, para a conclusão do ensino médio, o aluno precisa ter freqüentado e ter sido aprovado em todos os conteúdos previstos pela grade curricular da escola e as determinações legais. Caso ele deixe de freqüentar ou de ser aprovado em uma ou outra disciplina constante na grade curricular ou exigida por lei, será impossível a conclusão do referido nível de ensino. Dessa forma, cada disciplina é parte do caminho a ser trilhado pelos alunos, para o alcance do objetivo final: a conclusão do curso.

3.2 - Estruturas e Variáveis Organizacionais

A escola como se apresenta aos nossos olhos, nos dias de hoje, a partir de seu Ambiente Interno, e sob o ponto de vista de sua estrutura (Alonso, 1976, p. 49, 89, 101; Saviani, 1973, p. 76; Znaniecki, 1979, p. 105; Candido, 1979, p. 107-109) e dinâmica organizacional, é um modelo herdado das teorias clássicas de organização. Este modelo, denominado estrutura formal-burocrática, ou simplesmente formal, é comum à maioria das organizações privadas e públicas.

I - A Estrutura Formal: características

- minuciosa divisão do trabalho;
- alto grau de hierarquização;
- minuciosos regulamentos;
- processos de planejamento, avaliação, coordenação e decisão altamente centralizados.

Essa descrição não esclarece toda a verdade sobre o Ambiente Interno de uma organização, pois em qualquer uma, mormente na escola, é impossível compreender a natureza de sua estrutura formal sem investigar as redes de relações não formais e as normas extra-oficiais estabelecidas pelas pessoas, à parte daquelas definidas pelos responsáveis pela estrutura formal, o Corpo Técnico - Administrativo(CTA)². Essas relações e as normas extra-oficiais acabam por definir uma segunda estrutura que convive com a formal: a estrutura não formal. (Alonso, 1976, op.cit.p.113-119.)

II- Estrutura não Formal

- ausência de divisão do trabalho;
- ausência de hierarquização;
- ausência de regulamentos;
- processo decisório diferente daqueles estabelecidos pelo CTA ou por um dos seus membros em relação ao setor pelo qual for responsável;
- os profissionais se orientam, assistem uns aos outros, coordenam suas atividades profissionais e comunicam-se entre si, de maneira diferente daquelas estabelecidas pelo CTA ou por um dos seus membros em relação ao setor pelo qual for responsável.

Essas características da estrutura não formal nos permitem afirmar que ela, por um lado, constitui-se de uma rede de relações espontâneas e livres que os próprios profissionais desenvolvem entre si e que se fundamentam em suas próprias convicções, crenças, valores, compromissos, sentimentos, motivações, amizades e percepções, e, por outro,

² Neste texto a sigla CTA identifica o Corpo Técnico-Administrativo da Escola que compreende diretores(as), supervisores(as), coordenadores(as), assistentes e outros profissionais que tenham como atribuição ou atribuições dirigir, supervisionar/ coordenar ou orientar profissionais na escola, não importando o número deles existente. Na leitura deste texto, o leitor, conforme o seu ângulo de análise, poderá considerar a sigla CTA como identificadora de qualquer uma das funções do Conselho Técnico-Administrativo ou de seu conjunto, adequando a sigla à denominação usual na escola, sinônimo de "Diretoria". Ressalte-se que, conforme o tipo de escola, o CTA se compõe de apenas um membro, o diretor. A expressão "membro do CTA" procura facilitar a relação entre o leitor, quando membro de um CTA da escola(diretor, ou supervisor/coordenador, etc) e alguma afirmativa do texto.

influencia, permanentemente, a estrutura formal.

O fato de as pessoas na estrutura não formal tomarem decisões e desenvolverem ações diferentes daquelas previstas pela estrutura formal não constitui por si só um mal para a escola, pois pode tornar-se um bem, na medida em que tais ações ou decisões possam ser uma melhor forma para resolver um determinado problema ou alcançar um determinado objetivo, que alguma característica da estrutura formal (rigidez de normas, hierarquia rígida, minuciosos regulamentos, etc) esteja dificultando ou mesmo inviabilizando. Além do mais, a possibilidade da participação de um maior número de pessoas no processo decisório da escola na busca de alternativas para solução de um problema só trará benefícios a eles próprios e à organização escolar. A estrutura não formal, quando bem absorvida pelo CTA da escola, é uma excelente fornecedora de formas alternativas, muitas vezes melhores e mais adequadas para solução dos problemas, cada vez mais complexos, que assolam a escola nos dias de hoje.

Algumas vezes, a estrutura não formal *"tem uma influência tão penetrante que leva a uma redefinição parcial ou total"* (Chiavenatto, 1979, v.1, p.123) da estrutura formal da escola; É natural que isto aconteça, pois os profissionais na escola estão, ao mesmo tempo, inseridos nas estruturas formal e não formal, tendo portanto suas atividades permeadas, permanentemente,

pela influência simultânea dessas duas estruturas.

Enfim, a escola é uma estrutura formal-burocrática, por exigências legais, mas que só se viabiliza através de sua estrutura não formal. Provavelmente isto acontece porque ela é um tipo de organização onde os principais meios e fins são as pessoas com suas especificidades representadas pelas suas crenças, motivações, percepções, atitudes, hábitos e expectativas. É a importância desses aspectos humanos no alcance dos fins da escola e característicos da estrutura não formal que definem, na nossa opinião, a escola como um tipo especial de organização.

Um comentário final, que ainda poderíamos fazer a respeito da estrutura não formal, seria comparar as diferenças entre sua importância na organização escolar e nas demais organizações industriais ou comerciais. Nessas organizações, os objetivos e as metas da estrutura formal são alcançados, a nosso ver, com uma pequena ajuda da estrutura não formal; já nas escolas, a estrutura formal dificilmente conseguirá alcançar seus objetivos sem a participação ativa da sua estrutura não formal.

3.3 - A Cultura Organizacional

A forma como se dá a integração no Ambiente Interno, entre as estruturas formal e não formal, num processo de interface com o Ambiente Externo, onde cada escola está inserida, permite identificar um conjunto de particularidades

que a peculiarizam e tornam cada uma delas diferente das demais.

Essas particularidades não se apresentam de forma fragmentada, pelo contrário, elas se articulam e se integram, dando ao Ambiente Interno da escola uma forma peculiar que se altera, ao longo de sua história, pela contribuição de todas as pessoas, alunos e profissionais que por ela passaram e passam. Tais características geram “um conjunto de práticas, comportamentos e ações...pelas quais” os profissionais e alunos que nela se relacionam entre si e com a realidade na qual estão inseridos “*dela se distinguem, agindo sobre ela[...], modificando-a*”. A este conjunto de características que identifica a forma peculiar que apresenta o Ambiente Interno de cada escola, tornando-a diferente das demais, denominamos Cultura Organizacional da Escola.(Chauí, 1994; Bernardes, 1993, p.49-57; Falcão Filho, 1985, .p.18-20; Smircich, 1983, p.339-358; Thevenet, 1990. p.30; Morgan, 1996,p.115-144;m Marconi & Presotto,1992, p.41-65; Srouf, 1998, p.174-180; Gimeno Sacristán & Perez Gómez, 1998, p.60-1). “A CULTURA é, por conseguinte,[...] o resultado de um processo de criação, de experimentação, de seleção de normas, de maneiras de fazer”(Thevenet, 1990, p.30), desenvolvido em cada escola por seus profissionais e alunos. Esse processo definidor da cultura organizacional tem três vertentes: os preceitos, a tecnologia e as características das pessoas(Souza, 1978, p.36). Os preceitos compreendem as normas, regulamentos e regulamentos decorrentes ou não da

legislação vigente. Por tecnologia compreende-se o conjunto de instrumentos e processos utilizados para o desenvolvimento das atividades na escola, levando em conta a divisão das tarefas, a estrutura das funções, as metodologias utilizadas, etc. E por características das pessoas compreende-se “o conjunto de traços particulares, o modo de ser” (Ferreira, 1986, p.349) dos profissionais e dos alunos da escola.Essas três vertentes são interdependentes (Souza, 1978, p.37) não só entre si, como também em relação ao contexto político, social e econômico (Ambiente Externo). Os preceitos e a tecnologia são os principais determinantes da estrutura formal, enquanto as características dos profissionais definem preponderantemente a estrutura não formal.

3.3.1-Subculturas Organizacionais na Escola

A cultura organizacional não é uma só, monolítica, harmônica e igual para toda a escola. (Falcão Filho, 1985, p.13; Bernardes, 1993, p. 50-2; Souza, 1978, p.75) Na realidade, a escola é um conjunto de subgrupos, professores, alunos, corpo técnico-administrativo(CTA),etc. onde cada um deles possui sua própria forma de representação, mantendo “uma relação peculiar” para com ela e o trabalho que nela realizam, e cada um deles percebe de forma particular sua vida na escola. Cada um desses subgrupos não “é construído a priori, resulta de situações” na escola, principalmente definidas pela estrutura formal, “que permi-

tiram agrupar os membros segundo modos de representação comuns”.

Pesquisas vêm registrando diferenças de percepção dos problemas pedagógicos e administrativos da escola, bem como formas diferentes de atuar entre os diversos grupos de docentes. Por exemplo, professores cuja formação ocorre na área das ciências humanas e aqueles que a têm na área de ciências exatas (Mello, 1983, p.96-97; Giraldez Vieitez, 1982, p.61); professores com curso de Pedagogia e aqueles que possuem cursos de licenciatura em outras áreas (Letras, Matemática, etc) (Araújo, 1990; Sipavicius, 1987, p.57-66); profissionais que trabalham no 1º grau e aqueles que atuam no 2º grau; (Mosqueira, 1976); profissionais que trabalham no turno da noite e aqueles que o fazem no turno da manhã (Brock, 1980, p.79-82; Caporalini, 1991, p.85-112; Silva Júnior, 1990, p.124-134). Finalmente, é possível identificar diferenças entre percepções de Diretores, Orientadores, Supervisores/Coordenadores Pedagógicos e Professores em relação a determinadas situações da vida da escola. (Bezerra & Bezerra, 1991, p.166; Garcia, 1988, p.168; Marinho, 1980, p.160-175; Fierro, 1986, p.205)³.

Todos esses profissionais formam, em cada escola, grupos cujas atividades

apresentam, por um lado, características da cultura organizacional dominante e comuns a todos os subgrupos, mas que, por outro, apresentam, também, peculiaridades na forma de desenvolver suas atividades e percepções específicas de cada grupo e, dessa forma, podem ser identificados como subculturas. (Nogueira, 1976, p.13). Por exemplo, são por demais conhecidas as diferenças de postura, em relação à avaliação, entre os professores da área das ciências exatas (Matemática, Física, etc) e os da área das humanas (História, Línguas Portuguesa e Inglesa, Geografia, etc.). A existência “dessas subculturas tem, em si mesma, valor pedagógico”, pois elas são capazes de criar “um conjunto de normas e de regras, um patrimônio de experiências comuns, de ações, de respostas aos acontecimentos que fornecem uma abordagem relativamente unificada da realidade”. (Thevenet, 1990, p.29-70). Cada uma dessas subculturas apresenta práticas, comportamentos, valores, crenças específicas e percepções peculiares a respeito dos diversos momentos que nela vivem. (Falcão Filho, 1994, 1992). Essas subculturas constituem, cada uma delas, um centro alimentador e estimulador da Estrutura Não Formal no que diz respeito a processos decisórios alternativos de definições de políticas, objetivos, metas, bem como de formas de atuar.

³ O autor deste texto vem nos últimos cinco anos orientando pesquisas entre seus alunos (professores, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores, etc), no curso de pós-graduação que coordena na PUC-MG, de Supervisão/Coordenação Pedagógica, e no qual também leciona, onde tem sido possível confirmar essas diferenças de percepção dos diversos subgrupos de professores em relação às ações dos membros do CTA, em escolas de ensino infantil, fundamental, médio e técnico.

○ reconhecimento da existência dessas subculturas, bem como das suas características e de sua importância para o alcance dos objetivos da escola, nos permite concluir que cada uma delas vai exigir uma forma específica de assistência, orientação, coordenação, supervisão ou direção.

A cultura organizacional da escola é “o ponto chave da análise organizacional” (Oliveira, 1988, p.25), pois através da forma como as pessoas percebem a cultura e a dinâmica organizacional decorrentes é possível identificar e corrigir os desvios, as distorções ou falhas no desenvolvimento das atividades da escola, como um todo, e do CTA em particular, tanto na área pedagógica quanto na administrativa. Conseqüentemente, torna-se de grande importância para os profissionais da escola conhecer de que forma essa percepção é construída.

3.4- O Processo de Construção da Percepção⁴

“A percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior...” e não apenas “uma relação físico-fisiológica de um sujeito fisiológico a um conjunto de estímulos externos...”; essa é, pois, uma relação inicialmente física, é verdade, do sujeito com o mundo que o cerca, pois ele o vê, o ouve e o lê; mas

ao ver, ouvir e ler o mundo externo, a sociedade, “e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função”, ele pensa, analisa, reflete e conclui, e dessa forma “interage com o mundo” no qual está inserido. O que ele vê, ouve e lê passa então a ter qualidade, significado e estrutura; e, ao ter qualidade, significado e estrutura, passa a ter para ele sentidos e valores ou novos sentidos e novos valores, deixando de ser simplesmente fatos e idéias fora dele, para serem partes importantes dele próprio. Dessa forma, poderemos afirmar que “a percepção envolve toda a nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, percebemos as coisas como instrumentos ou como valores, regimos positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos. O mundo é percebido qualitativamente, afetivamente, [...] valorativamente” e cognitivamente.

Resumidamente, podemos então afirmar que são, no mínimo, quatro as dimensões responsáveis pela forma como as pessoas percebem uma determinada situação: cognitiva, valorativa, afetiva e contextual.

⁴ As considerações, análises e reflexões constantes deste item tiveram como referencial básico o conceito de percepção desenvolvido por Marilena Chauí (CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.)

A dimensão cognitiva compreende o conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo do tempo, no trabalho, na escola, nos cursos realizados dentro e fora das organizações; a dimensão valorativa compreende os valores, as opções éticas, as crenças e as convicções livremente aceitas e reconhecidas pelas pessoas; a dimensão afetiva abrange as necessidades, os interesses, as motivações, os anseios e as aspirações desenvolvidas pelo indivíduo através das suas experiências vividas (Nascimento, c1975, p.9; Busmann apud Veiga, 1996, op.cit. p.49); e a dimensão contextual compreende os aspectos sociais, políticos, econômicos e técnico-administrativos que envolvem e influenciam as pessoas. Essas dimensões interagem num processo circular, pelo qual informações ou alterações, em uma das dimensões, podem criar necessidades ou motivações características das outras três.

Portanto, cada profissional, com o seu referencial próprio, fruto de uma interação própria, percebe cada aspecto da cultura organizacional da escola (por exemplo, a forma como os membros do CTA desenvolvem suas atividades) ou da subcultura da qual faz parte, de uma forma muito particular, geradora de reações ou comportamentos específicos.

Conhecer de que maneira esta percepção é construída é fundamental para a construção de um clima organizacional que favoreça a consecução dos objetivos da escola. Por exemplo, no caso de um conflito entre o Diretor ou qualquer outro membro do CTA e um ou mais pro-

fessores, torna-se necessário que ele (o Diretor) seja capaz de identificar qual ou quais dimensões - que definem o processo da percepção (valorativa, cognitiva, afetiva e contextual) - têm ou tiveram maior peso no desencadeamento ou no possível agravamento do conflito. A partir dessa identificação é que poderá ser elaborada uma estratégia capaz de viabilizar senão a solução do conflito pelo menos a sua administração, pelo membro do CTA, de preferência, juntamente com o (s) próprio (s) professor(es) envolvido (s).

3.4.1 - Variáveis Intervenientes

Essa percepção pode ser caracterizada pela identificação de um conjunto de variáveis denominadas intervenientes (Likert, 1975, p.44-98.; Falcão Filho, 1985). Tais variáveis se referem aos sentimentos e atitudes mantidos pelos professores em relação à percepção que eles têm, por exemplo, como já foi salientado neste texto, da ação dos componentes do CTA. Essa percepção se manifesta em termos de grau de:

- a) liberdade de ação permitida aos professores no desenvolvimento de suas atividades na escola;
- b) confiança dos professores nos membros do CTA;
- c) participação dos professores nas decisões dos membros do CTA;
- d) sensibilidade dos professores ao relacionamento de apoio desenvolvido pelos membros do CTA;

- e) comprometimento e compatibilidade dos professores com as metas e os objetivos da escola;
- f) satisfação dos professores com as ações dos membros do CTA;
- g) sensibilidade às formas de comunicação utilizadas pelos membros do CTA;
- h) sensibilidade às formas de estímulo, apoio e recompensas utilizadas pelos membros do CTA.

Na medida em que as variáveis intervenientes refletem os sentimentos do (s) professor(es), torna-se possível através delas identificar como ele(s) está(ão) percebendo a cultura organizacional da escola e dessa forma conhecer as consequências, na percepção deles, das ações do CTA ou de um dos seus membros. Como salientamos anteriormente, dois dos principais determinantes da cultura organizacional são os preceitos e a tecnologia adotados pela escola e que, em grande parte, caracterizam a estrutura formal, a qual é definida essencialmente pelos membros do CTA. Dizemos essencialmente, e não totalmente, porque muitos dos preceitos e da tecnologia aplicados na escola são decorrentes da legislação vigente, mas são os membros do CTA os responsáveis pelo seu cumprimento. Por exemplo, a forma pela qual o CTA cumpre e faz cumprir a exigência da Lei 9394/96, para que as escolas tenham, pelo menos, oitocentas horas de aulas anuais, pode interferir no grau de satisfação dos profes-

res com o desenvolvimento de suas atividades docentes.

É importante o conhecimento da percepção dos professores em relação à cultura organizacional, pelo que suas contribuições representam de fundamental para o cumprimento das metas e objetivos da escola, pois, se eles manifestam insatisfação ou dúvidas em relação às ações do CTA ou de algum de seus membros, esta insatisfação terá forte influência na (in)viabilização daqueles objetivos e metas. Conhecer o grau de satisfação ou insatisfação do corpo docente com as ações que desenvolvem quotidianamente na escola deve ser uma das principais preocupações do CTA e de cada um de seus membros, pois um grupo de professores satisfeitos com o Ambiente Interno é o principal instrumento para a concretização dos objetivos e metas da escola.

4 - Clima Organizacional

Quando analisamos a influência do Ambiente Externo no Ambiente Interno da escola, verificamos como as ações dos profissionais sofrem a influência do contexto político, social e econômico, e ressaltamos essa influência quando tratamos do processo de formação da percepção. Salientamos, também, a influência da cultura e das subculturas organizacionais da escola, bem como de suas vertentes determinantes (preceitos, tecnologia e características das pessoas) na forma como os profissionais desenvolvem suas ações.

Conseqüentemente, a maneira como o profissional na escola se manifesta ou reage à ação do membro do CTA é resultado da influência que sofre dos Ambientes Externo e Interno. No que diz respeito ao Ambiente Interno essa influência sobre o profissional é concretizada, por um lado, pelo modo como sua estrutura perceptiva registrou a ação do membro do CTA e a associou aos seus valores, crenças, compromissos, conhecimentos, expectativas afetivas e condições socioeconômicas; e, por outro, pelas características da subcultura da qual faz parte. Devemos relembrar e enfatizar também, como já salientamos neste texto, que os diversos profissionais na escola estão ligados, ao mesmo tempo, à cultura organizacional da escola, e às diversas subculturas a que pertencem. Este pertencer a uma determinada subcultura influencia o modo como cada profissional percebe a cultura organizacional maior e, conseqüentemente, como percebe o Clima da escola (Garcia, 1988, p.168; Marinho, 1980, p.160-195; Santos, 1978, p.59). Por exemplo, a percepção que um professor de Matemática tem das ações de um diretor pode sofrer a influência da percepção que os demais professores de Matemática possam ter sobre essas ações.

Denominamos Clima Organizacional, na percepção do professor, a essa forma peculiar como ele na escola percebe e reage às influências acima relacionadas.

O Clima como é percebido pelos docentes é, portanto, a forma constante e subjetiva pela qual os professores, à luz

das suas próprias características (valorativas, cognitivas, afetivas, políticas, sociais e econômicas), percebem e reagem às interações que desenvolvem com a cultura e as subculturas organizacionais da escola, através das estruturas formal e não formal e por meio das relações que mantêm com o membro do CTA.

Como já salientamos, a percepção dos profissionais é influenciada ao mesmo tempo pelas variáveis características tanto do Ambiente Externo quanto do Ambiente Interno, e, conseqüentemente, o clima, como eles o percebem, também o será (Falcão Filho, 1985, p.18- 21; Sergiovanni & Starrat, 1983, p.57; Brunet *apud* Nóvoa, 1995, p.125-40). Esta dupla rede de influências permite, portanto, definir o clima como uma variável dependente. O clima é também uma variável independente, na medida em que já existe, permanentemente, na escola, na forma como cada profissional ou grupo de profissionais o percebe, e como tal, influenciando nas suas ações. A implicação dessas duas características do Clima (Chiavenatto, 1979, v.1, p.97-100; 1979, v.2, p.154) é que todo aquele que tem como função, na escola, coordenar, assistir, orientar, dirigir ou supervisionar as atividades das outras pessoas deve estar atento não só para o processo de formação, mas também para o Clima já existente, pois uma só ação de diretores ou de qualquer outro membro do CTA, ou mesmo de um ou mais professores é capaz de alterar, para melhor ou para pior, o clima na forma como está sendo percebido pelos docentes.

Enfim, o clima é o cimento que une os sentimentos, as motivações, os interesses e os objetivos dos profissionais e representa um fator relevante no alcance ou não dos objetivos (Santos, 1978, p.18) dos membros do CTA (diretores, supervisores/coordenadores pedagógicos, orientadores, etc), dos alunos e suas famílias e da escola.

Analisando as variáveis organizacionais intervenientes, verificamos que elas expressam duas dimensões do clima: a percepção dos profissionais em relação à influência que sofrem dos Ambientes Externo e Interno e a sua consequente reação a essa influência.

Tal constatação nos leva a afirmar que as variáveis intervenientes refletem, na percepção dos docentes, a qualidade do "Clima" que permeia as relações entre professores e o CTA. Esta constatação viabiliza a possibilidade da utilização pelos membros do CTA de vários meios para o acompanhamento, periódico, da qualidade do Clima, através do levantamento das variáveis intervenientes. Por exemplo, entrevistas individuais ou em grupo, sondagens pessoais ou estruturadas através da aplicação de questionários (Falcão Filho, 1985). Esses meios fornecem elementos valiosos que permitem ao membro do CTA avaliar constantemente como os do-

centes estão percebendo e reagindo às suas ações, e dessa forma reformular suas práticas, caso entenda ser necessário, em parte ou no todo.

4.1- A Formação do Clima: Variáveis Determinantes

Duas são as principais variáveis (Falcão Filho, 1994) geradoras do Clima Organizacional na forma como os docentes o percebem⁵:

- a forma como se desenvolve o processo decisório na escola, e
- a forma como se desenvolve o processo de comunicação entre o CTA e o corpo docente.

4.1.1- A Forma como se Desenvolve o Processo Decisório

A tomada de decisão é o núcleo central das atividades de assistência, acompanhamento, coordenação e orientação desenvolvidas pelos membros do CTA. Todas essas atividades giram em torno do processo decisório ou são conseqüências dele. (Castro, 1978, p.15)

A forma como o CTA ou qualquer de seus membros define sua política ou

⁵Esta análise privilegia um determinado enfoque: as relações entre os membros do CTA e os professores. Tal enfoque privilegiador, em relação a outros que poderiam ser estudados (alunos e professores, alunos e CTA, funcionários administrativos e professores, etc), prende-se à certeza do autor deste texto de que a principal vertente viabilizadora dos resultados desejados pela escola é a forma como se desenvolvem as relações entre o Corpo Técnico-Administrativo da Escola e os professores.

seu(s) objetivo(s) e meta(s) é uma das suas tarefas mais importantes, pois essa definição será o fundamento básico de todas as suas decisões e ações.

Quatro fatores, no mínimo, interferem nesse processo:

I- O grau de Influência das Variáveis Características dos Ambientes Externo e Interno nas Políticas, Objetivos, Metas e Ações dos Membros do CTA e do Corpo Docente.

Políticas, objetivos e metas não podem ser estabelecidos arbitrariamente, pois são frutos também da interação escola e ambiente que a cerca. Nos dias de hoje, as exigências que são feitas à escola, bem como as aspirações e necessidade dos professores, supervisores/ coordenadores pedagógico, orientadores, diretores, alunos e pais não só crescem como se alteram a cada ano. Daí, torna-se necessário que o CTA e cada um de seus membros se mantenham atentos no sentido de reformularem periodicamente suas políticas, seus objetivos e metas à luz das alterações ambientais (interno e externo), com o fim de manterem-se, sempre, em consonância com as necessidades da grande

maioria dos seus membros e dos usuários dos seus serviços, isto é, alunos, pais e sociedade.

II- A Forma como se Desenvolve o Processo de Participação/ Articulação/ Integração entre os Profissionais.

Este processo pressupõe um compartilhamento das ações desenvolvidas pelos professores entre si, pelos membros do CTA, também entre si, mas principalmente entre professores e membros do CTA. Nos últimos trinta anos, o termo "coletivo" foi bastante discutido e utilizado com o fim de justificar a necessidade de gerar formas de gestão diferentes daquelas adotadas e vigentes na maioria das escolas brasileiras. O termo "coletivo" indica, indiscutivelmente, a importância da participação de todos os profissionais da escola no desenvolvimento de seu processo administrativo-pedagógico. Mas nossa escola necessita não somente do envolvimento individual de cada um de seus profissionais em seu processo decisório; isto é necessário, mas não é suficiente. Este envolvimento deve compreender também o compartilhamento das decisões de cada um desses profissionais com os demais que com

ele dividem sua área de trabalho. Um exemplo desse compar-tilhamento será cada professor planejar sua ação em cada turma, juntamente, primeiro com seus colegas de conteúdo e, em seguida, com aqueles que com ele trabalham na turma, na série ou no curso. Outro exemplo será os diretores, supervisores, coordenadores compartilharem suas decisões com os professores que compõem o corpo docente da escola. A ênfase no coletivo quase sempre minimizou ou desprezou o compartilhado, ignorando dessa forma dois dos principais aspectos que peculiarizam a escola (ver item 3.1, deste texto): a complementaridade e a suplementaridade que caracterizam as atividades de todos os profissionais da escola.

Tanto a complementaridade como a suplementaridade exigem que os profissionais compartilhem suas ações quando pretenderem tomar decisões em relação a políticas, planos, programas, objetivos e metas que interfiram nas ações de outros colegas. Uma escola comprometida com a qualidade em suas atividades deve enfatizar, igualmente, por um lado, o aspecto coletivo da prática escolar, isto é, deve reconhecer que ninguém sozinho na escola é capaz de viabilizar objetivos e metas, sejam eles individuais

ou relativos à instituição escolar. Por outro lado, a definição desses planos, objetivos e metas, como também as decisões e as ações necessárias à sua concretização devem ser compartilhadas entre todos aqueles encarregados, na escola, de cumprir e fazer cumprir as decisões tomadas. A relevância da forma compartilhada de trabalho dos profissionais da educação no alcance dos objetivos pedagógicos é salientada por Waiselfisz (1993, p.21) em seu artigo sobre a avaliação procedida nas escolas públicas, através do SAEB, quando, baseado na pesquisa realizada, pergunta:

“Que se pode entender por matriz organizacional da escola que favorece o desempenho escolar dos alunos?” Responde, entre outros aspectos, citando Oakes e Mello, o seguinte:

“existência de um projeto pedagógico compartilhado pelos diferentes setores da escola, que organiza as condições de ensino em função de fortes expectativas em torno da aprendizagem do aluno”.

Tal ênfase, obviamente, traz dificuldades, pois estabelecerá limites ao poder e à autonomia de cada um dos profissionais no desenvolvimento das suas

atividades, sejam eles diretores, supervisores-coordenadores ou professores. Tais limitações são capazes de provocar conflitos nas relações entre o CTA e o Corpo Docente.

A grande diversidade, por exemplo, de formação dos profissionais da educação (pedagogos, professores de física, português, contabilidade, história, etc) provoca diferenças de concepções políticas em relação aos fins e aos meios a serem utilizados e alcançados na escola e, dessa forma, com frequência dificulta e, às vezes, torna impossível a obtenção de um consenso em relação à definição de uma determinada linha de ação, e faz com que haja na escola, por parte de seus membros, dificuldades na obtenção de um acordo em relação à definição e operacionalização dos objetivos e metas dos próprios profissionais e da escola. Essas diferenças muitas vezes tornam difíceis, quando não impossíveis, a articulação e a integração entre as atividades e os profissionais.

Ora, se é através das pessoas que as políticas, objetivos e metas podem ser implementados e alcançados, flui naturalmente a conclusão de que a sua implantação e implementação dependem da participação e do envolvimento

delas. Sem o desejo, boa vontade e interesse dos profissionais em viabilizar as políticas, os objetivos e as metas da escola, elas não serão concretizadas. Para que eles se integrem nos objetivos, metas e políticas de cada setor ou área da escola, é necessário que sintam que os seus objetivos "*refletem seus próprios valores e necessidades*" e que considerem a "*realização dos mesmos como a melhor maneira de atender as suas próprias necessidades e objetivos*" (Likert, 1979, p. 215).

Entendemos, também, que a complexidade que caracteriza a escola nos nossos dias torna impraticável a um só profissional, por maior que seja sua capacidade, ter todas as condições necessárias para decidir sobre todos os aspectos ligados a sua atividade. Daí porque entendemos que a decisão individual em situações nas quais outros profissionais na escola estão envolvidos "*tende à irracionalidade*". (Leandro, 1980, p. 12)

Poderíamos, portanto, afirmar que quanto mais ampla for a consulta desenvolvida pelo CTA e quanto mais ela envolver os professores nas decisões, mais racionalidade elas terão. Os membros do CTA devem "*encorajar os professores a participarem das decisões da*

escola, não apenas de decisões de rotina, mas também de assuntos importantes" (Sergiovanni & Starrat, 1978, p. 183), pois estamos certos de que a participação deles em decisões relacionadas às ações de cada membro do CTA aumenta não somente a eficiência dos mesmos (Coch & French Jr. *apud* Argyris, 1975, p.221), como também a sua satisfação com o CTA e com a escola como um todo; essa satisfação "varia diretamente com as percepções sobre até que ponto são eles consultados e até onde suas capacidades são valorizadas" (Ricchie & Miles *apud* Castro, 1978, p.35).

Essa participação predispõe os professores a uma maior aceitação das mudanças institucionais, provoca o aumento da qualidade do trabalho docente na medida em que se sentem investidos de maior responsabilidade em relação às suas tarefas docentes.

Não somente pela complexidade da escola dos nossos dias, mas também pelo crescente interesse dos professores em participarem das decisões da escola nos assuntos que lhes dizem respeito, a participação docente torna-se a cada dia mais necessária em todos os assuntos que venham a ter, direta ou indiretamente, relação com as suas atividades. (Owens, 1970, p. 103; Stopsy 1978, p.21)

Estudos mostram que a maior parte dos problemas surgidos na escola, no que diz respeito às relações entre o Corpo Docente e o CTA, poderiam ser resolvidos com uma maior participação do professor no processo decisório (Castro, 1978, p.35). Como já salientamos neste texto, o professor satisfeito com a escola em que trabalha obtém um melhor desempenho em suas atividades e contribui mais e melhor para o alcance dos objetivos com os quais a escola e seus profissionais estão comprometidos.

A participação dos professores no processo decisório compartilhado é, portanto, fundamental na construção de uma proposta pedagógica de qualidade da escola (Falkembach *apud* Veiga, 1996, p.131-42).

Enfim, a participação propicia também uma melhor qualidade e um maior apuro das decisões administrativas, na medida em que todos que estão encarregados de cumprir e fazer cumprir as decisões delas participaram, conhecendo-as e envolvendo-se com todas elas.

4.1.2- Os Processos de Comunicação na Escola

Os processos de comunicação são fundamentais, no modo como cada membro do CTA exerce sua função e como

se tomam as decisões na escola. (Hall, 1984, p.132-47; Likert, 275).

A escola atinge seus objetivos e metas e implementa suas políticas, através da ação das pessoas que nela trabalham. Essas ações se desenvolvem não de maneira individual, mas articulada, coordenada e integrada, isto é, desenvolvem-se por meio dos processos de comunicação utilizados pelas pessoas. A forma como se desenvolvem as comunicações entre os membros do CTA e os docentes é que tornará possível ou, não, a articulação, coordenação e integração entre eles. Uma das características das organizações eficientes é a forma como se desenvolve o seu fluxo de comunicações. A escola, pela própria natureza das atividades, exige de professores, dirigentes e supervisores/coordenadores pedagógicos que se mantenham informados de todos os aspectos das suas respectivas atividades. Isso porque a interligação dos seus campos de atuação é um fator de grande importância para o alcance dos objetivos educacionais.

Os processos de comunicação utilizados pelos membros do CTA têm grande influência, em algumas situações decisivas, na definição do clima como o percebem os professores. Neste processo é possível identificar pelos me-

nos duas dimensões que mostram a importância, para a formação do clima, da forma como professores e membros do CTA se comunicam no dia-a-dia da escola:

A primeira é a forma como o membro do CTA emite a mensagem. A forma como a mensagem, oral ou escrita, é elaborada e é expedida é de grande importância para a sua compreensão. Correção da linguagem, clareza na redação ou na exposição oral e objetividade são requisitos mínimos quando da elaboração e transmissão de uma mensagem.

A segunda diz respeito ao grau de aceitação ou rejeição dessa mensagem pelos docentes. A mensagem, quando emitida por um ou mais membros do CTA, pode sofrer, pelo menos, dois tipos de influência ou "ruído" (Stoner & Freeman, 1992, p.387-95) que podem dificultar ou mesmo impedir a compreensão da mesma: uma diz respeito à linguagem utilizada, como já comentamos, e a outra se refere à influência das pressuposições ou mesmo preconceitos que os membros do CTA e do Corpo Docente sustentam entre si. Pressuposições ou preconceitos de ordem estética, racial, social, política, sexual (Gomes, 1995, p.157; Vargas, 1993) e outros, desenvolvidos por uma das

partes em relação à outra (Vianna & Ridenti apud Aquino, 1998, p.101) são capazes, muitas vezes, de distorcer de tal forma os objetivos e os termos da mensagem emitida, que o destinatário, um professor, pode perceber a mensagem de uma forma totalmente contrária aos objetivos pretendidos pelo membro do CTA; acrescente-se ainda que esses preconceitos e essas pressuposições são poderosos fatores geradores de climas inadequados à prática de ambos na escola. Na medida em que o professor acredita ou não na capacidade do membro do CTA, confia ou não nele ou mantém ou não relações de afetividade com ele, mais facilmente ou não aceitará a sua mensagem. Da mesma forma, se o membro do CTA confia ou não no professor, acredita ou não na sua capacidade ou mantém ou não relações afetivas com ele, as mensagens emitidas serão sempre transmi-

tidas e recebidas com grande confiança ou não. Tal confiança ou não, de um para outro, pode tornar-se ou não uma barreira para a compreensão da mensagem.

5- As Competências⁶

Em decorrência do exposto, e numa tentativa de síntese, tentaremos caracterizar que competências cada membro do CTA deverá ter para que seu trabalho de acompanhamento, assistência, coordenação e orientação obtenha os êxitos desejados. Indicamos pelo menos três: A Competência Política, a Competência Humana e a Competência Técnica. (Sergiovanni & Starrat, 1978, p. 55; Sergiovanni & Carver, 1976, p.9-10; Mello, 1983, p.34-43; Saviani, 1973; 1985, p.121; Falcão Filho, 1985; Katz, 1986, p.7-22; Candau, 1983; Morgan, 1996, p.145-204).

⁶ O uso do termo competência tem gerado nos últimos anos uma certa polêmica ou mesmo um certo "maremoto semântico" (Isambert-Jamanti apud Ropé & Taguy, 1997, p.131) Recentemente Ropé e Tanguy contribuíram de maneira profunda para uma discussão do termo ao salientarem o caráter polimorfo e polissêmico que caracteriza o termo competência (Ropé & Taguy, op.cit. p.21; Isambert-Jamanti, op.cit. p.111); Esses aspectos mostram a necessidade de se "reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que (o) reveste e das idéias que veicula" (Ropé & Taguy, op.cit. p.16). Corroborando a idéia dos autores citados, indiscutivelmente uma das conseqüências dessa força é que "o uso da noção de competência não deixa de evocar o da noção de formação (à qual a noção de competência está, aliás, muito ligada)..." (idem, p. 17); Enfim, como reconhecem os referidos autores "a utilização desse termo aumentou entre os especialistas das ciências sociais, que o empregam, na maior parte dos casos, no plural para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais". (idem, p.22)

A competência política identifica a capacidade dos membros do CTA, coletiva ou individualmente, de ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo. Inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade. A competência política dos membros do CTA pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola, através dos alunos, diretores, orientadores, professores, supervisores/coordenadores pedagógicos e demais membros se inserem num contexto maior, a sociedade, e o entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico.

Enfim, a competência política pressupõe que o membro do CTA conheça e compreenda as causas e as conseqüências de toda essa interdependência em seu trabalho com os professores e alunos.

A competência humana baseia-se na capacidade de os membros do CTA trabalharem de maneira eficaz e eficiente com os professores, em base individual e em situações de grupo. Essa

competência exige considerável compreensão, aceitação, empatia e consideração pelos outros. Seu conhecimento básico inclui facilidade para motivar os professores, desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho educativo, conhecimento e domínio de dinâmica de grupo e preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

A competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos e técnicas de organização do trabalho.

Essas três competências estão presentes ao mesmo tempo em todas as ações de cada membro do CTA. Pode acontecer, entretanto, que em determinado momento da prática do membro do CTA uma ou duas das competências possa(m) ser(em) mais exigida(s) que a outra ou as outras, mas todas as três estarão sempre presentes, de forma integrada. O domínio dessas competências propiciará a cada membro do CTA as condições necessárias para o exercício das funções de acompanhamento, assistência, orientação e coordenação das atividades desenvolvidas na escola pelos seus profissionais.

ABSTRACT

This article analyses the conditions in which the education professionals at school, develop their activities and the influences that they suffer during their searching of results that they once have committed to. With this objective it deals with the relationship between the school and the politics, social and economic context, identified as the external environment, in which the school and its professionals are inserted in. After analyzing the external environment the article deals with the daily school reality, identified with the expression Internal Environment, where the professionals exercise their activities. The Internal Environment study begins in the identification of two structures, an explicit one, called formal bureaucratic structure and other, identified as "not formal". The text goes deeper into the relationship between those structures and its more important consequences: The formation of the culture, the under cultures and the school organizational ambient, as well as, the importance of these consequences to the obtainment of the school and its professionals results.

Keywords: Education professionals – Internal environment – External Environment – Organization structures – Culture – Organization Climate.

RESUMEN

Este artículo analiza las condiciones en que los profesionales de la educación en la escuela, desarrollan sus actividades y las influencias que éstos sufren durante la búsqueda de resultados con los cuales se comprometieron. Con este objetivo abarca las relaciones entre la escuela y el contexto político, socio y económico, identificado como Ambiente externo, en el cual la Escuela y sus profesionales están inseridos; Después de analizar el ambiente externo el artículo trata de la realidad cotidiana de la escuela, identificada con la expresión Ambiente Interno, donde los profesionales ejercen sus actividades. El estudio del Ambiente Interno parte de la identificación de dos estructuras, una explícita, denominada estructura formal burocrática y otra, implícita, identificada con la expresión "no formal"; El texto profundiza en las relaciones entre estas estructuras y las de sus más importantes consecuencias: La formación de cultura, de las subculturas y del clima organizacional de la escuela, así como la importancia de estas consecuencias para la obtención de los resultados de la escuela y de sus profesionales.

Palabras-clave: Profesionales de la educación – Ambiente interno – Ambiente externo – Estructuras organizacionales – Cultura – Clima organizacional.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976. 197p.
- ARAUJO, A.P. *A formação do professor de Matemática: realidade e tendências*. São Paulo: [s.n.] 1990. xx+194p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - Universidade Estadual de São Paulo.
- ARGYRIS, C. *A integração indivíduo-organização*. Tradução por Márcio Cotrim. São Paulo: Atlas, 1975. 346p. Tradução de: *Integrating the individual and the organization*.
- BERNARDES, C. *Teoria geral das organizações: os fundamentos da administração integrada*. S. Paulo, Atlas, 1993. 303p.
- BEZERRA, E. A. , BEZERRA, A. A. *Prática pedagógica na escola pública de 1o grau: o fracasso da prática ou a prática do fracasso? Manaus AM.: Imprensa Universitária INEP- Universidade do Amazonas, 1991. 202p.*
- BRASIL. *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.134, n.248, p.27.833-41. 23 dez. 1996. Seção 1.
- BROCK, S. *Correlação entre o clima organizacional e o grau de satisfação profissional de professores dos colégios de 2o. grau da rede oficial de ensino do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1980. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CANDAU, V.M. *A didática e a formação dos educadores.: da exaltação à negação:a busca da relevância*. In: _____. *A didática em questão*. 4.ed.Petrópolis, RJ.: Vozes, 1983.
- CANDAU, V. M. (Org). *Magistério: construção cotidiano*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997. 317p.
- CAPORALINI. M. B. S. C. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno*. Campinas, SP: Papyrus, 1991. 203p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CASTRO, J. L. M. *Participação do professor de 1º grau de escolas oficiais do município do Rio de Janeiro no processo decisório da escola, como fator de satisfação profissional*. Rio de Janeiro, 1978. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- CERTO, S., PETER, J. P. *Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia*. Tradução por Flávio Deni Steffen. São Paulo: Makron-Books, 1993. xxiii+469p. Tradução de: Strategic management.
- CHAUÍ, M. S. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. 440p.
- CHIAVENATTO, I. *Teoria geral da administração*. 2.ed. São Paulo: McGraw-Hil do Brasil, 1979. 2v; V.1: Abordagens prescritivas e normativas da administração.
- CURY, C.R.J. Administrador escolar: seleção e desempenho. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.139-46, jan./jun. 1983.
- ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinâmica social. In: LEVY, A. et al. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petropólis, RJ.: Vozes, 1994. 247p.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. *Clima organizacional em escolas de 1º/2º grau*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica - SP.
- FALCÃO FILHO, J.L.M. Gestão compartilhada. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, DF., v.8, n.2, p.09-33, jul./dez. 1992.
- FALCÃO FILHO, J.L.M. Supervisão compartilhada In: Coletânea AMAE-EDUCANDO. 4.ed. Belo Horizonte: FUNDAÇÃO AMAE, 1994.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1986. xxiii+1838p.
- FIERRO, L.F.P. *Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estilos administrativos na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile)*. Campinas, SP, 1986. 337p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. -UNICAMP.
- GADOTTI, M. *Introdução à Pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.
- GARCIA, D.F. *A Construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1988. 251p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.

- GIRALDEZ VIEITEZ, C. *Os professores e a organização da escola*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOMES, N.L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995. 198p. (Coleção Grio/Texto; 3).
- HALL, R.H. *Organizações: estrutura e processos*. Tradução por Wilma Ribeiro sob supervisão de Ana Maria Jaco Vilela. 3.ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984. 260p. Tradução de: Organizations: structure and process.
- KATZ, R.L. *As habilitações de um administrador eficiente*. In: *Coleção Harvard de Administração, n.1*. São Paulo: Nova Cultura, 1986.
- LEANDRO, J.F.T.V. *Validação de um modelo de tomada de decisão para colégios particulares de 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro, 1980. 77p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LIKERT, R. *Novos padrões de Administração*. Tradução por Albertino Pinheiro Júnior e Ernesto D'Orsi. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1979. 307p. Tradução de: New patterns of management (Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios).
- LIKERT, R. *Organização humana*. Tradução por Márcio Cotrim. São Paulo: Atlas, 1975. 266p. Tradução de: The human organization its management and value.
- LIKERT, R., LIKERT, J.G. *Administração de conflitos: novas abordagens*. Tradução por Joaquim Pires da Silva, rev. tec. Eunice Lacava Kuwasnicka. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1979. vi+393p. Tradução de: New ways of managing conflict.
- MARCONI, M.A., PRESOTTO, Z.M.N. *Antropologia: uma introdução*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1992. 316p.
- MARINHO, M.M. *As funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia-GO: relação entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar*. Rio de Janeiro, 1980. xvii+296p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica - RJ.

- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1983. 151p. (Educação contemporânea).
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. Tradução por Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996. 421p. Tradução de: Images of organization.
- MOSQUEIRA, J.J.M. *Tentativa de caracterização dos sentimentos dos professores nos diferentes graus de ensino*. Porto Alegre, 1976. Tese. (Livre docência em Educação) - Pontifícia Universidade Católica - RS.
- NASCIMENTO, K. *O executivo na organização: papéis e funções essenciais*. [s.l.] INCISA: [Porto Alegre]: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, c1975. 80p.
- NOGUEIRA, M. G. *Desenvolvimento organizacional: uma perspectiva de utilização na escola*. Rio de Janeiro, 1976. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense.
- NÓVOA, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 187p. (Nova enciclopédia; 40)
- OLIVEIRA, M. A. G. *Cultura organizacional*. São Paulo: Nobel, 1988. 95p. (Empresa & Gerente; 2)
- OWENS, R. G. *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, c1970. ix+246p.
- ROPÉ, F., TANGUY, L.(Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução por Patrícia Chittoni Ramos sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers.Campinas, SP: Papyrus, 1997. 207p. Tradução de: Savoirs et competences de l'usage de ces notions dans l'ecole et l'entreprise.
- GIMENO SACRISTÁN, A. , PEREZ GÓMEZ, I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p. Tradução de: Comprender y transformar la enseñanza.
- SANTOS, M.T.G. *Clima organizacional de escolas de 1o. grau, segundo diretores e professores de 5a. a 8a. séries*. Rio de Janeiro, 1978. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.5, n.15, p.111-43, ago. 1983.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973. x+146p.
- SERGIOVANNI, T.J., CARVER, F.D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. Tradução por Loyde A. Faustini e Martha Faustini Egg. São Paulo: EPU, 1976. xi+280p. Tradução de: *The new school executive: a theory of administration*.
- SERGIOVANNI, T.J., STARRAT, R. J. *Novos padrões de supervisão escolar*. Tradução por Loyde A. Faustini. São Paulo: EPU: Ed. Universidade de São Paulo, 1978. xiii+366p. Tradução de: *Emerging patterns of super-vision: human perspectives*.
- SERGIOVANNI, T.J., STARRAT, R. J. *Supervision-human perspectives*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1983.
- SILVA, B. (Coord. Geral) *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987. xix+1421p.
- SILVA JUNIOR, C.A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 159p. (Educação contemporânea).
- SIPAVICIUS, N.A.A. *O professor e o rendimento escolar de seus alunos*. São Paulo: EPU, 1987. 77p. (Temas básicos de Educação e ensino).
- SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, v.28, n.3, p.339-58, Sept. 1983.
- SOUZA, E.L.P. *Clima e cultura organizacionais: como se manifestam e como se manejam..* São Paulo: Edgard Blucher; Porto Alegre: PPGA-URGS., 1978. 91p.
- STONER, J. A.F., FREEMAN, R. E. *Administração*. Tradução por Alves Calado. rev. de conteúdo agrícola de Souza Bethlem. 5.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, c1985. 533p. Tradução de: *Management*.
- SROUR, R.H. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998. xxiii+337p.
- THEVENET, M. *Cultura de empresa: auditoria e mudança*. 2.ed. Lisboa: Monitor, 1990. 189p. Tradução de: *Audit de la culture d'Enterprise: les éditions d'Organisation*.

- VARGAS, G.O.P. *O cotidiano da administradora escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1993. 111p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- VEIGA, I.P.A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 135p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- VEIGA, I.P.A. (Org.) et al. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 192p. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- VIANNA, C., RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito, In: AQUINO, J.G. (Org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1998. 215p.
- WASELFISZ, J. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-22, out./dez. 1993.